



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

ANA PAULA RAMALHO DOS SANTOS

**O ENSINO DE LÍNGUA:
PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Campo Grande/MS
2015

ANA PAULA RAMALHO DOS SANTOS

O ENSINO DE LÍNGUA: PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

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

Área de concentração: Linguagens e letramento.
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Marlon Leal Rodrigues

Campo Grande/MS
2015

S233e Santos, Ana Paula Ramalho dos

O ensino de língua: prática de produção textual/Ana Paula Ramalho dos Santos. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

172 p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues.

1. Ensino de língua 2. Produção textual 3. Reescrita I.

Título.

CDD 23.ed. 372.6

ANA PAULA RAMALHO DOS SANTOS

O ENSINO DE LÍNGUA: PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

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

Área de concentração: Linguagens e letramento.

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues (presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / UEMS

Profa. Dra. Aline Saddi Chaves - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / UEMS

Prof. Dr. Paulo César Tafarello
Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT

Profa. Dra. Nara Maria de Fiel de Quevedo Sgarbi -suplente
Centro Universitário da Grande Dourados / UNIGRAN

Profa. Dra. Edileusa Gimenes Moralis. - Suplente
Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT

Campo Grande/MS, 03 de agosto de 2015.

À minha mãe, que mesmo nas situações mais difíceis, sempre me incentivou a estudar.

Ao meu querido orientador, Professor Marlon Leal Rodrigues, por não medir esforços para que o Profletras (Mestrado Profissional em Letras) fosse implantado na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) na unidade universitária de Campo Grande. Contribuindo, assim, para que os professores da área de Letras tivessem a oportunidade de buscar aperfeiçoamento profissional e concretizar o sonho de serem mestres.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ouvir minhas orações e abençoar meus estudos, permitindo a concretização de
mais um sonho.

À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar.

Ao meu noivo pela paciência e por compreender minha ausência.

Às minhas irmãs, que não mediram esforços para me ajudar a cursar o mestrado.

Aos colegas do Profletras, pelo carinho, companheirismo e boas gargalhadas.

Às colegas de orientação Anny e Berenice pelo companheirismo e ajuda mútua.

Aos professores do Profletras, por terem contribuído com a minha formação acadêmica.

Ao meu orientador, por compartilhar conhecimentos e experiências e me acalmar sempre que
necessário.

“Daí ser de toda a conveniência que se propiciem condições ao educando para que ele se assenhereie progressivamente do dialeto prestigioso sem que seja violentado com a desorganização ou a destruição do seu vernáculo, do qual continuará a servir-lhes nas situações mais íntimas”. (Cunha, 1985, p.47)

SANTOS, A. P. R. *O ensino de língua: prática de produção textual*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa teve como ponto de partida o objetivo do ensino de língua portuguesa proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é fazer com que o aluno amplie seu domínio discursivo e faça uso deste nas mais diversas situações comunicativas, principalmente nas de uso público de linguagem. Para que o objetivo proposto seja alcançado, observa-se, a necessidade de tomar o texto como objeto de ensino-aprendizagem e como todo texto se materializa em um determinado gênero textual, logo o ensino de língua necessita privilegiar o estudo sistematizado e organizado dos gêneros textuais por meio da leitura, escrita e reescrita. Com base nisso, a metodologia dessa pesquisa teve como eixo norteador uma sequência didática contemplando o ensino-aprendizagem de língua por meio da leitura, escrita e reescrita do gênero textual artigo de opinião. Essa metodologia foi aplicada em uma turma de 9º ano da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Dessa forma, o *corpus* de análise são as produções textuais dos alunos dessa turma e um questionário respondido por um professor de língua portuguesa. Para dar sustentação teórica à metodologia aplicada, considerou-se as contribuições teóricas da linguística textual para o ensino de língua, de Mikhail Bakhtin (2011) no que tange aos gêneros discursivos e as contribuições de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), no tocante ao procedimento sequência didática.

Palavras-chave: ensino de língua, sequência didática, artigo de opinião, produção textual, reescrita.

SANTOS, A. P. R. *O ensino de língua: prática de produção textual*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como punto de partida el objetivo de la enseñanza de lengua portuguesa propuesto por los Parâmetros Curriculares Nacionais que es hacer que el alumno amplíe su dominio discursivo y haga uso de este en las diversas situaciones comunicativas, especialmente en los usos públicos de la lengua. Para lograr el objetivo propuesto, se observa, la necesidad de tomar el texto como objeto de enseñanza y aprendizaje. Como todo texto se materializa en un determinado género, la enseñanza de lengua requiere enfoque en el estudio sistemático y organizado de géneros por medio de la lectura, escrita y reescrita. Sobre esa base, la metodología de esta investigación tuvo como guía una secuencia didáctica contemplando la enseñanza y el aprendizaje de lengua por medio de la lectura, escrita y reescrita del género artículo de opinión. Esta metodología fue aplicada en una clase de noveno grado en una escuela municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Por lo tanto, el objeto de análisis son las producciones textuales de los estudiantes de esta clase y un cuestionario respondido por un profesor de portugués. Para dar soporte teórico a la metodología utilizada, se consideró los aportes teóricos de la lingüística textual para la enseñanza de idiomas, Mikhail Bakhtin, cuando se trata de los géneros discursivos y las contribuciones de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz y Bernard Schneuwly, en relación al procedimiento secuencia didáctica.

Palabras clave: enseñanza de lengua, secuencia didáctica, artículo de opinión, producción textual, reescrita.

Sumário

Introdução.....	9
Objeto/corpus	11
Objetivo geral	11
Objetivos específicos.....	12
Justificativa.....	12
CAPÍTULO I Estado da arte	15
Considerações sobre língua	15
Considerações sobre gramática	18
Considerações sobre Linguística Textual.....	21
Considerações sobre texto	26
Considerações sobre os critérios de textualidade	28
Considerações sobre gêneros textuais / discursivos	34
Considerações sobre o gênero textual artigo de opinião	39
Considerações sobre o ensino de língua.....	41
Considerações sobre leitura.....	46
Considerações sobre produção textual	51
CAPÍTULO II Análise do questionário e metodologia.....	59
Do questionário	59
Análise do questionário	63
Considerações sobre sequência didática.....	68
Apresentação da sequência didática	74
CAPÍTULO III Desenvolvimento das etapas do processo e análise dos resultados	81
CAPÍTULO IV Análise das redações.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

Introdução

A partir da década de 60 do século XX, na Europa, principalmente na Alemanha, desenvolveu-se, por meio de trabalhos independentes entre si e de vários autores, a Linguística Textual (doravante LT). Nesse primeiro momento da LT, destacam-se os trabalhos dos seguintes autores: Horst Isenberg, Roland Harweg, Erhard Agicola e Harald Weinrich. Porém, o primeiro a usar o termo Linguística textual foi Eugenio Coseriu, em 1956 no texto *Determinación y entorno* ao propor a criação de uma linguística da *parole*, ressaltando que o produto da fala é o texto. Isso não aconteceu de imediato, pois nos primórdios dos estudos da LT, a preocupação era explicar as relações interfrásticas e só depois de 1980 é que o texto foi estudado em sua totalidade. Atualmente, esse ramo da linguística tem como objeto de pesquisa textos orais e escritos e considera que a interação humana ocorre por meio de textos, assim a LT estuda a produção, circulação e recepção de textos orais e escritos.

O fato é que as contribuições da LT, no Brasil, em muitos casos, ainda não se fazem presentes, de forma satisfatória, nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que o ensino desta ainda não tem como ponto de partida e chegada a produção de texto (Geraldi, 2013, p. 135). Desse modo, o ensino de língua portuguesa continua “carente” de uma prática que poderia torná-lo eficaz. Isso provavelmente ocorre por alguns fatores: primeiro porque talvez os professores não conheçam as contribuições da LT ou porque mesmo conhecendo esses estudos não têm “segurança” para mudar sua prática ou ainda por ser mais fácil continuar trabalhando de “modo tradicional”, isto é, por meio da explicitação de normas e regras. Até porque o trabalho com o texto em sala de aula requer esforços maiores por parte do professor do que somente trabalhar a gramática normativa pela gramática normativa. Ou ainda usa em suas aulas um único recurso: o livro didático.

Sendo assim, pode-se considerar que o ensino de língua portuguesa continua, em alguma medida, deficitário, pois a escola não tem alcançado seu objetivo principal que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32) é fazer com que

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo nortear o ensino de língua por meio da leitura e produção de textos escritos em sala de aula, sobretudo de textos dissertativos-argumentativos. Esses textos foram produzidos por uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para isso, os alunos foram “estimulados” a produzir artigos de opinião partindo da leitura de variados gêneros textuais escritos que possuem um tema em comum. Dessa forma, cada aluno da turma produziu seu texto, sendo que este foi reescrito várias vezes, para que isso ocorresse, primeiramente, um aluno indicou no texto do outro as inadequações referentes à norma padrão. Na sequência, o autor do texto realizou a reescrita, depois o próprio autor indicou em seu texto as inadequações existentes e, a seguir, reescreveu-o. Por último o professor apontou as inadequações e o autor realizou a última reescrita. Por fim, foram escolhidas para constituir o *corpus* de análise dessa pesquisa duas produções textuais consideradas fracas, duas médias e duas boas, de modo que foram comparadas a primeira e a última versão dos textos produzidos.

Nesse contexto, a gramática passa a ser vista como um suporte e não como um fim para os alunos produzirem textos, assim, para que o aluno domine a norma padrão não foi tomado como objeto de ensino a explicitação de normas e regras, mas a própria produção linguística do estudante. Portanto, o ensino de língua partiu da gramática internalizada, ou seja, aquela que o aluno possui, fazendo com que ele refletisse sobre seu conhecimento gramatical para finalmente adquirir e internalizar os conhecimentos da norma padrão (Possenti, 2001). Para isso foram realizadas análises de fatos da língua de modo que o aluno consultou a gramática normativa e o dicionário para tirar dúvidas sempre que foi necessário.

Para fundamentar essa pesquisa, foram utilizadas as contribuições teóricas da LT no tocante ao ensino de língua, logo o texto passou a ocupar o lugar central no ensino de língua, até porque essa corrente teórica postula que “a comunicação humana não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos”(Marcuschi, 2008, p. 71). Os estudos de Mikhail Bakhtin, no tangente aos gêneros discursivos, haja vista que todo texto se materializa em um determinado gênero textual e as orientações de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly em relação ao procedimento sequência didática.

Sendo assim, o primeiro capítulo apresenta o arcabouço teórico norteador da pesquisa. Nesse capítulo, são tecidas considerações acerca dos conceitos de língua e gramática, a trajetória da linguística textual e reflexões sobre texto, critérios de textualidade,

gêneros discursivos, gênero textual artigo de opinião, ensino de língua, leitura e produção textual.

No segundo capítulo, há a apresentação e análise de um questionário sobre o ensino de língua, sobretudo, no que diz respeito à prática de produção textual, que foi respondido por um professor de língua portuguesa. Na sequência, são tecidas considerações sobre o referencial teórico que subsidia o procedimento sequência didática e a sequência contendo a metodologia aplicada.

No terceiro capítulo, há o desenvolvimento das etapas da proposta metodológica, isto é, a descrição da aplicação dos módulos da sequência didática, o objetivo e a análise destes. Assim, são transcritas as atividades propostas e explicitado como elas foram aplicadas e desenvolvidas.

O quarto capítulo apresenta a análise de seis textos produzidos por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Assim, é apresentada a primeira versão do texto do aluno e a reescrita, seguidas de um quadro contendo as inadequações linguísticas presentes nele, a análise no tocante ao gênero, a coerência e a coesão e os desvios referentes à norma padrão que foram recorrentes nos textos. Por último, há uma proposta de intervenção para as inadequações identificadas nos textos.

Objeto/corpus

O objeto de análise da presente pesquisa é constituído por textos produzidos por uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e um questionário sobre o ensino de língua e, principalmente, sobre a prática de produção textual que foi respondido por um professor de língua portuguesa.

Objetivo geral

Aplicar uma proposta metodológica “diferenciada” para o ensino de Língua Portuguesa, de forma que os alunos possam ampliar sua competência comunicativa por meio da leitura e da produção de artigos de opinião.

Objetivos específicos

Pesquisar suportes teóricos para subsidiar o trabalho com a leitura e produção de textos em sala de aula.

Analisar o desempenho dos alunos em relação à proposta metodológica aplicada.

Analisar as etapas do processo de produção textual nos textos produzidos pelos alunos de uma turma de 9º ano.

Propiciar aos alunos o contato com variados gêneros textuais, para que eles tenham acesso a informações que poderão servir como argumentos nas produções textuais.

Justificativa

A pesquisa desenvolvida pode ser considerada socialmente relevante, uma vez que o ensino de língua portuguesa encontra-se com “deficiências”, pois não tem atingido o objetivo estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32). Segundo o documento, nos

[...] diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

O fato é que uma parte considerável dos estudantes brasileiros não consegue expressar-se por escrito nem ao término do ensino médio, considerando as mais de 500 mil notas zero na edição do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2014. Essa nota significa que a escola falhou ou no ensino de leitura ou no ensino de escrita ou no ensino dos gêneros textuais ou, ainda, no conjunto desses três, visto que no processo de produção escrita os três estão estreitamente relacionados.

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, pois, embora tenha havido, a partir da década de 60 do século XX (Marcuschi, 2008, p. 39), um crescente número de pesquisas e contribuições teóricas para o ensino de língua oriundas da Linguística Textual, essas contribuições, em muitos casos, ainda não fazem parte da prática pedagógica dos professores de língua portuguesa. Isso ocorre, talvez, porque estes não conheçam essas teorias ou porque mesmo conhecendo-as têm “medo” de mudar sua prática.

Assim, optam por continuar trabalhando de modo conservador, isto é, fazendo com que o centro das aulas de língua portuguesa seja o ensino descontextualizado da gramática normativa.

Nisso, tem-se um dos problemas referentes ao ensino de língua portuguesa, pois o ensino de gramática é confundido com o ensino de língua. Segundo Rodrigues e Souza (2009, p. 5), “é possível afirmar que um dos problemas é tomar a gramática como língua, condição que exclui outras normas e com ela toda a contribuição de algumas correntes Linguísticas enquanto ciência”. Nesse sentido, Possenti (2001, p. 77) ressalta que “como o dialeto padrão é apenas uma das variedades de uma língua, as gramáticas normativas dão conta apenas de um subconjunto dos fatos de uma língua”. Em termos de ensino, isso se torna um complicador, visto que ao considerar a gramática como a própria língua, esta deixa de ser ensinada em sua totalidade. Em decorrência disso, o aluno passa a acreditar que a língua portuguesa é muito difícil e que não só ele, mas sua família e até mesmo a comunidade no qual está inserido falam errado. Sem contar que ao privilegiar o ensino da gramática normativa não são consideradas as contribuições teóricas que subsidiam o ensino de língua.

Ademais, verifica-se que o ensino da gramática normativa, em muitos casos, não contribui para a formação de leitores e produtores de texto proficientes, fato este exemplificado de acordo com Possenti (2001, p. 84) ao citar que o ensino de línguas estrangeiras durante anos baseava-se no ensino da gramática. Porém, os aprendizes não conseguiam falar o idioma estudado, ou seja, não produziam textos orais e, provavelmente, não produziam textos escritos, assim não aprendiam a língua, mas as regras destas.

Por esse prisma, o ensino de língua que tem como ponto de partida e chegada a produção de textos (Geraldini, 2013, p.135) é relevante porque as pessoas interagem por meio de textos orais e escritos e convivem com uma gama variada de textos. Além disso, cada texto cumpre uma determinada função sociointerativa.

Desse modo, essa pesquisa propiciará aos educandos a oportunidade de produzirem e analisarem seus próprios textos, bem como os de outros. Pois, entende-se que a produção de textos é necessária e exigida socialmente na vida dos cidadãos e não somente nas práticas escolarizadas. Sem contar que os sujeitos que não se expressam com competência por meio de textos não só escritos, mas também orais correm o risco de serem excluídos socialmente. É o que ocorre, por exemplo, quando uma empresa, em uma seleção para contratar funcionários, solicita a estes que escrevam determinado texto, quem sai melhor na produção escrita ganha, quem não soube se expressar com eficácia é “descartado”.

Diante do exposto acima, pode-se constatar que o trabalho com os gêneros textuais escritos em sala de aula, bem como a análise, escrita e reescrita destes, é pertinente devido ao fato de estes serem, segundo Marcuschi (2008, p. 61), “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Por esse viés, o ensino sistematizado por meio de gêneros textuais escritos, considerando as funções sociointerativas e as especificidades linguísticas destes, pode contribuir não só para a formação de leitores e produtores de textos proficientes, conhecedores da norma padrão, mas também dá condições para que o discente possa mudar sua realidade social.

Nesse contexto, no capítulo a seguir, será realizada a revisão de alguns conceitos essenciais para o ensino de língua. Assim, serão tecidas considerações a respeito dos seguintes conceitos: língua, gramática, linguística textual, texto, critérios de textualidade, gêneros textuais / discursivos, artigo de opinião, ensino de língua, leitura e produção textual.

CAPÍTULO I

Estado da arte

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico norteador da pesquisa. Nele, serão tecidas considerações acerca dos conceitos de língua e gramática, a trajetória da linguística textual e reflexões sobre texto, critérios de textualidade, gêneros discursivos, gênero textual artigo de opinião, ensino de língua, leitura e produção textual.

Considerações sobre língua

Quando se fala em língua, os estudos linguísticos apresentam conceitos que foram formulados ao longo do tempo, estes, no tocante ao ensino de língua, são importantes, uma vez que a concepção que se tem de língua norteará a prática docente. Segundo Travaglia (2009, p. 21) “como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Nesse sentido, Geraldi (2011, p. 45) afirma que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. Desse modo, nesta pesquisa será considerado o conceito de língua oriundo da perspectiva sociointeracionista, apresentado aqui sob a óptica de Marcuschi, para o qual a língua é uma “atividade sociointerativa situada” (Marcuschi, 2008, p. 59). Nessa concepção, conforme Travaglia (2009, p.23):

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Nessa concepção, a língua não é uma mera ferramenta de comunicação, como defendido pela teoria da comunicação, mas sim, um modo de interagir e agir sobre o outro. Nesse contexto, a interação humana não se dá de modo harmônico e passivo, pelo contrário, esta ocorre efetivamente de modo conflitante e ativo, pois como afirma Geraldi (2011, p. 42) “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Para que esse

jogo ocorra é necessário que os jogadores, sujeitos históricos, ideológicos, políticos e sociais estejam dispostos a jogá-lo, ou seja, estejam dispostos a interagir, estabelecer e aceitar as regras e até mesmo mudar de posição.

Outro aspecto da concepção em discussão é que esta concebe a língua como eminentemente social. Saussure (2006, p.17), ao comparar língua e linguagem, também reconhece o caráter social da língua:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Como se pode observar, para Saussure a língua faz parte da linguagem, é fruto de um produto social convencionalmente estabelecido e passível de classificações, para ele a língua “é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (Saussure, idem, p.22). No entanto, ao delimitar seu objeto de pesquisa, o pai da linguística não considerou a língua em uso, isto é, nas situações de interação, uma vez que ele analisou as estruturas da língua. Assim, a língua é vista como “um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (Saussure, idem, p.17).

Por esse viés, a concepção estruturalista que concebe a língua “como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção” (Marcuschi, 2008, p. 59) não se aplica à metodologia da presente pesquisa, haja vista que nessa perspectiva “há uma certa dificuldade de tratar a questão da significação e os problemas relativos à compreensão. Também fica muito difícil observar o funcionamento do texto, que não é uma unidade do sistema, pois [...] o texto situa-se no uso do sistema” (Marcuschi, 2008, p. 59). Sem contar que na perspectiva formalista não é possível analisar aspectos textuais tais como a coerência, coesão, visto que “os estudos nesta linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua”. Além disso,

também não são consideradas as situações de produção: “tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução” Koch (1992, p.13).

Quanto à perspectiva cognitiva, que entende a língua como “ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana” (Marcuschi, 2008, p.59), esta também não se aplica à metodologia aplicada nessa pesquisa, haja vista que esta tem como foco o ensino de língua portuguesa por meio da leitura, produção textual e reescrita, pois como pontua Geraldi (2011, p.41) “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais”, ou seja, da gramática normativa. Para o autor, aquela concepção propicia o uso corriqueiro de afirmações que consideram que os usuários da língua não conseguem se expressar porque não pensam, visto que “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (Travaglia, 2009, p. 21).

Ademais, para Travaglia (2009, p. 21), nessa concepção cognitivista de língua,

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Por esse prisma, nessa concepção, assim como na concepção estruturalista não são consideradas as condições de produção discursiva, pois ao considerar a enunciação como monológica despreza-se o interlocutor e, assim, não é levado em conta quem fala, com quem se fala, em quais circunstâncias e com qual finalidade.

Sendo assim, a concepção de língua como expressão do pensamento pressupõe que para expressar-se bem é necessário que haja “regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (Travaglia, 2009, p. 21). Desse modo, tanto Travaglia (2009, p.21) quanto Geraldi (2011, p. 41) consideram que essa concepção de língua aponta para o ensino da gramática normativa, tradicional.

Para finalizar, esta pesquisa fundamenta-se na concepção sociointeracionista de língua, uma vez que,

Essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu

funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008, p.60)

Além do conceito de língua, outro conceito tão importante quanto este, em termos de ensino e aprendizagem de língua, é o conceito de gramática e, é sobre ele que serão tecidas as considerações a seguir.

Considerações sobre gramática

No ensino de língua materna e estrangeira e em ambientes acadêmicos, escolares e cotidianos, quando se ouve a palavra gramática, logo se remete ao conceito de gramática normativa, devido à tradição desta. Porém não há somente esse tipo de gramática, Travaglia (2009) apresenta onze tipos de gramática. Aqui, pensando no uso da gramática para o ensino de língua materna serão tecidas considerações a respeito de três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada.

Segundo Possenti (2001, p.64), a gramática normativa é um “conjunto de regras *que devem ser seguidas*”, nesse sentido, Travaglia (2009, p.24) explicita que ela é “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”, assim, “a gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade” (idem, p.31). Ou seja, a gramática normativa apresenta caráter prescritivo, uma vez que ela dita as regras que os falantes devem seguir para se expressarem bem. Para isso considera apenas a norma culta, se está em acordo com essa norma é considerado certo, caso contrário é considerado erro. Aqui não se leva em conta a situação de comunicação: não seguiu as normas é erro. Nesse contexto, Possenti (2001, p.73) compara as regras da gramática normativa às regras de etiqueta, pois por meio destas são expressos juízos de valor, tanto na escola, quanto fora dela, assim se os falantes a seguem são vistos de forma positiva, se as viola “tornam-se objeto de reprovação”.

Para a gramática normativa, conforme Travaglia (2009, p. 24),

[...] a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país.

Ademais, o autor ressalta, (idem, p. 30) que a gramática normativa “baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntico à escrita.” Isso ocorre porque, segundo Travaglia (2009, p. 25), “as normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral”.

Por esse prisma, Possenti (2001, p.74) enfatiza que “nas sociedades que tem língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo, acabando por representar a própria língua. Eventualmente, a restrição é ainda maior, tomando-se por representação da língua a expressão escrita elaborada literariamente”. Ou seja, a gramática normativa não faz distinção entre as modalidades oral e escrita da língua, assim, considera e valoriza a modalidade escrita, pois parece supor que as modalidades escritas e faladas são idênticas ou que a oralidade deve subordinar-se à escrita, ou melhor, seguir as mesmas regras.

Para finalizar as considerações acerca da gramática normativa, é relevante enfatizar que embora esta apresente um caráter excludente e preconceituoso, ao privilegiar uma norma em detrimento de outra e considerar a norma culta como única válida, comumente é esse tipo de gramática, de acordo com Travaglia (2009, p.32), que está mais presente no ambiente escolar e mais intimamente relacionado ao ensino de língua, chegando ao ponto de ser confundido com a própria língua.

Em relação à gramática descritiva, segundo Possenti (2001, p. 65) é “o conjunto de regras *que são* seguidas”. Esse tipo de gramática é elaborada por meio das observações que os linguistas fazem da língua em uso com o intuito de descrever e explicar as línguas como elas são faladas, ou seja, explicitar as “regras que são seguidas”.

Na visão de Travaglia (2009, p.32),

A gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto em uma abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.

Assim, enquanto a gramática normativa se ocupa apenas da norma culta, a gramática descritiva tem como objeto de análise qualquer variedade linguística, e, preferencialmente, a modalidade oral desta.

Quanto à noção de erro, Possenti (2001, p 68) afirma que “o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros” e “o que caracteriza uma gramática puramente

descritiva é que ela não tem *nenhuma* pretensão prescritiva”. Nesse contexto, o autor afirma que (idem, p. 73) “as regras de uma gramática descritiva se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa”. O linguista salienta ainda que (idem, p.75)

Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à anormalidade. Ao contrário, a gramática descritiva encara — considera um fato a ser descrito e explicado — a língua falada ou escrita como sendo um dado variável (isto é, não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação”.

Assim, o autor expõe que é considerado erro “a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira, *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua” (idem, p.79). Por esse ângulo, Travaglia (2009, p27) afirma que “gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística”. O estudioso (idem, p.27) enfatiza ainda que, na gramática descritiva, “o critério é propriamente linguístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por estes como próprias da língua que estão usando”. Ou seja, desde que os fatos de linguagem ocorram com regularidade em uma determinada variedade linguística, estando estes ou não de acordo com a norma padrão, eles são considerados legítimos pelo gramático descritivista que realizará a análise e descrição deles. Portanto, de acordo com Possenti (2001, p.72) “uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem”.

No tocante ao conceito de gramática internalizada, segundo Possenti (idem, p.69) é “o conjunto de regras *que o falante domina* — refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases e sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”. Ou seja, a gramática internalizada consiste nas regras que o falante realmente sabe e utiliza nas interações sociais.

Nesse sentido, Travaglia (2009, p.28) enfatiza que a gramática internalizada

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

No tocante à noção de erro, conforme Travaglia (2009, p.29):

Nessa concepção de gramática não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s).

Portanto, nessa concepção o erro ocorre quando o falante não adapta a sua fala à situação de comunicação.

Após as considerações sobre gramática, no próximo tópico, serão tecidas considerações sobre a trajetória da linguística textual e suas contribuições para o ensino de língua.

Considerações sobre Linguística Textual

Segundo Fávero e Koch (2007, p.11), a linguística textual é um novo ramo da linguística que surgiu na Europa, em especial na Alemanha, na década de 1960.

Para Marcuschi (2008, p. 73) esse novo ramo da linguística “parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos”. Logo, na linguística textual (doravante LT), o objeto de estudo passa a ser o texto e não mais palavras e frases isoladas. Assim, a LT surge motivada, de acordo com Marcuschi (2008, p. 73), pelo fato de as teorias linguísticas tradicionais não darem conta de alguns fenômenos linguísticos presentes no texto, como por exemplo, a anáfora, a catáfora, as elipses, as repetições, entre outros.

Fávero e Koch (2007, p. 13) apresentam a trajetória da LT, que é composta de três momentos, sendo que estes não são marcados de forma cronológica e sim tipológica, possuindo como marcador o objeto de estudo. Assim, a LT apresenta os seguintes momentos: o da análise transfrástica, o da construção de gramáticas textuais e o da construção de teorias de texto.

No primeiro momento, o da análise transfrástica, o objeto de análise são os enunciados ou sequências de enunciados. Desse modo, o ponto de partida é a análise destes para chegar à análise do texto. Koch (2015, p.19) expõe que a preocupação inicial da LT,

desde a segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970, era “o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto”. Ou seja, o principal objetivo desse momento (Fávero e Koch, 2007, p. 13) é estudar as relações que são estabelecidas entre os enunciados que compõem uma sequência significativa — o texto. Assim, os principais fatores a serem explicados eram, segundo Koch (2015, p.19)

[...] a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico — rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros.

Nesse período, devido ao estudo dos mecanismos interfrásticos, foi enfatizado o estudo das relações referenciais, principalmente a correferência “considerada um dos principais fatores de coesão textual”. Portanto, a principal preocupação dos estudiosos desse período era com a coesão textual, pois para eles, a noção de coesão englobava a de coerência, sendo esta uma “mera propriedade ou característica do texto” (Koch, 2015, p.21). Esse primeiro momento foi importante porque os estudos ultrapassaram o limite da frase, porém, nele o texto ainda não adquire autonomia. Nesse contexto, surge a preocupação dos linguistas em construir gramáticas de texto.

O segundo momento, o da construção de gramáticas textuais, surgiu com o objetivo de compreender os fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio das gramáticas do enunciado. Dessa forma, segundo Fávero e Koch (2007, p. 14) o que legitima a gramática textual “é, pois, a descontinuidade existente entre enunciado e texto, já que há entre ambos uma diferença de ordem qualitativa (e não meramente quantitativa)”. Aqui o texto não é mais visto como uma mera sequência de enunciados e sua compreensão e produção são oriundas da competência textual do falante, pois “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto de aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística — em sentido amplo” (idem, p.14). Assim, se antes se falava em competência frasal ou linguística, agora se fala em competência textual, fato que mostra o deslocamento do objeto de estudo passando da frase para o texto.

Por esse ângulo, Koch afirma que (2015, p.21) “abandonava-se, assim, o método ascendente — da frase para o texto. E, a partir da unidade hierarquicamente mais alta — o texto —, pretende-se chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classificá-

las”. Porém, essa classificação só pode ser realizada, “desde que não se perca a função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas” (idem, p.22).

De acordo com Koch (idem, p.21), o surgimento das gramáticas de texto partiu do pressuposto que “o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta, superior a sentença”. Partindo desse pressuposto, os linguistas, principalmente os de formação gerativista, se preocuparam em construir gramáticas textuais. Segundo, Koch (idem, p. 21) “tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)”. A autora (idem, 2015, p. 21) apresenta as tarefas básicas de uma gramática do texto, são elas:

a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;

b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;

c) diferenciar as várias espécies de textos.

O fato é que apesar do empenho dos linguistas em construir gramáticas de texto, esse projeto não foi bem sucedido, visto que não é possível determinar regras para a boa formação textual. Nesse contexto, Marcuschi (2012, p. 91) reforça que

Hoje não se fala mais em gramática de texto. Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. Imaginemos a dificuldade que teríamos de propor regras para a produção de todos os gêneros textuais; ou então as regras para obter efeitos de sentido específicos; ou as regras para sequenciar conteúdos ou dar saltos temáticos, produzir digressões etc. O projeto seria impossível e inviável. Foi isto que levou os gramáticos do texto a desistirem da ideia.

No tocante à semântica, os gramáticos do texto apresentam certa preocupação com a coerência, no entanto, segundo Koch (2015, p. 25), “a coerência de que falamos embora comece a diferenciar-se da coesão, é ainda apenas a coerência sintático-semântica”. Ou seja, o sentido do texto ocorre devido à presença de elementos sintáticos que estabelecem relações entre as partes do texto, assim, o tema do texto é pouco considerado.

Em relação ao terceiro momento, o de construção de teorias de texto, segundo Koch (idem, p. 27) o surgimento dele foi motivado pelo fato de os linguistas de texto terem sentido “a necessidade de ir além de uma abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana”. Nesse contexto, ganha importância o tratamento dado aos textos no seu contexto pragmático. Por esse prisma, Fávero e Koch (2007, p. 15) sublinham que “o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições — externas ao texto — da produção, da recepção e da interpretação do texto” (idem, p.16). Nesse momento, não são só analisados os elementos cotextuais, isto é, intrínsecos ao texto como a coerência e coesão, mas também são analisados os aspectos contextuais, externos ao texto, pois segundo Koch (2015, p.27) “já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”.

Nesse contexto, Beaugrande e Dressler postulam os sete princípios de textualidade, dos quais dois se referem ao cotexto, ou seja, com foco nos elementos linguísticos que compõem o texto: a coerência e a coesão e cinco com foco na situação de comunicação, isto é, no contexto, são eles: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

No tocante à coerência, nota-se nesse momento uma ampliação significativa desse conceito, conforme Koch, (2015, p. 12),

[...] adotando-se uma perspectiva pragmático-enunciativa, passou-se a postular que a coerência não constitui mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional.

Também surge nesse período da LT, mais precisamente na década de 1980, a chamada virada cognitivista; nesta há uma preocupação em estudar o processamento cognitivo do texto. Segundo Koch (idem, p. 34) “delineia-se uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações”. Dessa forma, o texto passa a ser visto como o (idem, p. 34)

[...] resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros de comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que suas atividades seja coroada de sucesso.

Assim, para que haja o processamento textual é necessária a ativação de quatro grandes sistemas de conhecimento, são eles: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais.

Segundo Koch (2015, p.38) “o processamento textual é, portanto, estratégico. As estratégias de processamento textual implicam a mobilização on-line dos diversos sistemas de conhecimentos”, de forma que “tais estratégias podem ser divididas em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras”. Ou seja, o conhecimento estratégico depende de um conjunto de conhecimento que o usuário da língua possui. Assim, ele depende das características textuais, das características dos usuários da língua com seus objetivos, crenças, convicções e do conhecimento de mundo. Por esse prisma, a autora (idem, p.38) conclui que “as estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento”.

No entanto, não demorou muito para que o enfoque dado à cognição fosse questionado, visto não ser possível separar mente e corpo, pois os estudos de diversas áreas como a neurobiologia, a antropologia e a linguística constataam que (idem, 2015, p.41) “muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e a capacidade de atuação física no mundo”. Assim, surge a necessidade de acrescentar aos estudos da LT (idem, p.41) “uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais, a compreensão do processamento cognitivo”, esta, “baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos”. Isso porque muitos dos conhecimentos individuais são frutos de experiências e vivências sociais.

Por esse prisma, a autora (idem, p.42) esclarece que “muito da cognição acontece fora das mentes, e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno situado. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa”. Portanto, faz-se necessário considerar no estudo do texto fatores de ordem cognitiva e social, pois a separação destes pode acarretar fragmentações e equívocos, uma vez que os eventos comunicativos passam a ser considerados como formas de interação social. Sendo estas uma ação conjunta, impossível de serem realizadas individualmente, nas quais é necessário o contexto, entendido aqui como (idem,

p.44) “a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação”.

A partir da década de 1990, de acordo com Koch (2015, p.13), são enfatizados nos estudos da LT o processo de organização global do texto, o estudo de textos orais e a relação entre oralidade e escrita, as questões de ordem cognitiva, tais como: referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio e os estudos dos gêneros textuais analisados a partir da perspectiva bakhtiniana.

Em relação à aplicabilidade da LT no ensino de língua, Marcuschi (2008, p. 75) ressalta que

Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos.

Nesse contexto, é necessário esclarecer o conceito de texto, assim esse conceito será explicitado no tópico a seguir.

Considerações sobre texto

Conceituar texto é algo complexo, isso porque o conceito de texto está atrelado ao modo como este foi visto e estudado em determinada perspectiva teórica, por isso existem, na trajetória da LT, vários conceitos de texto. Ademais, a concepção que se tem de língua também orientará o conceito de texto. Sendo assim, as considerações aqui tecidas tomarão como ponto de partida os conceitos de língua.

Na concepção de língua como código, ou seja, como instrumento de comunicação, segundo Koch (2006, p. 16), “o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”. Por esse viés, para compreender o texto é necessário apenas dominar o código, uma vez que todas as informações estão nele explicitadas o que supõe um receptor passivo, pois tudo está contido na superfície textual por meio do código linguístico cabendo ao receptor apenas decodificar.

Essa visão não se encaixa na perspectiva da presente pesquisa, pois, aqui, comunga-se com as ideias de Marcuschi (2008, p. 89), para quem

[...] um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.

Com base na afirmação de Marcuschi, constata-se que o texto não é um produto pronto e acabado, mas um acontecimento em construção por meio da interação entre escritor/falante e leitor/ouvinte. Além disso, no processamento textual se faz necessário considerar não somente os aspectos linguísticos, mas também outros aspectos como, por exemplo, o contexto de produção, circulação e recepção.

Na concepção de língua como representação do pensamento, de acordo com Koch (2006, p.16) “o texto é visto como um produto — lógico — do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor”. Nessa concepção, o receptor também é passivo, pois segundo Koch (idem, p.14) “o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido”, “compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular”. Isso é algo problemático, haja vista que segundo Marcuschi (2008, p. 87) “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto”.

Na concepção interacional da língua, conforme Koch (2006, p. 17),

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Como se pode notar, essa concepção é mais abrangente em relação às outras, isso porque ela considera os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, sem contar que os sujeitos envolvidos no processo de interação são visto aqui como seres ativos, aliás, “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, [...] essencialmente, de uma interação — ainda que latente — entre produtor e interpretador” (Koch, 2006, p. 19). Por esse prisma, Koch e Elias (2009, p.13) afirmam que “o texto é um processo comunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma

coprodução entre interlocutores”, pois até mesmo em textos nos quais, aparentemente, não há um interlocutor, como, por exemplo, os gêneros textuais monólogo e diário íntimo, há uma coprodução, uma vez que o produtor desses textos cumpre a função de falante/ouvinte e autor/leitor.

Mas, é possível estabelecer limites e regras para que um texto seja um texto? É sobre isso que será discorrido no tópico a seguir.

Considerações sobre os critérios de textualidade

Os fatores da textualidade foram postulados por Beaugrande e Dressler e formam um conjunto de sete princípios, dos quais dois se referem ao cotexto, ou seja, com foco nos mecanismos linguísticos referenciais presentes no texto: a coerência e a coesão e cinco com foco na situação de comunicação, isto é, no contexto, são eles: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

No entanto, Marcuschi (2008, p. 93) apresenta três motivos pelos quais os fatores de textualidade não podem ser vistos como estanques e categóricos. Primeiro porque (idem, p.93) “alguns dos critérios são redundantes e se recobrem”; segundo porque a visão de texto não comporta somente o código nem somente a forma; e terceiro “porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação como a frase, por exemplo”, uma vez que aquele não segue regras como esta. O autor (idem, p. 97) enfatiza ainda que esses critérios se prestam mais a dar acesso à construção de sentido do que darem suporte para a boa formação textual.

Nesse contexto, Marcuschi (2008, p. 97) esclarece sua preferência em utilizar a expressão “critérios”, ao invés de “princípios”, como fazem alguns autores como por exemplo Koch (2015, p.45). Segundo Marcuschi, essa escolha é decorrente do fato “de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto”.

Em relação à coerência, não é algo fácil de conceituar, isto porque ela não se dá na imanência do texto, pois está relacionada não somente ao código linguístico, mas também às atividades cognitivas e discursivas. Por esse prisma, Marcuschi (idem, p. 121) afirma que ela é “uma atividade interpretativa”. Por isso, (idem, p.122) “as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva”, considerando que a compreensão ocorre, em boa parte, por meio de atividades cognitivas como a antecipação, levantamento de hipóteses,

inferenciação e conhecimentos enciclopédicos. Essas atividades cognitivas fazem com que as relações de coerência “em geral não estejam marcadas na superfície textual e que não tenham algum tipo de explicitude imediatamente visível” (idem, p.122). Nesse sentido, o autor (idem, p.122) salienta que “a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais”.

Nesse contexto, Koch e Travaglia (1992, p. 63) sublinham:

[...] para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o *mundo textual*, (grifo dos autores) dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido.

Ou seja, a coerência está estreitamente ligada à compreensão, assim, para que haja o estabelecimento da coerência é necessário que os elementos presentes na esfera textual ativem o conhecimento de mundo do leitor de forma que haja compreensão. Por esse ângulo, Marcuschi (2008, p. 122) enfatiza que “o texto deve permitir o acesso à coerência, pois, do contrário, não haveria possibilidade de entendimento”.

Koch e Travaglia (1992, p.21) também veem a coerência como fator decisivo contribuinte para a produção de sentido do texto, assim, eles ressaltam que (idem, p. 31)

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à intelegibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Marcuschi (2008, p. 121) também ressalta o fato da coerência ser tida como um fenômeno global, pois na construção de sentido ela faz com que haja continuidade em decorrência da ligação dos tópicos discursivos, isto significa que o desenvolvimento do sentido global, na maioria das vezes, é decorrente de um desenvolvimento local. Devido a isto, Koch e Travaglia (1992, p. 31) afirmam que a coerência é estabelecida na situação comunicativa por meio da interlocução entre os usuários do texto. Assim, conforme Marcuschi (2008, p. 126) “a coerência pode ser vista tanto na sua relação microestrutural imediata (na sequência dos enunciados) como na relação macroestrutural ou ampla (na

significação global) e nas relações interlocutivas (nos processos sociointerativos)”. Portanto, a compreensão textual é proveniente do conjunto dessas três relações.

Ademais, tanto Marcuschi (2008, p. 122) quanto Koch e Travaglia (1992, p.45), comungam com a ideia de que a coerência é um aspecto fundante, ou seja, que dá origem à textualidade e não o resultado desta, sendo a textualidade, segundo Koch e Travaglia (idem, p.45) o fator que transforma uma sequência linguística em um texto. Nesse sentido, esses dois últimos autores defendem a tese de que todos os outros fatores de textualidade auxiliam na construção da coerência, como será explicitado a seguir.

Em relação à coesão, segundo Koch e Travaglia (1992, p. 40) é “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual”, dessa forma, ela se faz presente no texto por meio de marcas linguísticas existentes na superfície textual, apresentando (idem, p.40) “caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto”. Assim, a coesão difere da coerência devido ao fato de os elementos constitutivos desta não estarem presentes apenas na esfera textual, visto que ela é construída em parte por processos cognitivos. Nesse contexto, os estudiosos (idem, p.40) afirmam que ela é “subjacente, tentacular, reticulada, não-linear”. Além disso, a coesão é um fenômeno não somente sintático e gramatical, mas também semântico, uma vez que na coesão referencial “os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto” (idem, p.40).

Por esse prisma, Marcuschi (2008, p. 118) salienta que

[...] os mecanismos da coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos.

Outro fator citado por Marcuschi (2008, p. 104) e Koch e Travaglia (1992, p. 46) que diferencia coesão e coerência consiste no fato de que a coesão não dá textualidade, como era postulado no início dos estudos da LT: essa função é desempenhada pela coerência, pois a coesão não é uma condição suficiente nem necessária para a textualidade. Por isso, não é raro encontrar textos nos quais não há coesão e são coerentes e outros ainda em que há coesão, mas não existe coerência, ou seja, a presença da coesão “não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade” (Marcuschi, 2008, p. 104).

Entretanto, Koch e Travaglia (1992, p. 42) reconhecem a coesão como fator auxiliar no estabelecimento da coerência. Para os autores “a coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos”. Ou seja, eles entendem a coesão como uma forma de coerência presente na superfície textual na qual os produtores de textos lançam mão para obter determinados efeitos de sentido.

No tocante à informatividade, segundo Koch (2015, p.50) ela diz respeito “por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada”.

Quanto à distribuição da informação, para que um texto seja compreensível é necessário que haja um equilíbrio entre as informações dadas, ou seja, conhecidas, e informações novas, pois se o texto possuir apenas informação conhecida ele não terá progressão. Por outro lado, a autora ressalta que é impossível o texto possuir apenas informação nova, visto que o processamento deste não seria possível devido à falta de âncoras, isto é, de suporte para o processamento textual. Nesse contexto, a autora (idem, p. 50) ressalta que “todo texto organiza-se pela combinação de dois movimentos, um de retroação, por meio do qual se retoma a informação anteriormente introduzida, que vai servir de ancoragem para o movimento de progressão, responsável pela introdução de informação nova”. Dessa forma, para que haja progressão temática no texto se faz necessário articular informações conhecidas e informações novas, de modo que estas são introduzidas por meio daquelas.

No tangente ao grau de previsibilidade ou expectativa da informação, quanto mais redundante o texto for, menos informativo ele será. Koch (idem, p. 50) também apresenta e explicita os graus de informatividade, sendo estes baixo, médio e máximo. O grau baixo é aquele no qual há a presença de informações previsíveis; o médio aquele em que há a apresentação de informações de forma menos previsível e o máximo quando todas as informações são apresentadas de modo imprevisível. Este pode, primeiramente, parecer não fazer sentido devido à estranheza que causa no leitor/ouvinte, logo seu processamento exige grande esforço. Segundo Koch (idem, p.50) é comum aparecer o grau máximo de informatividade na linguagem poética e metafórica.

Para Koch e Travaglia (1992, p. 72),

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o

receptor possa calcular-lhe o sentido como maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido.

Assim, a informatividade diz respeito ao modo como as informações são postas no texto, isso é mais um fator que contribui para a coerência textual, pois conforme Koch e Travaglia (idem, p. 71) a informatividade interfere na coerência, haja vista que ela está relacionada ao grau de previsibilidade, expectativa da informação presente no texto.

No tocante à situacionalidade, segundo Marcuschi (2008, p.129)

[...] este critério diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada. A rigor, a situacionalidade é dada já pelo simples fato de que o texto é uma unidade em funcionamento.

Nesse sentido, o autor ressalta que esse critério é “supérfluo”, visto que todo sentido é situado e o contexto define como os interlocutores devem agir textualmente. Assim, a situacionalidade pode ser considerada como um “critério de adequação textual” (idem, p.129). Por esse prisma, o estudioso (idem, p. 129) salienta que esse critério “é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Se o texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se ‘ancorar’ em contextos de interpretação possíveis”. Logo, a situacionalidade é outro fator responsável pela coerência como observa Koch e Travaglia (1992, p. 69).

Ademais, Marcuschi (2008, p. 128) também chama a atenção para o fato de que a situacionalidade não está apenas relacionada à interpretação, uma vez que também orienta a produção textual, pois ao produzir um texto deve-se adequá-lo ao contexto para alcançar os objetivos pretendidos. Devido a isso, o autor (idem, p. 129) afirma que esse critério não constitui “um princípio autônomo, na medida em que é em muitos casos um aspecto de outros critérios”, pois ele relaciona-se com a coerência, informatividade, intencionalidade e aceitabilidade.

Em relação à intencionalidade, centra-se principalmente no emissor, pois ao produzir textos se tem em mente sempre um objetivo para ser alcançado e este deve ser percebido pelo receptor (leitor/ouvinte). Assim, de acordo com Koch e Travaglia (1992, p. 79), esse critério refere-se “ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”. Para que isso

ocorra, os emissores devem construir seus textos de modo coerente para que os receptores possam compreendê-los adequadamente e captar o objetivo pretendido pelo produtor do texto. Por esse viés, Marcuschi (2008, p. 127) conclui que seria mais adequado analisar a intencionalidade integrada no todo do texto e em conjunto com os processos de coerência.

Quanto à aceitabilidade, diferentemente da intencionalidade, cujo foco é o emissor, está centrada no receptor, no modo como este vai reagir diante do texto. Nesse sentido, Marcuschi (idem, p.p. 127, 128) afirma que “a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo”. Koch e Travaglia (1992, p. 80), por seu turno, argumentam que “mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, tendo em vista os demais fatores de textualidade”. Assim, conclui-se que o receptor lança mão de conhecimentos textuais e cognitivos na tentativa de compreender o texto, pois, segundo Marcuschi (2008, p. 128) a aceitabilidade não se restringe ao plano das formas, haja vista que ela se estende ao plano do sentido.

Em relação à intertextualidade, é outro critério que também contribui para a construção de sentido do texto e está relacionado ao conhecimento enciclopédico. Para Marcuschi (2008, p. 129) “este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”. Ademais, o estudioso (idem, p.132) salienta que a intertextualidade “é mais do que um simples critério de textualidade, é um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado”. Devido a isso é comum encontrarmos em um texto trechos que nos remetem a outro (s) texto (s).

Para o estudioso, (idem, p.129) “há hoje um consenso quanto ao fato de admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”, sendo que ao escrever o autor do texto pode referir-se a outro texto de modo consciente ou inconsciente (Koch e Elias 2009), porém essa relação entre os textos, considerando a língua com interação, possui sempre um propósito sociocomunicativo.

No trabalho com o texto em sala de aula, é interessante que o professor chame a atenção do aluno para essa relação existente entre textos, pois segundo Koch e Travaglia (1992, p.79) “o reconhecimento do texto-fonte e dos motivos de sua re-apresentação, no caso

da intertextualidade implícita, é, como se vê, de grande importância para a construção do sentido de um texto”, portanto, perceber e compreender a intertextualidade no texto contribui para um melhor entendimento deste. Mas isso não é tão simples assim, porque para perceber a intertextualidade o leitor precisa possuir um repertório textual e relacioná-los com outros textos. Caso o receptor (aluno/leitor/ouvinte) não consiga perceber e compreender essa intertextualidade ele poderá ou não entender o texto, porém, se conseguir verificar essa relação entre textos a compreensão certamente será melhor.

Depois de já ter esclarecido os conceitos de texto e de critérios de textualidade, serão tecidas, no tópico seguinte, considerações a respeito de outro conceito relacionado a estes, o de gêneros textuais / discursivos.

Considerações sobre gêneros textuais / discursivos

Antes de iniciar as considerações acerca da concepção de gêneros textuais/discursivos se faz pertinente esclarecer que Bakhtin, ao conceituar gêneros, usou a denominação gêneros discursivos. No entanto, quando as contribuições bakhtinianas foram inseridas no campo didático e os gêneros discursivos foram tomados como objeto de ensino-aprendizagem de língua, passou-se a empregar a nomenclatura gêneros textuais para se referir aos gêneros discursivos. Assim, aqui ora será utilizado o termo gêneros do discurso, ora gêneros textuais.

Ao definir gêneros discursivos, Bakhtin parte da premissa de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261). Assim, a utilização da língua é tão variada quanto às ações humanas e sendo estas infinitas, logo os gêneros discursivos serão infinitos e se concretizarão por meio de enunciados orais e escritos, “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (idem, p. 261). De modo que cada esfera social utiliza e “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (idem, p.262). Observe-se que os gêneros discursos não são totalmente estáveis, e o próprio Bakhtin afirma que as formas de gênero são mais flexíveis e possuem um grau maior de liberdade se comparados às formas da língua (idem, p. 283). Por esse ângulo, em uma dada comunidade linguística é utilizada uma quantidade maior de gêneros discursivos se comparados ao uso das variedades linguísticas empregadas pelos falantes.

Retomando a discussão a respeito da relativa estabilidade do gênero, Marcuschi (2008, p. 156) ressalta que os gêneros não devem ser concebidos “como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”. Dessa forma, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis, uma vez que seguem determinados modelos, porém estes são moldáveis, plásticos, de modo a se adequarem às diversas situações discursivas e, de certo modo, acompanham o desenvolvimento social. Esse fato pode ser observado quando Bakhtin (2011, p. 262) afirma que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Na atualidade, é notável a constatação de Bakhtin, pois o crescente desenvolvimento tecnológico e o maior acesso à Internet possibilitaram o surgimento de uma grande gama de gêneros discursivos, como, por exemplo, o chat, e-mail, blog, videoconferência, entre outros.

Cabe, aqui, salientar que os gêneros se originam com base em outros gêneros, como exemplifica Bakhtin, ao classificar os gêneros discursivos em primários e secundários. Para ele, os primeiros, considerados simples, dizem respeito às comunicações verbais espontâneas, ou seja, a oralidade; já os segundos, tidos como complexos, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) — artístico, científico, sociopolítico, etc” (Bakhtin, 2011, p. 263). Embasado nessa classificação, o teórico esclarece que os gêneros secundários dependem de certo modo dos gêneros primários, pois, para que aqueles sejam constituídos, há a necessidade de absorver e transmutar os gêneros primários.

Em decorrência disso, o filósofo da linguagem comprova seu ponto de vista tomando como exemplo o romance, haja vista que na constituição desse gênero podem aparecer réplicas do diálogo cotidiano ou uma carta. Entretanto, quando isso ocorre, os gêneros primários “perdem o vínculo com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (idem, p. 263), isto é, deixam de possuir sua real finalidade.

Quanto à composição dos gêneros, Bakhtin (idem, p.p. 261-262) postula que estes possuem três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo que

esses elementos estão interligados na composição dos enunciados, e possuem como fator determinante as especificidades de cada esfera comunicativa. Quanto a isso, Marcuschi (2008, p. 150) esclarece que

[...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Essa colocação de Marcuschi, no tocante ao ensino de línguas, faz-se pertinente, uma vez que ao trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, na maioria das vezes, enfatiza-se muito as características, isto é, a estrutura composicional do gênero, e é dada pouca ênfase a sua funcionalidade específica. Ou seja, o que é mais relevante acaba não tendo a ênfase adequada.

Outro aspecto ressaltado por Bakhtin refere-se à inter-relação entre a elaboração de gêneros e a história da sociedade e da linguagem, como salienta o autor (2011, p.268)

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Dessa maneira, constata-se que, para o filósofo da linguagem, os gêneros discursivos, assim como a língua, são construções sócio-históricas, uma vez que nestes a história da sociedade e a história da linguagem se entrecruzam.

Desse modo, por possuir um caráter histórico, social e linguístico, os gêneros do discurso organizam não só a língua, mas a vida em sociedade, pois eles, segundo Bakhtin (2011, p. 283),

[...] organizam o nosso discurso quase que da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala.

Por esse viés, Bakhtin (idem, p. 285) afirma que:

[...] ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua.

Isso ocorre por que a interação humana só é possível por meio de gêneros textuais, assim, “toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela” (Marcuschi, 2008, p.156).

Para resumir, serão expostas algumas características dos gêneros apontadas por Marcuschi (idem, p. 159). Para este estudioso, os gêneros são entidades:

- dinâmicas, pois possuem uma estabilidade relativa e são moldados de acordo com a situação discursiva e necessidades sociais;
- históricas, visto que são transmitidos de forma natural de uma geração para outra;
- sociais, pois são fruto da sociedade e acompanham o desenvolvimento desta conforme ela se complexifica;
- situadas, pois são usados em contextos reais e localizados;
- comunicativas, haja vista que os gêneros organizam a comunicação humana, sendo que sem eles a interação humana seria impossível;
- orientadas para fins específicos, visto que cada gênero possui uma finalidade;
- ligadas a determinadas comunidades discursivas – como, por exemplo, a comunidade dos médicos, advogados, jornalistas e muitas outras;
- ligadas a domínios discursivos, dentre os quais podemos citar o literário, jornalístico, jurídico;
- recorrentes, pois as comunidades discursivas utilizam basicamente os mesmos gêneros para desempenhar suas funções sociais;
- estabilizadas em formatos mais ou menos claros, visto que os gêneros possuem uma estabilidade relativa.

Cabe, aqui, destacar a relevância dos gêneros textuais no tocante ao exercício de poder e de controle social. Conforme Marcuschi (idem, p.161), “os gêneros são atividades socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Além disso, o autor (idem, p. 162) enfatiza:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social.

Ou seja, os gêneros textuais permitem que os indivíduos sejam inseridos na sociedade e ajam nela, assim, dominar bem determinados gêneros é essencial para o exercício pleno da cidadania.

Em relação ao uso dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32) postulam que estes devem ocupar o centro das aulas de língua portuguesa nos diferentes ciclos do ensino fundamental. Isso porque o objetivo de ensino desse componente curricular é fazer com que (idem, p. 32)

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Por essa perspectiva, (idem, p. 23)

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos — letra/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases — que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplo de estudos gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva.

Por essa óptica, o objetivo do ensino de língua portuguesa só será alcançado por meio do estudo do texto, e como todo texto se materializa em um determinado gênero, logo os gêneros textuais devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem. Ademais, Koch (2015, p. 158), ao tratar do ensino/aprendizagem dos gêneros, salienta que:

O contato com a multiplicidade de gêneros existentes em cada cultura e o seu paulatino domínio não só habilitam os sujeitos sociais a interagir de forma adequada nas diversas situações interativas em que se encontram engajados, como ainda perceber a manipulação, quando, por exemplo, um gênero é mobilizado no lugar ou no interior de outro, com o fim de produzir determinados efeitos; isto é, o jogo que frequentemente se faz convocando manobras discursivas que pressupõe esse domínio, por exemplo em textos humorísticos e/ou

persuasivos, configurando uma metacompetência ou competência intergenérica.

Ou seja, o ensino/aprendizagem dos gêneros textuais possibilita ao aluno não só ampliar sua competência comunicativa, mas também perceber as manobras discursivas, isto é, as relações que o produtor do texto estabelece entre determinados gêneros textuais para que seja produzido um determinado efeito de sentido, podendo o próprio aluno fazer uso de estratégias como esta.

Após ser esclarecido o conceito de gêneros textuais /discursivos, no tópico seguinte será focado um gênero específico: o artigo de opinião.

Considerações sobre o gênero textual artigo de opinião

Segundo Köche, Boff e Marinello (2014, p. 33) “o artigo de opinião consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa” e “discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores”. Dessa forma, o produtor desse gênero textual se vale de argumentos para defender uma posição em relação a um assunto polêmico e tentar convencer o leitor de que seu ponto de vista é correto e aceitável.

No tocante às estratégias linguísticas das quais os autores lançam mão ao produzir um artigo de opinião, de acordo com Costa (2014, p. 42), “o articulista (jornalista ou pessoa entendida o tema) tem como objetivo apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, usando o poder da argumentação, defendendo, exemplificando, justificando ou desqualificando posições”. Nesse sentido, Köche, Boff e Marinello (2014, p.33) salientam que “embora o produtor do artigo se constitua numa autoridade sobre o que é dito, muitas vezes ele busca outras vozes para a construção de seu ponto de vista”. Assim, o produtor do artigo de opinião pode utilizar tanto vozes convergentes com o seu ponto de vista, quanto divergentes, para, no caso dessa última, desqualificá-la por meio da refutação e tentar mostrar que seu ponto de vista é válido.

Em relação à estrutura do artigo de opinião, conforme Costa (2014, p. 42), ela

[...] varia bastante (não necessariamente terá uma estrutura canônica da dissertação tradicional ensinada nas escolas: tese inicial, na introdução; Argumentação/Refutação, no Desenvolvimento, e Conclusão), mas sempre desenvolve, explícita ou implicitamente, uma

opinião sobre o assunto, com um fecho conclusivo, a partir da exposição das ideias ou da argumentação/refutação construídas.

Já Köche, Boff e Marinello (2014, p. 34) afirmam que o artigo de opinião apresenta a seguinte estrutura: situação-problema, discussão e solução-avaliação.

Desse modo, na situação-problema expõe-se a questão a ser desenvolvida e procura-se contextualizar o assunto que será abordado, segundo as autoras (idem, p.34) “é comum, nesse momento, evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de discutir o tema”.

No que diz respeito à discussão, nesse momento há a exposição dos argumentos e a construção do ponto de vista do tema polêmico a ser analisado. Aqui são apresentados os argumentos, justificativas, exemplificações, análises e contra-argumentos. De acordo com as autoras (idem, p. 34), para que abstrações sejam evitadas, faz-se o uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplificações, assim o produtor do artigo de opinião utiliza sequências narrativas, descritivas, explicativas, entre outras.

No tangente à solução-avaliação, nesta é evidenciada a resposta à questão analisada no texto, de forma que pode “haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado” (idem, p. 35) por meio de uma reflexão ou proposta de solução para o problema apresentado.

Quanto à linguagem apresentada no artigo de opinião, esta deverá estar em consonância com o suporte (jornal, revista, etc.) no qual o texto será publicado e circulará socialmente, e seus interlocutores pressupostos. Ademais, para que o texto possua progressão temática e coesão, são utilizados os operadores argumentativos e dêiticos, havendo o predomínio de verbos no presente do indicativo e da tipologia dissertativa-argumentativa.

Em relação aos tipos de argumentos utilizados para dar credibilidade ao artigo de opinião, Köche, Boff e Marinello (2014, pp.35,36) apresentam quatro tipos, são eles: de autoridade, de consenso, de provas concretas, de competência linguística.

O argumento de autoridade é caracterizado pela presença de citação de autores renomados ou de especialistas no assunto. Isso objetiva tornar o texto mais confiável, uma vez que essas vozes presentes no texto servem para dar credibilidade à ideia que está sendo defendida pelo autor.

O argumento de consenso é marcado pelo uso de “proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade” (idem, p.35). Porém, as autoras salientam que é preciso tomar cuidado para não confundir o argumento de consenso com lugares

comuns, sem base científica e de validade discutível, pois isso seria um problema; ao invés de dar consistência ao texto, torná-lo-á “frágil”, ou seja, a argumentação não se dará de modo eficaz.

Quanto ao argumento de provas concretas, este consiste na utilização de fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para mostrar que a ideia defendida é verdadeira. Ao lançar mão desse recurso, o autor do texto ganha mais credibilidade, haja vista que, apresenta dados concretos e não é baseado apenas em abstrações.

O argumento de competência linguística diz respeito à utilização adequada da linguagem a situação de interação, visto que a não adequação linguística aos interlocutores poderá acarretar a falta de interação entre o autor e seu leitor.

Após os esclarecimentos tecidos a respeito do gênero textual artigo de opinião, no tópico a seguir, serão apresentadas as considerações a respeito do ensino de língua. Afinal, ensinar língua é ensinar gramática?

Considerações sobre o ensino de língua

O ensino de língua, em muitos casos, é confundido com o ensino de gramática normativa. De acordo com Rodrigues (2013, p. 219):

Pode-se considerar que há um sentido sobre o que é ensinar gramática e isto possui o mesmo sentido de ensinar língua, uma vez que a gramática é significada como língua. O que os linguistas denominam de língua é algo teórico e abstrato. Nesse sentido o ensino de gramática é significado como ensino de língua.

Nisso tem-se algo problemático, pois a gramática normativa trata apenas de uma das variedades linguísticas existentes — a variedade padrão e, em termos de ensino, muitas vezes, essa variedade é considerada a própria língua (Possenti, 2001, p. 74), excluindo as demais variedades. Portanto, conforme Rodrigues (2013, p. 219), é necessário notar que:

[...] o sentido de gramática não recobre o sentido de língua enquanto o contrário é possível de se afirmar, pois o sentido de gramática está filiado à tradição de uma camada social de prestígio que sempre teve acesso ao conhecimento o que se define como norma padrão é uma construção histórica de uma determinada camada social que impõe sua norma como ‘verdadeira’ ao estigmatizar as demais. É a política

linguística de quem detém uma posição social privilegiada historicamente.

Outro problema, ao considerar a norma culta como língua, é que, segundo Possenti (2001, p.78),

[...] os exemplos de boa linguagem são sempre em alguma medida ideais e são sempre buscados num passado mais ou menos distante, sendo, portanto, em boa parte arcaizantes, quando não já arcaicos. Certamente, embora em matéria de língua nada seja uniforme, os exemplos de boa linguagem utilizados pelas gramáticas são mais arcaizantes do que os encontrados em jornais e nos textos de muitos escritores vivos de qualidade reconhecida.

Nesse sentido, Possenti (2001, p.39) pontua ainda que “o padrão nem sempre está de acordo com a gramática”. Isso acarreta vários problemas no ensino de língua, pois ao considerar o ensino de língua como ensino de gramática normativa não é levado em conta o aspecto mutável da língua. Logo, ensina-se uma norma culta e regras ultrapassadas, isto é, não condizentes com a norma padrão atual. Desse modo, observa-se que no ensino de língua portuguesa são criados alguns mitos, pois os alunos, pais e, inclusive, as pessoas “mais instruídas”, privilegiadas economicamente e, em alguns casos, até o professor de língua portuguesa acreditam que ensinar língua é ensinar gramática normativa. Logo, os alunos e grande parcela da sociedade acreditam que a língua portuguesa é muito difícil, alguns chegam a afirmar que é a mais difícil das línguas e, conseqüentemente, concluem que falam tudo errado.

O fato é que, conforme Possenti (idem, p.8), “ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas bem diferentes”. Assim, o autor esclarece que “por ensino de gramática entende-se, frequentemente, a soma de duas atividades, que, eventualmente, se inter-relacionam, mas não sempre, nem obrigatoriamente” (idem, p. 60). As duas atividades citadas por Possenti são: “estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases)” e “a análise mais ou menos explícita de determinadas construções” (idem, p. 60). Considerando o ensino de gramática como descrito pelo autor, ou seja, como estudo de regras e análise de construções, mais ou menos explícitas, constata-se que este não comporta o estudo do texto, visto que o máximo que é estudado é a análise de frases.

No que tange ao ensino da gramática, a crítica tecida por Antunes (2009, pp.31-33) é que as atividades relacionadas a ela giram em torno de uma gramática descontextualizada, que não considera os usos reais da língua falada e escrita, fragmentada, de frases inventadas e

isoladas que não consideram os sujeitos e os interlocutores, sem importância para a competência comunicativa dos alunos, de pontos de vistas refinados, mas inconsistentes, voltada para a nomenclatura e classificação das unidades, inflexível, prescritiva e que não tem como apoio o uso da língua em textos reais.

Rodrigues (2013, p.221), por seu turno, afirma que “há nas aulas de gramática uma evidência empírica sobre o fracasso; sobre o método do ‘certo’ e do ‘errado’, o ensino de regras e exceções”.

Para Rodrigues (2013, p. 222):

[...] ensinar língua materna ao aluno se constitui em um trabalho de ler diversos gêneros discursivos e textuais, pois, um dos objetivos é tornar o aluno proficiente (texto científico, literário, jornalístico, dissertação, narração). Outro objetivo do ensino de língua materna é escrever (diversos gêneros), trabalho na/com a linguagem. Isso implica uma prática discursiva de levar o aluno a “pesquisar” sua própria língua, observar oralidade e escrita, elaborar hipóteses sobre as normas sociais de uso, refletir sobre as formas em “conflito”.

Assim, o ensino de língua deve privilegiar o estudo da língua em uso por meio da leitura e escrita dos mais diversos gêneros textuais. Quando isso ocorre, “a gramática sofre um deslocamento de sentido e deixa de significar a própria língua. O ensino passa a ser uma construção interativa e não mais uma forma de transmissão pura de conhecimento no formato de regras” (Rodrigues, idem, p.221). Esse deslocamento de sentido e de objeto de ensino é importante, uma vez que poderão contribuir para que os objetivos do ensino de língua descritos a seguir sejam alcançados.

Travaglia (2009, p.17) afirma que o objetivo primeiro do ensino de língua portuguesa para falantes nativos desse idioma é “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação”. Para que isso ocorra, o autor ressalta que é necessário o desenvolvimento de outras duas competências: a gramatical ou linguística e a textual.

A competência gramatical ou linguística, segundo Travaglia (2009, p.17), “é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão”. Aqui não cabe julgar se essa sequência está em acordo ou não com a norma padrão, o que se considera é se ela é admissível, aceitável

na língua, ou seja, todo falante nativo possui uma gramática internalizada e por meio dela gera seqüências que podem estar ou não em conformidade com a gramática normativa.

No que tange à competência textual, conforme Travaglia (2009, p. 18), esta “é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados”, ou seja, é a capacidade do usuário da língua de produzir textos orais e escritos adequados às diversas situações comunicativas exigidas socialmente.

Outro objetivo do ensino de língua portuguesa citado por Travaglia (2009, p.19) é o domínio da norma padrão. Nesse sentido, as ideias de Travaglia convergem com as de Possenti (2001, p 17) quando este afirma que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”.

Cunha (1985, p.47), por sua vez, ressalta que é

[...] de toda a conveniência que se propiciem condições ao educando para que ele se assenhoreie progressivamente do dialeto prestigioso sem que seja violentado com a desorganização ou a destruição do seu vernáculo, do qual continuará a servir-lhes nas situações mais íntimas.

As ideias dos autores citados reforçam a tese de que a norma padrão precisa ser ensinada, mas é nas palavras de Cunha que se encontra algo relevante no ensino da norma padrão. Ela precisa ser ensinada, porém o professor de língua portuguesa deve deixar claro para o aluno que esta será utilizada apenas em situações comunicativas específicas e não o tempo todo. Com essa atitude, desmitificar-se-á a ideia de que todos falam errado, sem contar que o aluno perceberá que a situação comunicativa determinará se ele deve usar ou não a norma padrão, desse modo, o aluno não terá a sua variedade linguística desvalorizada.

Também é objetivo do ensino de língua portuguesa, o ensino da variedade escrita da língua (Travaglia, 2009, p.19). Por esse prisma, Possenti (2001, p. 32) enfatiza que “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito”. Porém, quais procedimentos didáticos devem ser adotados para que os objetivos do ensino de língua sejam alcançados?

Na visão de Possenti (2001, p.49), “ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula”. Assim, o autor (idem, p.33) propõe que nas aulas os alunos devem “ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc”. Logo, as atividades de produção escrita não devem passar de meros exercícios, na verdade elas devem se aproximar o máximo possível das situações reais de

produção e circulação. Assim, ao propô-las, se faz necessário esclarecer quais são os objetivos do texto, o assunto, os interlocutores, a linguagem e o suporte no qual o texto produzido será divulgado.

Travaglia (2009, p.28), por sua vez, salienta a importância de se privilegiar no ensino a língua em uso. Para ele,

A consideração dessa linguística da fala, desses estudos sobre a língua em uso, é importante para o trabalho do professor de língua materna que pretende (de acordo com o objetivo que se proponha) desenvolver a competência comunicativa do seu aluno ou descrever-lhe como é e como funciona a língua que ele utiliza ou levá-lo a observar esses mesmos fatos (a constituição ou funcionamento da língua).

Por esse prisma, Possenti (2001, p. 95) reforça que “o material prioritário do trabalho é a produção linguística do aluno, ao lado de uma pequena coleção de materiais de leitura”. O autor (idem, p. 51) enfatiza, ainda, que “se a escola tiver um projeto de ensino interessante, através da leitura esse aluno terá cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrões que a escola quer que ele aprenda”.

E a gramática, qual a função dela no ensino de língua? É necessário ensiná-la?

Possenti (2001, p.87-88) propõe que o ensino de gramática deve ter como ponto de partida a gramática internalizada, seguida da descritiva, para finalmente chegar à gramática normativa. A proposta consiste em (idem, 2001, p.89) “diante do domínio linguístico efetivo da língua que o aluno revela na escrita, ou dos problemas que manifesta em suas atividades de escrita, deve-se aprender a comparar e/ou propor diversas possibilidades de construção”. Ou seja, parte-se dos fatos da língua que os alunos dominam, propõe-se que elaborem outras formas de dizer o fato de língua observado, isto é, descrever as formas existentes, e levá-los a perceber que, dentre as formas descritas, há uma mais aceitável socialmente, a norma padrão. Também é interessante que os alunos reflitam sobre o grau de formalidade e informalidade dos fatos de língua por eles observados, quem os utiliza e em quais circunstâncias estes devem ser empregados.

O linguista (idem, 2001, p. 84) relembra que

A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa

oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc). Essas são as boas estratégias de ensinar língua — e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática docente.

Resumindo, seria viável que o ensino de língua, incluindo-se neste o ensino de gramática, partisse da língua em uso e expusesse os alunos aos mais variados gêneros textuais, principalmente, mas não exclusivamente, os escritos na norma padrão atual. Isto porque, por meio destes, os alunos terão contato com a norma padrão e aos poucos se apropriarão de seu uso. Para que isso ocorra, deve-se privilegiar o estudo do texto, por meio da leitura, escrita e reescrita, pois só se aprende praticando, lendo e relendo, escrevendo e reescrevendo quantas vezes forem necessárias.

Por último, faz-se necessário reforçar que o objetivo da escola é fazer com que a norma padrão seja mais uma das variedades linguísticas internalizadas, no repertório das outras que o aluno já domina. Ou seja, parte-se da gramática internalizada, passando pela descritiva, chegando à normativa, que, por sua vez, se tornará, novamente, gramática internalizada.

Após serem apresentadas as considerações sobre o ensino de língua, a seguir será discorrido sobre outro conceito de suma importância para esse ensino: leitura.

Considerações sobre leitura

Quando se trata de leitura, as teorias relacionadas a esta apontam para duas perspectivas antagônicas, porém complementares. Assim, conforme Leffa (1996, p. 11), a leitura pode ser entendida como um processo de extração de significado do texto ou como atribuição de sentido ao texto. Em relação à primeira, Leffa (idem, p.13) afirma que ela está centrada no texto, por esse prisma,

A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Haja vista que todo o sentido está contido no texto por meio de seus elementos constitutivos: letras, palavras, frases, parágrafos e forma de processamento.

Para exemplificar a perspectiva em discussão, Leffa utiliza uma metáfora: o texto seria uma mina contendo toda riqueza, isto é, o significado; para chegar a este, o leitor agiria como um mineiro extraindo todas as riquezas da mina. Segundo o autor (idem, p.12), “essa leitura extração-de-significado está associada à idéia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência”. Nesse contexto, parafraseando Leffa, para que haja compreensão, o texto precisa ser compreendido na sua totalidade, para isso a leitura deste deve ser minuciosa. Aqui é imprescindível a consulta ao dicionário para esclarecer o significado das palavras cujo sentido seja desconhecido pelo leitor, pois, considerando que o sentido está no texto, nesse cenário, o leitor não pode inferir o significado das palavras, até porque, nessa concepção, conforme constata Leffa (idem, p. 12) “a leitura é um processo exato e a compreensão não comporta aproximações”.

Nesse contexto, Leffa (idem, p. 13) esclarece que “a compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão”. Por esse prisma, a compreensão leitora não ocorre no decorrer da leitura, mas somente ao término desta, pois só nesse momento se tem a noção de todo o conteúdo presente no texto.

No que se refere à função do leitor na concepção de leitura em pauta, Leffa (1996, p. 13) sublinha que “o leitor está subordinado ao texto, que é o pólo mais importante da leitura. Se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é mundo. Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque nada há para extrair”, assim, o mais importante não é o leitor e o conhecimento de mundo que ele ativa no processo de compreensão, mas o texto em si.

Devido à ênfase exagerada no texto, a concepção de leitura como extração-de-significado não fica livre de críticas. Nesse sentido, Leffa (idem, p.13) reforça que:

A concepção da leitura como um processo de extração tem no entanto sérias limitações. O verbo extrair, em primeiro lugar, não reflete o que realmente acontece na leitura. O leitor não extrai um conteúdo do texto, como se esse fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. Conceptualmente, não teríamos portanto uma extração, mas uma cópia.

Como pode ser constatado por meio da fala do autor, o processo de leitura não é uma mera extração de conteúdo do texto, o significado não caminha do texto em direção ao leitor, pois, se assim fosse, haveria um esvaziamento de conteúdo e o texto deixaria de possuir significado.

Em relação à concepção de leitura como atribuição de significado ao texto, segundo Leffa (idem, p.15), nesta,

A leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida — título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. — o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-la, desde o nível do discurso até o nível grafo-fonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais.

Com base nas considerações de Leffa, constata-se que a concepção de leitura em questão tem como foco o leitor, dessa forma, o processo de leitura parte do leitor para o texto. Ademais, nessa concepção, a compreensão começa a ser construída antes mesmo da leitura do texto, pois, ao ter contato com as ilustrações, o título do texto, o nome do autor, entre outros elementos, o leitor cria determinadas expectativas e realiza o levantamento de hipóteses. No decorrer da leitura, o leitor constata se suas hipóteses foram confirmadas ou refutadas, ou seja, a compreensão ocorre durante todo o processo da leitura, desde o levantamento inicial de hipóteses até a confirmação ou refutação desta, e não apenas no produto final da compreensão, como postula a concepção como extração de significado.

Nesse sentido, Leffa (idem, p. 15) explicita que “a compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura”. Isso justifica o fato de um mesmo texto suscitar leituras diferentes em cada leitor, e também propiciar uma nova compreensão a cada leitura, pois o sentido não está no texto, mas nos conhecimentos de mundo do leitor, da mesma forma como estes mudam, a compreensão de um mesmo texto também mudará.

Nessa perspectiva, Leffa (idem, p. 14) aponta que “a leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses”. Por essa vertente, a leitura é vista como um processo contínuo de levantamento de hipóteses, haja vista que durante o processo

de leitura de determinado texto, o leitor, tendo como ponto de partida seus conhecimentos prévios, levanta variadas hipóteses e constata se elas se confirmam ou não, construindo, assim, a compreensão. Por esse viés, (idem, p.14)

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo.

Por esse prisma (idem, p.14),

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Nesse contexto, a concepção de leitura aqui explicitada parte do pressuposto de que para entender, compreender o texto o leitor precisa possuir uma série de conhecimentos culturais, históricos e sociais que serão ativados por meio do levantamento de hipóteses no processo de leitura.

O fato é que as duas concepções de leitura apresentadas possuem problemas e limitações, como bem ressalta Leffa (idem, p. 17): “a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro”. Outro autor que também expõe esse problema é Marcuschi (2008, p.228). Para ele, “ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito”. Como pode ser constatado por meio das pertinentes observações de ambos autores, a compreensão leitora não pode se situar apenas no âmbito do texto ou do leitor, tampouco deve ser vista como mera extração de sentido do texto, nem tampouco como produção de sentido proveniente dos conhecimentos prévios e individuais do leitor.

Nesse bojo de reflexões, pode-se salientar que as duas concepções de leitura descritas são antagônicas, porém complementares, haja vista que, na visão de Leffa (1996, p. 22), a “leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto”. Assim, tem-se uma terceira concepção de leitura que a entende como

um processo interativo. Para Solé (1998, 24), “o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto”. Assim, no modelo interativo, é necessário considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto.

Por essa vertente, Solé (idem, p.24) afirma que:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...) de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele.

Com base nas considerações de Solé, fica evidente que, no processo de compreensão leitora, texto e leitor não se excluem, não se anulam, pois na verdade eles são interdependentes. Dessa forma, para que haja compreensão, é necessário que sejam ativados simultaneamente os conhecimentos enciclopédicos e textuais. Nesse contexto, cabe aqui citar a metáfora da engrenagem utilizada por Leffa (1996, p. 22), para quem “leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos”, por esse prisma, é impossível que exista compreensão.

Dessa maneira, de acordo com Solé (1998, p.32), a leitura é vista como:

[...] o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.249) comunga com as ideias de Solé ao ressaltar que:

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Por exemplo, a simples interpretação de um pronome do texto são atividades inferenciais.

Assim, constata-se, com base nas considerações sobre leitura, que a compreensão leitora é algo complexo e, para que esta ocorra, é essencial lançar mão não somente dos aspectos textuais, mas também dos conhecimentos de mundo, haja vista que as inferências, tão necessárias para a compreensão leitora, são provenientes desses dois aspectos.

Por fim, levando-se em conta que a leitura efetiva só ocorre quando há compreensão, para encerrar as considerações sobre leitura será utilizada uma citação na qual Marcuschi (2008, p.230) ressalta a importância da compreensão: “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

A seguir, será abordado outro conceito tão importante para a inserção social quanto à leitura: a produção textual escrita.

Considerações sobre produção textual

É de conhecimento que o ato de escrever é de extrema importância para a vida nas sociedades grafocêntricas. Entretanto, produzir textos escritos é algo não tão fácil e simples, isso porque, para escrever, é necessário ativar determinados conhecimentos. Segundo Koch e Elias (2009), são eles: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais.

No que diz respeito ao conhecimento linguístico, o produtor de texto precisa ter domínio da norma ortográfica, usar adequadamente pontuação, acentuação, paragrafação, coerência e coesão textual. Sendo que, em alguns casos, para que o texto atinja o objetivo pretendido, é preciso ir um pouco além, visto que o conhecimento linguístico não se restringe a acentuar, pontuar e escrever corretamente as palavras. Pois, ter conhecimento linguístico

significa também ter domínio lexical, fazer a relação adequada entre as palavras e em alguns gêneros, como os humorísticos, perceber quando as regras foram quebradas, para dar sentido ao texto, fazendo com que este cumpra seu objetivo.

Quanto ao conhecimento enciclopédico, é aquele conhecimento de mundo que o indivíduo possui, que faz parte de um conhecimento coletivo, compartilhado com outros indivíduos, pois, para que haja compreensão, faz-se necessário que os interlocutores compartilhem esses conhecimentos.

No que tange ao conhecimento de textos, este diz respeito aos gêneros textuais, visto que todo texto se materializa em um determinado gênero. Segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 29), “dentro de uma certa situação comunicativa, um texto se apresenta como gênero com uma forma reconhecível socialmente e uma função comunicativa também reconhecível na sociedade”. Mediante esse fato, antes de solicitar ao aluno que produza um texto, primeiramente deve ser feito o estudo de um determinado gênero. Para isso, deve-se partir da leitura, compreensão e levantamento das características do gênero textual em estudo, e somente após o estudo de determinado gênero é que a produção escrita deste deve ser solicitada. Pois, ao determinar o gênero que será produzido, o aluno já terá um parâmetro de como deverá comportar-se, discursivamente falando.

Com relação ao conhecimento interacional, este diz respeito à interação humana por meio da linguagem. Assim, cada texto possui um objetivo, desse modo, para que este seja alcançado o conhecimento interacional determina também a quantidade de informações para a construção de sentido do texto (Koch e Elias 2009), a variedade linguística adequada à situação de interação e a adequação do gênero textual à situação comunicativa.

Com base no exposto acima, observa-se que os conhecimentos ativados no processo de escrita são complementares e o conjunto destes visa à construção de sentido do texto.

Quanto ao trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula, esta exige uma série de procedimentos. Segundo Antunes (2009), estes são divididos em três etapas distintas e intercomplementares: planejar, escrever e reescrever.

Na primeira etapa, deve ser feito o planejamento do texto que se pretende escrever, assim, é necessário, nesse momento, pensar sobre o tema a ser abordado no texto, para quem esse texto se destina, os objetivos a serem alcançados, qual linguagem utilizar, o suporte e o gênero textual. Isso significa que, na proposta de produção textual, é de suma importância que esses elementos: tema, destinatário (interlocutor), objetivos, linguagem, suporte e gênero textual apareçam de forma clara, para que o aluno saiba qual caminho trilhar para alcançar o objetivo pretendido. Conforme afirma Antunes (2009, p. 47), “como uma das modalidades de

uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para à vida das comunidades”.

Constata-se, assim, que a produção de texto não compreende somente o codificar, considerando que todo texto cumpre uma função social, seja ela divertir, opinar ou convencer. Para que essa função seja alcançada, ao escrever, é necessário ter bem claro quem será o interlocutor do texto que será produzido e quais estratégias usar para atingir o objetivo proposto.

Outro fator importante na produção de textos escritos diz respeito ao interlocutor. Considerando-se a linguagem como forma de interação humana, todo texto se destina a interlocutores específicos. De acordo com Marcuschi (2008, p.78),

Um dos grandes problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor.

Dessa forma, o texto não cumpre sua função sociointeracional, o que é problemático, visto que na sociedade não é isso que ocorre. Ou seja, essa indefinição do interlocutor faz com que o texto não tenha valor social e seja produzido de modo “artificial”, pois o aluno escreve apenas pensando em “satisfazer”, “agradar” o professor.

Para que o texto cumpra sua função, também se faz necessário utilizar uma linguagem adequada à situação de comunicação e ao interlocutor, pois se um adolescente escreve um bilhete para um colega de sala, ele utilizará uma linguagem informal, caso escreva uma solicitação para o secretário de educação para que melhorias sejam realizadas na escola, certamente usará uma linguagem mais formal. O estudante precisa ter consciência disso, porém o professor não pode perder de vista que é função da escola ensinar a norma padrão, pois a variedade não-padrão o aluno já domina.

Além disso, conforme Possenti (2001, p.33), “o padrão tem muitos valores e não pode ser negado; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil — o não-padrão os alunos já sabem”. Além disso, buscar mecanismos que sirvam de suporte para que o aluno domine a norma padrão significa propiciar a ele oportunidades de exercer sua cidadania com maior eficácia, visto que a variedade linguística de prestígio — a norma padrão — é exigida em variadas atividades sociais relevantes para o exercício da cidadania.

Quanto ao suporte textual, este é definido por Marcuschi (2008, p. 174) como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. No tocante à relação deste com a produção textual, é importante que o aluno considere “a situação em que o texto vai circular” (Antunes, 2009, p. 58), se fará parte de um livro, de um jornal, do mural da escola, de um blog, pois é imprescindível que o texto produzido seja lido, porque se não for lido, escrever para quê?

Em relação ao tema, ao produzir um texto, conforme Antunes (idem, p.55), é necessário delimitar o tema e definir o que lhe dará unidade, haja vista que, se o produtor textual não se ativer a esse critério, seu texto tem grande chance de ficar incoerente. Pois, se se propõe a falar de gravidez na adolescência, não poderá falar de tabagismo, por exemplo, a não ser que seja estabelecida uma relação entre esses dois assuntos.

A segunda etapa da escrita diz respeito ao ato de escrever. Depois de planejar o texto, chegou o momento de colocar as ideias no papel e aqui se faz necessária a aplicação de conhecimentos linguísticos e textuais e observar se o planejado foi realizado. De acordo Antunes (idem, p.55), na primeira etapa é preciso “delinear a planta do edifício que se vai construir”, e, na segunda, “seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado”.

A terceira etapa diz respeito à reescrita, essa é uma etapa de suma importância, pois é o momento de rever o que foi escrito, verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados, observar a progressão textual, o encadeamento das ideias e observar também aspectos gramaticais, tais como pontuação, acentuação, paragrafação, concordâncias, regência, entre outros. Em sala de aula, é de grande valia o professor fazer com que o aluno adquira o hábito de revisar seu próprio texto, visto que isso faz com que o estudante reflita sobre sua produção e adquira autonomia em relação à produção textual escrita. Assim, somente depois que o texto produzido foi revisado por seu autor, ele deverá ser analisado pelo professor para que aponte quais aspectos textuais e gramaticais precisam ser melhorados. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam que primeiro sejam revisados os aspectos textuais e, por último, os gramaticais. Isso porque alguns trechos do texto poderão ser excluídos ou modificados para se adaptar à situação comunicativa, assim, se a revisão gramatical for a primeira a ser realizada, corre-se o risco de dispender tempo com aspectos que poderão ser descartados.

Após a análise do texto realizada pelo professor, é importante que o aluno reescreva seu texto, observando os aspectos apontados, assim o aprendiz pode perceber quais são os aspectos que precisam ser melhorados. Quanto ao professor, por meio da análise dos textos produzidos, ele pode fazer o diagnóstico individual e coletivo, com o intuito de verificar quais

aspectos precisam ser melhorados e propor outras atividades, ora individuais, ora em duplas ou em grupos, a fim de amenizar os problemas surgidos nas produções textuais. Segundo Possenti (2001, p. 49), aprendemos a escrever “escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala”. Assim, constata-se a importância da leitura, escrita e reescrita na produção textual.

Em relação às atividades de produção de texto, nestas deve-se trabalhar com gêneros textuais diversos e ater-se ao propósito sociocomunicativo destes. De acordo com Santos (2007, p. 18):

[...] um dos lemas deste período é a importância de se diversificar as situações de leitura e escrita, de criar situações autênticas de produção de texto e leitura no interior da escola. É preciso que os textos reais, frutos de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos. Alega-se que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existe dentro dos muros da escola.

Nesse contexto, observa-se a importância de o professor propor aos alunos situações de produção que os faça produzir textos o mais próximo possível da realidade, e fazer com que estes circulem socialmente, seja na própria sala de aula, entre os alunos; ou fora dela, entre pais de alunos, professores, equipe técnica ou na comunidade na qual o aluno está inserido. Outra opção é fazer com que esses textos circulem virtualmente por meio de programas gratuitos, nos quais é possível montar livros, jornais, revistas e história em quadrinhos ou em blog.

No tocante ao ensino e aprendizagem da leitura e da produção escrita, é importante que não sejam ressaltados somente os aspectos que competem à questão dos gêneros textuais, mas também às questões de texto. Essa distinção entre trabalhar com texto e trabalhar com gêneros textuais foi bem definida por Santos, Mendonça e Cavalcante (2007). Segundo elas, o texto é trabalhado quando se faz a interpretação e compreensão deste e quando se observa aspectos relacionados à textualidade. Já o trabalho com gênero é realizado quando são propostas questões que remetem as características e funções do gênero textual.

Assim, para que o trabalho com a escrita ocorra de forma mais consistente, é necessário trabalhar as questões referentes ao texto e ao gênero de forma articulada. Segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (idem, p.40),

[...] o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parceiros inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que [...] não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos.

Lembrando que o trabalho com a escrita requer o trabalho com a leitura, pois, antes de solicitar a produção de um determinado texto, deve-se primeiro ter contato e interagir com textos que pertençam ao gênero solicitado na produção textual, sendo que esse contato e interação, em se tratando de gêneros textuais escritos, só são possíveis por meio da leitura.

Nesse bojo de reflexões, Possenti (2001, p. 20) afirma que “ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula”. Isso não significa que o professor não deva incentivar e propor tarefas extras para casa, que envolvam leitura e escrita, mas que estas devem ser o ponto central nas aulas de língua portuguesa.

Nesse contexto, o trabalho com a produção escrita pressupõe leitura, porém o professor deve estar atento ao propor atividades. Pois, de acordo com Possenti (idem, p.49), “ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula”. Logo, percebe-se que o trabalho com a leitura e a escrita devem ser constante e persistente na formação acadêmica dos alunos. Conforme Santos (2007, p. 22), “a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada”. Ou seja, para que essa prática seja bem sucedida é necessário que o professor observe muito bem o que os alunos ainda não sabem, frisar esses aspectos nas atividades de escrita e reescrita e propor atividades relacionadas a estes.

Outra vantagem de se trabalhar com os gêneros textuais escritos é que, por meio destes, podemos trabalhar de forma articulada os quatro eixos da língua portuguesa propostos pelos PCN: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística.

Para finalizar, o trabalho com os gêneros textuais escritos e a produção destes requer um ensino sistematizado, no qual o aluno deve perceber que escreve para um leitor real e que seu texto possui uma função sociocomunicativa a ser alcançada. Para isso é necessário lançar mão de uma metodologia que contemple leitura, estudo do texto e do gênero textual, escrita e

reescrita e que propicie ao aluno planejar o texto, revisá-lo e reescrevê-lo quantas vezes forem necessárias.

No capítulo a seguir, será apresentado e analisado um questionário sobre o ensino de língua, principalmente, no tocante à produção textual escrita. Ademais, serão tecidas considerações a respeito do procedimento norteador da metodologia aplicada nessa pesquisa: a sequência didática e, por último, será apresentada a sequência didática.

CAPÍTULO II

Análise do questionário e metodologia

Este capítulo apresenta o questionário sobre a prática de produção textual e análise deste, seguidas do referencial teórico que subsidia o procedimento sequência didática e a sequência contendo a metodologia aplicada.

A proposta metodológica da presente pesquisa é composta por uma sequência didática que norteará o trabalho didático no tocante à prática de produção textual. Essa metodologia será aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e visa a ampliar a competência comunicativa do aluno por meio da leitura, escrita e reescrita do gênero textual artigo de opinião. Os textos produzidos compõem o *corpus* de análise dessa pesquisa juntamente com o questionário respondido por um professor de língua portuguesa.

Do questionário

O objetivo do questionário aplicado é analisar a metodologia do respondente, no tocante à prática de produção textual e extrair dele propostas de trabalho que possam contribuir com a metodologia dessa pesquisa e também levantar os problemas que o docente encontra para trabalhar a produção escrita.

A escolha pela utilização do questionário contendo perguntas que exigiam respostas discursivas decorrem de estas propiciarem ao entrevistado maior liberdade para respondê-las e maior levantamento de informações para serem analisadas.

Em relação ao respondente, é professor¹ de Língua Portuguesa, com nove anos de experiência em sala de aula, atualmente, trabalha na rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na qual leciona, no ano letivo de 2015, para os sétimos e nonos anos. O respondente, desde o primeiro contato, se mostrou bastante disposto para responder ao questionário.

¹ Por questão de ética na pesquisa, o nome do respondente não será divulgado.

Na data e local combinados, o docente respondeu, com bastante presteza, às perguntas. A aplicação do questionário foi bastante tranquila e aconteceu na biblioteca da escola na qual ele atua.

Quanto ao questionário, este é composto por 26 perguntas, sendo que a primeira delas se refere ao público-alvo atendido pelo docente e sobre o público preferido deste. A segunda diz respeito ao eixo temático com o qual prefere trabalhar. A terceira e a quarta contemplam, respectivamente, o ensino de gramática e interpretação de texto. A quinta pergunta, na verdade, é um tópico, uma indicação de que as questões propostas na sequência, organizadas alfabeticamente de “a” a “v”, se referem à prática de produção textual. O eixo da prática de oralidade não foi contemplado na presente pesquisa devido ao fato de esta possuir como objeto de análise a produção textual escrita.

Tabela 1

	Aplicado	Respondido	Não respondido	Respondido parcialmente
Questionário	1	1	0	0
Total de respostas do questionário	26	22	0	4

Tabela 2

	Identificação pessoal	Identificação institucional	Sem identificação
Questionário	1	1	0

Tabela 3

Perguntas	Respondida	Não respondida
1) Quais os anos que você leciona no ensino fundamental? Comente sobre o ano que mais gosta de lecionar.	1	0
2) Considerando os conteúdos do ensino de Língua	1	0

Portuguesa: interpretação de texto, gramática e redação, quais ou qual deles você mais gosta? Comente.		
3) Comente sobre como você ensina gramática em relação ao conteúdo do ano em que leciona.	1	0
4) Comente sobre a forma de ensinar interpretação de texto em relação ao conteúdo do ano em que leciona.	1	0
5) Sobre a prática de redação descreva o seguinte: a) Qual ano você leciona:	1	0
b) Na divisão de conteúdo (gramática, produção de texto e interpretação), quantas horas ou aulas você dedica à redação? Comente.		
c) Metodologicamente e de forma geral, descreva como você ensina redação e comente.	1	0
d) Descreva a última aula “real”/concretizada de redação que você ministrou.	1	0
e) A indicação do tema, como acontece? Comente.	1	0
f) O tema da redação é o mesmo para todos? Se sim ou não comente.	1	0
g) Os alunos discutem o (s) tema (s) entre si ou você discute com a turma antes dela fazer a redação? Se sim ou não, comente.	1	0
h) Há critérios na escolha do tema? Se sim ou não, comente.	1	0
i) Em relação ao tamanho da redação em linhas, há mínimo ou máximo? Comente.	1	0
j) Quanto tempo em média os alunos utilizam para fazer uma redação? Comente.	1	0
k) Você discute com eles os critérios de avaliação? Se sim ou não comente.	1	0

l) Descreva como você avalia as redações de forma geral. O que considera e o que menos considera?	1	0
m) Comente em detalhes os critérios de avaliação da redação.	1	0
n) Após as correções, na devolução das redações, como você procede?	1	0
o) Após a devolução das redações, você tem a prática de reescrita com os alunos? Se sim ou não, comente.	1	0
p) O que você mais prestigia na composição/redação dos alunos. Comente.	1	0
q) A sua prática de redação e a de seus colegas são iguais? Se sim ou não comente.	1	0
r) Comente sobre o que seria/é para você uma redação “bem” escrita? Comente.	1	0
s) Em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa (gramática, interpretação de texto e redação), enumere-os conforme sua importância para o ensino de língua. Comente sua escolha.	1	0
t) Em relação a sua prática de ensino de redação, como você se considera? Comente.	1	0
u) Você tem ou teria uma proposta que se poderia dizer diferente para o ensino de redação? Se sim ou não comente.	1	0
v) Caso você queira comentar alguma coisa sobre redação que não foi contemplada nas questões anteriores, favor utilizar esse espaço.	1	0

Análise do questionário

Em relação às turmas que o professor leciona, ele deixou transparecer que a escolha destas, 7º e 9º anos, foi realizada não pela afinidade com a faixa etária, fato constatado na (F² 01, P.1, R.P). “são duas séries que gosto, embora o sétimo ano constitua um desafio, uma vez que os alunos são mais irrequietos”. Tampouco pela afinidade com o conteúdo a ser trabalhado nas turmas, mas pelo fator redução no tempo de planejamento (R.P.) “atualmente leciono no 7º e 9º ano devido a hora atividade. Reduz meu tempo de planejamento”. Isso ocorre porque atualmente na carga horária da rede municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, o sétimo ano possui uma carga horária semanal maior em relação às outras séries do sexto ao nono ano, propiciando ao professor atuante nesse ano lecionar para um número menor de turmas para cumprir sua carga horária semanal.

O fato de ter um número de turmas menor significa uma diminuição no trabalho do professor, em relação ao professor que precisa lecionar para um número maior de turmas para fechar sua carga horária. Pois, com um número menor de turma reduz-se a quantidade de diários e canhotos a serem preenchidos e o número de provas, produções textuais e outras avaliações a serem corrigidas e, evidentemente, o tempo usado para planejar. No entanto, cabe ressaltar que o tempo destinado à hora-atividade não depende do número de turmas e sim da carga horária. Portanto, o docente que possui maior número de turmas e o profissional com menor número, dentro da sua carga horária semanal, possuem o mesmo número de hora-atividade. Para o professor, do primeiro grupo citado, que vai trabalhar com produção textual escrita individual, isso é péssimo, haja vista que uma turma a mais representa um aumento de trinta a quarenta produções textuais para serem lidas e avaliadas.

No tocante ao eixo temático que o respondente prefere trabalhar, por meio das respostas dadas em P.2 e P.“s”, fica explícita a preferência pela prática de produção textual, embora o profissional reconheça o quão trabalhosa é essa prática, segundo a (R.P., F 01, P2), “ainda que dê mais trabalho, prefiro as produções textuais, pois se consegue diagnosticar a maioria das competências por esse eixo”. Esta é uma informação bastante válida, haja vista que por meio da produção textual é possível analisar a compreensão leitora da proposta de produção, além dos aspectos relacionados ao gênero solicitado e aos fatores de textualidade cotextuais e contextuais.

² Aqui, F se refere à página do questionário, P. à pergunta e R.P. à resposta dada pelo professor.

Ademais, na (R.P., F5, P. S) o respondente enfatiza que por meio da redação é possível compreender o domínio do aluno sobre a língua, além de constatar se ele possui competência leitora, “pela redação consigo compreender o domínio do aluno sobre a língua e como interpreta o elemento solicitado no tema articulando esse conhecimento da língua com seu conhecimento de mundo, enciclopédico e científico”. Aqui o professor cita dois conhecimentos fundamentais para a produção de texto, são eles, o conhecimento linguístico e o conhecimento enciclopédico e também reconhece a importância das habilidades de leitura na prática de produção textual.

Quanto ao ensino de gramática, o docente declarou ter como ponto de partida, na maioria das vezes, as produções textuais. Segundo a (R.P, F02, P.3), “os autores se revelam por meio desse recurso. As deficiências aparecem muito mais na escrita que pelos meios orais”. No entanto, no segundo período da resposta, o professor não se mostra tão seguro a respeito de seu ponto de partida ao dizer “posso partir minhas orientações a partir da escrita”. Ademais, vale notar que o docente não informou qual metodologia utiliza para ensinar gramática.

No que se refere à prática de leitura, o respondente declarou na (R.P, F 2, P.4) que esta “depende do descritor solicitado”, isso é relevante, pois para trabalhar com a identificação de informações explícitas, certamente não serão usadas as mesmas estratégias para trabalhar as inferências, por exemplo. Ele disse também que “quando o livro didático se mostra incompleto em relação aos descritores podemos recorrer a textos diversos e captados em diferentes fontes”. Fica subtendido que o docente trabalha a leitura não só por meio do livro didático, mas parece que isso é feito somente quando o livro é incompleto nesse aspecto.

No que diz respeito à carga horária semanal para o trabalho com a escrita em sala de aula, o professor declarou na (RP, F2, P. B) dedicar de uma a duas horas semanais nas turmas nas quais há cinco aulas semanais. Além disso, salientou que um dos principais problemas enfrentados pelo professor ao trabalhar a prática de produção textual é o grande número de alunos por sala “esbarramos no número de alunos que dificulta com que o professor dê várias atividades e entregue em pouco tempo o retorno”. Isso é um problema recorrente no trabalho com a prática de produção textual, pois quanto maior é o número de alunos, mais tempo leva para o docente dar a devolutiva, ou seja, as atividades de produção textual acabam não sendo realizadas em tempo hábil e de modo sistemático e organizado devido ao grande número de textos a serem lidos, avaliados e reescritos.

No tangente à metodologia usada para ensinar redação, o respondente afirmou na (RP, F 2, P. C) que esta “depende do diagnóstico da turma. Às vezes , é preciso mostrar a

estética do texto, outras, os elementos de coesão”. Porém, na sequência ele diz “Parto sempre da estrutura e do seu comportamento no papel. Depois parto para a ordem das ideias”. A resposta dada se mostra contraditória, mas ter como ponto de partida o diagnóstico é imprescindível, pois este possibilita trabalhar as reais necessidades dos discentes.

Na (RP. F.2, P.D), há a descrição de uma aula contemplando a prática de produção textual. Nesta, o informante relatou ter primeiro trabalhado os operadores argumentativos e a técnica de escrita de “causa e consequência” de um fenômeno social, depois foi desenvolvido o texto. “Depois de já ter ensinado os operadores argumentativos, mostrado a estrutura, estudamos a técnica de ‘causa e consequência’ de um fenômeno social e a partir daí foi desenvolvido o texto”. A estratégia utilizada é uma boa sugestão, haja vista que partiu de elementos “menores”, no caso os operadores argumentativos e a escrita de causa e consequência para chegar à totalidade do texto. Ademais, declarou que “sempre é evidenciado os critérios do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na produção textual”, essa é uma opção válida em se tratando dos gêneros textuais nos quais predomina a tipologia dissertativa-argumentativa.

As perguntas “E”, “F”, “G” e “H”, (F.3), estão relacionadas ao tema do texto a ser produzido. Quanto à indicação deste, o docente informou na (RP. F. 3, P. E) que “considerando que a referência é o ENEM, discutidos os temas de relevância social. No quadro começo enumerando o que a turma sabe sobre o tema. Antes faço o esquema de diferenciação de tema para assunto”. A estratégia é boa, uma vez que parte dos conhecimentos apresentados pelos discentes, porém é interessante que eles ampliem esse conhecimento por meio da leitura, dessa forma, terão a oportunidade de conhecer melhor o tema e, conseqüentemente, lançarão mão de argumentos mais consistentes ao produzirem seus textos.

Quanto ao critério de escolha do tema, na (RP, F.3, P.H), foi respondido que “de modo geral elencamos os temas no quadro e é escolhido pelos alunos”, dessa forma, o tema da redação é o mesmo para todos os alunos. Conforme a (RP. F. 3. P.F) “é a forma que se tem de ter um parâmetro da turma”. Essa forma é um pouco redutora, pois o aluno não terá a oportunidade de escrever sobre o que gostaria ou tem maior conhecimento. Por outro lado, a proposta é válida tendo em vista que o aluno terá que pesquisar o tema para escrever sobre ele, assim adquirirá novos conhecimentos. O interessante seria em alguns casos determinar o mesmo tema para toda a turma e em outros solicitar aos discentes que sugiram temas para a produção e deixar que cada um escreva sobre o tema de maior interesse. Em relação aos

parâmetros citados pelo professor, quando se trabalha na perspectiva dos gêneros textuais os critérios de avaliação de determinado gênero serão os mesmos.

Quando questionado se os alunos discutem o (s) tema (s) entre si ou se professor discute com a turma antes dela fazer a redação, a (RP., F. 3, P. G), o docente declarou levar os discentes a discutirem o tema com ele “eu provoço os alunos a discutirem o tema comigo”. Isso revela que o professor controla a turma, o que não é ruim, pois é uma forma do docente questionar e fazer o grupo pensar sobre determinado assunto. No entanto, é necessário buscar meios de o estudante ter autonomia, haja vista que grande parte dos alunos dependem do controle do professor.

Em relação ao número mínimo e máximo de linhas que a redação deve conter, foi informado, na (RP., F 3, P. I), apenas o número mínimo, que, segundo o professor, é de no mínimo 20 linhas, “não há como expressar opinião, mostrar domínio da língua, argumentar e apresentar uma intervenção com menor número de linhas”, opinião que não deixa de ser verdade. Embora na (RP., F. 3, P. I) não haja menção ao número máximo de linhas, na (RP. F.6, P. V) foi ressaltado que “as redações deveriam contemplar um maior número de laudas. Pelo menos 4. Assim, desmascara a qualidade de ensino no país”. Isso se constitui um exagero, uma vez que seria muito complexo para o aluno, até mesmo para os concluintes do ensino médio, encontrar tantos argumentos para defenderem uma tese. Além do mais parece que o objetivo de escrever quatro laudas não seria para aluno demonstrar sua capacidade comunicativa e, sim, mostrar que a qualidade de ensino no Brasil está ruim, porém isso é desnecessário, pois as avaliações existentes, tais como ENEM, Prova Brasil, Saems, entre outras já revelam a baixa qualidade do ensino no país.

As perguntas “K”, “L” e “M” referem-se à avaliação e aos critérios desta, assim foi declarado na (RP., F. 4, P, K) que os critérios de correção não são discutidos com os alunos. O interessante seria que houvesse esse esclarecimento até para o aluno ter clareza dos aspectos nos quais ele está sendo avaliado. Quando solicitado que descrevesse como avalia as redações e indicasse quais aspectos considera mais e menos importantes, foi informado apenas que são utilizadas as cinco habilidades exigidas no ENEM. Na (RP., F. 4, P. M), mais uma vez o profissional afirmou que atualmente recorre aos critérios utilizados pelo ENEM, “A Semed havia lançado uma fichinha bastante profícua para o uso da avaliação, contudo, hoje recorro aos mesmos critérios do Exame Nacional do Ensino Médio”. Embora reconheça a eficácia da ficha de avaliação disponibilizada pela Semed (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul), ela foi substituída pelos critérios de avaliação do Enem.

No tangente ao procedimento realizado após as correções das redações, na devolução destas, na (RP., F.4, P. N), o respondente realiza a seguinte intervenção: “chamo os alunos individualmente. Na prova por meio de legendas já estão apontados os motivos de intervenção do professor. Peço que passem a limpo” A forma de correção utilizando legendas é bastante eficaz, por meio dela o aluno pode perceber quais aspectos linguísticos domina bem e quais ainda precisam ser melhorados. Ademais, a reescrita é sempre importante, pois se somente devolve o texto para o aluno com uma nota e não solicita a reescrita, em muitos casos, os alunos só se aterão ao fator nota e o que é mais relevante no momento, a aprendizagem da língua, é descartada, não acontece, ou seja, o aluno perde a oportunidade de ampliar sua competência comunicativa.

Na (R.P., F.5, P. P), o respondente declarou que o que mais prestigia na composição dos alunos são as ideias. “A fascinante observação da capacidade dos indivíduos se posicionarem de forma diferente em função de um mesmo tema”.

O docente, ao ser questionado se a prática dele era igual à de seus colegas, afirmou na (RP., F. 5, P. Q), desconhecer a prática de seus colegas “não conheço a de meus colegas”. Esse é um problema comum no ambiente escolar, problema porque em muitos casos não é propiciado aos profissionais o planejamento coletivo, logo a troca de boas experiências não ocorre. Outro problema concernente a não realização da troca de experiências é o fator tempo, pois em alguns casos o horário de planejamento é o mesmo, no entanto, o professor necessita usar esse tempo para corrigir provas e atividades, preencher canhotos e diários. Logo, não há espaço para a troca de boas experiências e estas não são divulgadas. Caso a situação fosse inversa, os profissionais possuiriam um repertório diversificado de boas práticas e a aplicação destas poderia contribuir para uma aprendizagem melhor.

Em relação ao que seria/é uma redação bem escrita, o respondente, na (R.P., F. 5, P.R), disse que é “a que o indivíduo mostre que é leitor. Percebe-se pela capacidade crítica com que se expressa e se movimenta no tecido textual”. Ainda no tocante a relação leitura e escrita, foi enfatizado na (RP., F. 6, P.U) que “as escolas deveriam parar para atividades leitoras. Os alunos escrevem pouco porque pouco leem”. O ponto de vista apresentado é consistente e a leitura tem sim muita valia na produção textual, entretanto, o desenvolvimento de habilidades de escrita não depende somente da prática de leitura, visto que são práticas diferentes, portanto requerem metodologias diferentes, ou seja, ambas práticas precisam ser ensinadas.

No tocante aos gêneros textuais, pelas respostas dadas não foi possível observar se o docente considera a noção de gêneros textuais em sua prática. Talvez, nesse aspecto, a formulação das perguntas presentes no questionário tenham sido ineficazes, até porque foi utilizado na formulação destas o termo redação e não prática de produção textual. Esse fato pode ter levado o respondente a concluir que se tratava apenas do gênero redação escolar e não a prática de produção textual em geral, isto é, dos demais gêneros textuais.

No tangente ao uso do livro didático, o respondente deixou transparecer que faz uso desse recurso, entretanto busca outros meios quando este se mostra incompleto.

Para encerrar a análise do questionário, foi preferível fazê-lo pela (R.P., F. 6, P. T), na qual o respondente afirma considerar sua prática de ensino de redação insuficiente, haja vista que “nunca alcanço a maioria”. Essa é uma problemática comum, não só no ensino de prática de produção textual, mas do ensino de língua portuguesa de modo geral. No que se refere à prática em discussão, a situação é um pouco pior, alguns alunos possuem medo de escrever, outros, por seu turno, não o fazem porque não têm disposição, vontade, ou seja, não quer fazer. Assim, não desenvolvem o proposto e o raríssimo é encontrar uma turma na qual cem por cento realiza a atividade de produção textual solicitada. Cabe esclarecer que esse não fazer não é fugir do tema, ou escrever outro gênero é não escrever absolutamente nada.

Em última análise, fica explícito o quanto as avaliações utilizadas pelo sistema educacional brasileiro de ensino influenciam na prática do professor de Língua Portuguesa, pois o docente citou o Enem nas respostas dadas em “E”, “L”, “D” e “M”, estas estão relacionadas à escolha do tema da redação, a avaliação e aos critérios de avaliação destas. Outro fato que corrobora a ideia aqui explicitada é o professor citar os descritores na sua forma de ensinar interpretação de texto, pois como é de conhecimento dos professores de Língua Portuguesa, na Prova Brasil, as habilidades de leitura são medidas por meio dos descritores de leitura.

A seguir serão apresentadas, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as considerações sobre o procedimento sequência didática.

Considerações sobre sequência didática

O procedimento sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.82). Conforme os autores, uma sequência didática objetiva auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero textual,

contribuindo, assim, para que o aprendiz possa expressar-se por meio da oralidade e da escrita de uma forma mais adequada em uma determinada situação comunicativa.

Ainda no tangente aos objetivos do procedimento sequência didática, os autores frisam que esse possui como finalidade “preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar”. Além de “desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação” e “construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p.93). Esses objetivos são alcançáveis porque o procedimento sequência didática é estruturado por meio de módulos que permitem ao aluno adquirir práticas de oralidade e de escrita de forma sistematizada e organizada, pois, (idem, p.93)

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

Quanto à escolha do gênero a ser trabalhado nas sequências, de acordo com os linguistas, devem ser privilegiados os gêneros que o aluno não domina ou o faz de modo ineficaz e os gêneros públicos, uma vez que as sequências servem para auxiliar os alunos, fazendo com que eles possam dominar práticas languageiras novas ou dificilmente domináveis.

Em relação à estrutura da sequência didática, ela é composta pela apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

No tocante à apresentação da situação, esta objetiva “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p. 84) e ocorre por meio de duas dimensões, a primeira diz respeito ao projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. Nesta deve ser apresentado aos aprendizes um problema de comunicação bem definido. Desse modo, cabe ao professor descrever com detalhes a tarefa de oralidade ou escrita que os discentes deverão realizar, assim deve ser definido com clareza o gênero que será abordado, os possíveis destinatários, o

suporte no qual os textos produzidos circularão socialmente e qual linguagem deverá ser utilizada.

A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos que serão abordados nos textos, dessa forma, durante a apresentação da situação os alunos devem perceber a importância dos conteúdos e com quais conteúdos irão trabalhar. Conforme os autores (idem, p. 85), “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. Ademais, a apresentação da situação prepara os alunos para a produção inicial que será uma primeira tentativa de escrita no gênero que será trabalhado no decorrer do desenvolvimento das atividades por meio dos módulos.

No tangente à primeira produção, nesta os alunos tentarão produzir um texto oral ou escrito no gênero estabelecido na situação inicial, essa produção visa fornecer ao professor informações a respeito dos aspectos que os alunos já conhecem do gênero em estudo e os que os discentes ainda precisam dominar, ou seja, a produção inicial é uma espécie de diagnóstico, pois “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Por meio da produção inicial, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.p. 86-87),

[...] o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

Os autores (idem, p. 87) ressaltam ainda que:

Para o professor, essas primeiras produções — que não receberão, evidentemente uma nota — constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma.

Em relação aos módulos, neles serão trabalhados os problemas existentes na primeira produção, assim, serão dados aos alunos suportes, instrumentos, com o intuito de que eles superem as dificuldades detectadas na produção inicial. Por esse viés (idem, p. 88),

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: o da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Nos módulos devem ser trabalhados problemas de níveis diferentes, porém “o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, *idem*, p. 94). Por esse ângulo, as atividades a serem desenvolvidas por meio dos módulos devem seguir uma determinada ordem, ter como foco as dificuldades detectadas na produção inicial e serem as mais diversificadas possíveis. Para que isso ocorra, caberá ao professor (*idem*, p. 94)

[...] analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

Desse modo, os autores propõem que nos módulos sejam desenvolvidas atividades de observação e de análise de textos, atividades simplificadas de produção de textos e que levem a uma linguagem comum.

No que diz respeito às atividades de observação e de análise de textos, segundo os autores (*idem*, p.89), elas

[...] constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz de expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

Essas atividades objetivam levar o aprendiz a perceber e compreender os aspectos de funcionamento de um determinado gênero textual.

No tocante às tarefas simplificadas de produção de textos, elas consistem em fazer com que o aluno se atenha a um aspecto específico e preciso da produção textual. Dessa forma, “pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar

simultaneamente” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p.89). Dependendo do nível de produção, ou seja, no trabalho didático com a produção textual, é aconselhável que o aluno siga etapas específicas que o levem à produção final, assim, após ter se apropriado da escrita do gênero estudado o aluno terá melhores condições de lidar, no processo de escrita textual, com um número maior de problemas linguísticos.

Em relação à elaboração de uma linguagem comum, esse processo é desenvolvido durante a realização de toda a sequência didática e permitirá ao aluno falar a respeito de seus próprios textos e os de outrem, comentá-los, criticá-los e melhorá-los. Ou seja, “realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica”, assim, “constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p.89).

Quanto à produção final, nela será oportunizado ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos separadamente por meio dos módulos, pois estes permitem ao aluno um certo monitoramento da escrita e indica-lhe qual caminho seguir. De acordo com os autores, a produção final “indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p.90). Além disso, “serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita”, por fim, “permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado”. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p. 90).

Outro aspecto da produção final, é que esta permite ao professor realizar a avaliação somativa com critérios mais claros e melhor definido, uma vez que o aluno encontrará de modo mais explícito os conteúdos trabalhados na realização dos módulos. Quanto ao professor, os critérios de avaliação lhe permitirão “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes”. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p. 91). Realizando, dessa maneira, uma avaliação mais objetiva.

Cabe ressaltar que o procedimento sequência didática se baseia na perspectiva textual e discursiva, assim os autores (idem, p. 96) esclarecem que:

[...] o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características do gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos.

Logo “as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e deve apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p.96). Dessa forma, é aconselhável reservar um tempo para o ensino de gramática no qual será estudado o funcionamento da língua, esse estudo deve ter como foco as dificuldades relacionadas à gramática constatas nas produções textuais dos alunos.

No tangente às questões ortográficas, os autores esclarecem que “a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p.99). Pois, corre-se o risco de o aluno dispende demasiado tempo com a ortografia e, dessa forma, esquecer-se dos problemas de ordem textual, tais como: “a incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, idem, p.99). Sendo assim, os autores salientam que os problemas ortográficos devem ser tratados na última etapa da sequência didática, ou seja, na reescrita.

Quanto ao modo de realização da revisão ortográfica, os autores sugerem que esta se dê por meio da releitura dos textos e com consulta a obras de apoio, como por exemplo, dicionários, gramáticas, quadros de conjugação, manuais de ortografia, entre outros. Os autores frisam, ainda, que o aluno bom em ortografia terá condição suficiente para revisar seu texto nesse quesito. Em contrapartida, a realização dessa tarefa para os alunos que possuem muitos problemas de ortografia será impossível de ser realizada. Assim, é sugerido que a revisão ortográfica ocorra de forma colaborativa entre os alunos, pode-se, por exemplo, trocar textos entre dois alunos que possuem um nível próximo de conhecimento ortográfico; formar duplas composta por um aluno que apresenta facilidade e outro que possui mais dificuldade em ortografia; formar grupos de especialistas em ortografia e o professor como leitor.

Em relação às formas de intervenção que serão realizadas nos textos para a revisão ortográficas, estas também são diversas, no entanto, cabe ao professor selecionar uma forma para que toda a turma compartilhe um critério comum. Assim, conforme Dolz, Schneuwly e Noverraz (idem, p. 100), “pode-se corrigir diretamente o texto, sublinhar o lugar onde se situa o erro, indicar o número de erros a serem corrigidos em uma passagem etc”. Como pode ser observado, as possibilidades de conduzir a revisão ortográfica são variadas, porém todas elas visam a um único objetivo: ampliar a capacidade ortográfica do aluno.

A seguir, será apresentada a sequência didática contendo a proposta metodológica desenvolvida na presente pesquisa.

Apresentação da sequência didática

A sequência didática a seguir contém a proposta metodológica desenvolvida nessa pesquisa, porém esta não seguirá à risca as orientações de Dolz, Schneuwly e Noverraz, pois se optou por trabalhar antes da produção textual os conceitos de língua e gramática. Essa escolha se deu para que os discentes tenham maior clareza em relação a esses conceitos, para que eles constatem que a língua evolui com o passar do tempo e, sobretudo, compreendam que nas relações interpessoais os seres humanos não utilizam somente a norma padrão e, sim, que devem adequar a fala e a escrita às situações comunicativas. Desse modo, os aprendizes deverão perceber que os usuários da língua dispõem de uma gama considerável de variedades linguísticas, de modo que cada uma destas é válida e possui valor social, desfazendo-se, assim, o preconceito linguístico.

Módulo 1 - Estabelecendo definições

O módulo 1 visa a levar os alunos a conceituarem de modo adequado língua e gramática. Sendo assim, esse módulo será composto de seis aulas nas quais os alunos deverão refletir sobre o uso das variedades linguísticas. Assim, na primeira aula serão trabalhados os conceitos de gramática e língua, para isso serão utilizadas as contribuições teóricas da sociolinguística. Dessa forma, será fornecida aos estudantes uma coletânea contendo textos pertencentes a variados gêneros textuais, sendo que estes utilizam variedades linguísticas diversas. A professora fará a leitura dos textos com os alunos e questionará se a linguagem dos textos lidos está de acordo com a situação de comunicação e de acordo com a gramática normativa. Ademais, os discentes serão levados a refletir a respeito da funcionalidade dos textos lidos. Ainda, com base nos textos lidos, os alunos deverão refletir de onde provém a norma culta e o que seria adequado e inadequado em se tratando de língua e gramática. O intuito aqui é que os aprendizes percebam que a língua deve ser adaptada às situações comunicativas e, por esse ângulo, constatem que nem sempre nas situações de interação deve ser utilizada a norma culta.

Na segunda aula, para dar sequência aos conceitos de língua e gramática, será fornecido aos discentes uma coletânea de textos publicitários antigos para que eles retirem destes e anotem no caderno as palavras nas quais houve alterações na ortografia. Depois, com o auxílio da professora, os alunos separarão em grupos as palavras retiradas dos textos que apresentam alterações ortográficas ocorridas na língua. Cabe salientar que nos textos a serem estudados as principais mudanças ocorridas na língua referem-se à ortografia e acentuação.

Assim, os alunos deverão perceber que, no português arcaico, algumas palavras apresentavam consoantes dobradas, algumas eram acentuadas e hoje já não são mais e outras, por seu turno, não possuíam acento e atualmente são acentuadas. A finalidade desta atividade é que os alunos percebam que a língua está em constante transformação e que estas tendem a apontar para uma economia linguística. Ademais, os alunos deverão perceber também que, assim como a língua, as regras gramaticais também mudam, visto que algumas regras de acentuação e ortografia que eram tidas como corretas em uma determinada época, hoje não são mais.

Na terceira aula, para que os discentes percebam que a língua está em constante transformação, será tomada como objeto de estudo um fragmento do texto “Antigamente” de Carlos Drummond de Andrade. Este foi selecionado devido ao fato de possuir diversas palavras e expressões idiomáticas da língua portuguesa que não são mais usadas ou que são usadas com pouca frequência. Assim, cada aluno irá ler o texto e destacar as palavras e expressões idiomáticas que caíram em desuso. Na sequência, os alunos deverão pesquisar o significado destas na internet e em dicionários.

Na quarta aula, será entregue aos alunos uma folha de papel sulfite e solicitado a eles que, em dupla, elaborarem conceitos de língua e gramática. Depois de elaborados os conceitos estes deverão ser entregues para a professora.

Na quinta aula, os alunos, em duplas, pesquisarão os conceitos de língua e gramática em dicionários e gramáticas diversos. Depois de realizada a pesquisa, a professora entregará para os alunos os conceitos de língua e gramática produzidos por eles para que possam reescrevê-los e ampliá-los com base na pesquisa realizada e nos conhecimentos adquiridos. Os conceitos reescritos deverão ser entregues à professora.

Para finalizar esse módulo, na sexta aula, a professora analisará os conceitos de língua e gramática produzidos pelos alunos e retomará esses conceitos de modo a sanar os equívocos que ainda poderão existir em relação a eles.

Apresentação da situação

Na apresentação da situação, será explicitado aos alunos que eles desenvolverão uma sequência de atividades que os conduzirá à produção de um artigo de opinião, assim cada aluno deverá produzir um artigo de opinião, este será destinado aos pais, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Logo, os textos devem ser escritos de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Ademais, será esclarecido que os textos produzidos serão

divulgados por meio de uma espécie de jornal que será organizado pela professora. Por fim, a docente explicará que dos textos produzidos alguns serão selecionados para compor o *corpus* da pesquisa de mestrado da professora regente, mediante a autorização dos responsáveis pelos alunos, cujos textos foram selecionados.

Produção inicial

Nesta etapa, cada aluno tentará produzir um artigo de opinião, o tema deste será de livre escolha.

Módulo 2 – Estudo do gênero textual artigo de opinião

Este módulo visa a levar o aluno a conhecer melhor o gênero textual artigo de opinião no tocante à estrutura composicional e ao tema. Desse modo, os alunos irão realizar a leitura do artigo de opinião “As sacolas de plástico devem ser substituídas?” publicado na Revista da Semana. Após a leitura, em dupla, os discentes deverão identificar o problema gerador da polêmica relacionada à possível proibição e substituição das sacolas plásticas e retirar do texto os argumentos contrários e os favoráveis, uma vez que o texto apresenta ambos os pontos de vista. Para finalizar, será esclarecido que os artigos de opinião apresentam sempre um tema polêmico, cabendo ao autor se posicionar para defender seu ponto de vista e influenciar o leitor.

Na nona aula, os alunos farão a leitura do texto intitulado “Pais fumantes influenciam seus filhos para que também fumem?” Esse texto apresenta a posição de dois enunciadores, enquanto o primeiro defende que sim, o segundo defende que não. Por meio da leitura do texto, os alunos deverão identificar a tese de cada um deles e os argumentos que sustentam a tese.

Na décima aula, os estudantes, em grupos de quatro, escolherão um artigo de opinião para ser lido, discutido e apresentado oralmente.

Na décima primeira e décima segunda aula, será realizada, pelos grupos, a explanação oral dos artigos de opinião lidos e discutidos na aula anterior. Para a realização da exposição oral, os alunos devem observar nos textos a tese e os argumentos usados para defendê-la, identificar o gênero textual dos textos a serem apresentados, a variedade linguística empregada, o suporte e os interlocutores.

Módulo 3 – Produção de pré-projetos de texto

Este módulo visa a levar o aluno a produzir pré-projetos de texto, isto é, um esquema, esboço do texto que será produzido, assim cada aluno deverá selecionar um dos temas sugeridos pela professora, elaborar a tese, e elencar de três a quatro argumentos relacionados ao tema e explicá-los. Na sequência, os discentes deverão organizar os argumentos de acordo com seu grau de importância, ou seja, no formato de uma pirâmide invertida, assim o argumento mais importante deve ser o primeiro a aparecer e o menos consistente deve ser o último. Para dar suporte aos alunos, a professora lhes fornecerá textos diversos que abordam o tema selecionado para a produção do pré-projeto de texto. Dessa maneira, para cada tema será disponibilizado uma coletânea de textos contendo textos de diversos gêneros textuais.

Quanto à seleção dos temas, estes devem ser relevantes socialmente, atuais, de interesse da faixa etária atendida e que possuam respaldo nos temas transversais propostos pelos PCN (1998).

Dentre os temas sugeridos estão:

- Tabagismo e adolescência.
- Adolescência e os padrões de beleza.
- A escassez da água e suas implicações na sociedade.
- O lixo e o meio ambiente.
- As pichações nos centros urbanos.
- O desperdício de alimentos.

Na décima terceira aula, a professora levará para a sala de aula textos diversos e solicitará aos alunos que os levem também. Cada aluno escolherá textos de seu interesse e a partir destes extrairão um tema do qual fará outro pré-projeto de texto.

Na décima quarta aula, será aplicado o procedimento realizado na aula anterior.

Na décima quinta aula, a professora, utilizando o projetor, fará a leitura de um artigo de opinião com os alunos ressaltando as características do gênero textual em estudo e enfatizando o uso dos conectores. Dessa forma, após a leitura, a professora apontará no quadro as características do gênero textual artigo de opinião e construirá com os alunos uma tabela contendo alguns conectores e suas respectivas funções.

Nas três aulas seguintes, cada aluno irá desenvolver três produções textuais com base nos três pré-projetos de texto que ele produziu. Os textos produzidos serão lidos pela professora com o intuito de verificar se os alunos entenderam a proposta e esclarecer equívocos.

Módulo 4 - Produção final

Na décima nona e vigésima aulas, novamente a professora fornecerá para turma textos de diversos gêneros, cada aluno escolherá textos para a leitura individual, retirará o tema e produzirá o pré-projeto do texto.

Na vigésima primeira aula, cada aluno irá escrever um artigo de opinião que contenha no máximo 25 linhas.

Nas três aulas seguintes, a professora tecerá comentários sobre a estética, isto é, sobre as margens da folha e a paragrafação, e a construção linguística dos textos. Para isso, a docente selecionará três textos produzidos pelos alunos, sendo um texto considerado bom, um mediano e um fraco. Dando continuidade, será realizada a reescrita coletiva dos três textos selecionados, nesta serão enfatizados aspectos gramaticais e textuais.

Na vigésima quinta aula, os alunos, em duplas formadas pela professora, indicarão, por meio de códigos fornecidos pela docente, as inadequações presentes na primeira versão dos textos produzidos pelos colegas de sala. Como material de apoio serão disponibilizados para consulta dicionários e gramáticas. Depois de apontadas as inadequações, os textos serão entregues para a professora.

Na vigésima sexta aula, a docente entregará as produções textuais para seus respectivos autores para que realizem a reescrita da primeira versão de seu texto observando os apontamentos dos colegas e consultando o dicionário e a gramática para sanar dúvidas. Ao término, os textos serão recolhidos pela professora e arquivados com a primeira versão.

Na etapa seguinte, a professora formará novas duplas e estas novamente apontarão, na segunda versão dos textos dos colegas, por meio de códigos, os equívocos referentes à língua padrão, coerência e coesão encontrados na segunda versão. Após apontar as inadequações, os textos serão devolvidos para a professora que, por sua vez, entregará os textos para cada autor realizar a terceira versão.

Na vigésima oitava aula, os alunos realizarão a reescrita da segunda versão com base nas observações dos colegas e consultando a gramática e o dicionário para esclarecer as

eventuais dúvidas. Ao terminar a reescrita da segunda versão, os estudantes devolverão o texto para a professora.

Na vigésima nona aula, a professora, por meio de códigos, irá apontar as inadequações presentes na terceira versão dos textos produzidos e devolver aos seus autores para a escrita da quarta versão, ou seja, a versão final do texto. Desse modo, os alunos terão produzido um pré-projeto de texto, a primeira versão do texto e três reescritas.

Na trigésima aula, os alunos serão levados ao laboratório de informática para digitar a produção final. Para a divulgação dos textos, a professora confeccionará uma espécie de jornal que será distribuído para os alunos da turma, professores, pais e equipe técnica.

Por último, serão selecionadas seis produções textuais para compor o *corpus* de análise da presente pesquisa. Entre os textos selecionados serão escolhidas duas produções consideradas boas, duas medianas e duas fracas.

No capítulo a seguir, será apresentada a descrição, aula por aula, da aplicação da sequência didática, bem como a análise desta.

CAPÍTULO III

Desenvolvimento das etapas do processo e análise dos resultados

Este capítulo apresenta o desenvolvimento das etapas da proposta metodológica, no caso, a aplicação dos módulos da sequência didática, o objetivo e a análise destes. Assim, serão transcritas as atividades e explicitado como elas foram aplicadas e desenvolvidas.

Módulo I - Estabelecendo definições

O objetivo das aulas 1 a 12 é fazer com que os alunos elaborem conceitos de língua e gramática, para isso foi trabalhado o conteúdo variação linguística, pois se pressupõe que a reflexão acerca das variedades linguísticas existentes na língua portuguesa contribuirá para que o objetivo proposto seja alcançado.

Primeira aula

Para contextualizar e introduzir o conteúdo variação linguística, a professora iniciou a aula fazendo as seguintes perguntas para os alunos:

- 1- Qual é o idioma oficial do Brasil?
- 2- A língua portuguesa é falada da mesma forma em todas as regiões do Brasil?
- 3- Qual a origem da língua portuguesa?
- 4- Quais são as outras línguas que também vieram do latim?
- 5- Por que a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil?
- 6- Como os portugueses se comunicavam com os índios?
- 7- Por que a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil e não a língua falada pelos indígenas?

Em relação à primeira pergunta, os alunos responderam, como já era previsto, que o idioma oficial do Brasil é a língua portuguesa. Quanto à segunda, os discentes responderam que a língua portuguesa não é falada da mesma forma em todas as regiões do Brasil, assim eles foram questionados sobre qual era a diferença e logo disseram que era o sotaque. Desse

modo, a professora explicou que além das diferenças regionais a língua portuguesa apresenta outras variações e que estas estão relacionadas a diversos fatores, tais como faixa etária, classe social e nível de escolaridade. Para exemplificar, a professora perguntou aos alunos se uma criança de cinco anos fala igual a um adolescente, se este, por sua vez, fala igual a seu avô. Além disso, os alunos também foram questionados se eles falam com a diretora da escola da mesma forma como falam com os colegas de sala, se falam com o pastor ou padre da mesma forma como falam com seus irmãos. As respostas, obviamente, foram negativas.

Desse modo, a professora utilizou a metáfora do talher para exemplificar que a fala deve ser adaptada à situação de comunicação. Na sequência, a docente perguntou: Vocês comem sopa com o garfo? Quando vocês vão à sorveteria, a colher que é fornecida para tomar sorvete é uma colher de sopa? Quando vocês vão à pizzaria, o talher fornecido para comer a pizza é uma colher de sopa? Mais uma vez as respostas foram negativas de forma que foi enfatizado que assim como existe o talher adequado para cada tipo de alimento que será consumido, também se deve adaptar a língua as situações comunicativas.

No tocante às perguntas 3 e 4, um grupo pequeno de alunos respondeu que o nosso idioma se originou do latim e, partindo dessa resposta, foi lançada a pergunta 4. Os estudantes ficaram em silêncio e a docente perguntou a eles quais línguas ouviram em filmes e músicas que lembram a língua portuguesa, a partir desta dica responderam: espanhol, italiano, francês. Na sequência, a professora explicou que todas as línguas estão em constante transformação, para exemplificar esse fato a professora explicou que antes da língua latina existir havia o indo-europeu que este foi se modificando e dando origem a outras línguas entre elas o latim, e este, por seu turno, também passou por transformações dando origem a cinco línguas: o espanhol, o francês, o italiano, o galego e o português. Ademais ressaltou que a língua portuguesa foi a última a ser formada e que antes dela existiu uma língua intermediária, o galego-português, sendo que este passou por alterações, originando, assim, o galego e o português. Nesse ínterim, um aluno questionou se o latim como uma língua morta também passava por transformações, a professora respondeu que não, pois quem modifica a língua são os falantes.

Assim, foi enfatizado que na língua, por meio dos usuários dela, surgem palavras novas, que outras deixam de ser usadas e que há também empréstimos linguísticos. Nesse contexto, um aluno se reportou a história do Brasil e questionou se o empréstimo linguístico estava no fato dos africanos terem sido trazidos para o Brasil. A professora disse que sim, que há bastantes palavras na língua portuguesa de origem africana e indígena, citando como exemplo destas as palavras macumba e maracujá.

Após esses esclarecimentos, foi ressaltado ainda que um dos primeiros a utilizar a língua portuguesa na Literatura foi Luis Vaz de Camões e a professora recitou a primeira estrofe do soneto mais conhecido desse poeta “Amor é fogo que arde sem se ver”. Em seguida, a docente disse que esse soneto fazia parte de uma letra de música e perguntou se os alunos a conheciam. A resposta foi negativa, por conseguinte, a professora citou o primeiro versículo de I Coríntios 13 e explicou que o compositor Renato Russo usou os versos de Camões, intercalando-os com a passagem bíblica para compor a letra da música “Monte Castelo”.

No tangente à pergunta 5, foi respondido que a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil porque os portugueses o colonizaram. Diante disso, a professora ressaltou que o Brasil já era povoado quando os colonizadores chegaram e lançou as perguntas 6 e 7. Alguns alunos, de modo brincalhão e fazendo gestos imitando a Libras (Língua Brasileira de Sinais) disseram que os índios se comunicavam com os portugueses por meio de mímicas. A docente aproveitou a oportunidade para informar aos alunos que no Brasil existiu no período colonial uma língua que era uma mistura de português com tupi o Nhegatu ou língua geral. Ademais, ressaltou que fala-se português no Brasil por questões ideológicas, uma vez que os colonizadores possuíam maior poder impondo, dessa forma, seu idioma.

Dando continuidade à aula, a professora entregou para os alunos uma coletânea contendo seis textos que exploram a variedade linguística para produzir humor e dois textos escritos na norma culta, sendo um pertencente à esfera jornalística e outro à literária. Foi solicitado aos alunos que realizassem a leitura do texto 1. Eles leram, mas estavam mais interessados no texto 2, uma anedota que imita o dialeto mineiro. A docente informou que o texto 2 seria trabalhado posteriormente.

Abaixo temos o texto que foi trabalhado, seguido das perguntas propostas.

Texto 1



Disponível em: <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/04/variacao-linguistica-uma-realidade.html>

Com base no texto 1, responda as questões a seguir.

- 1 - Quais são as personagens que aparecem no texto? Onde elas estão?
- 2 - Onde esse tipo de texto costuma aparecer?
- 3 - Qual o gênero textual do texto lido?
- 4 - Qual a finalidade (objetivo) do texto lido?
- 5 - Os textos desse gênero textual apresentam sempre essa finalidade? Se não, quais são as outras finalidades desse gênero textual?
- 6 - No texto aparecem quais variedades linguísticas?
- 7 - O Chico Bento utilizou a variedade linguística adequada para a situação de comunicação representada na tira?
- 8 - A fala de Chico Bento está de acordo com as normas gramaticais?
- 9 - Qual a intenção da professora na fala que aparece no primeiro quadrinho? O objetivo da professora foi alcançado? Explique.
- 10 - Qual foi o fato que gerou humor no texto?
- 11 - Quais das falas da tira desencadeou o humor da história?

Após a leitura da tira, a professora releu a tira e oralmente lançou mão das perguntas acima com o intuito de que os alunos contextualizassem a leitura, identificassem o gênero textual e a função deste, observassem as variedades linguísticas empregadas no texto e reconhecessem a importância da variedade linguística para a construção do humor no texto, além de observar a inadequação da variedade linguística empregada pelo personagem Chico Bento, considerando a situação de comunicação representada na tira. Por último, foi solicitado aos alunos que respondessem as perguntas por escrito.

Segunda aula

Nesta aula, foi realizada a correção dos exercícios propostos na aula anterior. Assim, a professora releu a tira com os alunos e foi lendo as questões propostas a fim de que eles respondessem. Após a resposta dos alunos, a professora anotava-as no quadro para sanar as eventuais dúvidas. No processo de correção, foi ressaltado que a fala do personagem Chico Bento estava inadequada para a situação de comunicação representada, no caso, um diálogo entre a professora e o aluno durante a aula, visto que o garoto deveria utilizar uma linguagem um pouco mais formal. No entanto, a linguagem utilizada pelo personagem – o dialeto caipira

– está adequada para o contexto do texto, uma tira, na qual a intenção do autor desta era produzir um texto com tom humorístico, menos prescritivo e mais artístico.

Os alunos apresentaram maior dificuldade para responder as duas últimas questões, sendo que estas se referem à produção de humor e exigia que os discentes identificassem os efeitos de sentido que desencadeou e gerou o humor na tira.

Terceira aula

Nesta aula, foi proposto aos alunos que respondessem questões referentes a três textos: uma anedota, uma tira e uma charge. Dentre as questões propostas, com o intuito de contextualizar o conteúdo estudado, variação linguística, procurou-se chamar atenção dos discentes para os gêneros textuais em discussão e a finalidade destes. Além disso, nas questões propostas os estudantes deveriam identificar as variedades linguísticas empregadas nos textos, observar se variedades linguísticas utilizadas estavam apropriadas às situações comunicativas representadas, se estas eram adequadas as situações de produção do texto e, por fim, se estavam de acordo com a gramática normativa. Ademais, os discentes deveriam perceber que o emprego das variedades linguísticas nos textos estavam relacionadas à produção de humor. Abaixo seguem os textos estudados e as questões referentes a eles.

Texto 2

Se conseguir ler é MINEIRO :

Sapassado, era sessetembro,
 taveu lem casa na cuzinha tomanu pincumei e
 cunzinhanu um kidicarne com moi ditumati pa faze
 uma macarronada cum frangassado.
 caiscai de susto quando ouvi um barui vindo de
 dendufornu,
 parecenu um tidiguerra.
 A receita mandopô midipipoca denda galinhã prassa,
 u furnu isquento, o mistorô e a galinha ispludiu!!!
 Nossinhora!
 Fiquei branco quineim um lidileiti. Doidimais!
 Caiscai dendapia! fiquei sensabe doncovin, proncovô,
 oncotô!!
 Ói procevê!



Com base no texto 2, responda as questões a seguir.

- 1 - Onde, geralmente, encontramos textos como o texto lido?
- 2 - Qual a finalidade desse texto?
- 3 - Qual variedade linguística foi utilizada no texto 2?
- 4 - A variedade linguística empregada no texto 2 está de acordo com a situação de comunicação?
- 5 - E do ponto de vista gramatical, a variedade linguística empregada no texto 2 está adequada ou inadequada? Por quê?
- 6 - Qual recurso foi utilizado no texto para construir humor?

Texto 3



Dick Browne. O melhor de Hagar, o horrível, v. 2. L&PM pocket, p.55-6 (com adaptações).

Disponível em: http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2008-08-01_2008-08-31.html

Com base no texto 3, responda às questões a seguir.

- 1 - Na tira, a personagem Helga utilizou a mesma variedade linguística? Explique.
- 2 - As variedade linguísticas empregadas por Helga estão adequadas à situação comunicativa? Explique.

3 - Em relação à gramática, as fala de Helga estão adequadas ou inadequadas? Explique.

4 - Qual foi o fato que gerou humor no texto?

Texto 4



Disponível em: <http://www.operario.com.br/2014/05/redacao-variacao-linguistica.html>

Com base no texto 4, responda às questões a seguir.

1 - Qual fato gerou humor no texto 4?

2 - A fala do garoto foi adequada à situação de comunicação representada na tira?

Explique.

3 - A fala do garoto está de acordo com as normas gramaticais?

Quarta aula

Nesta aula, primeiramente, foi realizada a correção das questões propostas na aula anterior. Assim, primeiro foram realizadas a correção das questões referentes à anedota que utiliza o dialeto mineiro. Desse modo, a professora leu o texto, alguns alunos riram e outros, quando questionados se havia entendido os fatos narrados na anedota, responderam que não. Assim, a professora releu a anedota, traduzindo-a, ou seja, utilizando a variedade informal, mas esta não imitava o dialeto mineiro. Por fim, os alunos falaram que entenderam os fatos

narrados. Essa releitura foi importante porque ao corrigir a questão seis, para enfatizar a resposta dada pelos estudantes, a professora questionou se a segunda leitura da anedota tinha transmitido humor, logo, a maioria da classe disse que não e percebeu que o fato que desencadeou humor no texto foi o uso do dialeto mineiro.

No tocante à correção das questões referentes ao texto 3, uma tira envolvendo as personagens criadas por Charles Dickins, Hagar e Helga, os alunos tiveram maior dificuldade para identificar o humor no texto e este não estava diretamente relacionado ao uso das variedades linguísticas, ou seja, exigia do aluno a compreensão textual em si. Outra dificuldade apresentada, foi identificar as variedades linguísticas empregadas por Helga, pois grande parte da turma não percebeu que a personagem usou as variedade informal e formal. Quando questionados a respeito da função do uso dessas variedades na tira, foi necessário que a professora recorresse à leitura da linguagem não verbal para que os alunos compreendessem que Helga utilizou a variedade formal para intimidar seu esposo.

No tangente à correção das questões relacionadas ao texto quatro, a charge, um grupo significativo alunos reconheceu que a fala do garoto estava inadequada a situação de comunicação, entretanto, não percebeu que essa inadequação estava no fato do garoto ter usado o internetês para dialogar com sua mãe. Os alunos não conheciam o termo internetês e ficaram um pouco surpresos com a existência dessa palavra. Quanto à atualidade da linguagem empregada no texto os alunos ressaltaram que não são mais utilizados os ícones feitos a partir de sinais gráficos e sinais de pontuação e sim os *emoticons*. Quanto ao uso da palavra verdade, também foi observado pelos alunos que esta, atualmente, aparece nas redes sociais na forma abreviada *vdd*.

Após a correção, foi solicitado aos alunos que respondessem as questões referentes aos textos 5 e 6.

Texto 5



Com base no texto 5, responda às questões a seguir.

- 1 - Nos dois primeiros quadrinhos, foi empregada qual variedade linguística?
- 2 - A variedade linguística empregada nos dois primeiros quadrinhos está de acordo com a situação de comunicação? Explique.
- 3 - A variedade linguística empregada nos dois primeiros quadrinhos está de acordo com a gramática?
- 4 - No terceiro quadrinho foi utilizada qual variedade linguística?
- 5 - A variedade linguística empregada no terceiro quadrinho está de acordo com a situação de comunicação? Por quê?
- 6 - A variedade linguística empregada no terceiro quadrinho está de acordo com as normas gramaticais? Se não, como essas falas ficariam de acordo com a gramática normativa?
- 7 - As variedades linguísticas empregadas na tira foram importantes para a construção do humor? Justifique sua resposta.

Texto 6



Disponível em: <http://www.opera10.com.br/2014/05/redacao-variacao-linguistica.html>

Com base no texto 6, responda às questões a seguir.

- 1 - Qual a situação comunicativa representada no texto 6?
- 2 - A segunda fala da moça está de acordo com a situação de comunicação representada na tira? Por quê?
- 3 - Qual fato provocou humor no texto?

Quinta aula

Nesta aula, foi realizada a correção das questões referentes aos textos 5 e 6. Primeiramente, a professora realizou a leitura do texto 5. Depois, oralmente, realizou-se a correção. Dentre as questões propostas os alunos tiveram maior dificuldade para transcrever para a variedade formal as orações: “Me dá essa goiabada, cretino”, de modo que a professora esclareceu que de acordo com as normas gramaticais, não se deve começar as orações com pronomes oblíquos átonos e sim com verbos. Para isso a professora escreveu no quadro a oração “Me dá essa goiabada, cretino”, perguntou aos alunos qual era o verbo e depois qual era o pronome, essas classes gramaticais foram anotadas embaixo da palavra e a professora reforçou que conforme a gramática normativa inicia-se as orações com verbos e depois o pronome fazendo essa transformação juntamente com os alunos.

Em relação à correção das questões referentes ao texto 6, a maioria da turma percebeu que a personagem da charge usou uma variedade linguística inadequada para a situação comunicativa, visto que ela não utilizou a variedade formal em uma entrevista de emprego, porém compreenderam que o uso da variedade não formal estava adequado ao contexto de produção do texto considerando que este visa a produção de humor.

Na sequência, os alunos realizaram as atividades referentes ao texto 7, um artigo de divulgação científica.

Texto 7

... .. Você é bom “dormidor”?



Bons dormidores são pessoas cujo tempo de sono se aproxima do tempo em que permanecem deitados. Assim, se você rola para um lado e para o outro ou fica olhando para o teto antes de dormir, pode ser considerado um mau dormidor. Há também os dormidores curtos, aqueles que necessitam de apenas cinco a seis horas de sono para se revigorarem; os dormidores longos, que necessitam de nove a 10 horas de sono; os dormidores matutinos, que dormem cedo e acordam cedo, bem dispostos

e animados; por último, os que dormem tarde e acordam tarde e só se sentem dispostos depois de um tempo acordados. Em resumo, a quantidade de sono e o melhor horário para dormir e acordar variam de pessoa para pessoa, mas as necessidades diárias de cada um devem ser respeitadas, observando se há fadiga, indisposição ou cansaço após o sono. Se isso acontecer com você, converse com o seu responsável e com o seu médico, afinal de contas, você já sabe que dormir bem e aprender têm tudo a ver!

Disponível em: <http://neurymedeiros.blogspot.com.br/2013/04/dormir-para-aprender.html>

Com base no texto 7, responda às questões a seguir.

- 1 - Onde encontramos textos desse tipo?
- 2 - Qual o objetivo desse texto?
- 3 - A qual gênero textual pertence o texto em estudo?
- 4 - Qual variedade linguística foi empregada nesse texto?
- 5 - A variedade linguística empregada no texto está de acordo com a situação de comunicação? Justifique sua resposta.

Sexta aula

Nesta aula, primeiramente, foi realizada a correção das questões propostas na aula anterior. Em relação a estas os alunos não tiveram dificuldade para responder a questão 1, quanto a 2 a maioria disse que o objetivo do texto era informar. Assim, a professora esclareceu que além de informar o texto também tem como finalidade divulgar estudos científicos com uma linguagem mais acessível. No tocante a 3, os alunos não conheciam a nomenclatura artigo de divulgação científica, assim a professora perguntou a qual área de conhecimento pertencia o assunto abordado, pensaram e um aluno disse que era da área de ciências, assim a professora disse que se tratava de um artigo de divulgação científica, ou seja, os alunos conheciam o domínio discursivo, no entanto não sabiam o nome do gênero textual.

Quanto às questões 4 e 5, os alunos não tiveram dificuldade para identificar a variedade linguística empregada, no caso, a norma padrão, formal e compreenderam que essa é adequada à situação comunicativa devido ao fato de o texto ser amplamente divulgado e ter como objetivo divulgar fatos científicos.

Após a correção, a professora colocou a áudio do conto “Felicidade clandestina” de Clarice Lispector para os alunos ouvirem. Antes, a professora disse que os alunos iriam ouvir uma narração, envolvendo duas personagens adolescentes e que estas eram bem diferentes, entre as diferenças a professora informou que uma das personagens gostava de ler e a outra não. Em seguida, colocou o áudio. Além de ouvir, os alunos podiam acompanhar o áudio por meio do texto impresso, assim a professora deixou claro que não era obrigatório acompanhar o áudio por meio do texto, isso ficava a critério do aluno. Terminado o áudio, a professora tentou retomar questões referentes ao conto, mas os alunos não mostraram disposição para

isso, aparentemente se mostravam cansados e como o término da aula estava próximo, a docente optou por retomar o estudo do texto na próxima aula.

Sétima aula

No início da aula, a professora realizou a leitura oralizada do conto Felicidade Clandestina de Clarice Lispector. Na sequência, em conjunto com os alunos, foram explanados alguns aspectos a respeito do texto, estes se referiam as diferenças físicas, psicológicas e econômicas existentes entre as personagens do conto lido, ao enredo, ao uso da linguagem figurada e questões de interpretação textual. Após essa etapa, os discentes responderam a questões de compreensão textual. Para finalizar, foi realizada a correção coletiva das questões propostas.

Texto 8

Felicidade clandestina - Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes

adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Disponível em: http://redebibliotecas.municípioarraiolos.pt/images/BIBLIOTECA/clarice_lispector_contos.pdf

Com base no texto 8, responda às questões a seguir.

- 1 - A qual gênero textual esse texto pertence?
- 2 - Onde encontramos texto desse gênero textual?
- 3 - Reconte, oralmente, o enredo do texto lido?
- 4 - Quais são as diferenças existentes entre as personagens do texto?
- 5 - Qual o significado da palavra clandestino?
- 6 - Por que o título do texto é Felicidade Clandestina?
- 7 - Qual variedade linguística foi empregada no texto lido?

Além das questões referentes ao conto Felicidade Clandestina, também foram propostas duas questões relacionadas a todos os textos trabalhados. São elas:

- 1 - Dos textos lidos, quais são aqueles nos quais há o predomínio da norma culta?
- 2 - Com base nos textos lidos e considerando seus conhecimentos, em sua opinião, para elaborar as regras gramaticais os gramáticos se baseiam em textos de quais áreas?

Oitava aula

Nesta aula, foi introduzido o conteúdo variação histórica da língua portuguesa. Para isso, foram fornecidos aos alunos seis anúncios publicitários antigos e proposto a eles que retirassem dos textos palavras cuja escrita foi alterada. Os alunos se empenharam para desenvolver a atividade e quando não sabiam se a escrita tinha sido alterada consultavam o dicionário para tirar dúvidas. De modo geral, os discentes gostaram de realizar essa atividade e, às vezes, se interessavam para saber o significado de algumas palavras vistas nos anúncios, como ocorreu, por exemplo, com a palavra nevralgia. Durante a correção dessa atividade a professora esclareceu que “algia” se referia à dor e logo um aluno deduziu que o radical “nevr” se referia a nervo, desse maneira, foi concluído que a palavra nevralgia significa dor nos nervos.

**O GRANDE
REMEDIO ALLEMÃO.**
PARA CURAR COM PROMPTIDÃO
O RHEUMATISMO,
NEURALGIA, GOTA,
SCIATICA E DOR NAS COSTAS,
QUEIMADURAS, INCHAÇÕES;
DORES
da Garganta, de Cabeça, Dentes e Ovidos
DISLOCAÇÕES E CONTUSÕES
E TAMBEM
Toda a especie de Dores e Pontadas.
A vende em todas as Boticas e Pharmacias
Do Brazil. Fabricad por
A. VOGELER & CIA.,
Baltimore, Md., E. U. A.
DEPOSITO
8 A, RUA DA CANDELARIA, 8 A
W. R. CASSELS & C.
RIO DE JANEIRO
180—10

Fonte: Memória Viva



Porque é que elle não me beija?

... Elle não teria a indelicadeza de dizer-lhe...
Saiba entretanto, Senhorita, que a uma bocca
não basta ser bella: um halito desagradavel
mata a seducção dos labios mais lindos. Mas
o liquido Odol dá, a quem não tem, um halito
sadio, impregnando de suas essencias
perfumadas toda a mucosa buccal.

A Pasta Odol limpa e claria os dentes, sem apurar
de brancura e brilho, preservando o esmalte. Não ha
pasta dentifricia que se lhe compare, porque nenhuma
tem o poder de clarificar, a suavizar e o sabor agr-
davel da "Pasta Odol". Usado juntamente com o
"Elixir Odol" é leve e Portugal a regem da Europa.




Fonte: Memória Viva

Mau Halito?
Fígado
Estomago
Intestinos



EUPHORBIA
MARCA REGISTRADA
EM TODAS AS IDADES SEM RESGUARDO

TANTO NA FALTA
DE
APPETITE
como nas
DIGESTÕES DIFICEIS
COMER BEM
DORMIR MELHOR

Para ser bella basta visitar o

Instituto Ludovig

PRODUCTOS INCOMPARAVEIS
PARA BELLEZA



TINTURAS, LOCÇÕES E PERFUMARIAS, ONDULAÇÕES PERMANENTES E MARCEL, CORTE DE CABELLO, MANICURE E PEDICURE. - ESPECIALISTA EM MASSAGENS SCIENTIFICAS CORPORAES E ELIMINAÇÃO COMPLETA DOS CABELLOS DO ROSTO, BRACOS, ETC. TRATAMENTO RADICAL DE ESPINHAS, SARDAS, MANCHAS DA PELLE E RUGAS

TUDO POR PROCESSOS ESPECIAES E GARANTIDOS

CASA FUNDADA EM 1903
RUA URUGUAYANA, 29 - 508.
RIO - Tel. C. 3911

SUCURSAL - S. Paulo
PRAÇA DO PATRIARCHA, 20
1.º andar

Fonte: Memória Viva

Fonte: Memória Viva

PÓ DE ARROZ	6x
BRILHANTINA	6x
ESMALTE	6x
ROUGE	2x5
BATON	3x
EXTRACTO	25x
LOÇÃO	16x
AGUA LAVANDE	
VIDRO	9x
AGUA COLONIA	
LITRO	38x
1/3 "	20x
1/4 "	12x
1/8 "	7x

Orygam de Gally



PRODUCTOS DE ALTA QUALIDADE

Nona aula

Nesta aula, foi proposto aos discentes que realizassem a atividade a seguir.

1-Distribua as palavras que você retirou dos textos publicitários de acordo com os grupos a seguir.

- a) palavras que possuíam consoantes dobradas,
- b) palavras que não eram acentuadas e atualmente possuem acento.
- c) palavras que eram grafadas com ph.
- d) palavras que possuíam “c” entre vogal e consoante,
- e) palavras cujas consoantes caíram em desuso.

2- Considerando as palavras nas quais a grafia foi alterada, a escrita dessas palavras foi aumentada ou reduzida?

3- Você conhece outras palavras cuja grafia ou acentuação foram alteradas com o tempo? Quais?

Em relação à questão 2, a maioria respondeu que as palavras cuja escrita foram alteradas tiveram uma redução na escrita, outros, por sua vez, responderam que tinha sido aumentada, pois apresentaram dificuldade para interpretar o enunciado dessa questão.

Quanto à resposta da questão 3, a maioria da sala citou ideia e micro-ondas, na verdade, foram poucos os que realmente responderam a questão, grande parte copiou a resposta de uma colega de sala, pois os alunos não associaram as mudanças na escrita com o acordo ortográfico de 2009. Aqui, apenas uma aluna fez menção ao fato do trema ter caído em desuso.

Antes de iniciar a correção, a professora leu os anúncios publicitários em estudo e levantou algumas questões para que os estudantes identificassem o gênero textual, o objetivo de cada anúncio e também fez questionamentos, de modo que, os alunos observassem as diferenças entre os anúncios publicitários antigos e os atuais.

Décima aula

Nesta aula, foi trabalhado um fragmento da crônica Antigamente de Carlos Drummond de Andrade. O objetivo era levar os alunos a perceberem que na língua algumas palavras e expressões caem em desuso, ou são utilizadas com menor frequência. Assim, foi

proposto aos alunos que pesquisassem em dicionários e na internet o significado de algumas palavras e expressões presentes no texto de Drummond que são pouco utilizadas e outras não mais utilizadas. A atividade foi proveitosa, grande parte da turma a realizou, porém não encontraram o significado de algumas palavras e expressões.

Antigamente

Antigamente, os pirralhos dobravam a língua diante dos pais e se um se esquecia de arear os dentes antes de cair nos braços de Morfeu, era capaz de entrar no couro. Não devia também se esquecer de lavar os pés, sem tugar nem mugir. Nada de bater na cacunda do padrinho, nem de debicar os mais velhos, pois levava tunda. Ainda cedinho, aguava as plantas, ia ao corte e logo voltava aos penates. Não ficava mangando na rua, nem escapulia do mestre, mesmo que não entendesse patavina da instrução moral e cívica. O verdadeiro smart calçava botina de botões para comparecer todo liró ao copo d'água, se bem que no convescote apenas lambiscasse, para evitar flatos. Os bilontras é que eram um precipício, jogando com pau de dois bicos, pelo que carecia muita cautela e caldo de galinha. O melhor era pôr as barbas de molho diante de um treteiro de topete, depois de fintar e engambelar os coiós, e antes que se pusesse tudo em pratos limpos, ele abria o arco.

ANDRADE, C. D. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983 (fragmento).

Décima primeira aula

Nesta aula, foi realizada a correção da atividade proposta na aula anterior. Assim, foi anotado no quadro o significado das palavras pesquisadas. Na sequência, a professora leu a crônica explicitando o significado das palavras pesquisadas, para que os alunos pudessem compreender melhor o sentido do texto, visto que ele apresenta muitos termos e expressões arcaicas.

Décima segunda aula

Nesta aula, os alunos foram orientados a formarem duplas e cada dupla deveria escrever os conceitos de língua e gramática com base em seus conhecimentos. Antes de iniciarem a atividade, a professora salientou que não era para pesquisar os conceitos propostos, mesmo assim, grande parte das duplas consultaram dicionários e a internet e copiaram os conceitos. Ademais, as respostas das duplas, que não utilizaram material de pesquisa, foram muito limitadas.

Décima terceira aula

Nesta aula, a professora solicitou aos alunos que formassem as mesmas duplas da aula anterior, entregou para elas os conceitos de língua e gramática produzidos e esclareceu que deveriam reescrever os conceitos de língua e gramática com base na pesquisa em dicionários e em textos sobre esses conceitos que foram fornecidos pela docente. A ideia era que os discentes reelaborassem os conceitos utilizando paráfrases dos materiais pesquisados, no entanto, isso não ocorreu e a maioria da turma apenas copiou as informações contidas nos dicionários e nos textos consultados.

Décima quarta aula

Nesta aula, a professora retomou os conceitos de língua e gramática, ressaltando que a gramática normativa é um conjunto de regras que o falante deve seguir para se expressar na norma culta. Além disso, salientou que não usamos a norma culta o tempo todo, uma vez que a fala e a escrita devem ser adequadas à situação de comunicação, por fim chamou a atenção a respeito das variedades linguísticas serem decorrentes de vários fatores: sociais, regionais, históricos, econômicos, escolaridade e faixa etária.

Produção inicial

Décima quinta aula

Nesta aula, foi realizada a primeira produção, assim foi proposto aos alunos que produzissem um artigo de opinião, como o tema de livre escolha, utilizando a linguagem formal e tendo como público-alvo os colegas de sala, professores, pais, também foi esclarecido que os textos produzidos seriam publicados em uma espécie de jornal. Os alunos se mostraram bastante interessados, dos alunos presentes quatro não desenvolveram a atividade, na verdade um não deu importância, agiu com desdém, dois acharam a atividade muito complexa e outro, por sua vez, simplesmente não fez.

Embora não tenha havido a produção de toda a turma, o desenvolvimento da atividade foi positivo, visto que a maioria dos alunos realizaram a produção. Além disso, alguns se preocuparam com a linguagem utilizada no texto e perguntaram para a professora se havia um modo de escrever determinados trechos com uma linguagem mais formal. Outros,

por sua vez, fizeram questão de pedir para a professora ler o texto para ver se estava bom. Ademais, os alunos recorriam ao dicionário para tirar dúvidas de ortografia e esclarecer o significado das palavras que pretendiam usar, mas não tinham clareza a respeito do significado destas. Uma quantidade significativa entregou o texto no término da aula, outros precisaram passar o texto a limpo em casa, pois, não houve tempo suficiente para eles terminarem a atividade.

Módulo 2 – Estudo do gênero textual artigo de opinião

Décima sexta aula

No início da aula, a professora recolheu os textos dos alunos que precisaram passar o texto a limpo em casa. A docente cobrou a atividade dos quatro discentes que não a realizaram, foi em vão, eles continuaram sem fazê-la. A professora explicou novamente para eles e para mais dois alunos que faltaram na aula anterior o que era para ser feito.

Na sequência, a professora entregou para os alunos o texto, publicado na Revista da Semana, “As sacolas plásticas devem ser substituídas?” e solicitou a eles que identificassem a polêmica apresentada no texto, os argumentos favoráveis e os contrários a polêmica em questão, o contra-argumento e as propostas de solução para o problema apresentado. No texto em estudo predomina a tipologia argumentativa e são apresentadas duas visões diferentes em relação à substituição das sacolas plásticas. A realização dessa atividade foi individual e não houve tempo hábil para os alunos a concluírem.

POLÊMICA

As sacolas de plástico devem ser substituídas?

Elas levam 300 anos para se decompor, mas há divergências sobre como lidar com isso

Da redação - Revista da Semana - 15/10/2007

Quando surgiram, no fim da década de 1950, as sacolas de plástico eram motivo de orgulho das redes de supermercados e símbolo de status entre as donas-de-casa. Em meio século, passaram de símbolo da modernidade a vilãs do meio ambiente. Celebidades como a atriz Keira Knightley e Ivanka Trump desfilam hoje com sacolas de pano que trazem a inscrição "I'm not a plastic bag"(Eu não sou uma sacola de plástico), como a da foto abaixo.

O motivo: o plástico polui - e muito. As sacolas são incapazes de se decompor em curto prazo. Trata-se, portanto, de uma decisão lógica: aboli-las dos supermercados. Parece evidente, mas não é tão simples. Existem divergências ambientais, culturais e políticas sobre como eliminar esse problema. Conheça os argumentos de cada lado.

ACHAM QUE SIM As sacolas de plástico demoram pelo menos 300 anos para sumir no meio ambiente. Em todo o mundo são produzidos 500 bilhões de unidades a cada ano, o equivalente a 1,4 bilhão por dia ou a 1 milhão por minuto. No Brasil, 1 bilhão de sacolas são distribuídas nos supermercados mensalmente - o que dá 66 sacolas por brasileiro ao mês. No total, são 210 mil toneladas de plástico filme, a matéria-prima das sacolas, ou 10% de todo o detrito do país. Não há dúvida: é muito lixo. Algumas alternativas estão sendo adotadas. Uma delas, muito popular na Europa e nos Estados Unidos, é o uso de sacolas de pano ou sacos e

caixas de papel. Em Nova York, as que levam a inscrição "Eu não sou uma sacola de plástico" viraram febre. Em São Francisco, as sacolas de plástico foram banidas. Somente as feitas de produtos derivados do milho ou de papel reciclado podem ser usadas. Outra solução é a cobrança de uma taxa por sacola, como acontece na Irlanda desde 2002. O dinheiro é revertido em projetos ambientais. No Brasil, a principal alternativa são as sacolas de plástico oxibiodegradáveis. Elas vêm com um aditivo químico que acelera a decomposição em contato com a terra, a luz ou a água. O prazo de degradação é até 100 vezes menor - ou seja, uma sacola leva apenas três anos para desaparecer. O governo do Paraná distribuiu gratuitamente essas sacolas. Muitos supermercados de Curitiba, onde se consomem 900 milhões de sacolas por ano, aderiram à novidade por conta própria. O Pão de Açúcar vende uma sacola feita de tecido semelhante ao usado em fraldas descartáveis por R\$ 3,99 a unidade. A Casa Santa Luzia, de São Paulo, oferece sacos de papel kraft, duas a três vezes mais caros que as sacolas de plástico, informa a Gazeta Mercantil. Projetos de leis estaduais para substituir as sacolas de plástico pelas oxibiodegradáveis tramitam no Rio Grande do Sul, no Paraná e no Rio de Janeiro. Em São Paulo, a Assembléia Legislativa chegou a aprovar um projeto do deputado Sebastião Almeida (PT), que tornaria obrigatório o uso dos oxibiodegradáveis. "O ideal seria a troca, pura e simples, do material plástico por pano ou papel. Mas ao menos um composto oxibiodegradável poderia acelerar a decomposição de bilhões de toneladas que ficam no ambiente à espera da degradação", escreve Almeida em artigo na Folha de S.Paulo.

ACHAM QUE NÃO A indústria do plástico publicou um informe nos jornais brasileiros na sexta-feira 5 de outubro. Diz o texto: "O plástico faz parte da vida contemporânea, é 100% reciclável e está em milhares de produtos. Sem ele, não haveria computadores, seringas descartáveis, bolsas de soro e de sangue para salvar vidas. O plástico tornou os automóveis mais leves, reduzindo a emissão de CO₂, causador do efeito estufa. As sacolas plásticas são reutilizáveis, práticas, higiênicas e têm múltiplos usos. São particularmente importantes para 80% dos consumidores que fazem compras a pé ou de ônibus". Os fabricantes lançarão no dia 6 de novembro uma campanha. Eles se comprometem a produzir sacolas mais resistentes (para evitar uso em excesso e, com isso, reduzir o volume em 30%), estimular a utilização de sacolas plásticas de uso contínuo e desenvolver ações de educação sobre consumo responsável, coleta seletiva, reciclagem e utilização dos plásticos para a geração de energia. Pode-se dizer tudo dos sacos de plástico - menos que eles não sejam práticos. "Nunca imaginei que, depois de adulta, voltaria a jogar Escravos de Jó (brincadeira em que crianças passam objetos entre si) com frequência", diz a repórter Cristina Amorim, de O Estado de S. Paulo. Ela descreve a dificuldade em acondicionar os produtos em sacolas de pano. As bananas não podem ficar sobre os tomates, e por aí vai. Com a mudança, diz, há outro problema: vão faltar sacos para descartar o lixo doméstico. O projeto de lei do deputado petista Sebastião Almeida, determinando o uso de sacolas oxibiodegradáveis em São Paulo, foi vetado pelo governador José Serra, do PSDB. Almeida diz que foi uma decisão política. Os tucanos dão argumentos técnicos. O aditivo que faz com que o plástico se degrade continuaria contaminando o ambiente por causa dos catalisadores empregados, derivados de metais como níquel e manganês. "A tecnologia permite que o plástico se esfale em pequenas partículas até desaparecer a olho nu, mas continua presente na natureza", afirmou Xico Graziano, secretário estadual de Meio Ambiente, à Folha de S.Paulo. Nem Inglaterra nem Canadá, países que inventaram esse aditivo oxidegradável, adotaram a tecnologia. Por que, pergunta, o Brasil empregaria essa técnica?

Disponível em: http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/atitude/conteudo_255967.shtml
(acessado em 19/03/2015 as 14:11)

Décima sétima aula

Mais uma vez, a professora cobrou a produção inicial dos quatro alunos que não a realizaram e dos dois faltosos. Estes a entregaram e apenas um dos quatro entregou a atividade solicitada.

Dando continuidade a aula, a professora disponibilizou o tempo para que a turma concluísse a atividade proposta na aula anterior. Ao ler as respostas dadas pelos alunos a docente os orientou para que procurassem elaborar as respostas com base no texto, mas não realizando uma mera cópia, ou seja, pediu aos discentes que organizassem as respostas com suas palavras e retomando o enunciado da pergunta.

Décima oitava aula

Nesta aula, foi realizada a correção dos exercícios propostos nos quais os alunos deveriam identificar com base na leitura do texto *As sacolas plásticas devem ser substituídas?* o tema polêmico gerador do texto, os argumentos favoráveis, os contrários, o contra-argumento e as possíveis soluções para o problema. Durante a correção os estudantes foram pouco participativos e estavam, aparentemente, sem disposição.

Em relação às perguntas propostas, os alunos continuaram com dificuldade para elaborar a resposta, principalmente, na questão na qual deveriam indicar o contra-argumento. Ademais, só citaram como solução para o problema a resposta mais evidente, ou seja, a substituição das sacolas plásticas por sacolas de pano, oxibiodegradáveis, sacos de papel ou sacolas de plástico mais resistentes que podem ser reutilizáveis. As soluções mais sofisticadas, ou melhor, menos do senso comum, como a criação de leis e de programas de conscientização ambiental, embora aparecessem no texto, não foram citadas pela turma. Esse fato foi ressaltado pela docente.

Décima nona aula

Nesta aula, foi trabalhado o texto “Os pais fumantes influenciam seus filhos para que fumem também?”. Esse texto apresenta dois pontos de vista, o de uma adolescente de 19 anos que foi fumante dos 16 aos 19 e havia deixado de fumar há dois meses. Ele defendia a tese de que os pais fumantes influenciam os filhos a fumarem também. O ponto de vista oposto foi apresentado por uma psicóloga de 46 anos.

Inicialmente, a professora colocou o título do texto no quadro e pediu para os alunos expressarem sua opinião, a maioria dos alunos não souberam argumentar para defender seu ponto de vista apenas diziam que sim ou não. Depois de a professora muito insistir, surgiram três argumentos: dois contras e um a favor. Neste, uma aluna argumentou que os pais fumantes influenciam os filhos a fumarem também devido ao fato de servirem de modelo para os filhos. Em relação aos argumentos contras, o primeiro deles foi que os amigos influenciam mais os adolescentes a fumarem e o segundo foi que os pais fumantes podem desenvolver algumas doenças, dessa forma, os filhos percebem os malefícios do cigarro e não são influenciados pelos pais. Os argumentos dados foram anotados no quadro pela professora.

Na sequência, foram formadas duplas, o texto foi fornecido aos alunos e a professora estabeleceu qual das opiniões cada dupla iria ler. Após a leitura, as duplas deveriam identificar a tese defendida no texto, os argumentos que dão sustentação a tese e a possível solução para o problema.

No decorrer da realização da atividade, a professora constatou que algumas duplas estavam confundindo a tese com o primeiro argumento apresentado, também observou que alguns alunos não conseguiam identificar os argumentos. Assim, foram realizadas as intervenções, nestas foram esclarecidas o que era a tese e reforçado que os argumentos são as justificativas, as explicações usadas pelo autor para defender seu ponto de vista.

Pais fumantes influenciam seus filhos para que também fumem?

SIM

Acho que os pais fumantes influenciam sim seus filhos a fumarem também. Essa influência começa de um jeito bem inocente. Quando, por exemplo, o pai ou a mãe pede para o filho buscar o maço de cigarros ou pegar a caixa de fósforos na cozinha, a criança sente um prazer de estar com algo proibido para ela nas mãos. O próximo passo vem quando os pais deixam o filho brincar com o cigarro. É de se esperar que, não muito depois disso, a criança vá roubar um cigarro para experimentar no banheiro. Assim pode começar o vício.

Afinal, quem pode negar que, ao fumar na frente dos filhos, os pais não despertem neles (ou pelo menos em alguns deles) o mesmo desejo? Os pais são modelos de comportamento dos filhos; admirar e imitar o que os pais fazem é uma atitude normal de crianças e mesmo de pré-adolescentes.

Mesmo quando a criança demonstra ser verdadeira antitabagista, pode mudar a cabeça quando chega à adolescência, pois se sente agora naturalmente mais atraída por fazer coisas erradas ou proibidas. Já viciado, mas ainda fumando escondido dos pais, o adolescente consegue guardar seu vício em segredo por algum tempo, pois os pais fumantes já estão acostumados com o cheiro e não o sentem ao chegar perto do filho.

Depois de descoberto, o filho fumante tem muitos argumentos para se defender. Afinal, que moral têm os pais fumantes de fazer discursos sobre os males do cigarro, os riscos à saúde, à força de vontade etc.? A opção mais honesta seria os pais tentarem parar de fumar junto com o filho, se ajudando e se apoiando mutuamente. Este esforço em deixar o vício também pode servir de exemplo e de estímulo para o jovem deixar de fumar.

Mas, mesmo que os pais continuem fumando e a argumentação do filho seja coerente, os pais nunca deveriam se dar por vencidos, pois se aceitarem facilmente os comportamentos de risco do filho, este se sentirá vitorioso e não terá limites, podendo logo mais se sentir autorizado a abusar de álcool, de maconha etc.

Caio Bergamo, 16 anos, é estudante do Ensino Médio. Tabagista dos 14 aos 16 anos, há dois meses deixou de fumar; seus pais não fumam.

NÃO

Um pai ou uma mãe que fumam podem trazer o cigarro para mais perto do adolescente, mas não acredito que esse seja o fator decisivo que faça com que ele comece a fumar.

Penso que o cigarro é atraente para o adolescente por ser um símbolo do mundo adulto. Às vezes, do mundo adulto que “deu certo”, como sugerem as propagandas de cigarro: homens e mulheres independentes, felizes, bem-sucedidos... Mas, neste sentido, acredito que a mídia exerça mais influência que o exemplo dos pais.

Fumar é um hábito de uma parte da tribo humana que acolhe os que se identificam com e ela e com seus rituais, linguagem, gestos comuns etc. Se um adolescente frequenta uma turma em que todos fumam, a influência será muito forte para que adote esse hábito do grupo como seu. Nesses momentos, pedir ou dar um cigarro ou fumar coletivamente facilita muito a aproximação com o outro e abre um canal de comunicação numa linguagem comum a todos. O que importa é que o jovem se sinta integrado ao grupo, adotando os mesmos padrões e comportamentos da turma, que nessa etapa da vida é quem dita as normas.

Além disso, o cigarro pode ser muito prazeroso, pois sabemos que ele se relaciona em algum nível com as gratificações orais da infância que podem ser reativadas em qualquer idade. Dessa forma ele pode muito bem funcionar como substituto de alguma coisa ou de alguém que está faltando, uma espécie de companheiro de toda hora. Para alguns adolescentes o cigarro pode aplacar a ansiedade, funcionando como um apoio quando, por

exemplo, eles têm de enfrentar uma situação social nova. A adolescência é uma fase carregada de situações estressantes, e o cigarro, a exemplo de outras drogas, lícitas ou ilícitas, tem o poder de relaxar.

Retomando a questão da influência dos pais fumantes no tabagismo dos filhos, em parece que, se ocorre de fato alguma influência, o mais comum é que ela opere no sentido contrário. Os filhos de pais fumantes frequentemente abominam o cigarro, se sentem mal e se irritam quando os pais fumam por perto, e até mesmo se preocupam com os riscos que o cigarro representa para a saúde dos pais, tentando persuadi-los para que parem de fumar.

Vera Lúcia Scognamiglio, 47 anos, não-fumante, é psicóloga e mãe de Bruno, 9 anos.
(textos extraídos da revista *Pais e teens* – São Paulo)

Vigésima aula

Nesta aula, foi realizada a correção da atividade proposta na aula anterior. Primeiramente, foi realizada a leitura oralizada e coletiva do texto no qual o autor defendia a tese de que dos pais fumantes influenciam os filhos a fumarem também. Após a leitura, foi solicitado às duplas responsáveis pela realização da atividade com base no ponto de vista citado que indicassem a tese, os argumentos e a possível solução para o problema. Os alunos componentes das outras duplas deveriam destacar, grifar no texto os aspectos citados.

Para a realização da atividade com base no texto no qual a autora defende que os pais fumantes não influenciam os filhos a fumarem foi repetido o processo descrito no parágrafo acima. Aqui foi citado que a autora não apresenta uma proposta de intervenção para o problema. Com base nessa constatação, a professora explicou a estrutura do artigo de opinião e enfatizou que este pode ou não apresentar uma proposta de intervenção, assim, nesse último caso, o autor retoma a tese e procura justificá-la.

No final da aula, a professora distribuiu dez artigos de opinião para a turma, de modo que cada aluno recebeu um artigo. Assim, a professora explicou que cada um iria apresentar oralmente o texto recebido. Para isso, orientou-os a ler o texto e anotar a tese, os argumentos e a proposta de solução ou reflexão suscitada e salientou a importância de se preparar para a exposição oral. Os artigos de opinião abordavam os seguintes assuntos: pena de morte, violência no Brasil, mídia e o culto do corpo, gravidez na adolescência, desperdício de alimentos, escassez de água potável, drogas, obesidade infantil e meio ambiente versus consumismo.

Vigésima primeira aula

Nesta aula, foi realizada a exposição oral dos artigos fornecidos pela docente na aula anterior. Para isso, os alunos com mesmo artigo eram chamados à frente da sala para

apresentá-lo, ou seja, a proposta era que um grupo de alunos apresentasse o mesmo artigo. A proposta não foi exitosa, uma vez que dos trinta e três alunos presentes apenas dez apresentaram o texto oralmente, destes apenas dois realmente apresentaram, os oito restantes realizaram a leitura do texto que servia de suporte para a apresentação. O restante da turma não quis apresentar mesmo sendo em grupos, desse modo quatro artigos deixaram de ser apresentados. Os textos apresentados oralmente seguem abaixo.

Escassez de Água Potável

Por Caroline Faria

Sabemos que a água potável é um recurso cada vez mais escasso no planeta. Em 2007 a ONU (Organização das Nações Unidas) declarou que cerca de 1,1 bilhões de pessoas em todo o mundo não têm acesso a água potável e estima-se que dois milhões de crianças morrem todos os anos pela falta dela ou de saneamento básico.

Parece controverso que o planeta terra, que é constituído por dois terços de água, não possa abastecer sua população que já ultrapassou os 6 bilhões de indivíduos. Teoricamente, ela não deveria faltar. O problema que quase toda esta água encontra-se distribuída sob a forma de gelo ou água salgada, o que impede seu consumo imediato pelo homem. E para piorar, sua distribuição pela superfície do planeta é desigual. Alguns lugares são naturalmente secos, o que exige que a água tenha que ser captada longe do local onde será consumida, tornando necessários investimentos em estruturas de captação e distribuição, além do tratamento. Isso encarece e, muitas vezes inviabiliza seu acesso às pessoas que não tem tantas (ou nenhuma) condições de pagar.

Como se já não bastassem todas as dificuldades impostas pela natureza, junta-se a isso, as dificuldades impostas pelo homem. Em regiões como o Oriente Médio, por exemplo, a água virou objeto de disputa entre países e um dos motivos que fazem perpetrar um dos conflitos mais antigos da humanidade. Na África, a água já foi elemento de discriminação racial quando, na época do apartheid só os brancos podiam ter acesso a ela.

O grande problema, além dos já apontados, é que nos lugares onde há grande disponibilidade de água, há uma “cultura de desperdício” onde se prega, erroneamente, que a água é um bem que nunca faltará. Felizmente, essa cultura vem sendo combatida e, aos poucos, a população do mundo todo têm se conscientizado da importância de economizar e encontrar meios de reutilizar a água de maneira mais racional.

No Brasil, um tema bastante discutido é a questão da “cobrança pelo uso da água”. Em alguns países, como a França e a Alemanha, a prática de se cobrar pela captação e diluição de resíduos em corpos d’água já é bastante difundida, mas no Brasil, ainda são poucos os Estados que aderiram à idéia.

Na experiência brasileira os recursos conseguidos com esta cobrança não são suficientes para financiar todos os custos que envolvem a recuperação da bacia impactada. Contudo cobrar pela utilização da água faz com que haja o que podemos chamar de “conscientização forçada”: já que é difícil convencer pela razão, convence-se pelo bolso. Claro que, neste caso, a cobrança é feita apenas para a captação e dissolução de poluentes, ou seja, aplica-se apenas às indústrias, companhias de saneamento e abastecimento e uso agrícola, todas estas, atividades que lucram com este uso.

Já quando falamos na possibilidade de se cobrar pelo uso da água do consumidor final (pessoa física), a proposta, embora com boas intenções, esbarra em um dos direitos básicos do homem que é ter suas necessidades básicas de sobrevivência supridas; o que inclui acesso a água potável. Por isso, as propostas neste sentido, costumam englobar um limite mínimo de consumo dentro do qual o uso não é cobrado.

Parece demais dizer que se deve pagar pelo uso de um bem que deveria ser, por direito, de todos, para pessoas que vivem em um país com uma das maiores cargas tributárias do mundo. A questão é que tudo isso visa inibir o desperdício de um bem escasso e caro. Segundo estatísticas da Organização das Nações Unidas, nos locais de menor renda o acesso à água costuma ser mais caro. As populações que vivem em favelas na América do Sul, por exemplo, gastam em média 10% de sua renda com água, enquanto que na Inglaterra isso não ultrapassa os 3%.

Enfim, há quem se preocupe com possíveis guerras futuras por causa da água. Estes talvez pensem que dois milhões de crianças mortas por ano ainda é pouco. A verdade é que muito mais que dificuldades geográficas e climatológicas, o que existe de fato é o que Kemal Dervis, administrador do PNUD, e Trevor Manuel, ministro de Finanças Públicas da África do Sul, chamaram de falta de vontade política (artigo publicado em novembro de 2006 no site da ONU Brasil) por parte de governos e instituições.

<http://www.uniagua.org.br>
<http://www.socioambiental.org>

Disponível em: <http://www.infoescola.com/hidrografia/escassez-de-agua-potavel/> Acessado em 19/03/2015

Pena de morte

Francisco Basso Dias (de Porto Alegre)

O assunto é polêmico, contravertido, anticristão, e tudo mais. Mas é discutível. Temos que discutir.

Não dá mais para suportar o crescimento da violência e o clima de terror vivido pela população gaúcha e brasileira. Tudo porque o Estado está sendo impotente para conter a delinquência. A vida não tem mais valor. Qualquer um delinqui. As nossas leis são frouxas. Os chamados Direitos Humanos só protegem os bandidos. Eu nunca vi os tais Direitos Humanos prestarem qualquer tipo de ajuda a uma família que tivesse sido vítima da bandidagem. Nunca vi. O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma piada. Tutela, protege e salvaguarda o criminoso. Acho que deve ser revisto.

O Brasil é o único país no mundo onde o bandido é tratado a pão-de-ló. Preso tem que trabalhar e "ganhar o pão com o suor do seu rosto". Tem muito bandido que comete delito só para ficar na cadeia, porque sabe que cama e comida ganha de graça, sem nenhum esforço. Esta manhã, eram seis horas, presenciei uma cena cujos protagonistas envolvia um grupo de jovens e soldados da Brigada Militar, na esquina da Av. Borges de Medeiros com a Salgado Filho.

Em menos de cinco minutos foram cercados por quatro viaturas e mais um camburão da polícia militar. Foi bonito de se ver. Depois de levarem alguns cascudos, foram conduzidos á autoridade policial que lhes deu o destino merecido.

Para bandido, assaltante e arruaceiro não dá para dar moleza. Cacete neles.

Voltando ao tema pena de morte, vocês leram nos jornais o que um grupo de delinquentes fez com um casal no Rio de Janeiro?

O advogado Marcelo José Viana, e a namorada, a publicitária Paula Barreto da Silva, foram protagonistas de mais um crime brutal. Rendidos por assaltantes quando saíam de um restaurante, os dois tiveram o carro roubado e depois foram jogados a cerca de uns 10 metros penhasco a baixo da encosta da Avenida Niemeyer, em São Conrado, na Zona Sul.

Milagrosamente, escaparam com vida.

Por sorte, o advogado ficou com o corpo preso a uma árvore e a publicitária conseguiu agarrar-se às pedras, de onde pediu socorro.

Segundo o casal, eles foram rendidos por quatro bandidos aparentando ter cerca de 18 anos, conforme relato das vítimas. Perguntaram se Viana era policial e discutiram dentro do veículo, pois parte do grupo queria seguir para a casa do advogado. Na Avenida Niemeyer, os assaltantes ordenaram que o casal saísse do carro e sentasse numa mureta protetora do penhasco. Viana foi o primeiro e, quando menos esperava, foi empurrado em direção ao mar. A vítima avalia ter caído de uma altura de 10 a 15 metros. A vegetação amorteceu a queda, e ele conseguiu se agarrar a uma árvore. Mais tarde a polícia conseguiu prender os marginais que confessaram o crime.

O que fazer num caso desses? Cadeia para esse tipo de bandido adianta? O negócio é ó...injeçãozinha letal e acaba com essa escória.

Se esse tipo de gente não tem nenhum sentimento pelo seu semelhante, porque a sociedade tem que ter pena deles? Estuprador, assaltante e seqüestrador, só tem uma pena....morte.

Francisco B.Dias – de P.Alegre (20.03.2009)

Disponível em: <http://www.clicerechim.com.br/articulistas-opiniao-francisco-basso-dias-20-03-2009.htm>

MEIO AMBIENTE X CONSUMISMO: QUAL A SUA POSTURA?

Profª. Marciana Alves Barbosa
 Publicado em 15/05/2008 - 09:32:32

A sociedade consumista foi fundada a partir da revolução industrial.

A economia capitalista é um buraco sem fundo, quanto mais consumirmos, mais temos que consumir, pois toda a estrutura da economia capitalista é baseada no eterno “desenvolvimento sustentável”, contraditório por si só. Evidente que esse comportamento não é natural, nós não nascemos consumistas doentios. E, esse consumo desenfreado, além de graves diferenças sociais, causa montanhas de lixo, que ainda não sabemos o que fazer com elas.

Para atender às chamadas “nossas necessidades”, as indústrias que não têm medidas, investem cada vez mais em tecnologia e muitas delas praticam os mais variados tipos de exploração: infantil, baixos salários, condições de trabalho aviltantes, exploração e degradação dos animais. Com o aumento descontrolado do consumo, os recursos naturais vão se esgotando e como consequência acontece a total degradação ambiental.

Mas o que é o consumismo? Poderíamos dizer, de maneira simplista, que é tudo aquilo que você compra sem necessidade, só para atender apelos das propagandas, mostrar status.

E o que é degradação ambiental? É a mudança (destruição) do meio ambiente através das nossas atividades.

A degradação atinge toda a biodiversidade, principalmente em áreas de alta densidade demográfica. E uma das principais responsáveis por essa degradação são as imensas montanhas de lixo provocadas pelo consumismo.

Existem outros fatores responsáveis pela degradação ambiental como, o crescimento da população, a falta de saneamento, os métodos usados na agricultura moderna, falta de esclarecimento e educação da maioria das pessoas. Mudar nosso comportamento em relação ao consumo é fundamental e só através da Educação teremos alguma chance de salvar nossa casa, nosso planeta.

Devemos começar a partir de pequenas mudanças, e a prática dos 4Rs (repensar, reduzir, reutilizar e reciclar) do consumo consciente já seria um bom começo. Ensinar nossos jovens e crianças a prática dos 4Rs. Faça um cartaz bem grande e cole na parede da cozinha, por exemplo, todos de sua família devem participar.

A CARTA DA TERRA, diz muito bem que chegou o momento de mudarmos:

“A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais.”

Os 4R do consumo consciente

Repensar

Refletir sobre os seus atos de consumo, buscando que seu comportamento e atitudes de consumo contribuam para a construção de um mundo melhor.

Reduzir

Consumir apenas o necessário e evitar a geração de lixo é o mais importante. Recusar sacolas e sacos plásticos, evitar embalagens desnecessárias e uso de produtos descartáveis é um bom começo.

Reutilizar

Aumentar a vida útil dos produtos e materiais também evita a geração de lixo. Escolher produtos com maior durabilidade e evitar o desperdício de recursos, por exemplo, usando os dois lados do papel, vale a pena.

Reciclar

Não misturar os materiais recicláveis (papéis limpos, vidros, plásticos, metais) com o lixo comum e encaminhá-los para reciclagem é fundamental. Apóie programas de coleta seletiva e cooperativas de catadores.

A Mudança começa com Você!

Disponível em: http://www.fmb.edu.br/ler_artigo.php?artigo=200

Droga: uma "doença degenerativa" que está debilitando o "organismo social" em que vivemos.

Fonte: Sempre Tops.

O consumo de drogas está cada vez mais presente em nosso dia a dia, isso por que a circulação e o tráfico desse entorpecente se intensificaram enormemente nas últimas décadas por mais que as autoridades tenham investido bastante no combate a entrada deste “vírus” que afeta toda e qualquer pessoa independentemente de classe social.

Os usuários são indivíduos que, na maioria das vezes, não possuem boas condições financeiras o que os levam a viverem em um verdadeiro inferno de desolações que é o mundo de fantasias dos dependentes químicos. Infelizmente, as sociedades em geral jogam superficialmente os drogados sem saberem das suas intimidades e história de vida, as quais estão diretamente ligadas ao convívio familiar.

Geralmente, os viciados químicos foram induzidos por amigos ou conhecidos a usarem drogas, uma vez que estas lhes conferem uma sensação momentânea de prazer e bem estar. Mas, posso afirmar com certeza que após os efeitos alucinantes dos entorpecentes as consequências são devastadoras e duradouras. Aliás, o uso de drogas proporciona, sem dúvida alguma, mais desvantagens para quem consome do que vantagens, se bem que esta última não existe para quem usa drogas, isso é simplesmente indiscutível. Creio que não preciso entrar em detalhes a respeito desse argumento, afinal de contas esta não é a minha intenção, pois, suponho que todos ou quase todos sabem sobre as consequências do uso contínuo de drogas em geral. Só lembrando aos leitores que semanticamente a palavra droga já define por completo a sua futilidade.

É importante lembrar também que conflitos familiares passam a ser constantes nos lares de qualquer família que possui pelo menos um dos membros dependente das drogas.

Para finalizar quero deixar claro que o uso de drogas não só no Brasil, mas em todo o mundo está virando uma epidemia sem controle. Aliás, já virou uma “doença degenerativa” que está sufocando e debilitando, de certa forma, o “organismo social” em que vivemos. Em outras palavras, as autoridades devem e podem investir mais em políticas públicas e campanhas educativas voltadas ao combate tanto do tráfico como do uso de drogas, sobretudo em locais públicos. Afinal, os “donos” do poder também são seres humanos que, conseqüentemente, fazem parte desse organismo social que, como uma joia preciosa, devemos zelá-lo e protegê-lo, pois é usufruto de todos, inclusive das novas gerações. Acredito que em primeiro plano deve-se investir principalmente em educação que é o combustível que move todo e qualquer país, estado ou cidade.

Marcondes Torres, estudante e blogueiro desde janeiro de 2012.
<http://www.marcondes.torres.blogspot.com.br/2012/08/exemplo-de-artigo-de-opinioao-sobre.html>.
 Acessado em 19/03/2015 as 15: 23.

Fome e Desperdício de Alimentos

Milhares de pessoas no mundo todo passam fome, entretanto, o desperdício de alimentos acontece desde sua produção até na nossa cozinha, demonstrando a necessidade de se rever conceitos e atitudes em relação a esta situação.

A fome é um problema que assombra grande parte dos habitantes do planeta e para solucionar esta questão não basta aumentar a produção de alimentos por intermédio da ampliação da área plantada ou pelo aumento de safras, fazendo-se necessário que se tomem atitudes relacionadas também com o controle dos desperdícios.

O ciclo de desperdício de alimentos começa no campo, continua no transporte, na armazenagem e na comercialização, para se fechar na cozinha do consumidor. Enquanto isso, milhares de pessoas padecem na fome e na miséria.

Outrossim, faz-se necessário aqui fazer um parêntese entre a relação fome e desperdício de alimentos, visto que mesmo se fossem tomadas medidas de controle como parte de uma política agrícola, além de uma campanha para melhor utilização no preparo e consumo de alimentos, não estaria assegurado um maior acesso desses gêneros aos famintos.

Isto porque o custo e o consumo de alimentos dependem de variáveis sociais e de mercado que determinam o acesso da população aos alimentos. São elas: a concentração da terra e da renda, o desemprego e as desigualdades do desenvolvimento econômico, agravantes dos mecanismos das iniquidades regionais, todas, produtos de um processo de desenvolvimento desigual e excludente para a maioria.

Assim sendo, a relação entre desperdício e fome nacional, tem sua razão de ser, visto que acredita-se ser possível diminuir o preço dos alimentos se esta margem de perdas fosse exterminada dos cálculos de produção, levando a um barateamento dos alimentos, porém, não se tem a pretensão de resolver o problema da fome no Brasil ou no mundo, simplesmente resolvendo a questão dos desperdícios alimentares, por outro lado, não é possível conceber o desperdício onde a fome ainda existe.

O desperdício é um mal que precisa ser combatido por todos e iniciado, preferencialmente dentro da própria casa. Não se consegue grandes mudanças mundiais apenas pensando-se globalmente com projetos mirabolantes. Grandes mudanças do comportamento universal começam de forma humilde, com o exemplo próprio. Pensar globalmente – agir localmente. Cada um faz a sua parte e o grande resultado se constrói.

Autor(a): Claudete Likes Penteado

Bacharel em Economia Doméstica pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Disponível em: <http://www.sermelhor.com.br/espaco/fome-e-desperdicio.html> Acessado em 19/03/2015 as 16:08

Obesidade Infantil

A obesidade é atualmente considerada uma epidemia em todo mundo. Ocorre em adultos e a cada dia mais acomete crianças. Nos adultos sabemos que a obesidade está associada diretamente com a hipertensão, doenças cardiovasculares e diabetes tipo 2.

Entretanto quando o excesso de peso (sobrepeso ou obesidade) se desenvolve na infância tende a persistir na vida adulta expondo precocemente a problemas de saúde relacionados ao excesso de peso. Sem contar que nas crianças pode causar também baixa autoestima. O desencadeamento do excesso de peso nos pequenos tem origem diversa, podendo ser genética, elevado consumo calórico ou baixa frequência de atividade física e até uma mistura de todos esses fatores.

As crianças adoram guloseimas, salgadinhos, refrigerantes e biscoitos e ainda trocam uma refeição colorida e adequada nutricionalmente por fast food. Desta maneira aumentam o consumo de calorias. Estão

também adotando o estilo de vida sedentário dos adultos. Hoje as crianças gastam horas na frente da televisão, computador e vídeo game reduzindo o tempo com atividades de elevado gasto energético.

Ao diagnosticar excesso de peso e maus hábitos alimentares nesta faixa etária a reeducação alimentar com um nutricionista é de extrema importância, pois a criança adquire hábitos saudáveis para a vida toda. Então fique atento às orientações: Cuidado na escolha dos lanches, tanto aquele que leva ou compra na escola quanto em casa. Dê preferência às frutas, sucos naturais e evite alimentos industrializados e fritos. Um adulto deve acompanhar no controle das quantidades, qualidade e horário das refeições. Estimule bons hábitos alimentares para toda a família e não se esqueça que a alimentação dos pais é o principal exemplo para as crianças.

Lembre-se também que a atividade é essencial para o controle do peso das crianças e adultos. Procure a orientação de um educador físico.

Fonte: ANutricionista.Com - Glaucia Figueiredo Justo - CRN4 09100413 -Nutricionista em Vila Velha.

Disponível em: <http://www.anutricionista.com/obesidade-infantil.html> (acessado em 19/03/2015) as 16:45.

Ao término da aula, foram fornecidos dois textos sobre o programa do governo federal Bolsa Família, um era favorável ao programa e o outro apresenta uma lista de argumentos contrários. Foi explicitado aos alunos que deveriam pesquisar sobre o tema, ler os textos em casa e trazê-los para a próxima aula.

Bolsa Família: dez anos de retração da miséria e da exclusão

Seus benefícios alcançam 14 milhões de famílias, o que equivale a 50 milhões de pessoas

O Brasil comemorou ontem os dez anos do Bolsa Família – o maior programa de transferência de renda do mundo. Seus benefícios alcançam 14 milhões de famílias, o que equivale a 50 milhões de pessoas – tudo isso com um orçamento de apenas R\$ 23,95 milhões, em 2013 – segundo o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Mais: seu sucesso atrai a atenção de governos de todo o mundo. Não é por acaso que acaba de receber o Prêmio Award for Outstanding Achievement in Social Security, espécie de Nobel concedido a cada três anos pela Associação Internacional de Seguridade Social (ISSA), entidade com sede na Suíça.

Basta dizer que entre 2001 e 2011, as transferências sociais, e particularmente o Bolsa Família, responderam por cerca de 15% a 20% da redução da desigualdade da renda domiciliar per capita. Impacta até mesmo o Produto Interno Bruto (PIB), pois cada R\$ 1 repassado às famílias estimula um aumento de R\$ 1,78 neste. Um dos seus efeitos notáveis é a dinamização da economia local, seja o comércio ou outros segmentos econômicos, em que antes só havia estagnação.

Os estudos demonstram que os índices de fecundidade entre as faixas de renda mais pobres caíram rapidamente, nos últimos dez anos, em que pese a crença disseminada por alguns críticos de que as famílias atendidas seriam incentivadas a ter mais filhos. O mesmo se diga do suposto “efeito-preguiça”, visto que os indicadores de ocupação e procura por emprego são muito semelhantes entre beneficiários e não beneficiários do programa. Além do mais, ampliou a cobertura de vacinação e consultas pré-natais e reduziu as taxas de hospitalização em menores de cinco anos.

Dessa forma, metade dos beneficiários do Programa Bolsa Família (junto com a Ação Brasil Carinhoso) são crianças e jovens, que passaram a se alimentar melhor, a ponto de o índice de baixa estatura cair de 16,8% em 2003 para 14,5% em 2013. Sobretudo, gerou uma queda notável na taxa de mortalidade infantil. A redução foi de 40% no Brasil e 50% no Nordeste, a região mais pobre do País.

Sem falar nos seus efeitos educacionais: os estudantes do Bolsa Família abandonam menos a escola e repetem menos de ano. Enfim, um sucesso do qual o Brasil tem razão de se orgulhar.

Disponível em:

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/2013/10/31/noticiasjornalopiniao,3155798/bolsa-familia-dez-anos-de-retracao-da-miseria-e-da-exclusao.shtml>

10 motivos para ser contra o atual Bolsa Família

Antes de tudo, não sou contra as medidas emergenciais de distribuição de renda. O que sou contrário é a atual forma como ela ocorre no Brasil.

O Bolsa Família se consiste na união e maior distribuição dos benefícios assistenciais criados no governo Fernando Henrique. Atualmente, os gastos com o serviço fazem com que não haja no mundo uma bolsa da Channel cravada de diamantes que seja mais cara do que o nosso Bolsa Família.

10 motivos para ser contra o atual Bolsa Família

1- O Bolsa Família se consiste meramente numa esmola, pois a família não produz nada para receber o benefício. Nunca nenhuma nação do mundo prosperou distribuindo esmolas ao seu povo. Muito pelo contrário, os países desenvolvidos são aqueles em que o povo sobe de vida através do próprio esforço.

2- O Bolsa Família pode até combater os efeitos, mas não combate a causa da pobreza. É como secar o chão ao invés de tapar o buraco da goteira. O Bolsa Família é uma medida emergencial que não resolve os problemas estruturais do Brasil. Por mais necessária que possa ser, ela ilude a muitos.

3- Como o Bolsa Família traz um benefício maior para quem tem mais filhos, muitos pobres acabam tendo mais filhos para ganhar mais benefícios do Estado-provedor. Logo, mais pessoas carentes nascem e a pobreza é perpetuada.

4- O Bolsa Família tem um caráter assistencialista no Nordeste que faz com que muitos o vejam como uma dívida dos nossos atuais governantes. Logo, esse assistencialismo de Estado acaba influenciando muitas pessoas humildes a dar seu voto a determinado partido, seja por gratidão ou seja por medo de perder o que tem.

5- Premiar a ociedade é um erro. O assistencialismo acaba viciando o povo. Muitas são as pessoas que preferem ficar em casa do que trabalhar, pois recebem seguro desemprego e Bolsa Família.

6- O Bolsa Família pode ser gasto com bebidas, drogas, prostituição, etc – diferente do finado Cheque Cidadão. Logo, o dinheiro do benefício pode causar ainda mais malefícios para as famílias. Não é a toa que muitas famílias podem sofrer por causa do Bolsa Família.

7- Não existe um mecanismo de saída para quem recebe o benefício. Logo, muitas pessoas ficam aprisionadas na mediocridade do assistencialismo.

8- O Bolsa Família não obriga as famílias a aprenderem uma profissão ou a fazer um curso técnico. Não basta dar o peixe, é preciso ensinar a pescar. Não há contrapartida ou qualquer serviço que os beneficiados recebam para adquirir o dinheiro suado dos contribuintes. A única contrapartida é a mulher ter os filhos na escola e vacinados, o que já é uma obrigação constitucional.

9- Os gastos crescentes com o Bolsa Família acabam aumentando os gastos do governo, que terá que aumentar os impostos. Com mais impostos, os empresários não se motivarão a investir em mais empresas para criar mais empregos. Com menos empregos, há menos comércio e mais pobreza. Com mais pobreza, mais pessoas precisarão do Bolsa Família. Com mais pessoas precisando do Bolsa Família, mais votos terão os políticos populistas. Com mais políticos populistas, mais gastos no Bolsa Família...

10- O Bolsa Família não reduz o trabalho infantil. Muitas crianças batem ponto nas escolas, mas continuam trabalhando. O Bolsa Família deveria ter como adicional para a melhora das notas dos alunos e um reforço para suas educações. De nada vale bater ponto nas nossas péssimas escolas públicas se a criança se tornar um analfabeto funcional.

Disponível em: <https://acidblacknerd.wordpress.com/2013/05/10/10-motivos-para-ser-contra-o-atual-bolsa-familia-2/>

Módulo 3 – Produção de pré-projetos de texto

Vigésima segunda aula

Nesta aula, foi proposto aos alunos que produzissem, em norma culta, um artigo de opinião sobre o tema Bolsa Família. Os alunos foram informados de que os textos produzidos seriam publicados em material impresso, no formato de um jornal e teria como interlocutores os colegas de sala, pais e professores. Porém, antes de realizar a produção os estudantes deveriam fazer o pré-projeto de texto, este deveria conter a tese que será defendida no artigo, no mínimo três argumentos e uma proposta de intervenção para o problema apresentado ou uma reflexão. Só depois dessa etapa, é que os discentes escreveriam o artigo de opinião com base nas informações contidas no pré-projeto de texto.

Os alunos acharam a produção do pré-projeto muito difícil e disseram que a produção inicial tinha sido mais fácil devido ao fato de eles terem escolhido o tema. Outro problema encontrado foi que a professora forneceu os textos motivadores para os alunos na aula anterior, solicitou que realizassem a leitura em casa e os trouxessem para a próxima aula, entretanto, seis alunos não trouxeram o material de apoio para a produção textual. Os alunos não concluíram a atividade, dessa forma, foi solicitado que terminassem a atividade em casa e entregassem na próxima aula.

Vigésima terceira aula

Nesta aula, foram recolhidos os pré-projetos de texto e seus respectivos textos, essa atividade ficou para ser concluída em casa, porém pouquíssimos alunos a realizaram. Logo, tiveram que concluí-la em sala de aula. Quanto à eficácia desta, foram poucos os alunos que a realizaram de modo suficiente, uma vez que os textos produzidos apresentam pouca argumentação, alguns alunos não apresentaram argumentos, outros argumentaram pouco, isto é, não souberam se posicionar e defender um ponto de vista, os parágrafos foram pouco desenvolvidos. Além disso, uma parcela significativa não organizou o texto utilizando os operadores argumentativos, apenas copiaram as informações do pré-projeto de texto, apenas três estudantes usaram os operadores argumentativos de modo adequado. Outros, por seu turno, sequer dividiram o texto em parágrafos e ainda houve um caso em que o pré-projeto ficou bem elaborado, apresentava argumentos consistentes, porém ao desenvolver o texto o aluno não apresentou esses argumentos.

Outro problema encontrado foi a falta de motivação dos alunos, seguido das faltas, pois dos 29 alunos presentes, apenas 17 entregaram as atividades propostas, destas, duas continham somente o pré-projeto de texto, uma apresentava somente o texto e uma apresentava o pré-projeto e a produção escrita inconclusos. Em relação à falta, os três alunos que faltaram na última aula entregaram a atividade de modo incompleto.

Vigésima quarta aula

Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos para argumentar e defender um ponto de vista, nesta aula, foram explicitadas as características do texto argumentativo por meio do estudo de dois textos. O primeiro apresentava as características dos textos nos quais predomina a tipologia argumentativa e o segundo apresentava uma análise de um artigo de

opinião ressaltando os elementos constitutivos desse gênero textual. Após ler e explicitar esses textos com a turma, a professora utilizou três textos produzidos, na aula anterior, por alunos dessa classe para serem analisados. Desse modo, a docente leu os artigos e coube aos discentes julgarem se os textos atendiam à proposta de produção, ou seja, se o texto produzido se constituía um artigo de opinião, se ele defendia um ponto de vista por meio da tese e dos argumentos e se continha uma reflexão ou proposta de solução para o problema apresentado.

Dos três textos selecionados para serem analisados pelos alunos, dois eram considerados bons, visto que atendiam à proposta de produção e um não atendia à proposta, pois o aluno não conseguiu apresentar a tese e tampouco argumentar, embora apresentasse algumas marcas que levavam a inferir que o autor era favorável ao programa bolsa família.

Para realizar a análise dos textos, a professora lia os textos, em voz alta, e ao término da leitura os alunos teciam comentários e julgavam se o texto constituía ou não um artigo de opinião. Sendo assim, primeiramente, foi lido o último texto citado no parágrafo anterior, logo, a maioria da turma percebeu que ele não defendia uma ideia e que o autor não conseguiu argumentar. Porém, quando questionados se, mesmo assim, era possível identificar o posicionamento do autor em relação ao assunto abordado, o grupo constatou que o produtor era favorável ao programa Bolsa Família. Na sequência, os outros textos foram lidos e os estudantes perceberam a argumentação presente neles. O objetivo dessa aula foi apresentar modelos de textos argumentativos, para que os alunos compreendessem melhor como este é estruturado e, conseqüentemente, melhorar a argumentatividade nas futuras produções.

Vigésima quinta aula

Nesta aula, foram lidas duas entrevistas retiradas do site da revista *Época*, ambas abordam a questão da redução da maioria penal. Na primeira, a entrevistada é a deputada federal Eryca Kokay que é contra a redução da maioria penal; na segunda, a entrevistada é a deputada federal Keiko Ota que é favorável à redução da maioria penal. Assim, a professora ia lendo os textos e discutindo com a turma os argumentos presentes nas entrevistas. Após a leitura dos textos, a professora propôs aos alunos que realizassem um pré-projeto de texto sobre o tema em discussão. O pré-projeto deve conter o tema do texto, a tese, três argumentos e uma reflexão ou solução para o problema apresentado.

Keiko Ota: "A redução da maioria penal ajudará a combater a criminalidade"

PEC que reduz a maioria penal para 16 anos teve sua primeira vitória na Câmara. Confirma opinião de deputada favorável à medida

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 171/93, que reduz a maioria penal de 18 anos para 16 anos, tramita na Câmara há 20 anos, sem nunca conseguir avançar. Na terça-feira (31), no entanto, isso mudou. Deputados da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara consideraram que a PEC não contraria a Constituição. Agora, o texto seguirá para uma comissão especial e, se novamente aprovado, irá à votação em dois turnos no Plenário.

O texto é polêmico, e sua admissão pela CCJ foi bastante comemorada por deputados favoráveis à medida, entre eles a deputada Keiko Ota (PSB-SP). Em entrevista a *ÉPOCA* por email, Keiko disse que a redução atualiza a legislação. "Os adolescentes terão todos os direitos preservados, só que agora serão punidos", disse. Ela acredita que a PEC tem chances de ser aprovada ainda nesta legislatura.

ÉPOCA - Por que reduzir a maioria penal para 16 anos no Brasil?

Keiko Ota - Devemos reduzir a maioria penal para 16 anos para atualizar a legislação aos novos tempos. Hoje, os jovens de 16 anos já têm plena consciência dos seus atos. Temos visto que quadrilhas de menores de idade altamente organizados praticam crimes com extrema violência e crueldade, muitas vezes mais que adultos.

ÉPOCA - Como que a redução da maioria pode ajudar a combater a criminalidade?

Keiko - A redução da maioria pode ajudar a combater a criminalidade por meio de dois caminhos. A punição é o primeiro, visto que a impunidade incentiva a prática de crimes cada vez mais graves. O outro caminho é impedir que jovens de 16 anos sejam aliciados para o crime. Isso protegerá os jovens de serem influenciados por adultos criminosos que praticam crimes e obrigam jovens menores de idade a assumir a culpa, diante de medidas socioeducativas brandas.

ÉPOCA - A redução não pode colocar em risco os direitos dos menores infratores?

Keiko - Não. Eles terão todos os direitos preservados, só que agora serão punidos. Os adolescentes, assim como todo cidadão, também devem seguir leis e regras sociais para o convívio em sociedade. Temos que melhorar o sistema prisional urgentemente e usar a inteligência para separar jovens e adultos do crime organizado dos presos comuns, para que eles cumpram a pena em ambientes separados desses criminosos, evitando que entrem na escola do crime. Além disso, educar a sociedade a respeitar as leis porque temos que ter a certeza de que elas serão cumpridas.

ÉPOCA - Na sua opinião, a PEC tem chances de ser aprovada no Congresso?

Keiko - Eu creio que a PEC tem muitas chances de ser aprovada nesta legislatura por termos deputados sensíveis à vontade popular já demonstrada em pesquisas.

Disponível em: <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/04/keiko-ota-reducao-da-maioridade-penal-ajudara-combater-criminalidade.html> (Acessado em 15/05/2015)

Erika Kokay: "A redução da maioria penal só esconde a incompetência dos gestores"

PEC que reduz a maioria penal para 16 anos teve sua primeira vitória na Câmara. Confirma opinião de deputada contrária à medida

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 171/93, que reduz a maioria penal de 18 anos para 16 anos, tramita na Câmara há 20 anos, sem nunca conseguir avançar. Na terça-feira (31), no entanto, isso mudou. Deputados da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara consideraram que a PEC não contraria a Constituição. Agora, o texto seguirá para uma comissão especial e, se novamente aprovado, irá à votação em dois turnos no Plenário.

O texto é polêmico e revoltou deputados ligados à defesa dos direitos humanos, como a deputada Erika Kokay (PT-DF). Em entrevista a *ÉPOCA* por telefone, Kokay disse que levar adolescentes para as prisões não resolve o problema da violência. "Há a invenção de uma narrativa que diz que a culpa da violência é dos adolescentes. Isso não é verdade. Eles são muito mais vítimas do que vitimizadores", diz. A deputada afirmou que pretende entrar na Justiça contra a tramitação da proposta, que segundo ela é inconstitucional.

ÉPOCA - Por que não reduzir a maioria penal para 16 anos no Brasil?

Erika Kokay - Pergunte a qualquer pessoa neste país e ela vai dizer que o sistema prisional não recupera. O sistema tende a aprofundar a vida em conflito com a lei. Hoje, o nosso sistema prisional tem um nível de reincidência de mais de 70%. Ao passo que as medidas socioeducativas têm uma reincidência bem menor, em torno de 20%. Se nós partirmos do pressuposto que é preciso responsabilizar e ao mesmo tempo impedir o conflito com a lei, o sistema prisional não é a solução para quem tem 16 anos.

ÉPOCA - Como impedir que os adolescentes cometam crimes se eles não forem punidos?

Kokay - Não é verdade dizer que não há responsabilização. Nós responsabilizamos as pessoas em conflito com a lei a partir dos 12 anos. O adolescente pode cumprir até nove anos de medidas socioeducativas,

são três anos para cada medida. Esse discurso da redução da maioridade é na verdade uma construção, uma cortina de fumaça para tentar esconder a incompetência e a negligência dos gestores, tanto municipais, estaduais e da União.

Há a invenção de uma narrativa que diz que a culpa da violência é dos adolescentes. Isso não é verdade. Eles são muito mais vítimas do que vitimizadores. Os adolescentes entre 16 e 18 anos foram responsáveis por apenas 0,5% dos homicídios cometidos no país. Eles entram em conflito com a lei majoritariamente por crimes contra o patrimônio, porque vivemos em uma sociedade que diz que é preciso consumir para ser respeitado. Só que essa mesma sociedade não dá o direito de consumir para todos. Em vez de tentar resolver as verdadeiras causas da violência - a inoperância dos gestores, falta de prioridades, ausência de políticas públicas -, estamos discutindo essas soluções fast food, que não resolvem nada e apenas anestesiaram a sociedade.

ÉPOCA - Um dos argumentos para reduzir a maioridade penal é que muitos menores acabam trabalhando no tráfico justamente porque não recebem as mesmas penas que os adultos.

Kokay - Aí você vê a incoerência da Câmara. Recentemente, a Câmara aprovou o agravamento da pena para adultos que usam adolescentes para entrar em conflito com a lei. Outra medida tipificou como crime quem vende bebidas alcoólicas a menores. Mas se a maioridade penal é reduzida, não será mais possível responsabilizar o adulto por esses crimes. O adulto utiliza o adolescente, mas só o adolescente é punido.

ÉPOCA - Na sua opinião, a PEC tem chances de ser aprovada no Congresso?

Kokay - Eu espero que não. Essa discussão não é nova. A novidade, o caráter inédito, é que ela não é movida por um fato. Via de regra, esse tipo de debate surge quando há uma comoção social por um atentado à vida - e, diga-se, diminuiu o número de adolescentes que atentam contra a vida, quase pela metade. Então é uma construção, um ataque contra o Estado democrático de direito. Do nosso ponto de vista, a maioridade penal é uma cláusula pétrea na Constituição. Ela foi expressamente estabelecida pelo constituinte, que a assegurou como uma garantia dos direitos individuais. Se o Parlamento aprova essa PEC, e portanto passa a não considerar mais a maioridade penal como cláusula pétrea, amanhã ela pode ser reduzida para 14 anos, 12 anos, 10 anos. Nós já escutamos parlamentares dizendo que tem pessoas que nascem para matar, como se as pessoas já nascessem em conflito com a lei. Então você cria uma lógica fascista, não-reflexiva, pautada no fundamentalismo penalista. Por isso, nós devemos recorrer ao judiciário para impedir a tramitação dessa PEC.

Disponível em: <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/04/erika-kokay-reducao-da-maioridade-penal-so-esconde-incompetencia-dos-gestores.html> (Acessado em 10/05/2015)

Vigésima sexta aula

Nesta aula, foi solicitado aos alunos que, com base no pré-projeto de texto realizado na aula anterior, produzissem, em norma padrão, um artigo de opinião sobre a questão da redução da maioridade penal. Foi esclarecido que produção teria como público alvo os colegas de classe, professores, pais e demais membros da comunidade escola.

Nas produções foi constatado que a maioria dos estudantes conseguiu desenvolver o texto demonstrando seu posicionamento em relação ao tema.

Módulo 4 – Produção final

Vigésima sétima aula

Nesta aula, a professora solicitou aos alunos que sugerissem temas que seriam adequados para serem abordados em artigos de opinião. A docente também sugeriu alguns

temas e todos eles foram elencados no quadro. Na sequência, foi explicitado que cada aluno deveria escolher um dos temas, pesquisar sobre ele e depois organizar um pré-projeto de artigo de opinião contendo a tese, no mínimo três argumentos e uma reflexão ou proposta de solução para o problema apresentado. Após essa etapa, o discente deveria desenvolver seu artigo de opinião. Poucos alunos, apenas dois, entregaram essa atividade, isso porque o último dia de aula foi em um sábado letivo e somente cinco alunos foram à aula, destes apenas dois pesquisaram sobre o tema e realizaram a atividade proposta.

Vigésima oitava aula

Nesta aula, os alunos iniciaram o processo de reescrita. Assim, primeiramente a professora explicitou como se daria a correção dos textos. Para isso, esclareceu que cada aluno iria ler o texto do colega e apontar as inadequações existentes por meio de códigos e explicou os códigos a serem utilizados. Esclareceu, ainda, que os alunos contariam com o apoio didático de dicionários e de gramáticas para sanar eventuais dúvidas.

Na sequência, entregou para cada aluno um texto de outro colega de sala e os alunos, consultando o dicionário e a gramática, apontavam as inadequações presentes nos textos. Ao término da aula, as produções textuais foram recolhidas.

Vigésima nona aula

Nesta aula, a professora entregou as produções com as marcações das inadequações para seus respectivos autores, solicitou-lhes que cada um lesse seu texto observando as marcações feitas pelos colegas, verificando se concordavam ou não com essas indicações. Além disso, cada autor deveria observar se, no texto, havia outras inadequações e, caso houvesse, marcá-las com os códigos estabelecidos na aula anterior. Por último, a professora recolheu os textos.

Trigésima aula

Nesta aula, a professora entregou os textos para seus respectivos autores e, solicitou-lhes que realizassem, com base nas marcações feitas pelo autor e pelos colegas de sala, a reescrita. Assim, a professora passou no quadro os códigos estabelecidos de modo que os alunos pudessem consultá-los durante a reescrita. Ademais, esclareceu que os alunos usariam

a gramática e o dicionário para tirar dúvidas e salientou que os alunos poderiam mudar os trechos do texto que julgassem inadequados. Na sequência, cada aluno realizou a reescrita de seu texto. Por último, a professora recolheu a primeira versão do texto e a versão reescrita.

Para a realização da reescrita, foram utilizados os seguintes códigos para indicar as inadequações.

Código	Significado dos códigos
1	Acentuação
2	Pontuação
3	Ortografia
4	Paragrafação
5	Concordância
6	Coerência
7	Coesão
8	Uso de letra maiúscula e minúscula
9	Palavra inadequada

No capítulo a seguir, será realizada a análise de seis textos produzidos pelos alunos, destes, dois são considerados bons, dois médios e dois fracos. Para a realização da análise, será comparada a primeira versão dos textos selecionados e a reescrita destes.

CAPÍTULO IV

Análise das redações

Este capítulo apresenta a análise de textos, produzidos por alunos do 9º ano de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A proposta era que os alunos produzissem, utilizando a norma padrão, artigos de opinião para serem divulgados por meio de material impresso. Os interlocutores desses textos são os colegas de classe, pais, professores e demais membros da comunidade escolar.

Vale lembrar que, antes de a produção ser solicitada, foi realizado o estudo do gênero textual artigo de opinião no tocante à temática, composição e função. Antes de o aluno produzir o texto, ele deveria realizar o pré-projeto de texto, isto é, um esboço contendo o tema da produção, a tese, três argumentos e uma reflexão ou proposta de intervenção para o problema apresentado.

Aqui, serão analisados seis textos³, dois considerados bons, dois médios e dois fracos. O critério de seleção destes levou em conta os fatores textuais: gênero textual, coerência e coesão e fatores linguísticos relacionados à norma padrão. Desse modo, serão apresentadas a primeira versão e a reescrita dos textos analisados, seguidas de um quadro no qual há uma comparação entre essas duas versões. Dando continuidade à análise, são tecidas considerações sobre o gênero textual solicitado, artigo de opinião, e os critérios de textualidade coerência e coesão. Na sequência, há um levantamento das inadequações referentes à norma padrão que foram recorrentes nos textos estudados e, por último, são sugeridas práticas didáticas para tentar dirimir as dificuldades dos alunos.

³ Por questões de ética, não serão divulgados os nomes dos autores dos textos analisados. Os responsáveis pelos alunos, cujos textos foram selecionados, assinaram uma autorização que permite o uso desses textos.

Texto 1- Primeira versão.

A redução da maioria Penal

1
2
3 com a aprovação da PEC (a proposta de emenda constitucional) a criminalidade
4 juvenil diminuirá em níveis consideravelmente altos e aceitáveis. Reduzindo a maioria de
5 18 para 16 anos.

6 Primeiramente nos dias de hoje, jovens e adolescentes tem maturidade o suficiente
7 para diferenciar o certo do errado, sendo assim também tem maturidade o suficiente para
8 responder por seus atos. Vemos atualmente menores de idade cometendo crimes graves, como
9 por exemplo assaltando, e cometendo Homicídios a sangue frio, com requintes de crueldade,
10 até mesmo mais do que pessoas adultas. Se a PEC for aprovada os menores infratores serão
11 punidos, diminuindo por sua vez a criminalidade de jovens menores de dezoito anos.

12 Também devemos reduzir a maioria penal para 16 anos, tratando-os como
13 adultos; será diminuído também o índice de “aliciamento de menores para o crime”,
14 protegendo esses adolescentes de serem influenciados por adultos a cometerem delitos, e sendo
15 obrigados por eles a assumirem a culpa de seus crimes, pois se o jovem for detido e
16 condenado como os demais, os “adultos”, isso impedirá que os jovens levem a culpa toda pelo
17 crime do adulto.

18 Além disso, os adolescentes devem seguir regras e respeitar a sociedade, como todo
19 cidadão. Jovens estão entrando para o mundo do crime cada vez mais rápido e com extrema
20 facilidade. com a aprovação da PEC, esses jovens se focarão mais nos estudos, educação,
21 socialização e outros princípios importantes para sua formação como bom cidadão.

22 Como não se pode misturar jovens ingressantes no crime com adultos do crime
23 organizado; temos que melhorar o sistema carcerário separando-os para que esses
24 adolescentes ingressantes no sistema prisional, não recebam influência desses criminosos
25 adultos. Ao receberem suas condenações, junto com a mesma recebam também medidas de
26 ressocialização para seu retorno a sociedade, deste modo também recebam monitoramento por
27 um órgão responsável “a ser criado por uma comissão de juizes e defensores”.

Texto 1 – Versão reescrita

A redução da maioria Penal

Com a aprovação da PEC (a proposta de emenda constitucional) a criminalidade juvenil diminuirá em níveis consideravelmente altos e aceitáveis. Reduzindo a maioria penal de 18 para 16 anos.

Primeiramente nos dias de hoje, jovens e adolescentes tem maturidade o suficiente para diferenciar o certo do errado, sendo assim, também tem maturidade o suficiente para responder por seus atos. Vemos atualmente menores de idades cometendo crimes graves, como por exemplo assaltando, e cometendo Homicídios a sangue frio, com requintes de crueldade, até mesmo mais do que pessoas adultas. Se a PEC for aprovada, os menores infratores seram punidos, diminuindo por sua vez a criminalidade de jovens menores de dezoito anos.

Também devemos reduzir a maioria penal para 16 anos, tratando os como adultos; será diminuído também o índice de “aliciamento de menores para o crime”, protegendo esses adolescentes de serem influenciados por adultos a cometerem delitos, e sendo obrigados por eles a assumirem a culpa de seus crimes, pois se o jovem for detido e condenado como os demais, os “adultos”, isso impedirá que os jovens levem a culpa toda pelo seu crime e pelo crime do adulto.

Além disso, os adolescentes devem seguir regras e respeitar a sociedade, como todo cidadão. Jovens estão entrando para o mundo do crime cada vez mais rápido e com extrema facilidade. Com a aprovação da PEC, esses jovens se focarão mais nos estudos, educação, socialização e outros princípios importantes para sua formação como bom cidadão.

Como não se pode misturar jovens ingressantes no crime com adultos do crime organizado; temos que melhorar o sistema carcerário separando-os para que esses adolescentes ingressantes no sistema prisional, não recebam influências desses criminosos adultos. Ao receberem suas condenações, junto com a mesma recebam também medidas de ressocialização para seu retorno a sociedade, deste modo também recebam monitoramento por um órgão responsável “a ser criado por uma comissão de juizes e defensores.

Quadro 1

Inadequações referentes aos elementos linguísticos

Texto 1	
Ausência de acentuação	
Primeira versão	Versão reescrita
aceitaveis (l. 4)	aceitaveis
seram (l.10)	seram
diminuído (l. 13)	diminuído
princípios (l.21)	princípios
carcerario (l.23)	carcerário
orgão (l.27)	orgão
juizes (l.27)	juizes
responsável	responsavel
Acentuação inadequada	

influenciados (l.14)	influenciados
Pontuação inadequada	
(...) como por exemplo assaltando, e cometendo crimes graves. (l. 9) (...) a criminalidade juvenil diminuirá em níveis consideravelmente altos e aceitáveis. Reduzindo a maioridade de 18 para 16 anos. (l. 4) (...) com adultos do crime organizado; temos que (...) (l. 23)	(...) como por exemplo assaltando, e cometendo crimes graves. (...) a criminalidade juvenil diminuirá em níveis consideravelmente altos e aceitáveis. Reduzindo a maioridade de 18 para 16 anos. (...) com adultos do crime organizado; temos que (...)
Ausência de pontuação	
Primeiramente nos dias de hoje, (...) (l. 6) (...) sendo assim também (...) (l. 7) (...), como por exemplo assaltando, (...) (l. 9) Se a PEC for aprovada os menores infratores (...) (l. 10) (...) diminuindo por sua vez a criminalidade (...) (l. 11) (...) para que esses adolescentes ingressantes no sistema prisional, não recebam influência (...) (l. 24) (...) deste modo também recebam (...) (l. 26)	Primeiramente nos dias de hoje, (...) (...) sendo assim também (...) (...), como por exemplo assaltando, (...) Se a PEC for aprovada, os menores infratores (...) (...) diminuindo por sua vez, a criminalidade (...) (...) para que esses adolescentes ingressantes no sistema prisional, não recebam influência (...) (...) deste modo também recebam (...)
Ortografia	
seram (l.10)	seram
Concordância nominal	
-	-
Concordância verbal	
-	-
Regência	
(...) para seu retorno a sociedade (...) (l.26)	(...) para seu retorno a sociedade (...)
Uso inadequado de letra: maiúscula e minúscula	
Penal (l. 1) Homicídios (l. 9) com a aprovação da PEC (l. 20)	Penal Homicídios Com a aprovação da PEC (...)
Inadequação vocabular	
-	-
Segmentação de palavra	
-	-
Acento diferencial	
(...) jovens e adolescentes tem (...) (l.6) (...) também tem maturidade o suficiente (l. 7)	(...) jovens e adolescentes tem (...) (...) também tem maturidade o suficiente (...)

A primeira versão do texto 1, embora possua algumas inadequações, principalmente no tocante à pontuação e acentuação, foi selecionado como exemplo de um bom texto, visto que as inadequações não impedem a produção de sentido. De modo que a compreensão leitora

deste ocorre com certa fluidez, ou seja, não há dificuldade de compreensão. Além disso, o texto atende satisfatoriamente o gênero solicitado — artigo de opinião.

Sendo assim, o texto em análise pode ser considerado um artigo de opinião, já que defende claramente uma ideia e lança mão de argumentos para explicá-la e justificá-la, como é comum nesse gênero textual, haja vista que ele “pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende” (Köche, Boff e Marinello, 2014, p.33). Além disso, o texto apresenta a estrutura do gênero textual artigo de opinião descrita pelas autoras (idem, p.p. 34-35): situação problema, discussão e solução-avaliação.

Assim, no primeiro parágrafo, o autor já expõe a situação problema, no caso, a redução da maioria penal e se posiciona ao apresentar a tese de que a criminalidade juvenil diminuirá se for aprovada a proposta de emenda constitucional que reduzirá a maioria penal.

No segundo, terceiro e quarto parágrafos há a presença da discussão relacionada ao tema. No segundo parágrafo, o aluno constrói seu argumento partindo do pressuposto que os jovens e adolescentes têm maturidade suficiente para diferenciar o certo do errado, conseqüentemente, é capaz de responder por seus atos, logo devem ser punidos o que resultará na diminuição da criminalidade juvenil.

No terceiro parágrafo, para sustentar a tese defendida o autor lança mão de um argumento de consenso ao salientar que a redução da maioria penal evitará que os jovens sejam aliciados para o crime, fato que os protegerá de serem influenciados por adultos e evitará que aqueles paguem pelos crimes destes.

No quarto parágrafo, são apresentados dois argumentos. O primeiro deles consiste em afirmar que os adolescentes devem seguir regras e respeitar a sociedade e o segundo ressalta a importância da aprovação da redução maioria penal para os jovens, pois se esta for aprovada, segundo o enunciador do texto em análise, os jovens se focarão mais nos estudos, educação e socialização.

No quinto parágrafo, é apresentada a solução-avaliação do problema em discussão. Dessa maneira, o autor propõe que, caso a redução da maioria penal seja aprovada, o sistema carcerário deve ser melhorado de forma que os adolescentes infratores não cumpram pena no mesmo ambiente dos criminosos adultos. Além disso, é proposto que o menor infrator receba junto com a pena medidas de ressocialização e que sejam monitorados por meio de um órgão responsável criado por juizes e defensores.

Com base na análise apresentada, pode-se afirmar que o texto 1 é coerente, pois nele o enunciador consegue defender a tese de que a redução da maioria penal diminuirá os casos de delitos cometidos por menores infratores. Para isso foram utilizados, de modo satisfatório, argumentos que contribuem para a defesa dessa ideia.

A presença de operadores argumentativos também contribuiu para que o texto tivesse não só coerência, mas também coesão sequencial. Segundo Koch (2015, p.49),

a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático-discursiva, à medida que se faz o texto progredir.

A primeira versão do texto em análise possui um repertório variado desses operadores, como se pode constatar por meio do quadro a seguir.

Quadro 2

Operadores argumentativos	Exemplos
Adição (e, também)	(...) consideravelmente altos e aceitáveis (...) (...) assaltando, e cometendo Homicídios a sangue frio (...) (...) a cometerem delitos, e sendo obrigados (...) (...) os adolescentes devem seguir regras e respeitar a sociedade (...) Jovens estão entrando para o mundo do crime cada vez mais rápido e com extrema facilidade. (...) esses jovens se focarão mais nos estudos, educação, socialização e outros princípios importantes (...) Também devemos reduzir a maioria penal (...)
Conclusão (sendo assim)	(...) sendo assim também tem maturidade o suficiente para responder por seus atos.
Inclusão (também, além disso, até mesmo)	Além disso, os adolescentes devem seguir regras (...) Ao receberem suas condenações, junto com a mesma recebam também medidas de ressocialização (...) (...) deste modo também recebam monitoramento (...)

	(...) até mesmo mais do que pessoas adultas.
Finalidade (para)	(...) recebam também medidas de ressocialização para seu retorno a sociedade (...)
Exemplificação (por exemplo)	(...) cometendo crimes graves, como por exemplo assaltando, e cometendo Homicídios (...)
Comparação (mais do que)	(...) mais do que pessoas adultas (...)
Condição (se)	Se a PEC for aprovada (...)
Explicação (pois)	(...) pois se o jovem for detido e condenado como os demais, os “adultos” (...)

Além dos operadores argumentativos expostos no quadro, também colaboraram com a coerência e coesão do texto, o uso do sequenciador “primeiramente” e do adjunto adverbial de tempo “nos dias de hoje”, ambos presentes no segundo parágrafo do texto. Foi utilizado também o indicador de tempo “ao”, presente no início do segundo período do último parágrafo.

O texto ainda apresenta coesão referencial por meio de pronomes, sinônimos e repetição de formas nominais. Para se referir aos menores infratores, por exemplo, o aluno usou primeiro os substantivos *jovens e adolescentes*, depois para fazer a referenciação foram usados as seguintes formas: *menores de idade* (l. 8), *menores infratores* (l. 10), *jovens menores de dezoito anos* (l. 11), *menores* (l. 13), *esses adolescentes* (l. 14), *jovens* (l. 15), *jovens* (l. 16), *adolescentes* (l. 18), *jovens* (l. 19), *esses jovens* (l. 20), *jovens ingressantes no crime* (l. 22), *esses adolescentes ingressantes* (l. 24). Para se referir aos menores infratores também foram usados pronomes, como ocorre em *tratando-os* (l. 12), *separando-os* (l. 23) e *em seus atos* (l. 8), *sua formação* (l. 21), *suas condenações* (l. 25), *seu retorno a sociedade* (l. 26).

Para referir-se aos adultos criminosos, primeiramente usou-se *pessoas adultas* (l. 10), esta foi retomada por meio das seguintes formas: *adultos* (l. 14), *seus crimes* (l. 15), *eles* (l. 15), *os demais* (l. 16), *os adultos* (l. 16), *do adulto* (l. 17), *adultos do crime organizado* (l. 22), *desses criminosos adultos* (l. 24).

No último parágrafo, a palavra *condenações* (l.25) é retomada por meio da palavra *a mesma* (l. 25) e no final do terceiro parágrafo o pronome *isso* (l. 16) é usado para remeter ao antecedente *se o jovem for detido e condenado como os demais, “os adultos”*.

Vale notar que o aluno utilizou no texto alguns argumentos presente em um dos textos motivadores, no caso, a entrevista da deputada Keiko Ota para a revista *Época*. No entanto, não foi realizada uma mera cópia, visto que os argumentos foram reformulados, parafraseados e também foram acrescentadas informações novas, ou seja, não retiradas do texto motivador. Além disso, o estudante fez o uso adequado de recursos coesivos que propiciaram a boa organização textual e o encadeamento dos argumentos e dos parágrafos e apresentou um bom repertório lexical. Devido a esses aspectos, o texto é considerado satisfatório.

No tocante às alterações ocorridas na versão reescrita do texto 1, observa-se que em relação ao conteúdo do texto não houve modificações, até porque este já estava bem construído.

Quanto à acentuação, das sete palavras que não apresentavam acento, apenas duas passaram a ter a acentuação adequada. Em relação à acentuação inadequada, os dois casos que ocorreram na primeira versão não sofreram alterações na reescrita.

No tangente ao uso inadequado de pontuação, dos três casos listados na primeira versão, nenhum deles sofreu alteração. No entanto, quando se trata de ausência de pontuação, houve avanço, visto que, dos sete casos observados na primeira versão, três foram corrigidos na reescrita.

Em relação ao uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas, dos três casos que aparecem na primeira versão, dois mantiveram a inadequação e um foi corrigido.

No que diz respeito às inadequações referentes à regência e ao uso do acento diferencial, estas não foram modificadas na reescrita, o que é compreensível, haja vista que, esses dois casos são de difícil aplicação até mesmo para os concluintes do ensino médio.

Texto 2 – Primeira versão

1 A redução da maioria Penal

2

3 Reduzir a maioria penal não reduzirá problemas, mas causará mais deles.

4 Primeiramente, antes de reduzir a maioria deve-se pensar em reorganizar e
5 reformar os presídios, pois com a atual maioria penal (acima dos 18 anos) as condições
6 levadas pelos detentos estão muito ruins. Com a redução para 16 anos, ficariam ainda pior.

7 Não adianta reduzir a maioria penal na intenção de diminuir criminalidades, se
8 não houver uma educação apropriada para o adolescente. Apesar de que na hora de cometer
9 um crime não há controle, os responsáveis devem estar sempre ensinando e mostrando as
10 consequências da criminalidade e assim por diante.

11 Além disso, com a atual maioria penal, já há uma detenção para menores
12 infratores, onde há medidas socioeducativas. E o sistema prisional conta com um nível de
13 reincidência de mais de 70%, enquanto as medidas socioeducativas tem em torno de 20% de
14 reincidência.

15 Então, deve-se repensar a questão da maioria penal ser reduzida, pois as
16 consequências trazidas pela redução serão mais graves do que as atuais.

Texto 2 – Versão reescrita

A redução da maioria penal

Reduzir a maioria penal não reduzirá problemas, mas causará mais deles.

Primeiramente, antes de reduzir a maioria, deve-se pensar em reorganizar e reformar os presídios, pois com a atual maioria penal, as condições levadas pelos detentos estão muito ruins. Com a redução para 16 anos, ficariam pior ainda.

Além disso, não adianta reduzir a maioria penal, na intenção de diminuir criminalidades, se não houver uma educação apropriada para o adolescente. Os responsáveis devem estar sempre ensinando e mostrando as consequências da criminalidade.

Sem contar que com a atual maioria penal, há uma detenção para menores infratores, onde há medidas socioeducativas.

O sistema prisional conta com um nível de reincidência de mais de 70%, enquanto as medidas socioeducativas tem em torno de apenas 20% de reincidências.

Então, deve-se repensar a questão da redução, pois as consequências trazidas pela mesma, serão mais graves que as atuais

Quadro 3

Inadequações referentes aos elementos linguísticos

Texto 2	
Ausência de acentuação	
Primeira versão	Versão reescrita
presídios (l. 5) reincidencia (l. 13) reincidencia (l. 14)	presídios reincidência reincidências
Acentuação inadequada	
-	-
Pontuação inadequada	
-	-
Ausência de pontuação	
(...) antes de reduzir a maioria deve-se (...) (...) (l. 4) (...) pois com a atual maioria penal (acima dos 18 anos) as condições (...) (...) (l. 5)	(...) antes de reduzir a maioria, deve-se (...) (...) (...) pois com a atual maioria penal, as condições (...)
Ortografia	
-	-
Concordância nominal	
(...) ficariam ainda pior. (l. 6)	(...) ficariam pior ainda.
Concordância verbal	
-	-
Regência	
-	-
Uso inadequado de letra: maiúscula e minúscula	

-	-
Inadequação vocabular	
-	-
Segmentação de palavra	
-	-
Acento diferencial	
(...) as medidas socioeducativas tem (...) (l. 13)	(...) as medidas socioeducativas têm (...)

A primeira versão do texto 2, do ponto de vista da norma padrão, apresenta poucas inadequações. Ademais, atende satisfatoriamente o gênero textual artigo de opinião, haja vista que apresenta argumentos que reforçam a tese de que a redução da maioria penal não resolverá problemas, mas trará mais deles. Embora não esteja explicitado o problema ao qual o texto se refere, o leitor, por meio do conhecimento de mundo, provavelmente, inferirá com facilidade que se trata de problemas de violência e crimes cometidos por menores de idade ou envolvendo-os.

No segundo parágrafo, para dar sustentação à tese, o enunciador constrói o argumento partindo do fato que os presídios possuem estruturas precárias e os detentos vivenciam condições ruins, na atual maioria penal, 18 anos. Por meio desse fato é levantada a hipótese de que se a redução da maioria penal for aprovada esses problemas serão agravados. O argumento é plausível, visto que se a redução da maioria penal for aprovada aumentará o número de detentos e, conseqüentemente, haverá ainda mais superlotação, problema comum no sistema prisional brasileiro, e problemas oriundos daquela.

No terceiro parágrafo, o autor constrói o argumento enfatizando a importância da educação e da família. Para ele, se não forem considerados esses fatores, a redução da maioria penal de nada adiantará, haja vista que “os responsáveis devem sempre estar ensinando e mostrando as conseqüências da criminalidade”. Vale notar que, pelo contexto, a forma verbal “ensinando” parece denotar o sentido de orientar.

No quarto parágrafo, o autor argumenta que já há detenção para os menores infratores acompanhada de medidas socioeducativas. Esse discurso parece dialogar com o discurso do senso comum, pois se acredita que os menores infratores não sofrem punição nenhuma. Para dar credibilidade ao que foi dito, o autor aponta que o grau de reincidência de crimes cometidos por ex-detentos é bem maior, 70%, se comparados com o número de reincidência dos menores infratores que cumpriram medidas socioeducativas, 20%. Porém, o autor não citou a fonte da informação citada.

No último parágrafo, na solução-avaliação, o aluno salienta que a redução da maioria penal deve ser repensada, retoma a tese apresentada e mantém seu posicionamento ao reafirmar que “as consequências trazidas pela redução serão mais graves do que as atuais”.

Como se pode notar, o texto possui coerência, haja vista que segue uma linha de raciocínio em defesa de um ponto de vista. Ademais, o texto possui coesão sequencial e referencial. No quadro a seguir serão apontados os operadores argumentativos que contribuíram para o estabelecimento da coerência e da sequenciação na primeira versão do texto em estudo.

Quadro 4

Operadores argumentativos	Exemplos
Adição (ainda, e)	E o sistema prisional conta com um nível (...) (...) deve-se pensar em reorganizar e reformar os presídios (...) (...) ficariam ainda pior. (...) sempre ensinando e mostrando as consequências da criminalidade (...) E o sistema prisional (...)
Conclusão (então)	Então, deve-se repensar a questão da maioria penal ser reduzida (...)
Inclusão (além disso,)	Além disso, com a atual maioria penal (...)
Comparação (de mais de, do que)	(...) um nível de reincidência de mais de 70% (...) (...) serão mais graves do que as atuais (...)
Condição (se)	(...) se não houver uma educação apropriada para o adolescente.
Explicação (pois)	(...) pois com a atual maioria penal (...) (...) pois as consequências trazidas pela redução (...)
Oposição (mas, apesar de que)	(...) mas causará mais deles. Apesar de que na hora de cometer um crime não há controle (...)

Além dos operadores argumentativos, foram usado no segundo parágrafo o sequenciador *primeiramente* (l. 4) e o referenciador *deles* (l. 3), substituindo o substantivo *problemas* (l. 3).

No texto, aparece ainda outro caso de coesão referencial, a elipse. De acordo com Koch (2015, p. 47) a elipse também é uma forma de remissão a referentes textuais. No segundo parágrafo, antes da forma verbal *ficariam* (l. 6) há a omissão do trecho *as condições levadas pelos detentos*. (l. 33).

(...) pois com a atual maioria penal (acima dos 18 anos) as condições levadas pelos detentos estão muito ruins. Com a redução para 16 anos, Ø ficariam ainda pior.

Em relação às alterações ocorridas na versão reescrita do texto em análise, observa-se que, no tocante ao conteúdo, foram realizadas três supressões. A primeira ocorreu na quinta linha, ao ser suprimido o aposto “(acima de 18 anos)”. Ao utilizar esse recurso, possivelmente, o aluno deduziu que não seria necessário explicitar a informação suprimida, uma vez que, é de conhecimento da sociedade que a atual idade da maioria penal é a partir dos dezoito anos. Logo, a informação suprimida era desnecessária sua exclusão não afetou a produção de sentido do texto.

O segundo caso de supressão ocorreu na oitava linha, ao ser retirado o trecho: “Apesar de que na hora de cometer um crime não há controle”. Provavelmente, o aluno percebeu que esse fato poderia não estar em consonância com a opinião apresentada, visto que, esta ressaltava o papel dos responsáveis na educação dos adolescentes.

O último caso de supressão aparece na última linha do texto, ao ser suprimido o “do” da comparação “as consequências trazidas pela redução serão mais graves do que as atuais”. Essa supressão foi acertada, haja vista que, o trecho ficou mais sintético e não sofreu alteração no sentido.

Em relação ao uso dos operadores argumentativos, foi acrescentado, no início do terceiro parágrafo, o operador “além disso”. Já no início do quarto parágrafo, o operador “além disso” foi substituído pelo “sem contar que”.

No tocante à falta de acentuação, as três palavras que não apresentaram acento na primeira versão foram acentuadas adequadamente na versão reescrita. O mesmo ocorreu no que diz respeito à ausência de pontuação, pois, os dois casos identificados, na primeira versão, foram pontuados adequadamente na reescrita.

No tangente à inadequação referente à concordância nominal, esta não foi corrigida, porém o aluno alterou a posição do adjetivo “pior”. Isso revela que o aluno percebeu que havia uma inadequação no trecho, o que não deixa de ser um fator positivo.

Em relação à falta do acento diferencial, essa inadequação não foi corrigida na versão reescrita.

Texto 3 – Primeira versão

maioridade penal

maioridade penal projeto que ja era para estar tirando de circulação menores infratores.

Para mim o governo Brasileiro ja deveria ter diminuído a maioridade para 16 anos por que muintos jovens cometem crimes por que sabem que a lei esta do seu lado.

Tipo. Um jovem cometi um roubo de algun automovel. se essi jovem for pego pela policia no maximo ficara 3 meses “comprindo medidas socios educativas”.

Hoje, os meninos de 16 anos ja tem plena consciencia do que esta praticando sabendo que não serão punidos rigosamente, quadrilhas de menores de idade organizados praticam roubos, sequestros e em muntos casos com extrema violencia.

Por isso eu acho que o voverno deveria ter mais seriedadi com os menores infratores. Fazendo novos presidios para colocar os menores a onde deveriam

Texto 3 – Versão reescrita

:maioridade penal:

Maioridade penal projeto que já deveria estar tirando de circulação menores infratores.

Para mim o governo Brasileiro já deveria ter diminuído a maioridade penal para 16 anos porque muitos jovens cometem crimes por que sabem que a lei esta do seu lado.

Tipo quando o adolescente comete algum delito. Se esse adolescente for pego pela policia não podera cumprir uma pena muito longa pois ainda não responde pelos seus atos.

Hoje os meninos menores de 18 anos já conseguem ter plena consciencia do que está praticando sabendo que não serão punidos rigorosamente quadrilhas de menores de idade muito Bem organizados cometem roubos, arrastões, sequestros e em muitos casos com extrema violência.

Por tanto eu acho que o governo deveria agir com mais seriedade com os jovens infratores, construindo novas casas de guarda para tentar salvar o futuro desses jovens.

Quadro 5

Texto 3	
Ausência de acentuação	
Primeira versão	Versão reescrita
ja (l. 3) ja (l. 6) esta (l. 7) automovel (l. 8) policia (l. 9) maximo (l. 9) ficara (l. 9) ja (l. 10) conciencia (l. 10) esta (l. 10) violencia (l. 12) presidios (l. 14)	já já esta - polícia - - já conciencia está violência -
Acentuação inadequada	
-	-
Pontuação inadequada	
Tipo. (l. 8) (...) algum automovel. se essi jovem (...) (l. 8) (...) os menores infratores. Fazendo novos presidios (...) (l. 13)	Tipo (...) algum delito. Se esse adolescente (...) (...) os menores infratores, construindo novas casas de guarda (...)
Ausência de pontuação	
maioridade penal projeto que já (...) (l. 3) Para mim o governo (...) (l. 6) se essi jovem for pego pela policia no maximo (...) (l. 9)	Maioridade penal projeto que já (...) Para min o governo (...) Se esse adolescente for pego pela polícia não podera cumprir uma pena muito longa (...)

(...) os meninos de 16 anos ja tem plena consciência do que esta praticando sabendo que (...) (l. 10) Por isso eu acho (...) (l. 13)	(...) os meninos menores de 18 anos já conseguem ter plena consciencia do que está praticando sabendo que (...) Por tanto eu acho (...)
Ortografia	
muintos (l. 7) por que (l. 7) algun (l. 8) comprindo (l. 9) socios educativas (l. 9) conciencia (l. 10) rigosamente (l. 11) muntos (l. 12) voverno (l. 13) seriedadadi (l. 13)	muintos por que algun comprir uma pena muito longa consiencia rigorosamente muintos governo seriedade
Concordância nominal	
-	-
Concordância verbal	
-	-
Regência	
-	-
Uso inadequado de letra: maiúscula e minúscula	
maioridade penal (l. 1) maioridade penal (l. 3) (...) o governo Brasileiro (...) (l. 6)	:maioridade penal: Maioridade penal (...) o governo Brasileiro (...)
Inadequação vocabular	
Tipo. (l. 8) a onde (l. 14)	Tipo -
Segmentação de palavra	
-	-
Acento diferencial	
(...) os meninos ja tem plena consciência do que esta praticando (...) (l. 10)	(...) os meninos menores de 18 anos já conseguem ter plena consciencia do que está praticando (...)

O texto 3 é considerado um texto mediano, embora, o aluno não consiga desenvolver os argumentos tão bem, se comparados aos textos 1 e 2, ele consegue expressar sua opinião em relação ao tema.

No primeiro parágrafo, não há claramente uma tese, mas o aluno se mostra favorável à redução da maioria penal ao dizer que o projeto, no caso a proposta de emenda constitucional, “ja era para estar tirando de circulação menores infratores”.

No segundo parágrafo, o autor argumenta que os jovens cometem crimes porque sabem que a lei está do seu lado.

No terceiro parágrafo, o estudante exemplifica o que foi dito no parágrafo anterior, introduzindo essa exemplificação por meio de um vocábulo típico da modalidade oral da língua usado pelos jovens *tipo* (l. 8), para demonstrar que a punição para os menores infratores é branda “*no máximo ficara 3 meses ‘cumprindo medidas socios educativas’*”. (l. 9). Note-se que as aspas em “*cumprindo medidas sócios educativas*” foram empregadas como um recurso para realçar que a pena é muito “suave” ou para ironizar.

No quarto parágrafo, o aluno salienta que os jovens de 16 anos já têm consciência de se seus atos e cometem delitos porque sabem que não serão punidos rigorosamente. Na verdade, ele retoma, com outras palavras, a ideia do parágrafo anterior e faz uma paráfrase de um trecho da entrevista da deputada Keiko Ota retirada da revista *Época*. Como se verifica a seguir.

Trecho da entrevista da deputada Keiko Ota.

Hoje, os jovens de 16 anos já têm plena consciência dos seus atos. Temos visto que quadrilhas de menores de idade altamente organizados praticam crimes com extrema violência e crueldade, muitas vezes mais que adultos.

Trecho do texto do aluno

Hoje, os meninos de 16 anos ja tem plena conciencia do que esta praticando sabendo que não serão punidos rigosamente, quadrilhas de menores de idade organizados praticam roubos, sequestros e em muntos casos com extrema violencia.

Quadro 6

Entrevista	Recurso utilizado	Texto do aluno
Hoje, os jovens de 16 anos já têm plena consciência	Cópia	Hoje, os meninos de 16 anos ja tem plena conciencia
dos seus atos	Paráfrase	do que esta praticando
-	Inclusão	sabendo que não serão punidos rigosamente
quadrilhas de menores de	Exclusão de palavra	quadrilhas de menores de

idade altamente organizados		idade organizados
praticam crimes	Paráfrase	praticam roubos, sequestros
-	Inclusão	e em muntos casos
com extrema violência	Cópia	com extrema violência

O aluno iniciou o parágrafo da mesma forma do parágrafo da entrevista, depois substituiu “*dos seus atos*” por “*do que está praticando*”, inclui a informação “*sabendo que não serão punidos rigorosamente*”, copiou um trecho da entrevista excluindo o advérbio *altamente* “*quadrilhas de menores de idade organizados*”, na sequência parafraseou o seguinte trecho da entrevista “*praticam crimes com extrema violência e crueldade*”, reescrevendo – o da seguinte forma “*praticam roubos, sequestros*”, incluiu “*e em muntos casos*” e copiou “*com extrema violência*”.

A estratégia usada pelo aluno não é condenável, considerando que ele está em processo de formação. Além disso, como pode ser constatado, ele não realizou uma mera cópia, visto que inclui e excluiu palavras, reescreveu alguns trechos e copiou dois trechos da entrevista. Sem contar que a paráfrase é um recurso utilizado até mesmo no meio acadêmico.

No quinto parágrafo, ao se posicionar dizendo que o governo deve ter mais seriedade em relação aos menores infratores e construir novos presídios, de certa forma, o aluno está retomando a posição inicial quando foi dito que o “projeto já era para estar tirando de circulação os menores infratores”.

Como se pode constatar, o texto não apresenta um repertório variado de argumentos, pois estes giram em torno da ideia que os menores de idade sabem que a lei está do seu lado, haja vista que não há uma punição rígida. Embora o texto não apresente uma progressão em relação ao tema abordado, ele é coerente, pois os argumentos não se contradizem e o aluno conseguiu encadear as informações.

Quadro 7

Operadores argumentativos	Exemplos
Adição (e)	(...) praticam roubos, sequestros e em muntos casos (...)
Conclusão	Por isso eu acho que o voverno (...)

(por isso)	
Tempo (já)	(...) os meninos de 16 anos ja tem plena consciência (...)
Excesso temporal (já)	(...) projeto que ja era para estar tirando(...) (...) o governo Brasileiro ja deveria ter diminuído a maioridade (...)
Finalidade (para)	Fazendo novos presídios para colocar os menores a onde deveriam. (...) para estar tirando de circulação menores infratores.
Explicação (porque)	(...) porque muintos jovens cometem crimes (...) jovens cometem crimes por que sabem que a lei esta do seu lado (...)
Exemplificação (tipo)	Tipo. Um jovem cometi um roubo (...)

No texto são estabelecidas referências por meio de repetição de palavras, formas nominais, pronomes e elipse. Para se referir a *menores infratores* (l. 3) foram usadas as palavras *jovens* (l. 7), *seu lado* (l. 7), *um jovem* (l. 8), *esse jovem* (l. 8), *meninos de 16 anos* (l. 10), *menores de idade* (l. 11), *menores infratores* (l. 13) e *menores* (l. 14).

Em relação às elipses, no texto aparecem três casos, o primeiro está presente no segundo parágrafo, pois antes do verbo *sabem* (l. 7) está omissa o referente *muitos jovens*. (l.7).

muintos jovens cometem crimes por que Ø sabem que a lei esta do seu lado
--

O segundo caso aparece no terceiro parágrafo, haja vista que houve a omissão do referente *esse jovem* (l. 8) antes do verbo *ficará* (l. 9).

Tipo. Um jovem cometi um roubo de algum automovel. se essi jovem for pego pela policia no maximo ficara 3 meses “comprindo medidas socios educativas”.
--

O último caso, ocorre no quarto parágrafo, foi omissa o sujeito *eles* antes do *não* (l. 11).

Hoje, os meninos de 16 anos ja tem plena consciencia do que esta praticando sabendo que Ø não serão punidos rigosamente (...)

No tocante às alterações ocorridas na versão reescrita do texto em estudo, constata-se que as modificações mais significativas dizem respeito à reestruturação do texto. Desse modo, na reescrita, fica evidente a troca de palavras por sinônimos, inclusão de verbos e adjetivos que realçam o sentido do texto e inclusão de palavras do mesmo campo semântico. Por meio dessas alterações, nota-se que o aluno não se preocupou apenas em fazer uma mera revisão de questões gramaticais, mas foi além, procurando melhorar o conteúdo do texto e, assim, dando a este melhor clareza.

No quadro a seguir, são apresentadas as principais alterações realizadas na reestruturação do texto.

Quadro 8

Primeira versão	Versão reescrita
Um jovem cometi um roubo de algum automovel (l. 8)	Quando o adolescente comete algum delito
Se essi jovem for pego pela policia no maximo ficara 3 meses “comprindo medidas socios educativas”. (l. 9)	Se esse adolescente for pego pela polícia não podera cumprir uma pena muito longa pois ainda não responde pelos seus atos.
Os meninos de 16 anos já tem plena consciencia do que esta praticando (...) (l. 10)	Os menino menores de 18 anos já conseguem ter plena consciencia do que está praticando (...)
(...) quadrilhas de menores de idade organizados (l. 11)	(...) quadrilhas de menores de idade muito Bem organizados.
(...) praticam roubos, sequestros (...) (l. 13)	(...) cometem roubos, arrastões, sequestros (...)
Por isso eu acho que o voverno deveria ter mais seriedade (...) (l. 13)	Por tanto eu acho que o governo deveria agir com mais seriedade (...)
Fazendo novos presídios para colocar os menores a onde deveriam. (l. 14)	Construindo novas casas de guarda para tentar salvar o futuro desses jovens.

Em relação à acentuação, dos doze casos listados no quadro, cinco foram acentuados adequadamente, quatro foram suprimidos na reescrita, dois não sofreram alterações e um foi acentuado indevidamente “violência”.

Quanto à pontuação inadequada, dos dois casos citados, um foi pontuado adequadamente e o outro não sofreu alteração. No tocante à ausência de pontuação, dos cinco casos observados na primeira versão do texto nenhum apresentou alterações.

No tocante às inadequações ortográficas, dos dez casos observados na primeira versão do texto, três foram grafados adequadamente, um foi substituído e os demais permaneceram com inadequações.

No que diz respeito ao uso inadequado de letra maiúscula e minúscula, das três ocorrências presentes na primeira versão, uma foi corrigida adequadamente na reescrita, as outras duas não foram alteradas.

No tocante ao uso inadequado do acento diferencial, a forma verbal “tem” (l.10), foi substituída pelo infinitivo verbal “ter”.

Texto 4 – Primeira versão

- 1 mãe Brasileira
- 2 Com o Bolsa família a mãe Separada consegue Trabalhar e com a Renda que Resebe
- 3 consegue mater uma familia.
- 4 E tabem os alunos consegue estuda e Repeten de anos menos, com o Bolsa família os
- 5 alunos não ream na Escola Para comer e Sim Para estudar já que eles Sairam da Pobreza.
- 6 E a desigualdade no Brasil e muito grande mas com o Bolsa família ajudou muitas
- 7 mulheres a Serem tratada igual e foi Reduzido en até 15% e 20% e o Brasil vai ficando cada
- 8 vez melhor.

Texto 4 – Versão reescrita

Mãe Brasileira

Com o bolsa família mãe Separada consegue trabalhar e com a Renda que Resebe consegue mater uma família. Eles ream mais as Escolas os alunos conseguem Etudar mais aprender melhor e se alimentará melhor.

A Desigualdade no Brasil com as nulheres são grades, mas o Bolsa família ajuda a estabelecer uma igualdade. Depois da Bolsa família teve redução de até 20% da desigualdade.

Quadro 9

Texto 4	
Ausência de acentuação	
Primeira versão	Versão reescrita
familia (l. 3) taben (l. 5) Sairam (l. 6) e (l. 7)	família - - São
Acentuação inadequada	
-	-
Pontuação inadequada	
-	-
Ausência de pontuação	
Com o Bolsa família a mãe Separada (...) (l. 3) (...) com o Bolsa família os alunos (...) (l. 5) (...) e sim para estudar já que (...) (l. 6) (...) E a desigualdade no Brasil e muito grande mas com o Bolsa família (...) (l. 7)	Com o Bolsa família a mãe Separada (...) (l.3) (...) Eles ream mais as Escolas os alunos (...) (...) os alunos conseguem etudar mais aprender melhor (...) (...) A desigualdade no Brasil com as nulheres são grade, mas com o Bolsa família (...)
Ortografia	
Resebe (l. 3) consegue (l. 4) mater (l. 4) ream (l. 6) taben(l. 5) estuda (l. 5) Repeten (l. 5) en (l. 8)	Resebe consegue mater ream - Etudar - -
Concordância nominal	
(...) o Bolsa família ajudou muitas mulheres a Serem tratada igual (...) (l. 8)	(...)o Bolsa família ajuda a estabelecer uma igualdade (...)
Concordância verbal	
(...) os alunos consegue estuda (...) (l. 5)	(...) os alunos conseguem Etudar (...)
Regência	
Os alunos não ream na Escola (l. 6)	Eles ream mais as Escolas os alunos conseguem Etudar mais (...)

Uso inadequado de letra: maiúscula e minúscula	
mãe (l. 1)	Mãe
Brasileira (l. 1)	Brasileira
Bolsa família (l. 3)	bolsa família
Separada (l. 3)	Separada
Trabalhar (l. 3)	trabalhar
Renda (l. 3)	Renda
Resebe (l. 3)	Resebe
Repeten (l. 5)	-
Escola (l. 6)	Escolas
Para (l. 6)	-
Para (l. 6)	-
Sim (l. 6)	-
Sairam (l. 6)	-
Serem (l. 8)	-
Pobreza (l. 6)	-
Reduzido (l. 8)	Redução
Inadequação vocabular	
-	-
Segmentação de palavra	
-	-
Acento diferencial	
-	-

O texto 4 apresenta muitos desvios relacionados à modalidade escrita da norma padrão, não apresenta situação-problema, é pouco argumentativo, visto que não há uma discussão e sim uma exposição de fatos referentes ao tema e não apresenta solução-avaliação. Assim, o texto não atende plenamente ao gênero textual solicitado artigo de opinião. Porém, esse texto é considerado mediano se comparado com os textos 4 e 5.

No primeiro parágrafo, o aluno quis dizer que o programa Bolsa família é viável, pois complementa a renda familiar, propiciando as mães separadas manterem suas famílias.

No segundo parágrafo, o aluno expõe que o programa é importante porque com esse auxílio os alunos conseguem estudar, repetem menos e não vão para a escola para se alimentarem, mas para estudar, visto que saíram da linha de pobreza.

No último parágrafo, o aluno tentou dizer que o programa do governo federal propiciou a redução das desigualdades sociais, apresentando um dado de forma fragmentada: “foi Reduzido em até 15% e 20%”, pois não especificou o que foi reduzido. Na verdade, ele quis dizer que houve a redução de 15% a 20% da desigualdade da renda domiciliar per capita. Esse dado foi retirado do texto motivador “Bolsa Família: dez anos de retração da miséria e da exclusão”, porém o aluno não conseguiu apresentá-lo de modo a dar consistência a seu texto.

Note-se que, para o enunciador, as mulheres passaram a ser tratadas com mais igualdade, isso permite deduzir que ao utilizar o termo mulheres (l. 8) ele esteja se referindo às mães separadas (l. 3) e assim dando ao texto o título Mãe brasileira.

O texto em estudo possui coerência, pois embora não haja a defesa clara de uma ideia, pelos fatos expostos se percebe que o aluno é favorável ao programa Bolsa Família.

Em relação ao uso dos operadores argumentativos, o texto apresenta poucos operadores e repete muito o *e*, sendo que este aparece sete vezes, inclusive é usado para introduzir o segundo e terceiro parágrafos.

Quadro 10

Operadores argumentativos	Exemplos
Adição (e)	(...) consegue Trabalhar e com a Renda (...) E tabem os alunos (...) (...) consegue estuda e Repetem de anos menos (...) (...) Para comer e Sim Para estudar (...) E a desigualdade no Brasil (...) (...) a Serem tratada igual e foi Reduzido (...) (...) e o Brasil vai ficando cada vez melhor.
Explicação (já que)	(...) já que eles Sairam da Pobreza.
Inclusão (também)	(...) tabem os alunos consegue estuda (...)
Oposição (mas)	(...) mas com o Bolsa família ajudou (...)

Foi usado ainda o operador *até* (l. 8) “foi Reduzido em até 15% e 20%”, segundo Koch (1992, p. 31) este é usado para assinalar “o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão”. No texto do aluno, esse operador realmente foi empregado em uma tentativa de marcar o “argumento” mais forte, no caso, a redução das desigualdades sociais, porém o aluno não conseguiu argumentar e não se sabe se ele o usou de

modo consciente ou se foi apenas coincidência. Porém, foi constatado que o uso desse operador não consiste em cópia do texto motivador.

No tocante à referenciação, ela é constituída basicamente pela repetição de palavras, como *os alunos* (l. 5) e (l. 6) e *Bolsa família* (l. 3), (l. 5) e (l. 7) e há apenas uma retomada por pronomes. No segundo parágrafo, o pronome *elas* (l. 6) está substituindo o referente *alunos* (l. 6). Parece que no último parágrafo o objeto direto *muitas mulheres* (l. 7) faz alusão à *mãe separada* (l. 3).

Aparece no primeiro parágrafo um caso de elipse, pois antes do verbo *recebe* (l. 3) está omissa o pronome *ela* que se refere à *mãe separada* (l. 3).

(...) a mãe Separada consegue Trabalhar e com a Renda que Ø Recebe consegue mater uma família.

No que diz respeito às alterações ocorridas na reescrita, nota-se que o aluno, no terceiro parágrafo da primeira versão, apresenta um fato de modo amplo “a desigualdade no Brasil e muito grande”, já, na reescrita, essa desigualdade é delimitada ao afirmar que: “a Desigualdade no Brasil com as mulheres são grades”.

Outra alteração na estrutura do texto é realizada ao substituir o trecho: “o Bolsa família ajudou muitas mulheres a serem tratada igual” por “o Bolsa família ajuda a estabelecer uma igualdade”. Nesse caso, houve uma melhora no nível vocabular.

Quanto ao segundo parágrafo da primeira versão, este, na reescrita, foi reduzido e incorporado ao primeiro parágrafo, essa alteração dificultou a compreensão do texto, pois, nela, o sujeito “os alunos” foi substituído por “eles”, sem que antes aparecesse o referente. Sendo que, o sujeito, “os alunos”, foi incluído, posteriormente, na continuação do parágrafo.

No tocante à ausência de acentuação, observa-se que, na reescrita, das quatro palavras listadas, uma foi acentuada adequadamente, duas foram suprimidas e a forma verbal “é”, grafada “e” foi substituída pelo “são”.

Em relação à ausência de pontuação, dos quatro casos apontados, um foi pontuado.

Quanto às inadequações de ordem ortográfica, dos oito casos encontrados na primeira versão, um foi escrito adequadamente, três continuaram com a mesma inadequação, três foram suprimidos e, em um caso, a inadequação foi corrigida, mas foi acrescida outra inadequação. Desse modo, a forma do infinitivo verbal “estudar” foi grafada “estuda”, na primeira versão e “etudar”, na reescrita.

No tangente à concordância verbal, a inadequação que aparece na primeira versão não foi corrigida na reescrita.

No que diz respeito às inadequações relacionadas à regência, o trecho, da primeira versão “os alunos não ream na Escola” foi reescrito da seguinte forma: “Eles ream mais as Escolas”, ou seja, o “na” foi substituído “as”, mas o acento grave não foi usado.

Quanto ao uso inadequado de letras maiúsculas, nota-se que, dos 16 casos presentes na primeira versão, três foram corrigidos, sete foram suprimidos e seis continuaram inadequados.

Texto 5 – Primeira versão

1 A reduz dos crines usados os jovens tenos qi aprova esa lei ai todos os cabeça das
2 quadrilha iran Parar de usar os jovis
3 Poren tenos qui cuida dos jovis sinão na cadeia eles Podem ficar Pior e
4 Hoje os jovens de 16 anos fasem muitas coisas ruins eles vão Pagar pelos seus atos
5 eso ten qi acaba os crine
6 as Pessoas ira parar de coneter un crine sinão eles iran ter quise Preso eu acho qi
7 anaioria dos dos crine iran Parar hum Pouco con esa lei as Pessoas iran ter mais responsalilisa
8 pelos seu atos qui jovens
9 Tenos qui faser cadeias nudadas Para os jovens qi eles tenha qui ralar bastante
10 acordar sedo é estrabalar dentro da cadeia temos qui coloca separados os Presos os mais
11 locos e os mais ainda cada hun noseu lugar tenqui fazer huna cadeia qui eles eran ter qui
12 carpir pega no Pesado iso irar Parar muito atos de crimosos.

Texto 5 – Versão reescrita

A redução dos crime usados os jovens tenos qui aprovar Essa lei aí todos os cabesa das quadrilha eram Parar de usar os jovens nos não na cadeia eles Poderan ficar Pior

Hoje os jovens de 16 anos fazem muitas coisas ruins eles vão Pagar Pelos seu Proprio atos isso tem qui acabar os crimes. as Pessoas irar Parar Cometer um crime sinão eles eram ter quiser Prezo e um Pouco com essa lei as Pessoas iran ter mais Responsabilidade Pelos seus atos

Temos qui fazer cadeias mudadas Para os jovens que eles tenha qui ralar bastante acordar Sedo ir trabalhar dentro da cadeia tenos qui colocar separados dos Presos mais locos e os mais colocar cada hun em seus lugares

Mantar cadeias espesiais Para os jovens separados das outras Pessoas ruin

Quadro 11

Texto 5	
Ausência de acentuação	
Primeira versão	Versão reescrita
ai (l. 1) Poren (l. 3)	aí -
Acentuação inadequada	
é (l. 10)	-
Pontuação inadequada	
-	-
Ausência de pontuação	
Hoje os jovens (...) (l. 4) (...) fazem muitas coisas ruins eles vão (...) (l. 4) (...)iran Parar de usar os jovis (l. 2) A reduz dos crines usados os jovens tenos (...) (l. 1) (...) tenos qi aprova esa lei ai (...) (l. 1) Poren tenos qui cuida dos jovis (...) (l. 3) (...) tenos qui cuida dos jovis sinão na cadeia (...) (l. 3) (...) eles vão Pagar pelos seus atos eso tem qi acaba (...) (l. 5) as Pessoas ira parar de coneter un crine sinão(...) (l. 6) (...) sinão eles iran ter quise Preso eu acho (...) (l. 6) (...) eu acho qi anaioria dos dos crine iran Parar hum Pouco (l. 7) (...) con esa lei as Pessoas iran ter mais responsalilisa pelos seu atos (...) (l. 8) (...) cadeias nudadas Para os jovens qi eles (l. 9) (...) qi eles tenha qui ralar bastante acordar	Hoje os jovens (...) (...) fazem muitas coisas ruins vão (...) (...) eram Parar de usar os jovens . A redução dos crime usados os jovens, tenos(...) (...) tenos qui aprovar Essa lei aí (...) - - (...) eles vão Pagar Pelos seu proprio atos isso tem qui acabar (...) as Pessoas irar Parar Cometer um crime, sinão (...) (...) sinão eles eram ter quiser Prezos (...) - (...) com essa lei as Pessoas iran ter mais Responsabilidade Pelos seus atos (...) (...) cadeias mudadas Para os jovens que eles (...) (...) que eles tenha qui ralar bastante, acordar

<p>sedo é estrabalhar (...) (l. 9) (...) estrabalhar dentro da cadeia temos qui coloca (...) (l. 10) (...) temos qui coloca separados os Presos os mais locos e os mais ainda (...) (l. 11) (...) os mais ainda cada hun noseu lugar (...) (l. 11) (...) tenqui fazer huna cadeia qui eles eran ter qui carpir pega no (...) (l. 11) (...) pega no Pesado iso irar Parar muito atos de crimosos (l. 11)</p>	<p>sedo ir trabalhar (...) (...) trabalhar dentro da cadeia tenos qui colocar (...) Temos qui colocar separados dos Presos mais locos e os mais colocar (...) (...) os mais colocar cada hun en seus lugares (...) Mantar cadeias espesiais (...) -</p>
Ortografia	
<p>reduz (l. 1) crines (l. 1) usados (l. 1) qui (l. 1) poren (l. 3) aprova (l. 1) esa (l. 1) cabesa (l. 1) iran (l. 2) jovis (l. 2) tenos (l. 3) qui (l. 3) cuida (l. 3) jovis (l. 3) sinão (l. 3) fase (l. 4) eso (l. 5) ten (l. 5) qi (l. 5) acaba (l. 5) crine (l. 5) Pessoas (l. 6) coneter (l. 6) un (l. 6) crine (l. 6) sinão (l. 6) iran (l. 6) qi (l. 6) crine (l. 7) iran (l. 7) hun (l. 7) con (l. 7) esa (l. 7) Pessoas (l. 7) iran (l. 7) responsalilisa (l. 7) qui (l. 8) jovems (l. 8)</p>	<p>redução crime usados qui - aprovar Essa cabesa eram jovems - - - - - fazêm isso tem qui acabar crimes Pessoas cometer un crine sinão eram - - eram un com essa Pessoas eran Responsabilidade - -</p>

tenos (l. 9) qui (l. 9) faser (l. 9) nudadas (l. 9) qui (l. 9) qui (l. 9) sedo (l. 10) estrabalhar (l. 10) qui (l. 10) coloca (l. 10) locos (l. 11) hun (l. 11) huna (l. 11) qui (l. 11) eran (l. 11) qui (l. 11) pega (l. 12) iso (l. 12) irar (l. 12) crimosos (l. 12)	temos qui faser mudadas que qui sedo trabalhar qui colocar locos hum - - - - - - -
Concordância nominal	
A reduz dos crine (l. 1) os cabesa (l. 1) das quadrilha (l. 2) os crine (l. 5) (...) eles iran ter quise Preso (...) (l. 6) (...) eu acho qui anaioria dos crine iran Parar (...) (l. 6) (...) pelos seu atos (...) (l. 8)	A redução dos crime (...) os cabesa das quadrilha os crimes (...) eles eran ter quiser Prezo (...) - (...) Pelos seus atos (...)
Concordância verbal	
(...) as Pesoas ira (...) (l. 6) (...) eles tenha (...) (l. 9)	(...) as Pesoas erar (...) () eles tenha (...)
Regência	
-	-
Uso inadequado de letra: maiúscula e minúscula	
Parar (l. 2) Poden (l. 3) Pior (l. 3) Pagar (l. 4) Pesoas (l. 6) Preso (l. 6) Parar (l. 7) Pouco (l. 7) Pesoas (l. 7) Para (l. 9) Presos (l. 10) Pesado (l. 12) Parar (l. 12)	Parar Poderan Pior Pagar Pesoas Prezos - Pouco Pessoas Para Presos - -
Inadequação vocabular	

ai(l. 1) Reduz (l. 1) cadeias mudadas (l. 9) os Presos os mais locos (l. 11)	aí redução cadeias mudadas dos Presos mais locos
Segmentação de palavras	
(...) eles iran ter quise Preso (...) (l. 6) (...) eu acho qui anaioria dos crine (...) (l. 7) (...) noseu lugar (...) (l. 11) (...) tenqui fazer huna cadeia (...) (l. 11)	Eles eram ter quiser Prezos (...) - (...) en seus lugares (...) -
Acento diferencial	
-	-

No texto, percebe-se que o enunciador é favorável à redução da maioria penal, porém ele não consegue expressar sua opinião de maneira eficaz, pois o texto apresenta algumas incoerências que, juntamente com a falta de pontuação, dificulta a produção de sentido. Observa-se que no texto aparece um único sinal de pontuação: o ponto final para encerrar o último parágrafo.

O início do texto é confuso, pois parece que o aluno quer abordar a questão da redução da maioria penal, mas acaba falando sobre a redução dos crimes usando os jovens. Na sequência, ele escreve “tenos qi aprova esa lei”, porém a lei, ou melhor, a proposta de emenda constitucional não foi mencionada nem é esclarecida na continuação do texto, ou seja, não apresenta referente. No quarto parágrafo aparece novamente “esa lei” (l. 7), sem especificá-la. Isso dificulta a compreensão, principalmente se o leitor do texto não teve acesso à proposta de produção. Entretanto, é possível compreendê-lo pelo menos parcialmente, para isso é necessário que o leitor lance mão de seu conhecimento de mundo, faça inferências e dispenda um pouco mais de tempo.

No segundo parágrafo, o aluno tenta salientar que é necessário orientar os jovens, pois se forem presos poderão ficar ainda piores. No entanto, não conclui a ideia exposta: “Poren tenos qui cuida dos jovis sinão na cadeia eles Podem ficar Pior e” (l. 3).

O aluno não consegue organizar o terceiro parágrafo, pois faltam informações que dariam mais clareza ao texto, como por exemplo, depois da palavra ruins (l. 4) o aluno poderia ter usado a *vírgula* e incluído *com a redução da maioria penal*, “eles vão Pagar pelos seus atos”. Ao usar a palavra crines (l. 5), o estudante está esclarecendo o que deve acabar, o problema é que ele usou o pronome isso, eso (l. 5) que parece retomar muitas coisas ruins (l. 4). De certa forma, há uma redundância, afinal o que deve acabar, muitas coisas ruins ou os crimes? Se bem que é possível inferir que o complemento verbal “os crimes” está contido em “muitas coisas ruins”.

O quarto parágrafo começa com o referenciador as pessoas, mas a quem ele se refere: aos cabeças das quadrilhas (l. 1), ou seja, aos adultos que usam os jovens para cometer crimes, ou aos jovens de 16 anos? Na continuação do parágrafo, aparece novamente esse referenciador (l. 7). Nesse caso, é possível supor que a palavra está se referindo aos adultos que usam os jovens para cometer crime e assumi-lo, sozinho. Isto, se for levado em conta que, com a aprovação da PEC, os menores de idade não mais se responsabilizarão pelo crime do adulto, “con esa lei as Pessoas iran ter mais responsalilisa pelos seu atos qui jovens”. Ou seja, o adulto terá que assumir seus delitos. É uma interpretação possível, mas talvez não seja a mais apropriada.

No último parágrafo, o aluno sugere que sejam construídas cadeias diferenciadas para receber os jovens infratores: “Tenos qui faser cadeias nudadas Para os jovens” e que nesta haja uma punição mais rígida que “eles tenha qui ralar bastante acordar sedo é estrabalar dentro da cadeia”. Também parece propor que os jovens não cumpram a pena com os adultos “temos qui coloca separados os Presos os mais locos e os mais ainda cada hun noseu lugar”. No final do texto, não é possível saber a quem o pronome eles (l. 11) se refere “tenqui fazer huna cadeia qui eles eran ter qui carpir pega no Pesado iso irar Parar muito atos de criminosos”. Afinal, refere-se a todos os presos ou só para os jovens infratores?

Como se pode constatar, o aluno tem algo a dizer, mas não consegue organizar as ideias e se expressar. Ademais, usou duas vezes os elementos coesivos de referência de forma ineficaz, haja vista que o interlocutor não consegue identificar com precisão a que ou a quem estes se referem como foi mencionado.

Assim, para retomar os jovens (l. 1) foram usados os jovis (l. 2), dos jovis (l. 3), eles (l. 3), jovens de 16 anos (l. 4), seus atos (l. 4), jovens (l. 8), jovens (l. 9) e eles (l. 9). O pronome isso foi usados duas vezes, “eso tem qi acaba os crines ” (l. 5) e “eles eran ter qui carpir pega no Pesado iso irar Parar muito atos de criminosos ” (l. 12).

O texto também apresenta poucos operadores argumentativos.

Quadro 12

Operadores argumentativos	Exemplos
Adição (e)	(...) acordar sedo é estrabalar (...)

Conclusão (aí)	(...) tenos qi aprova esa lei ai todos os cabesa das quadrilha iran Parar de usar os jovis (...)
Oposição (porém, senão)	Poren tenos qui cuida dos jovis (...)
Alternância (senão)	(...) as Pessoas ira parar de coneter un crine sinão eles iran ter quise Preso (...)

O texto não pode ser considerado um artigo de opinião, haja vista que não há exposição da situação-problema, a discussão é muito fragmentada, apresentando trechos de difícil compreensão. Na solução-avaliação, também há problemas de compreensão, pois não é possível entender se a punição mais rígida deve ser aplicada a todos os presos ou somente para os mais jovens.

Em relação à reescrita, no texto em análise, foi observado que das duas palavras que apresentavam ausência de acentuação, uma foi acentuada e a outra suprimida.

No tocante à ausência de pontuação, não houve avanços, pois dos dezenove casos listados, nenhum sofreu alteração.

Quanto à ortografia, observa-se que dos 58 casos listados, dezoito foram grafados corretamente, vinte continuaram inadequados, dezoito foram suprimidos e, em dois casos, houve uma tentativa de acerto, como ocorre em “jovis” (1.2) e “fasem” (1.4), grafados, na reescrita, “jovems” e “fazêm”.

No tangente à concordância nominal, dos sete casos relacionados, dois foram corrigidos e os demais não foram alterados. Quanto à concordância verbal, os dois casos listados não apresentaram alterações.

Em relação ao uso inadequado de letra maiúscula, dos treze casos pontuados, três foram suprimidos e os demais continuaram inadequados.

No quesito inadequação vocabular, dos quatro casos apresentados, um foi devidamente substituído, “reduz” por “redução”; dois continuaram inadequados, porém, o “aí” passou a ser acentuado e a palavra “mudadas” foi grafada corretamente; já o outro continuou inadequado “dos Presos mais locos”, quando o adequado seria “dos presos mais perigosos”.

No que diz respeito à segmentação de palavras, dos quatro casos apresentados na primeira versão, dois foram suprimidos, um continuou inadequado e o outro foi parcialmente corrigido “en seus lugares” ao invés de “noseu lugar”.

Texto 6 – Primeira versão

A redução da maioridade Penal

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12

— O que as coisas mais reduzem a maioridade Penal que acontecem como que redução da maioridade pode ajudar os crimes Penal. Que acontecem que os crimes são para os menores crimes são adolescentes e adulto que fazem vc e adolescente que roupa por eles tope viver compras pessoas que fala pra aprender Seda com crimes adolescentes de trêze anos já roupa ga vai preso preso = não ele vai na casa de menor que sai dela quanto ele completar 18 anos ou com que tope sair dela se ela sai dela ela roupa de novo agora e ele não vai mais na casa de menor e ele vai na cadeia que é pior os crimes penal vai 20, anos de cadeia mais ele não sabe que na Penitência pode acontecer muitas coisas que ele pode até de pensar se ele mesmo se matar lá dentro na cadeia ou os presos podem matar os crimes Penal não é brincadeira e pura maldade

Texto 6 – Versão reescrita

A redução da maioridade Penal

—Coisa mais reduz e maior maioridade Penal Pode ajuda Crimes Penal São os números Para o crime adalescente Para o adulto fez adolescentes foi você roba Por Que você Que entra nessa vida do Crime você Pode deixa ele ficar muito Preço e as crianças de 9 anos faz coisa Que Pode deixa ele ficar muito imQregado vai na casa de meor de idade o adulto vai Preço Por Que ele roubo um carro ou ele robô uma casa ou um bamgo ou troga de tiro com Policia e SeQuestro com uma criamça ou Pode Pegar o a cadeia ou Pega a Pena de morte

Quadro 13

Texto 6	
Ausência de acentuação	
Primeira versão	Versão reescrita
redução (l. 1)	redução
ga (l. 7)	-
ate (l. 9)	-
ate (l. 10)	-
e (l. 12)	-
e (l. 12)	-
Acentuação inadequada	
-	-
Pontuação inadequada	
— O Que as coisa mais reduz (...) (l. 3)	— Coisa mais reduz (...)
(...) vai 20, anos (l. 9)	-
Ausência de pontuação	
-	-
Ortografia	
mauridade (l. 1)	mauridade
mariodade (l. 3)	marioridade
maouodade (l. 4)	-
acomtese (l. 3)	-
ojudar (l. 4)	-
acomtese (l. 4)	-
cremes (l. 4)	Crimes
adalescentes (l. 5)	adalescentes
vc (l. 5)	voce
adolescemte (l. 5)	adolescentes
roupa (l. 5)	roba
tope (l. 5)	pode
Pessouas (l. 6)	-
Pra (l. 6)	-
Seda (l. 6)	-
crines(l. 6)	Crime
trêsze (l. 6)	-
gá (l. 6)	-
roupa (l. 7)	roubo

ga (l. 7)	-
Quanto (l. 7)	-
anas (l. 8)	anas
tope (l. 8)	pode
ropar (l. 8)	robo
capeia (l. 9)	-
crines (l. 9)	-
Pemal (l. 9)	-
mais (l. 9)	-
na (l. 9)	-
Pemtro (l. 9)	-
acomtese (l. 9)	-
Pemsar (l. 11)	-
dempro (l. 11)	-
madar (l. 12)	matar
crines (l. 12)	-
Concordância nominal	
as coisa (l. 3)	coisa
o crimes (l. 4)	Qrimes
o nuneras cremes São (l. 4)	São os numeros Para o crine (...)
se ela Sai dela ela ropar de novo egora e ele	-
não vai mais na casa de menor (l. 8)	-
muitas coisa (l. 10)	-
o crines Pemal (l. 9)	-
os Presos Pode madar ele (l. 11)	-
crines Penal não e Brincadeira e Pura	-
maldade (l. 12)	-
Concordância verbal	
o cremes São (l. 4)	Qrimes Penal São os números (...)
(...) Eles tope viver (l. 5)	-
Pessouas Que fala (...) (l. 6)	-
os Presos Pode madar ele (l. 11)	-
Regência	
vai na casa (...) (l. 9)	-
vai na capeia(...) (l. 9)	-
Uso inadequado de letra: maiúscula e minúscula	
Penal (l. 1)	Penal
Que (l. 3)	-
Penal (l. 3)	Penal
Que (l. 3)	-
Que (l. 3)	-
Pode(l. 4)	Pode
Penal (l. 4)	Penal
Que (l. 4)	-
São (l. 4)	São
Para (l. 4)	Para
São (l. 5)	-
Que (l. 5)	Que
Que (l. 5)	Que

Por (l. 5)	-
Eles (l. 5)	-
Tope (l. 5)	Pode
Que (l. 6)	Que
Pessouas (l. 6)	-
Pra (l. 6)	-
Seda (l. 6)	-
Preso (l. 7)	Preço
Preso (l. 7)	Preço
Que (l. 7)	-
Sai (l. 7)	-
Quanto (l. 7)	-
Que (l. 8)	-
Sair (l. 8)	sair
Que (l. 9)	-
Que (l. 10)	-
Pemtro (l. 10)	-
Pode (l. 10)	-
Que (l. 11)	-
Pode (l. 11)	-
Pemsar (l. 11)	-
Se (l. 11)	-
Preso (l. 11)	preso
Pode (l. 11)	Pode
Penal (l. 12)	-
Brincadeira (l. 12)	-
Pura (l. 12)	-
Inadequação vocabular	
-	-
Segmentação de palavras	
dela (l. 8)	-
egora (l. 8)	-
Acento diferencial	
-	-

O texto é de muito difícil entendimento, pois apresenta muitas inadequações em relação à norma ortográfica, inclusive não é possível deduzir o que está escrito em *nuneras* (l. 4) e *ferce* (l. 5). Além disso, a pontuação é praticamente inexistente, visto que o único sinal de pontuação empregado no texto, o travessão, (l. 2) está inadequado. Observe que aparece o sinal de igual (l. 7), na tentativa de explicar que o adolescente não vai preso e sim para a casa de guarda “adolescentes de trêze anos gá roupa ga vai Preso Preso = não ele vai na casa de menor”. O texto também não apresenta paragrafação.

Em relação ao conteúdo do texto, está bastante precário, até porque o aluno fala em “crimes penal”, o que seria isso? Algo difícil de supor, talvez a punição que o adolescente receberá se cometer crimes. A atribuição de sentido às duas primeiras linhas do texto e à

primeira metade da terceira é quase impossível. A partir da segunda metade da terceira linha, pressupõe-se que o adolescente rouba para poder viver e fazer compras “adolescente Que roupa Por Eles Tope viver compras”. Na sequência, parece dizer que os adolescentes são influenciados a entrar cedo no mundo do crime e com treze anos já roubam e vão para a casa de guarda de onde só saem quando completam 18 anos. Se ele roubar de novo, agora não irá mais para a casa de guarda e sim para a cadeia, local em que podem acontecer muitas coisas, como, por exemplo, o adolescente se suicidar ou ser morto. “Que ele Pode ate de Pemsar Se ele mesmo Se matar”, “ou os Preso Pode madar ele”.

Com base no exposto, conclui-se que o aluno não entendeu a proposta de produção e consequentemente não conseguiu desenvolvê-la. Cabe ressaltar que o tema foi discutido em sala e a professora leu e explicou os dois textos motivadores, sem contar que os alunos tiveram acesso a esses textos um dia antes da produção e foi solicitado que eles os lessem em casa e pesquisassem sobre o tema. Mas, mesmo assim, o estudante aparenta não saber do que trata a proposta de redução da maioridade penal, visto que discorreu sobre o que já acontece na atual maioridade penal.

O texto não atende ao gênero textual artigo de opinião, haja vista que, não apresenta a situação-problema, discussão e solução-avaliação, além de não haver nele indícios do posicionamento do enunciador.

No tocante à coerência, está é bastante precária devido a alguns fatores, como, por exemplo, a falta de habilidade do aluno para desenvolver e organizar as ideias, a dificuldade que apresenta para grafar corretamente, já que em alguns casos não é nem possível deduzir o que está escrito.

Em relação ao uso dos elementos coesivos, o *que* parece cumprir a função de encadeador aparecendo doze vezes no texto. Para se referir a adolescentes foi empregado o pronome eles. Depois, aparece adolescentes de treze anos que é substituído por: ele, (l.7), (l. 7), ela (l. 8), ela (l. 8), ele (l.9), (l.9), (l.11), (l.11), (l.11). Note-se que existe uma confusão relacionada ao gênero do substantivo adolescente, visto que este apresenta uma só forma para os dois gêneros, sendo necessário determiná-lo por meio de seu antecedente. Ao retomar *adolescente de treze anos*, ora usou-se o pronome masculino *ele*, ora o feminino *ela*, predominando o masculino, este aparece oito vezes, o feminino ocorre duas vezes. O mais adequado era manter uma uniformidade, e, como parece tratar-se de generalização, o mais comum é usar o masculino, como é recorrente na língua.

No texto foram identificados poucos operadores argumentativos, como se constata no quadro a seguir.

Quadro 14

Operadores argumentativos	Exemplos
Adição (e)	(...) São adalescentes e adulto (...) (...) ropar de novo egora e ele não (...) (...) ele não vai mais na casa de menor e ele vai na capeia (...)
Tempo (já)	(...) gá roupa (...) ga vai Preso
Oposição (mas)	(...) ele vai na capeia mais ele não sabe Que na PembroPode ate acomtese muitas coisa (...)
Inclusão (até)	Que na PembroPode ate acomtese muitas coisa

Em relação à reescrita, observa-se que o texto apresenta algumas alterações, mas não melhorou o sentido. Além disso, nota-se uma redução no tamanho do texto, pois na primeira versão há doze linhas e na segunda, nove.

O texto continua sem ocorrência de sinais de pontuação, também permanece sem paragrafação.

No tocante à ausência de acentuação, não houve melhora, visto que, dos seis casos de inadequação, cinco foram suprimido e um mantido.

Quanto às inadequações de ordem ortográfica, dos trinta e cinco casos listados, três foram corrigidos adequadamente, 21 foram suprimidos, sete permaneceram inadequados ou foram grafados de outra forma, porém com inadequações. Houve três tentativas de acerto: “vc”, (l.5), grafado você; “roupa”, leia-se rouba, (l. 5) e (l.7) grafado “roba” e “robo”.

No tangente às inadequações referentes à regência, ambas foram suprimidas.

Em relação às concordâncias nominais e verbais, não houve avanços.

No que diz respeito ao uso inadequado de letra maiúscula, dos quarenta casos listados, vinte e cinco foram suprimidos, treze foram mantidos e apenas dois foram corrigidos.

Aqui, encerra-se a análise dos textos produzidos e reescritos pelos alunos da turma cuja metodologia foi aplicada. Na sequência, será apresentada a análise das inadequações linguísticas que foram recorrentes na primeira versão dos textos analisados, seguida de possíveis propostas de intervenção.

Análise das inadequações linguísticas

Em relação à acentuação, foi observado que em todos os textos analisados aparecem palavras que não foram acentuadas e, em alguns casos, as palavras foram acentuadas indevidamente, como é o caso do *é*, que deixou de ser acentuado duas vezes (T⁴5, l. 10) e (T6, l. 12) e da palavra influenciados (T1, l. 14). Nesse último caso, a inadequação decorre do fato de a palavra “influência” ser acentuada, pois é comum o aluno fazer comparações e seguir modelos, o problema é que, no que tange à acentuação, não é válido tomar como modelo palavras que possuem o mesmo radical, pois o que está em jogo é a tonicidade da palavra. É por isso que muitas pessoas grafam *inglês*a, porque tiveram como referência a palavra *inglês*.

Os textos 2, 3 e 4 não apresentam palavras acentuadas indevidamente. Na verdade, foi constatado que o mais comum é não acentuar, 33 casos, do que acentuar indevidamente, 3 casos.

No que diz respeito à pontuação, verificou-se que somente o texto 2 não apresentou inadequações. Sendo que em T5 e T6, a vírgula não foi empregada. Em T5, o ponto final foi usado duas vezes e em T6, o único sinal de pontuação que aparece, o travessão, foi empregado inadequadamente.

Quanto às inadequações referentes à norma ortográfica, foi observado que os textos nos quais os estudantes conseguiram desenvolver melhor a proposta de produção, T1 e T2, não apresentaram esse tipo de inadequação. No tocante aos desvios mais frequentes, estes estão relacionados à influência da oralidade. Nesse sentido, foi constatado que os alunos apresentam dificuldades para empregar o *r* indicador do infinitivo verbal, pois na fala é comum a supressão desse fonema. Esse desaparecimento de fonema no final da palavra se chama apócope, segundo Silva (2013, p.144),

No Brasil, o tratamento dado ao [r] de final de palavra se faz preferentemente por *apócope*, isto é, por queda da consoante: [kã'ta], [be'be], [su'bi], [profe'so] etc. Uma vez que a alternância da sílaba tônica (junto, em alguns casos, com a alternância de vogal alta e vogal baixa) já permite distinguir o infinitivo do verbo conjugado, o [r] pode ser dispensado para a identificação do infinitivo.

⁴ Aqui T1 se refere ao texto 1, T2, ao texto 2 e assim sucessivamente.

Assim, são ouvidas diariamente pronúncias como *falá* ao invés de falar. Desse modo, em T5 e T4, há, respectivamente, registros como “aprova” (l. 1) e “estuda” (l. 5) É interessante notar que a base da escrita nesse caso é a oralidade, mas a pronúncia não é seguida totalmente com base nesta, haja vista que os alunos não costumam acentuar na escrita dos verbos de primeira e segunda conjugação a vogal da última sílaba. Logo, a escrita do verbo no infinitivo assume o registro do verbo conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, como exemplifica o filólogo (idem, p.144): “presente [‘abri] – infinitivo [a’bri], presente [‘fala] – infinitivo [fa’la], presente [‘kãta] – infinitivo [kã’ta], presente [‘ovi] – infinitivo [o’vi], presente [‘sabi] – infinitivo [sa’be], presente [‘vivi] – infinitivo [vi’ve]”.

O desvio em pauta foi frequente em T5, aparecendo cinco vezes. No entanto, o aluno empregou adequadamente o *r* para indicar o infinitivo catorze vezes, isso significa que o professor precisa chamar a atenção do discente para que este fique mais atento ao grafar verbos no infinitivo.

Nos textos 5 e 6, houve casos de síncope, isto é, o apagamento de fonemas no meio da palavra. Em T5 o apagamento ocorre em *loco* (l. 11) e em T6 no registro *pra* (l. 6).

Em T5 e T6, também ocorrem casos de inserção, como a epêntese “desenvolvimento de fonema no interior da palavra” (Silva, idem, p.6) e a prótese, inserção de fonemas no início da palavra. O primeiro caso ocorre em T6, *pessouas* (l. 6), *mais* (l. 9) e o segundo em T5 *estrabalhar* (l. 10).

Nota-se também a influência da oralidade em palavras nas quais ocorre o alçamento, isto é, fenômeno fonológico “que envolve a elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias-altas [e] e [o] que se realizarão como vogais altas [i] e[u]” (Silva, 2011, p.49). Esse fenômeno ocorre uma única vez em T3, no registro *seriedadadi* (l.13) e, em T5, ocorre treze vezes, onze no registro *qui* (l. 1), (l. 3), (l. 5), (l. 6), (l.8), (l. 9), (l. 9), (l.9), (l. 10), (l. 11) e (l.11) e duas em *sinão*.(l. 3) e (l. 6).

Foi observado que os autores de T4 e T5 apresentam dificuldades para codificar sons nasais. Em T4, o aluno deixou de registrar dígrafos nasais duas vezes: *mater* (l.4) e *taben* (l.5), mas empregou esse tipo de dígrafo adequadamente catorze vezes. No texto 5, o *n* que compõe o dígrafo nasal deixou de ser usado três vezes: *usados* (l. 1) e *jovis* (l. 2) e (l. 3). Em relação ao último caso, verifica-se que, em T5, o aluno empregou adequadamente a palavra *jovens* três vezes, registrando uma vez *jovems* e duas *jovis* (l. 8). Ainda em T5, para registrar o dígrafo nasal tônico *ão*, o aluno empregou o dígrafo nasal átono *an*, isso ocorreu quatro vezes em *iran* (l. 2), (l. 6), (l. 7) e (l. 7) e uma vez em *eran* (l. 11).

Em T3, ocorrem dois casos de nasalização, isto é, “a transformação de um fonema oral em nasal [...] em virtude da influência de uma consoante nasal próxima (*m*, *n*), ou por analogia (Silva, 2013, p.146). Em *muintos* (l. 7) e *muntos* (l. 12), a nasalização ocorre devido à influência do fonema nasal *m*, assim o aluno quer representar na escrita essa nasalização e acaba por cometer desvios de ortografia.

Foi observado que os alunos 5 e 6 possuem dificuldade para grafar adequadamente os sons do *s*. Em T5 aparecem os seguintes casos de inadequação: *esa* (l. 1) e (l. 7), *iso* (l. 12) e *eso* (l. 5), *pesoas* (l. 6), *sedo* (l. 10) e *cabesa* (l. 1). Em T6, aparecem os seguintes registros: *acomtese* (l. 3), (l. 4), (l. 9) e *seda* (l. 6). O aluno 5 também troca *z* por *s*, *fasem* (l. 4) e *faser* (l. 9). Tanto o aluno 5, quanto o aluno 6 empregam corretamente *s* com som de *z*. Os erros relacionados ao uso de *s* e *z* decorrem do fato do sistema ortográfico apresentar variadas formas de representar o som do *s*: *s*, *ss*, *sc*, *sç*, *xc*, *xs*, *c*, *ç* e do *s* ainda poder representar o som de *z*.

Outra inadequação recorrente em T3, T4 e T5 é a substituição de *m* por *n* no final das palavras. No tocante ao T3, observa-se que isso ocorreu apenas uma vez em *algun* (l. 8), sendo que em sete casos houve o emprego adequado. No tocante ao T4, foram constatados três casos: *taben* (l. 5), *repeten* (l. 5) e *en* (l. 8) e sete casos grafados corretamente. Em T5 há as seguintes inadequações: *poren* (l. 3), *poden* (l. 3), *ten* (l. 5), *un* (l. 6), *con* (l. 7) e *hun* (l. 7) e (l. 11), foi verificado que o aluno 5 não emprega o *m* final.

Também foi observado, em T5 e T6, a troca de *m* por *n* entre vogais. Em T5 aparecem os seguintes casos: *crines* (l. 1), (l. 5), (l. 6) e (l. 7), *coneter* (l. 6), *tenos* (l. 3) e (l. 9) e *huna* (l. 11). Em T6 há as seguintes ocorrências: *crines* (l. 6), (l. 9) e (l. 12). Constatou-se ainda em T5, a troca de *m* por *n* em início de palavra: *nudadas* (l. 9).

Em relação ao uso do *m* e *n* antes de consoante, verifica-se que o autor de T6 apresenta uma tendência em trocar o *n* por *m* antes de consoante que não sejam *p* e *b*. Como ocorre em: *acomtese* (l. 3), (l. 4) e (l. 9), *adolescente* (l. 5), *pemsar* (l. 11), *pemtro* (l. 9). Houve o emprego adequado de *m* e *n* em: *adalescente* (l. 5), *adolescentes* (l. 6), *completar* (l. 7), *dempro* (l. 11), *quanto* (l. 7) e *compras* (l. 6).

Ocorre, em T6, a troca de *n* por *m* entre vogais em: *pemal* (l. 9).

Nota-se que o autor do texto 6 apresenta dificuldade para empregar corretamente as letras *p*, *b*, *d*, *t*, pois o aluno parece não diferenciar o som que essas letras representam. Assim, foram constatadas as seguintes trocas relacionadas a essas letras:

- d por p, essa troca ocorre nas palavras *pode* grafada *tope* (l. 5) e *dentro*, grafada *pentro* (l.9).

-p por t, ocorre na palavra *pode*, grafada *tope* (l.5).

-b por p, ocorre na palavra *roubar*, grafada *ropar* (l. 8) e *rouba*, grafada *roupa* (l. 7).

-t por p, ocorre na palavra *dentro*, grafada *dempro* (l. 11).

-t por d, ocorre na palavra *matar*, grafada *madar* (l. 12).

-d por p, ocorre na palavra *cadeia*, grafada *capeia* (l. 9).

-d por t, ocorre na palavra *quando*, grafada *quanto* (l.7).

Segundo Morais (2010, p. 37) existe uma tendência em confundir e trocar as letras *p* por *b*, *t* por *d* e *f* por *v* na escrita devido ao fato de cada um desses pares possuírem apenas um traço distintivo mínimo no aparelho fonador, ou seja, os sons são bastante parecidos. No caso das *p* e *b*, ambas são oclusivas, bilabiais e só se diferem porque *p* é desvozeado e *b* é vozeado. No tangente ao par *t* e *d*, as duas são oclusivas e alveolares, sendo que *t* é desvozeado e *d* vozeado. Já no caso de *f* e *v*, ambas são fricativas e labiodentais, diferindo-se apenas porque *f* é desvozeada e *v* vozeada. No caso em estudo, o aluno tem dificuldade para grafar letras que representam sons oclusivos, isto é, aqueles em que “o fluxo de ar encontra uma interrupção total, seja pelo fechamento dos lábios, seja pela pressão da língua sob a arcada dentária ou sob o palato duro etc.” (Oliveira s/ ano, p.7), como ocorre em *p*, *b*, *t* e *d*.

Em T6, a palavra maioridade aparece grafada de três formas *mauoridade*, troca o *i* por *u*; *mariodade*, suprime o *i* e o *o*, acrescenta o depois da sílaba *ri* e *maouodade*, suprime *i* e substitui a sílaba *ri* por *uo*. Todas as vezes em que essa palavra foi empregada em T6 seu registro estava inadequado.

Nas palavras de T6 há algumas trocas de vogais, como, por exemplo, a troca de *o* por *a*, *de a por o* e *i por e*. Como ocorre em: *adalescente* (l. 5), *seda* (l. 6), *cremes* (l. 4) e (l. 5), *ojuda* (l. 4). As trocas de *o* por *a* e *i* por *e*, só são justificáveis se for considerada a semelhança no traçado, isto é, na forma de grafá-las usando a letra cursiva e em alguns casos consiste em variação linguística. Pois do ponto de vista fonético e fonológico não é possível explicá-las, pois o comum é trocar *o* por *u*, e *e* por *i*, como em *minimu* para *menino*.

Nota-se que em T6 há uma oscilação ao grafar as palavras adolescente e crime, a primeira foi grafada com *o* duas vezes (l. 5) e (l. 6) e com *a* uma vez (l. 5), já a segunda foi grafada com *i* duas vezes (l. 6) e (l. 9) e com *e* duas vezes (l. 4) e (l. 5).

Em T6, também ocorre a troca das consoantes *g* por *j* diante de *a* e de *l* por *n*. No primeiro caso, a palavra já foi grafada *ga* (l. 7) e *gá* (l. 6). O fato é que o *g* só tem som de *j* diante de *e* e *i*. Já no segundo caso, para grafar *lá*, grafou-se *na* (l. 9).

Na produção textual, também há casos de inserção de vogal, como ocorre em *pele* (l. 6), e de consoante, como em *trêsze* (l. 6).

Para finalizar as considerações sobre as inadequações ortográficas, observa-se que em T5 as palavras *uma* e *um* foram grafadas com *h* inicial: *huna* (l. 11) e *hun* (l. 7) e (l. 11).

Em relação ao uso inadequado de letras, verificou-se que todas as palavras de T6 iniciadas com *p*, *q*, *s*, *e*, *b* e *t* foram grafadas com letra maiúscula. Já em T5, o aluno tende a grafar o *p* no início da palavra com letra maiúscula. Isso ocorre catorze vezes em T5, já o *p* no início de palavras foi grafado com letra minúscula no meio do texto apenas três vezes. Em T4, foi recorrente o registro com letra maiúscula das palavras iniciadas com *b*, *r*, *s* e *p*. Em T3 aparece apenas um palavra grafada com letra inicial inadequada, no caso a palavra *Brasileiro* (l. 6). Já em T1, o aluno empregou uma vez letra minúscula depois do ponto final (l. 20) e duas vezes letra maiúscula no interior de frases *Penal* (l. 1) e *Homícidios* (l. 9).

No tocante à não segmentação de palavra, essa inadequação ocorreu quatro vezes em T5 (l. 6), (l. 7), (l. 11) e (l. 11) e duas vezes em T6 (l. 8) e (l. 8).

Em suma, foi constatado que boa parte das inadequações presentes nos textos são oriundas da influência da oralidade na escrita. Assim, verificaram-se vários desvios ortográficos e de concordância nominal e verbal que são próprios da variante oral falada pelo aluno. Observa-se também que nos textos nos quais ocorreram mais marcas de oralidade houve pouco desenvolvimento e articulação das ideias, fato este verificado em T5 e T6. Isso significa que seus produtores, embora estejam cursando o nono ano do ensino fundamental, ainda não se apropriaram da língua escrita e apresentam muitos problemas de alunos no início da alfabetização, como, por exemplo: a troca excessiva de letras, não segmentação de palavras, uso inadequado de letras maiúsculas, entre outros. Com base nisso, é possível afirmar que os autores de T5 e T6 tiveram pouco contato com a modalidade escrita, ou seja, faltou-lhes e falta em sua aprendizagem algo essencial: a leitura, pois o acesso ao código escrito só é possível por meio dela.

Por meio dos problemas constatados, verifica-se que o ensino de língua materna precisa partir de situações da língua em uso e não do ensino descontextualizado da gramática normativa. Isso só é possível se tomarmos como objeto de ensino textos orais e escritos, não só de autores diversos, mas também do próprio aluno. O ensino que parte da produção do

aluno é produtivo, uma vez que a reescrita dele vai ao encontro das reais necessidades do aluno. Já o trabalho com a produção de outros autores e com textos pertencentes às esferas literária, jornalística, publicitária, científica, entre outras é importante, haja vista que por meio deles o estudante terá contato com uma gama variada de gêneros textuais, o que lhe propiciará o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, ampliação do repertório lexical e o contato com o código escrito e com diversas construções linguísticas.

A seguir serão sugeridas possíveis propostas de intervenção para os problemas apresentados nos textos analisados, para isso será considerado que o ensino de língua deverá ter como ponto de partida e de chegada a produção de textos orais e escritos (Geraldi, 2013, p.135). Em termos de ensino, a produção de gêneros textuais escritos ocorre por meio de um processo que envolve leitura, escrita e reescrita.

Para tentar amenizar os problemas relacionados às marcas de oralidade na escrita, sugere-se que sejam realizadas atividades de retextualização, segundo Marcuschi (2010, p. 48), essas atividades

[...] são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

As atividades de retextualização são também chamadas de refacção e reescrita e consistem em reformular um mesmo texto.

A seguir será apresentado um quadro, retirado de Marcuschi (idem, p. 48), com possibilidades de retextualização.

Possibilidades de retextualização				
1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→ entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→ tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→ exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→ resumo escrito)

A sugestão aqui é solicitar a um aluno que narre uma anedota, ou conto de terror ou simplesmente um fato de seu cotidiano e gravar essa narração. Depois, coletivamente, ouvir a narração e transcrevê-la conservando, o mais fiel possível, as marcas de oralidade e pedir aos estudantes que registrem o texto. Na sequência, com base na transcrição da fala, realizar

coletivamente, a retextualização, de modo a transformar o oral no escrito. Ao realizar esse tipo de atividade pela primeira vez, é aconselhável que a retextualização seja coletiva. Depois, quando os alunos já souberem como proceder, é recomendável realizar coletivamente a transcrição do texto oral e individualmente a retextualização. Isso porque os alunos poderão não transcrever o texto de modo fiel, tentando retextualizá-lo diretamente e sem reflexão.

Esse tipo de atividade propiciará ao aluno refletir sobre sua própria língua, perceber que a oralidade se difere da escrita, sem contar que o discente necessitará lançar mão de recursos exigidos na escrita de textos narrativos, como, por exemplo, pontuação para indicar falas das personagens, verbos dicendi, uso de tempos verbais do pretérito, sequenciação dos fatos, caracterização de personagens, entre outros. Ou seja, mesmo sem ser enfatizado estará se trabalhando com os gêneros textuais, até porque todo texto se materializa em um determinado gênero.

No tocante aos gêneros textuais escritos que os alunos não dominam, é necessário realizar um estudo organizado e sistematizado destes, de modo que o discente compreenda a composição, estrutura linguística e função do gênero alvo. Só depois da análise e compreensão do gênero é que a produção deve ser solicitada. Depois do texto produzido, é necessário que o aluno o reescreva quantas vezes forem necessárias até que o texto consiga transmitir o que o enunciador pretende expressar. A ideia aqui é que um aluno indique no texto do outro as inadequações, para depois o autor reescrever seu texto. Ao realizar com frequência esse procedimento, o aluno ganhará autonomia para corrigir seu próprio texto e o de outros. Para realizar a indicação de erros e a reescrita, o aluno deverá consultar o dicionário e a gramática para sanar dúvidas.

Outra sugestão de atividade de retextualização é a reescrita de textos mudando o foco narrativo, aqui, pode-se tomar como base o gênero textual entrevista e solicitar aos alunos que reescrevam algumas das respostas dadas pelo entrevistado mudando o foco narrativo de primeira para terceira pessoa. A atividade se tornará ainda mais produtiva se antes da realização dela o professor em conjunto com os alunos lerem o texto explorando não só os aspectos relacionados ao gênero, mas também realizando a compreensão textual de modo a perceber o posicionamento do entrevistado e o que está por trás desse posicionamento.

Sugere-se ainda tomar como base um determinado gênero narrativo como, por exemplo, a crônica, e após a compreensão desta, solicitar aos alunos que a reescrevam mudando o narrador e a situação. Pois, se muda o narrador, também muda a perspectiva. Assim, o aluno ampliará sua capacidade comunicativa. Depois do texto produzido é

necessário realizar a reescrita, pois não se pode perder de vista o foco do ensino de língua: leitura, escrita e reescrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida e descrita nesta dissertação teve como objetivo geral aplicar uma proposta metodológica “diferenciada” para o ensino de Língua Portuguesa, de forma que, os alunos pudessem ampliar sua competência comunicativa por meio da leitura de diversos gêneros textuais e da escrita e reescrita de artigos de opinião. Desse modo, a pesquisa procurou estar em consonância com o objetivo do ensino de língua portuguesa proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que é fazer com que o aluno amplie seu domínio discursivo e faça uso deste nas mais diversas situações comunicativas, principalmente, nas de uso público de linguagem.

A proposta metodológica foi aplicada em uma turma de 9º ano, com 38 alunos, de uma escola pública da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, o objeto de análise é constituído por textos produzidos por esses alunos e um questionário sobre o ensino de língua, principalmente, no tocante à prática de produção textual, que foi respondido por um professor de língua portuguesa.

Para a realização da pesquisa, primeiramente, fez-se necessário buscar subsídios teóricos para nortear o ensino de língua portuguesa. Sendo assim, no primeiro capítulo, denominado Estado da arte, há a revisão de alguns conceitos essenciais para o ensino de língua, são eles: língua, gramática, linguística textual, texto, critérios de textualidade, gêneros textuais / discursivos, artigo de opinião, ensino de língua, leitura e produção textual.

Em relação ao conceito de língua, foi realizada uma revisão deste com base nas perspectivas estruturalista, cognitivista e sociointeracionista. Porém, a pesquisa considera a concepção sociointeracionista, visto que esta é mais abrangente, pois, vê a língua como uma atividade sociohistórica, cognitiva e interativa. Ou seja, a língua é uma “atividade sociointerativa situada” (Marcuschi, 2008, p.59). Além disso, nessa concepção, a língua não é uma mera ferramenta de comunicação, como defendido pela teoria da comunicação, mas um modo de interagir e agir sobre o outro.

Em relação às considerações sobre gramática, foram utilizadas como embasamento teórico as considerações de Possenti (2001) e Travaglia (2009). Desse modo, são apresentados três conceitos de gramática, são eles: gramática normativa, descritiva e internalizada, suas respectivas noções de erro e a implicação desses conceitos no ensino de língua.

Nas considerações sobre linguística textual, há um breve histórico da trajetória desse ramo da linguística. Para traçar esse percurso, foram utilizados como referencial teórico os

estudos de Fávero e Koch (2007), Koch (2015) e Marcuschi (2008). Assim, são apresentados três momentos da linguística textual: o da análise transfrástica, o da construção de gramáticas textuais e o da construção de teorias de texto. Dessa forma, foi demonstrado que os estudos da linguística textual tiveram como ponto de partida as relações estabelecidas entre as frases. Depois, houve uma tentativa de construir gramáticas de texto, para, finalmente, chegar ao processo de organização global do texto, o estudo de textos orais, a relação entre oralidade e escrita, as questões de ordem cognitiva, tais como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio e os estudos dos gêneros textuais analisados a partir da perspectiva bakhtiniana. Para finalizar esse tópico, foi explicitada a aplicabilidade das contribuições da LT no ensino de língua.

Dando sequência a fundamentação teórica, foram tecidas considerações a respeito de texto. Nesse tópico, os conceitos de texto foram apresentados tomando como ponto de partida os conceitos de língua. Dessa forma, são apresentados os conceitos de textos dentro da perspectiva de língua como instrumento de comunicação, como representação do pensamento e como forma de interação. Entretanto, para a realização da pesquisa foi considerada a concepção de texto da perspectiva interacional de língua. Essa escolha se deu em decorrência de essa concepção ser mais abrangente em relação às outras, isso porque ela considera os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. Sem contar que, os sujeitos envolvidos no processo de interação são vistos como seres ativos, diferentemente, das outras duas concepções apresentadas, nas quais, os receptores são vistos como sujeitos passivos.

Em seguida, foram apresentadas as considerações sobre os sete fatores de textualidade postulados por Beaugrande e Dressler. Assim, primeiramente, com base em Marcuschi (2008), foi esclarecido que esses fatores não são estanques e categóricos, tampouco podem ser vistos como princípios, pois eles se prestam mais a dar acesso à construção de sentido que darem suporte para a boa formação textual. Na sequência, foram explicitados os critérios de textualidade cotextuais, isto é, com foco nos mecanismos linguísticos referenciais presente no texto, ou seja, a coerência e coesão e os contextuais, com foco na situação de comunicação, são eles: informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade. Ao descrever cada um dos outros critérios, procurou-se evidenciar que eles colaboram para a construção da coerência no texto.

Em relação aos gêneros textuais / discursivos, as considerações sobre esse conceito partiram dos estudos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008). Assim, primeiramente foram esclarecidas as denominações gêneros discursivos e gêneros textuais. Em seguida, apresentou-se o conceito de gênero discursivo, discorreu-se sobre a relativa estabilidade deste, como se

origina, estrutura composicional e seu caráter histórico, social e linguístico. Para finalizar esse tópico, foi ressaltado o uso dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de língua materna com base na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Após as considerações sobre os gêneros textuais / discursivos foram tecidas considerações sobre o gênero textual artigo de opinião. Assim, foi apresentado o conceito de artigo de opinião, as estratégias linguísticas das quais os autores lançam mão ao produzir um artigo de opinião, a estrutura desse gênero e os principais tipos de argumentos encontrados no gênero em pauta.

Na sequência, foram apresentadas as considerações sobre o ensino de língua, enfatizando-se que muitas vezes esse ensino é confundido com o ensino de gramática normativa e expondo, com base em Possenti (2001), as implicações que esse conceito acarreta no ensino de língua. Ademais, o tópico apresenta os objetivos do ensino de língua portuguesa com base em Travaglia (2009), seguido de propostas para o ensino produtivo de língua.

Em relação às considerações sobre leitura, são apresentadas, com base em Leffa (1996), duas perspectivas antagônicas e complementares que resultam em uma concepção conciliatória entre essas duas perspectivas. Na primeira perspectiva, centrada no texto, a leitura é entendida como um processo de extração de significado do texto. Já na segunda, centrada no leitor, a leitura é vista como atribuição de sentido ao texto. Ambas as perspectivas possuem problemas e limitações, nesse contexto, tanto Leffa (1996) como Solé (1998) apontam para a terceira perspectiva: o modelo interativo (Solé, 1998). Neste, é necessário considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto.

Para finalizar a revisão do arcabouço teórico, foram tecidas considerações sobre a produção textual. Nestas foram explicitados os conhecimentos ativados ao produzir textos, são eles: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais. Também foram explicitados, com base em Antunes (2009), os procedimentos necessários para o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula, são eles: planejar, escrever e reescrever.

No segundo capítulo, denominado “Análise do questionário e metodologia”, foi apresentado e analisado um questionário sobre o ensino de língua, principalmente, no tangente à prática de produção textual. Este tinha como objetivo analisar a metodologia aplicada pelo respondente para ensinar língua e foi respondido por um professor de língua portuguesa, com nove anos de experiência em sala de aula. O questionário é composto por 26 perguntas, sendo que a primeira delas se refere ao público-alvo atendido pelo docente e sobre

o público preferido deste. A segunda diz respeito ao eixo temático com o qual o respondente prefere trabalhar. A terceira e a quarta contemplam, respectivamente, o ensino de gramática e interpretação de texto. A quinta pergunta, na verdade, é um tópico, uma indicação de que as questões propostas na sequência, organizadas alfabeticamente de “a” a “v”, se referem à prática de produção textual.

Ainda no segundo capítulo, foram apresentadas as considerações sobre o referencial teórico que subsidia o procedimento sequência didática (Dolz, Noverraz Schneuwly, 2004) e a proposta metodológica norteadora da pesquisa: uma sequência didática contemplando, principalmente, a leitura, escrita e reescrita do gênero textual artigo de opinião. A sequência didática proposta foi dividida em quatro módulos denominados: estabelecendo definições, estudo do gênero textual artigo de opinião, produção de pré-projeto de textos e produção final.

No terceiro capítulo, intitulado “Desenvolvimentos das etapas do processo e análise dos resultados”, há a descrição detalhada, aula por aula, do desenvolvimento das etapas da proposta metodológica, ou seja, a aplicação dos módulos da sequência didática, o objetivo e a análise destes. Ademais, foram apresentados todos os textos trabalhados durante a aplicação das atividades propostas na sequência didática, bem como as atividades propostas.

Dessa forma, no desenvolvimento do primeiro módulo da sequência didática, procurou-se levar os alunos a conceituarem de modo adequado língua e gramática. Sendo assim, nesse módulo os alunos foram levados a refletirem sobre o uso das variedades linguísticas por meio da leitura e realização de atividades contemplando diversos gêneros textuais, tais como: tira, anedota, charge, artigo de divulgação científica e conto. Para trabalhar a variação histórica da língua, foram propostas atividades tomando como objeto de análise anúncios publicitários antigos.

No desenvolvimento do segundo módulo foram desenvolvidas atividades cujo objetivo era levar os alunos a conhecerem melhor o gênero textual artigo de opinião, no tocante à estrutura composicional e ao tema. Para isso, foi realizada a leitura e estudo de diversos textos de opinião, e, procurou-se sempre evidenciar as características e estrutura do gênero textual artigo de opinião. Durante o desenvolvimento desse módulo, os alunos começaram a compartilhar um vocabulário técnico, assim, era comum ouvi-los falarem em tese e argumentos.

Durante o desenvolvimento do terceiro módulo, os problemas começaram a surgir. Assim, as primeiras produções apresentavam pouca argumentação e algumas não apresentavam, de forma clara, a tese defendida. Logo, foi necessário rever a estrutura do artigo de opinião, para isso foram explicitadas as características do texto argumentativo por

meio do estudo de dois textos. O primeiro apresentava as características dos textos nos quais predomina a tipologia argumentativa e o segundo apresentava a análise de um artigo de opinião. Na sequência, foram selecionados alguns textos dos alunos, estes eram lidos pela professora e caberia à turma julgar se o texto estava bem construído ou não. Dessa forma, os alunos começaram a perceber os pontos fracos de seus textos.

No desenvolvimento do quarto módulo, os alunos tinham como objetivo a ser alcançado produzir um artigo de opinião com o tema de sua escolha. Para isso, os estudantes foram motivados a pesquisarem sobre o tema do texto a ser produzido. Após pesquisarem o tema, foi solicitado que montassem o pré-projeto de texto e com base neste produzissem a primeira versão. Após essa etapa, cada aluno apontou no texto do colega, por meio de códigos as inadequações referentes à norma padrão. Depois, cada aluno reescreveu seu texto com base nas indicações dos colegas. Para indicar as inadequações e realizar a reescrita, os alunos usaram dicionários e gramáticas como material de apoio.

No quarto capítulo, denominado “Análise das redações”, é apresentada a análise de seis textos produzidos pelos alunos da turma, na qual a proposta metodológica foi aplicada. Desses textos, dois são considerados bons, dois médios e dois fracos. Em relação aos critérios de seleção dos textos analisados, foram considerados os fatores textuais: gênero textual, coerência e coesão e fatores linguísticos relacionados à norma padrão.

Dessa forma, foram apresentadas a primeira e a última versão de cada texto selecionado, seguidas de um quadro comparativo no qual há as inadequações linguísticas presente na primeira versão da produção e a forma como estas ficaram após a reescrita. Além do quadro comparativo, foi realizada uma análise, no tocante ao quesito gênero textual. Também foi apresentado um quadro contendo os operadores argumentativos presentes na primeira versão dos textos estudados, seguido da explicitação dos elementos coesivos que os textos apresentam e, por último, foram analisadas as alterações ocorridas na versão reescrita.

Ao comparar a primeira versão do texto produzido com a versão reescrita, constatou-se que, ao reescrever seu texto, o aluno não faz uma mera revisão gramatical, visto que alguns trechos da primeira versão foram suprimidos, outros foram reescritos e trechos novos foram acrescentados na versão reescrita, como ocorreu, principalmente, na reescrita do texto 3. A partir disso, pode-se concluir que, ao corrigir os textos dos colegas, o aluno se apropria de modelos de estruturas linguísticas e emprega-os em sua produção, ampliando, assim, sua competência comunicativa.

Após a análise dos textos, foi realizada a análise das inadequações linguísticas que foram recorrentes nos textos estudados. Por meio dessa análise, foi evidenciado que os principais problemas apresentados na produção textual estão relacionados à influência da modalidade oral da língua na escrita. Isso revela que os alunos têm pouco contato com a língua escrita, ou seja, falta-lhes algo essencial no ensino e aprendizagem da língua, o contato com a modalidade escrita da língua, sendo que este só é possível por meio da leitura. Ademais, por meio da análise, foi observado que, em alguns casos, embora o aluno esteja cursando o 9º ano do ensino fundamental, ele ainda não se apropriou da língua escrita e apresenta muitos problemas de alunos no início da alfabetização, como, por exemplo: a troca excessiva de letras, não segmentação de palavras, uso inadequado de letras maiúsculas, desconhecimento dos sinais de pontuação, entre outros. Esse problema indica que a escola falhou na alfabetização e continuou falhando durante os anos finais do ensino fundamental, pois, aparentemente, não foi realizado nenhum trabalho para tentar recuperar a aprendizagem do aluno e garantir que ele progrida em sua formação acadêmica.

Para finalizar, são sugeridas possíveis propostas de intervenção para os problemas apresentados nos textos analisados, para isso, foi considerado que o ensino de língua deverá ter como ponto de partida e de chegada a produção de textos orais e escritos (Geraldí, 2013, p. 135). Além disso, buscou-se respaldo teórico em Marcuschi (2010), ao propor atividades de retextualização de textos orais e escritos.

Por meio da metodologia aplicada nesta pesquisa, foi constatado que grande parte dos alunos, depois de algumas tentativas, conseguiu produzir um texto que se aproximava do gênero textual artigo de opinião. Na primeira produção, cujo tema era livre, os alunos apresentaram muita dificuldade para fazer o recorte temático e ao produzirem mesclavam temas. A partir da segunda produção, na qual o tema foi delimitado pela professora, esse problema foi aos poucos sendo amenizado.

No decorrer da aplicação da metodologia, os estudantes se mostraram bastantes preocupados em utilizar uma linguagem adequada para a situação comunicativa. Por meio disso, percebe-se a importância de, ao se proporem produções textuais, delimitar o público alvo, a linguagem a ser utilizada e o suporte no qual o texto circulará socialmente, visto que os alunos têm mais clareza da situação comunicativa a ser alcançada.

Outro aspecto relevante da metodologia aplicada foi propiciar aos alunos pesquisarem sobre o tema a ser abordado, pois a professora sempre incentivava os alunos a buscarem informações sobre o tema a ser abordado no texto e enfatizava que o primeiro passo para dissertar é conhecer o tema. Alguns alunos tornaram-se muito autônomos, chegando ao

ponto de uma professora, mãe de aluno, dizer que o filho estava se tornando um cientista social, pois sabia quase tudo sobre o programa Bolsa Família e que a incomodava muito, pois fazia perguntas sobre o programa as quais ela não sabia responder e, depois de algum tempo, ele pesquisava na internet e trazia as respostas para ela. Passado alguns dias, a mãe afirmou que não aguentava mais, pois agora o filho estava pesquisando e queria saber tudo sobre a redução da maioria penal. Ou seja, o trabalho com o texto contribui para que o aluno conheça diversas informações e pontos de vista sobre um tema e construa sua visão sobre este, assim, o estudante adquire não só autonomia, mas também criticidade.

Considerando as reflexões acerca do ensino de língua e o arcabouço teórico apresentado, nota-se que é possível desenvolver um ensino de língua mais produtivo, mas para isso, faz-se necessário uma mudança de postura por parte do professor. Primeiramente, no que tange ao conceito de língua, pois este determina o fazer didático. Em segundo lugar, é aconselhável que o docente busque subsídios teóricos para propor situações de ensino-aprendizagem mais eficazes, de modo a atender às reais necessidades do aluno e contribuir para a ampliação da competência discursiva deste. Nesse contexto, faz-se pertinente que o ensino de língua deixe de ser entendido como o ensino descontextualizado de gramática, pois, ao tomar o ensino de gramática como ensino de língua, o aluno poderá não ver sentido na análise de frases descontextualizadas e pouco ou nada usuais.

Portanto, para que o ensino de língua seja realmente significativo, devem ser propostas atividades que propiciem ao aluno dominar o código escrito e a norma padrão. Para isso, vê-se a necessidade de tomar como objeto de ensino de língua os fatos da língua em uso por meio de textos orais e escritos produzidos pelos alunos ou por terceiros. Pois, o trabalho que parte da produção linguística do aluno vai ao encontro de suas reais necessidades. Já o trabalho com textos de terceiros propicia ao discente ter contato com variadas estruturas linguísticas e ampliação do repertório lexical, fatores dos quais ele poderá lançar mão em suas atividades discursivas. Sem contar que, por meio do texto é possível trabalhar não só a leitura e as produções orais e escritas, mas também a análise linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática brasileira**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira Lucerna: 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1992.
- KÖCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B.; MARINELLO, Adiane. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Luzzatto, 1996.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MORAIS, Artur G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Dermeval H. **Fonética e fonologia**. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf. Acessado em 15.06.2015.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RODRIGUES, Marlon L. **Ensino de gramática versus ensino de língua**. In: PRIA, Albano D.; MOTTA, Ana L. A.; RENZO, Ana; MORALIS, Edileusa G. (Orgs) **Linguagem, escrita e Tecnologia**. Campinas: Pontes, 2013.

SANTOS, Carmi F. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros**. IN: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. (orgs) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. **Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?** IN:_____. (Orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, José, P. **Gramática histórica e mudança linguística no português brasileiro**. Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 03 - Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

SILVA, Thais C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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