



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

LIVIANE MOREIRA DE SOUSA

**PROGRESSÃO TEXTUAL E TEXTUALIDADE:
Proposta de Ensino de Escrita para o Fundamental II**

**BELÉM
2023**

LIVIANE MOREIRA DE SOUSA

**PROGRESSÃO TEXTUAL E TEXTUALIDADE:
Proposta de Ensino de Escrita para o Fundamental II**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima.

**BELÉM
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Sousa, Liviane Moreira de, 1984-

Progressão textual e textualidade : proposta de ensino de escrita para o Fundamental II / Liviane Moreira de Sousa ; orientador, Alcides Fernandes de Lima. - Belém, 2023.

182 f. : il. + e-book (27 f. : il.)

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2023.

Acompanhado do e-book: "Uma proposta de ensino de escrita para o Fundamental II: gênero relato pessoal e texto de opinião."

1. Escrita. 2. Criança - Escrita. 3. Ensino fundamental – Santo Antônio do Tauá (PA). I. Lima, Alcides Fernandes de. II. Uma proposta de ensino de escrita para o Fundamental II: gênero relato pessoal e texto de opinião.

CDD-22. ed. 372.623

Catalogado por Rejane Pimentel Coelho Santos-CRB2-1132

LIVIANE MOREIRA DE SOUSA

**PROGRESSÃO TEXTUAL E TEXTUALIDADE:
Proposta de Ensino de Escrita para o Fundamental II**

A presente Dissertação, orientada pelo Professor Doutor Alcides Fernandes de Lima, foi submetida à Banca de Defesa, designada pelo colegiado do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS-UFPA). Data da Defesa: 20/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima (Profletras-PPGL/UFPA)
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Marcela Moura Torres Paim (PPGLinC/UFBA-UFRPE)
(Membro Externo)

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha (Profletras/UFPA)
(Membro Interno)

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (Profletras-UFPA)
(Suplente)

A Deus e à minha família que me deram força, amor e coragem para enfrentar esse desafio e acreditar que sou capaz de realizar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o maior mestre, que, com seu infinito amor, iluminou meus caminhos no decorrer desta caminhada.

À minha família, em especial a minha amável mãe pelo apoio e compreensão. Aos meus queridos irmãos pelo apoio dedicado e ao meu esposo pela paciência, compreensão nos momentos de ausência e dedicação ao curso e pelo companheirismo quando eu precisei viajar.

Ao meu orientador, Alcides Fernandes, pela orientação e pelos conhecimentos concedidos na construção desse trabalho.

Aos professores Dr. Marcos André Dantas, Fernando Maués e Marcela Paim, pelas contribuições na banca da qualificação e da defesa. Obrigada pela gentileza e aprendizagem!

Aos professores do Mestrado PROFLETRAS/UFPA que compartilharam saberes e experiências nessa trajetória de enriquecimento educacional.

Aos meus amigos e incentivadores, Adriano Silva e Ronaldo Nogueira, por todo o incentivo para a realização do curso e pelas contribuições valiosíssimas na leitura do meu trabalho, desde o início no processo seletivo à etapa final da dissertação.

Aos meus colegas de turma do Mestrado pelos bons momentos vivenciados durante o curso, em especial a Ana Paula e Núbia, que quando necessário, estiveram sempre presentes nas minhas horas de dúvida e desinformação. Obrigada por toda ajuda!

Aos meus alunos, informantes da pesquisa que contribuiram com afeto e dedicação, meu eterno reconhecimento, agradecimento e respeito.

A todos da escola onde realizei a pesquisa, sou grata pelo apoio nos momentos que precisei realizar as atividades com os alunos.

A todos do prédio ProfLetras/UFPA pelo acolhimento com minha turma do mestrado, pois vocês organizaram um espaço para que nós, “viajantes”, tivéssemos um pouco de conforto para repousar nos dias de aula.

À CAPES, pela oportunidade da bolsa de estudos.

A todos vocês meu muito obrigada!

“A linguagem é um poder, talvez o primeiro do homem”.

(CHARAUDEAU, 2009)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas para atividade escrita

Quadro 2 – Estratificação dos textos coletados

Quadro 3 – Ocorrência da progressão textual e fatores de textualidade nos textos narrativos

Quadro 4 – Ocorrência da progressão textual e fatores de textualidade nos textos argumentativos

Quadro 5 – Ocorrência dos articuladores textuais

Quadro 6 – Resultado da análise dos textos reescritos dos alunos do 6º ano

Quadro 7 – Resultado da análise dos textos reescritos dos alunos do 8º ano

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

HQ: História em quadrinho

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as principais dificuldades de progressão textual nas produções escritas de alunos do 6º e 8º ano do Fundamental, a fim de propor atividades de ensino de escrita que possam desenvolver a competência escrita dos discentes. A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública de Santo Antônio do Tauá, no Pará. Pautada nos estudos da Linguística Textual, analisamos os critérios linguísticos e textuais no que diz respeito à progressão textual, tais como continuidade, progressão, não contradição e articulação; fatores de textualidade como informatividade, intencionalidade e aceitabilidade; os articuladores textuais de conteúdo proposicional que marcam as relações espaço-temporais e os articuladores discursivo-argumentativos. A pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos que trazem contribuições de Koch (1997; 2002; 2007; 2009; 2015; 2016; 2022), sobre o percurso da Linguística Textual, no que diz respeito ao tratamento que esta atribui à produção dos textos e sobre progressão textual; de Costa Val (2016), sobre os fatores de textualidade; de Menegassi e Gasparoto (2016), sobre a reescrita e estratégias e correção textual-iterativa; de Serafim (2004) e Ruiz (2010); de Bortoni-Ricardo (2004), sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional e outros. Em termos metodológicos, esta pesquisa é uma pesquisa-ação, de abordagem quanti-qualitativa e de natureza aplicada. O percurso metodológico da pesquisa-ação se deu mediante as seguintes etapas: a) observação diagnóstica da escrita de textos dos alunos do 6º e 8º ano do ensino fundamental; b) aplicação de atividade para produção de textos, pelos alunos, de três gêneros (relatos pessoais, textos de opinião e história) e dois tipos textuais (narrativo e argumentativo); c) identificação das dificuldades de escrita mais comuns nos textos produzidos pelos alunos (de acordo com os tipos e gêneros textuais), no que diz respeito à progressão textual, tais como articuladores textuais de conteúdo proposicional e articulador discursivo-argumentativo, progressão textual e fatores de textualidade; d) análise do texto narrativos e argumentativo a partir das dificuldades do uso ou não dos articuladores textuais de conteúdo proposicional e articulador discursivo-argumentativo, progressão textual e fatores de textualidade; e) consideração sobre a análise dos resultados da pesquisa; f) elaboração de uma proposta didático-pedagógica, que servirá como apoio para professores e alunos, para o enfrentamento das dificuldades de escrita dos alunos, especialmente no que diz respeito à progressão textual; g) aplicação da proposta didático-pedagógica à turma; e h) elaboração do produto educacional. Na fase inicial da pesquisa, os resultados obtidos demonstraram que a maioria dos discentes apresentaram dificuldade acerca da progressão textual, evidenciando baixo grau de informatividade, de continuidade e de articulação. A partir dos resultados, elaboramos e implementamos a proposta de intervenção organizada em cinco etapas, com atividades de leitura, escrita e análise linguística. Os resultados das atividades interventivas demonstraram que, na escrita dos textos, os alunos desenvolveram a progressão textual regular. Por fim, elaboramos o produto educacional em formato de um *e-book* com a sequência de atividade sobre a prática de linguagem escrita que servirá de apoio para os professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Produção escrita. Progressão textual. Textualidade. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The overall aim of this research is to analyze the main difficulties in textual progression in the written productions of 6th and 8th grade in the Middle School, in order to propose activities of teaching writing that can develop students' writing skills. The research will be carried out in a public school in Santo Antônio do Tauá, in the State of Pará, Brazil. Based on the studies of Textual Linguistics, we will analyze the linguistic and textual criteria with regard to textual progression, such as continuity, progression, non-contradiction and articulation; textuality factors such as informativeness, intentionality and acceptability; the textual articulators of propositional content that mark space-time relationships and the discursive-argumentative articulators. This research is based on theoretical assumptions that include contributions from Koch (1997; 2002; 2007; 2009; 2015; 2016; 2022) on the path of Textual Linguistics, with regard to the treatment it attributes to the production of texts and textual progression, Costa Val (2016) on textuality factors, Menegassi and Gasparoto (2016) on rewriting and textual-interactive correction strategies, Serafim (2004) and Ruiz (2010), Bortoni-Ricardo (2004) on the contributions of Educational Sociolinguistics and others. In methodological terms, this research will be one action research, with a quantitative and qualitative approach and of an applied nature. The methodological approach of the action research involved the following stages: a) diagnostic observation of 6th and 8th grade in the middle school students' text writing; b) application of an activity to produce texts of three genres (such as personal accounts, opinion texts and stories), two of which were textual types (narrative and argumentative) by the students; c) identification of the most common writing difficulties in the texts produced by this students (according to the textual types and genres), with regard to textual progression, such as textual articulators of propositional content and discursive-argumentative articulator, textual progression and textuality factors; d) analysis of narrative and argumentative texts based on the difficulties of using or not using the textual articulators of propositional content and discursive-argumentative articulator, textual progression and textuality factors; e) consideration the analysis of the research results; f) preparation of a didactic-pedagogical proposal, which will serve as support for teachers and students, to tackle students' writing difficulties, especially to textual progression; and later g) application of the didactic-pedagogical proposal to the class and h) preparation of the educational product. In the initial phase of the research, the results showed that most of the students had difficulties with textual progression, with a low level of information, continuity and articulation. Based on these results, we designed and implemented an intervention proposal organized into five stages, with reading, writing and linguistic analysis activities. The results of the intervention activities showed that the students developed regular textual progression in their writing. Finally, we produced an e-book with a sequence of activities on written language practice that will serve as support for Portuguese language teachers

Keywords: Written production. Textual progression. Textuality. Middle School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	17
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	19
2.1.1 Texto.....	24
2.1.2 Discurso.....	25
2.2 PROGRESSÃO TEXTUAL E TEXTUALIDADE.....	27
2.2.1 Tipos de Progressão Textual.....	29
2.2.2 Os Recursos da Textualidade.....	38
2.2.3 Articuladores Textuais.....	43
2.3 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO.....	46
2.3.1 Produção Textual e Problemas de Escrita na Escola.....	51
2.3.2 Reescrita Guiada por Estratégias de Correção Textual-Interativa.....	56
2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	62
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	64
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	64
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
3.3 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E COLETA DE DADOS.....	66
3.3.1 Aplicação das Atividades de Escrita para a Coleta dos Textos.....	68
3.3.2 Coleta e Tratamento dos Dados.....	70
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	72
4.1 PROGRESSÃO TEXTUAL NOS TEXTOS NARRATIVOS.....	72
4.2 PROGRESSÃO TEXTUAL NOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS.....	82
4.3 ARTICULADORES TEXTUAIS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS.....	92
4.4 CONSIDERAÇÃO SOBRE A ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	94
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	97
5.1 PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEXTO NARRATIVO: GÊNERO RELATO PESSOAL.....	97

5.2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEXTO ARGUMENTATIVO: GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	104
5.3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	110
5.3.1 Texto Narrativo: Gênero Relato Pessoal.....	110
5.3.2 Texto Argumentativo: Gênero Artigo de Opinião.....	111
5.3.3 Análise do <i>corpus</i> II – Reescrita dos Textos do Gênero Relato Pessoal.....	113
5.3.4 Análise do <i>corpus</i> II – Reescrita dos Textos do Gênero Artigo de Opinião...	122
5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE RESULTADOS APÓS AS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO.....	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	142
APÊNDICE 1 – CADERNO DE ATIVIDADE (<i>e-book</i>)	
APÊNDICE 2 – DOCUMENTOS DA PESQUISA	
ANEXOS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos de atuação em turmas do ensino fundamental, vimos que o trabalho com a produção escrita é um grande desafio para educadores e educandos. Os obstáculos enfrentados pelos discentes nos diferentes níveis de ensino quanto à competência e às habilidades de escrita nos leva a refletir sobre estratégias para levar os alunos ao alcance de produção de textos de acordo com o previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quanto às práticas de produção escrita, espera-se que o aluno redija diferentes tipos e gêneros de textos, de forma progressiva, com relevância ao tema proposto, utilizando os recursos linguísticos apropriados, fazendo uso com propriedade dos padrões de escrita de acordo com o gênero e o contexto de produção, bem como a revisão do próprio texto para realizar a reescrita quantas vezes forem necessárias.

Dolz (2010) afirma que a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino de língua, pois produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para vida social e profissional. Saber escrever em todas as suas dimensões constitui o êxito escolar esperado de todos os alunos e possui um importante papel de socialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1996, no Art. 32, postula, como objetivo educacional, formar cidadãos que dominem a leitura, a escrita e o cálculo. Para isso a atividade do discente deve exceder o ambiente escolar e é nessa perspectiva que entendemos a necessidade de formular atividades para alcançar esse objetivo e garantir o exercício pleno da linguagem verbal nas modalidades oral e escrita.

Considerando nossa experiência do percurso do magistério escolar, no âmbito do Ensino Fundamental, refletimos sobre o ensino de língua e as práticas educacionais mediante a realidade escolar dos alunos. Realidade esta que, no ensino público, consiste na dificuldade de oportunidade e possibilidades de produzir textos nas escolas, em virtudes das demandas do professor que são muitas, o que acarreta falta de tempo para planejar e corrigir os textos. Assim, os professores devem buscar estudar e pesquisar sobre questões de linguagem, leitura, produção textual, tentando enfrentar as demandas das dificuldades na leitura e na escrita de nossos discentes.

Nesse contexto, podemos perceber, nas aulas de Língua Portuguesa, o quão difícil é para os alunos produzirem textos escritos: suas produções são, às vezes, textos fragmentados.

Percebemos, por exemplo, que os alunos têm dificuldades em articular as ideias, dar continuidade no fluxo de informações, e juntar os períodos e parágrafos do texto; todos esses, são exemplos claros de dificuldades de **progressão textual**, conforme verificamos no exemplo extraído do *corpus I* da pesquisa:

A importância da leitura para a aprendizagem.

Aqui no Brasil eu digo calma que no nosso município tem muita genti que não sabe ler o que eu queria mesmo era que a leitura melhorasse pra todos nós.

A importância da leitura e uma coisa para todas as pessoas. Tem pessoas que não sabem ler mais isso justifica o estudo dele por que quando ele estiver no seja etc Pode justifica com o seu emprego la na frente.

Então procure estuda e ler muito mais quanto mais você ler mais você vai ficar melhor. (ALUNO BM8)

Partindo dessas observações, tornou-se instigante realizar uma pesquisa acerca das dificuldades referentes à progressão textual, visto que na produção de textos a organização de ideias, o desenvolvimento de informações, o uso de elementos linguísticos contribuem para deixar o texto com mais sentido e levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades que estão relacionadas à articulação de informações no texto, no processo da escrita. É importante ressaltar que no texto oral estas operações também ocorrem, no entanto, na escrita há peculiaridades.

Diante desse cenário, partimos dos seguintes problemas que norteiam esta pesquisa: Quais os motivos que prejudicam a aquisição das habilidades de produção de texto? Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa para se enfrentar os problemas que comprometem a progressão textual?

Mediante esses questionamentos, temos como hipótese: A falta de progressão nas produções escritas dos discentes pode ocorrer pela ausência de planejamento para produção de textos e pode estar relacionada a atividades de leitura e produção textual pouco produtivas em sala de aula.

Dessa forma, é fundamental pesquisar sobre os estudos que podemos realizar para o ensino de progressão textual em atividades de produção escrita, visando ao ensino e à aprendizagem dos discentes do 6º e 8º ano do ensino fundamental. De acordo com Koch (2015), a progressão textual constitui uma das questões que tem permeado as reflexões dos linguistas de texto. Ela pode realizar-se por meio de atividades formativas em que o locutor opta por utilizar elementos de variados tipos.

Nesse sentido, diante de fatos que chamam atenção no processo da escrita dos alunos, e um deles diz respeito as dificuldades de progressão textual a escolha pelo tipo de *corpus* trabalhado – textos da modalidade escrita da língua - deu-se em razão de que, no que concerne à produção textual, os alunos necessitam desenvolver suas escritas com progressão textual tanto no âmbito educacional quanto em ambientes externos à escola.

Esta pesquisa trata de uma das principais dificuldades demonstradas nas produções dos alunos de uma escola pública do município de Santo Antônio do Tauá, em particular, das dificuldades de progressão textual e textualidade. É fundamental pesquisar sobre os avanços que podemos alcançar acerca do ensino de produção de textos que possibilitem amenizar tais dificuldades e melhorar a prática de linguagem escrita dos discentes.

Esta pesquisa mostra-se relevante uma vez que contribui para a produção de conhecimento acerca dos processos de escrita, visto que utilizaremos os conhecimentos teóricos adquiridos para tornar mais produtiva profissionalmente as práticas de ensino da escrita em nossas salas de aula.

Ademais, este estudo ajudará os discentes a adquirir habilidades de produzir textos com menos dificuldades de progressão textual e ou amenizar tais dificuldades. Além de servir de base para outras pesquisas na área de progressão textual e ensino de Língua Portuguesa, bem como resultará numa proposta de mediação e de ensino da escrita, que servirá de apoio para os demais professores de Língua Portuguesa.

É válido ressaltar que neste trabalho evidenciamos a perspectiva da linguagem como interação, porém, é importante esclarecer que o professor precisa conhecer as demais concepções, linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, para ficar mais clara a eficácia da concepção interativa para o propósito com a produção de texto. Desse modo, Geraldi (2016,) defende:

As concepções de linguagem é que embasam o trabalho pedagógico que fazemos no ensino de qualquer das facetas do uso ou da descrição de uma língua. Enquanto essa concepção não for assumida como própria, qualquer que ela seja [...], as atividades não serão geridas pelo professor, mas repetidas por ele como uma rotina, sem construir uma prática verdadeira. (GERALDI, 2016, p. 180).

Essa concepção preocupa-se em levar o aluno ao desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre a realidade que o cerca, principalmente, sobre a utilização da língua como forma de interação social.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as principais dificuldades de progressão textual e textualidade nas produções escritas de alunos do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, a fim de propor atividades de ensino da escrita que possam desenvolver a competência escrita dos discentes.

Além do objetivo geral, registramos também os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as produções textuais escritas para observar os problemas pontuais quanto à progressão textual.
- Construir conhecimento acerca da progressão textual, para que o discente possa empregar adequadamente elementos linguísticos que contribuam para a continuidade do texto.
- Aplicar uma proposta didático-pedagógica para minimizar as dificuldades quanto aos problemas de progressão textual nessas etapas de ensino.
- Produzir um resultado que possa contribuir como material de apoio para os discentes e docentes nas aulas de Língua Portuguesa.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está organizado em seis seções, além das Referências, dos Apêndices e dos Anexos. Na primeira seção, apresentamos a justificativa do tema da pesquisa, bem como dos objetivos geral e específicos, a importância da pesquisa para contribuição com a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa e a descrição da organização do trabalho.

Na segunda seção, correspondente ao referencial teórico, apresentamos estudos que fundamentam esta pesquisa, para tanto, discorremos sobre os pressupostos da Linguística Textual, considerando o texto e discurso como interação sob a perspectiva da Linguística Textual, seguindo com a abordagem sobre a produção textual e as dificuldades de escrita. Em seguida, apresentamos os pressupostos da progressão textual e textualidade, considerando os três tipos de progressão textual: progressão referencial, progressão temática e progressão tópica; ademais, fazemos a exposição dos recursos da textualidade, do texto como objeto de ensino, ressaltando o texto, a reescrita e a estratégia de correção textual-interativa e; por fim, as contribuições da Sociolinguística para o ensino.

Na terceira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados neste trabalho, destacando o contexto e os sujeitos da pesquisa, evidenciando os procedimentos para a estratificação e a coleta de dados.

Na quarta seção, evidenciamos a apresentação e análise dos dados da pesquisa a partir das observações dos textos escritos dos alunos informantes deste trabalho.

Na quinta seção, elaboramos a proposta de intervenção a partir de atividades que buscam amenizar as dificuldades de progressão textual nos textos escritos analisados nesta pesquisa.

Na sexta e última seção, fazemos as considerações acerca dos resultados obtidos na pesquisa, assim como refletimos sobre a necessidade e relevância de trabalharmos cada vez mais nas aulas de Língua Portuguesa o tema aqui desenvolvido, para que o aluno aprimore suas competências de escrita.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, teceremos uma discussão sobre o percurso da Linguística Textual, no que diz respeito ao tratamento que esta atribui à produção dos textos, abordando o texto como objeto de estudo e ensino, sua reescrita e estratégias e correção textual-iterativa. Ademais, discutiremos as práticas de ensino da escrita, progressão textual, textualidade, levando em consideração as contribuições da Sociolinguística Educacional.

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística textual é uma ciência que constitui um ramo da Linguística, cujo desenvolvimento teve início na década de 60, na Europa e, de modo especial, na Alemanha por Herald Weinrich, ganhando projeção a partir dos anos 70. Sua origem se deve a Coseriu ao passar dos anos novas tendências e reflexos importantes sobre os estudos textuais foram surgindo.

Inicialmente, esta ciência teve a preocupação de descrever os fenômenos sintáticos-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados. A Linguística textual foi se desenvolvendo e ganhando maturidade suficiente para se estabelecer como uma ciência em formação. Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, isto é, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos as formas específicas de manifestação da linguagem. Em suma, esta ciência se propõe a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos, (KOCH; VILLELA, 2001).

Várias foram as causas que levaram os linguistas a desenvolverem diversas pesquisas até alcançarem um estudo preciso sobre um determinado objeto de análise, o texto, todas elas motivadas pela ausência de explicação de certos fenômenos para os quais a frase não era o suficiente, tais como: as lacunas das gramáticas de frase, em que as análises ocorriam em torno de aspectos como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos e indefinidos), a ordem das palavras do enunciado, a entonação, as relações semânticas entre sentenças não ligadas por conectivos, a concordância dos tempos verbais.

A Teoria do Texto passou por momentos diferentes e teve inspiração em diferentes modelos teóricos. Tais momentos, segundo estudiosos da área, são de que a sequência de frases constituísse um texto. Era preciso que os referentes fossem retomados em cada frase por meio

de formas pronominais, ou seja, pela substituição de vários tipos de pronomes, por expressões nominais verificou-se a relevância da coesão para a constituição do texto etc, a frase era o objeto no qual se analisavam os fenômenos sintáticos e semânticos.

Os elementos constitutivos em um texto tais como referente e correferênciação podem ser observados no seguinte exemplo:

1. “Pedro foi ao cinema. Ele não gostou do filme.” (BENTES, 2004, p. 247)

No exemplo citado, podemos afirmar, segundo a autora, que o sintagma “Pedro” é o referente, uma vez que o uso do pronome “Ele”, fornece ao leitor ou ouvinte instruções de relação entre a predicação que se faz do pronome “Ele” e o sintagma nominal em questão. Assim, essa relação entre predicções juntamente com a concordância de gênero e número é o que permite identificar que o pronome “Ele” é co-referente de “Pedro” e não apenas a concordância de gênero e número.

Nessa perspectiva, a definição de texto, segundo Harweg (*apud* BENTES, 2004, p. 247), era “uma sequência pronominal ininterrupta” e que uma de suas principais características era o fenômeno de múltiplo referenciamento, e, para Isemberg (*apud* BENTES, 2004, p. 247), “um texto era definido como uma sequência coerente de enunciados”.

A linha de pesquisa sobre o fenômeno transfrástico avançou seus estudos, chegando a ampliar seu campo de pesquisa, abrangendo outros fenômenos, entre os quais a relação entre uma sequência de frase e outra sem a presença de um conector, como se observa na sentença: “Não fui à festa de seu aniversário: passei-lhe um telegrama”. Nesta sequência observa-se a ausência do conector “mas”, o qual estabelece uma relação adversativa entre os enunciados. No entanto, a partir da ausência do conectivo na relação entre frases, os estudiosos concluíram que caberia ao leitor construir o sentido global da sequência, estabelecendo mentalmente as relações argumentativas entre os enunciados, conforme esclarece Bentes (2004, p. 248).

Com o desenvolvimento dos estudos em linguística textual, constatou-se que haviam fenômenos sintáticos que não poderiam ser suficientemente entendidos, caso se tomasse a frase como unidade máxima de análise, afinal como explicar a presença de um artigo definido, ao invés de um indefinido, ou o emprego de determinado tempo e modo verbal, a ordem dos sintagmas numa sentença sem considerar os enunciados do contexto linguístico em que tais fenômenos ocorrem?, considerando-se que os referentes se referem a termos mais distantes.

Motivada por tal necessidade, postulou-se outra linha de pesquisa voltada para as relações entre os enunciados. Assim, o texto deixou de ser considerado uma simples soma de

lista dos significados das frases e passou a ser visto como unidade teórica formalmente construída, sendo mais do que uma sequência de enunciados concatenados.

O segundo momento da constituição da Linguística Textual teve como objeto de estudo a construção da gramática textual, a qual surgiu com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática de enunciados. No entanto, o que se considerava era a competência textual do falante, que deveria possuir habilidades sobre o que era um texto.

Partindo desse pressuposto, segundo Charolles (*apud* BENTES, 2004, p.250), todo falante teria três capacidades textuais: capacidade formativa, que corresponde à produção e compreensão de textos e à avaliação da boa ou má formação dele; capacidade transformativa, que permite ao falante reformular, parafrasear e resumir um texto; capacidade qualificativa, que leva o falante a identificar a tipologia textual, isto é, dizer se um texto é narração, descrição, dissertação etc, além de produzir um texto próprio.

Porém, muitas questões não conseguiram ser contempladas e não se conseguiu construir um modelo teórico que garantisse um caráter homogêneo dos fenômenos pesquisados. Com o passar dos tempos, percebeu-se a inviabilidade da elaboração de Gramáticas Textuais. Nas palavras de Koch; Vilela (2001, p. 446) “O projeto revelou-se demasiado, ambicioso e – acima de tudo – pouco produtivo como estabelecer regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis de uma língua natural”.

Com o avanço dos estudos em linguística textual, o texto passou a ser estudado dentro do seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo resultante de operações comunicativas e processos linguísticos em situação sociocomunicativas, cujos aspectos pragmáticos assumem *status* privilegiados, uma vez que o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, Bentes (2004, p. 247),

Na perspectiva sociocognitivo-interacionista, temos a concepção de contexto como a interação e seus sujeitos, isto é, o contexto constrói-se na própria interação e não mais como contexto, visto na fase transfrástica. Nesse sentido, segundo Koch (2017, p. 42) “na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção, uma atividade se faz com os outros, conjuntamente”.

Nesse viés, o estudo da teoria textual leva em consideração as condições externas de produção, recepção e interpretação do texto, em que o processo de significação se estabelece não no texto em si, mas se produz na relação do texto com o contexto em que ele ocorre. Como expõe Marcuschi (*apud* BENTES, 2004, p. 251), “No final da década de setenta, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, mas a noção de textualidade”. Nessa mesma linha de

raciocínio, podemos citar Koch; Travaglia (1989) “(...) a textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras (...)”. Nessa vertente, o interesse dos teóricos da área inclui tanto aspectos linguísticos (sintáticos e semânticos) quanto aspectos sociais e comunicativos, em que o texto funciona como uma unidade em relação a seu contexto, considerando a interação entre os interlocutores.

Levando em consideração as condições de produção e de recepção do texto, Koch (2007) afirma a necessidade de tentar compreendê-lo no seu próprio processo de planejamento, verbalização e constituição. Sob essa ótica, a autora estabelece que para definição de texto, deve-se considerar alguns aspectos como:

- A produção textual como atividade verbal, na qual o falante ao produzir um texto, está realizando uma ação, isto é, um ato de fala, o qual produz no interlocutor determinados efeitos, mesmo que não seja o efeito desejado pelo locutor.

- A produção textual como atividade verbal consciente, isto é, o sujeito ao produzir uma atividade verbal é consciente de sua interação, ou seja, ele sabe o que faz e com que propósito faz. Nessa concepção, o locutor possui um papel ativo na mobilização de conhecimento, de fatores pragmáticos e interacionais, de elementos linguísticos ao produzir um texto.

- A produção textual como atividade interacional, na qual os interlocutores estão envolvidos no processo de construção e compreensão de um texto.

Nesse viés, sobre o conceito de texto, Koch (2007, p. 27) enuncia:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e coordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhe, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos de estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas sócio culturais. (KOCH, 2007, p. 27).

Partindo desse entendimento da autora, podemos dizer que o texto é o produto final da atividade verbal de sujeitos falantes, os quais constroem suas ações na sociedade, visando a alcançar um final de acordo com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

É esta também a posição de Travaglia (2002) quando cita que o texto é o resultado, o produto completo da atividade comunicativa que se realiza seguindo regras sócio-histórica. Assim em Koch; Travaglia (1989, p. 8-9).

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante/escritor, ouvinte/leitor) em

uma interação comunicativa específica, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível, independente da sua extensão.

Nessa concepção (dialógica) da língua, onde os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, de acordo com Koch (2017), o texto é considerado:

O próprio lugar de interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento de interação verbal. (KOCH, 2017, p. 44)

Dessa forma, entende-se o texto como um “veículo” da comunicação, cujo desenvolvimento da competência comunicativa corresponde à capacidade de produção e de compreensão, nas mais diversas situações de interação comunicativa.

Em síntese, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num completo universo de ações humanas, em que o mesmo é visto como um tecido, cuja tessitura faz-se a partir do traçado de vários fios (coesão, coerência, processamento textual, adequação do nível de linguagem, entre outros) e não por meio de simples justaposição de frases.

Portanto, após diversas abordagens sobre a definição do objeto de estudo da Linguística Textual, verificou-se que o texto faz parte de um processo contextual, porém seu estilo e definição não se esgota, uma vez que o texto é uma forma de manifestação da linguagem e está em constante evolução. O texto pode ser entendido como manifestação linguística das ideias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais.

O que se verifica é que a Linguística Textual percorreu um longo caminho, ampliando seu objeto de estudo, desde a análise transfrástica, até a tentativa de uma elaboração de uma gramática de texto, chegando de modo mais amplo no estudo do texto no contexto situacional, sócio-cognitivo e cultural, sendo o texto a forma básica de interação da linguagem.

Dessa forma, entendemos a contribuição de cada fase para a concepção de texto, da análise Transfrástica, que considerava o texto como uma sucessão de unidades linguísticas, com a preocupação de serem estabelecidas relações entre frases e períodos para a construção do sentido; a Gramática do Texto, que considerou a competência textual do indivíduo, caberia ao indivíduo estabelecer o sentido global dos enunciados, pois como se estabelecia a sequência entre enunciados sem que houvesse um conector; a Teoria do Texto que analisa fatores

contextuais no processamento textual, incorporando a pragmática aos estudos relacionados ao texto, como explica Rosa (2016).

2.1.1 Texto

Dentre as concepções de texto que fundamentaram os estudos da Linguística Textual, é importante destacar alguns conceitos e deixar claro que o texto é foco de nossa análise, compreendendo o texto como uma unidade linguística que tem a função de garantir a interação social entre os sujeitos. Nesse sentido, podemos apontar para diversos sentidos do texto: o texto como frase complexa ou signo linguístico; o texto como signo completo; texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas; texto como ato de fala complexo; texto como discurso congelado, como produto acabado de uma ação discursiva; texto como meio específico de realização da comunicação verbal; texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos e o texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (cf. KOCH, 2015).

Segundo Koch (2015), o texto era visto como análise transfrástica e construção da gramática do texto, em que o contexto era visto apenas como cotexto, agora o texto passa a construir a própria interação e seus sujeitos. A atual concepção de texto, ainda segundo a autora constitui a interação (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar de interação e os interlocutores sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e por ele são construídos.

De acordo com Koch e Elias (2010),

Na concepção interacional da língua o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. 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. [...] o sentido de um texto é construído na interação texto- sujeitos e não algo que preexista a essa interação. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11)

Cavalcante (2014) considera que na fase do estudo do texto como lugar de interação há tipos de conhecimentos ativados na compreensão e na produção de sentido. São conhecimentos complementares e ativados simultaneamente. Um deles é o conhecimento linguístico, que diz respeito ao uso das regras da língua. Outro, o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que se encontra armazenado na memória dos sujeitos; é um tipo de conhecimento que, em muitos textos, deve ser compartilhado entre autor e leitor. Outro, o conhecimento

interacional, que diz respeito à relação do ouvinte/leitor com o texto à sua frente e, em grande medida, à relação entre sujeitos.

Para a autora “O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”, (KOCH, 2014, p. 18).

Dessa forma, entendemos que o texto é o conjunto daquilo que ocorre quando o circuito comunicativo acontece, em que a “negociação” das partes se dá para a construção de sentido.

É importante destacar o tratamento dado ao texto dentro de sala de aula, os professores dedicam a atenção voltada para as tipologias e estruturas textuais, deixando ausente a construção dos sentidos do texto. Para Cavalcante (2014), o sentido do texto se constrói a partir das inferências que são adquiridas com os conhecimentos mencionados no texto e as informações contextuais, com base nesses conhecimentos e no contexto. O leitor atribui sentido ao que lê, os sentidos de um texto são dependentes de fatores linguísticos, cognitivos, interacionais, socioculturais.

Considerando as orientações da Base Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino fundamental, no Componente Curricular de Língua Portuguesa, há quatro eixos norteadores: leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica. O eixo de produção textual escrita compreende o uso de recursos estilísticos e coesivos e a autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções escritas.

O eixo da escrita envolve a produção textual, de autoria individual ou coletiva, de escritos, orais ou multissemióticos, em que o aluno deve compreender quais são as condições para a construção de um texto bem organizado, estruturado com encadeamento claros de ideias, apresentando argumentos sólidos e adequados para se alcançar os objetivos comunicativos pretendidos. Ressalta-se, pois, que a escrita deve partir da reflexão do aluno sobretudo que envolve a compreensão da sua língua, da escrita e de poder permitir que se amplie a capacidade de adquirir conhecimentos.

2.1.2 Discurso

De acordo com Travaglia (2002), discurso é toda atividade de comunicação de um locutor numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo, como também o evento de sua enunciação.

Assim, a Teoria do Discurso se fundamenta no ato de comunicação entre os interlocutores, no qual há a produção de sentido e a interação, levando em consideração o conteúdo do discurso e a situação em que o discurso acontece, isto é, o contexto. Dessa forma, para Travaglia (1991),

O Discurso é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentidos entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação) englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. (TRAVAGLIA, 1991, p. 25-26)

Nesse sentido, o processo de comunicação se desenvolve por meio do enunciado, ato de fala, conteúdo produzido que se estabelece por meio da ação de um locutor sobre o outro, entre o produtor e o receptor do texto, de maneira que é por meio dessa interação que surge o efeito de sentido.

Dessa forma, a produção textual depende de alguns elementos presentes na situação de interação, os quais Travaglia (1991) denomina de condições de produção: exterioridade, sujeito e regularidades linguísticas.

A exterioridade é constituída pelo próprio contexto, que ganha um sentido a partir de fatores sócio-históricos e ideológicos que determinam os processos semânticos, os processos de significação e, conseqüentemente, essa exterioridade sócio-histórica é constitutiva da linguagem, e por essa razão, se manifesta no texto.

Evidencia-se, assim, que, a sequência linguística se processa de certo modo determinada por um contexto em que se processa o discurso, a mesma sequência pode assumir diferentes significados dependendo do contexto em que ela ocorre e também do processo ideológico, uma vez que a ideologia participa da determinação que a exterioridade social e histórica faz nos processos de significação e no estabelecimento das regularidades linguístico-discursivas. A ideologia pode ser definida como perspectiva, o ponto de vista por meio do qual uma sociedade vê os elementos do mundo natural e social e as relações entre esses elementos.

O sujeito do discurso é um elemento presente na interação comunicativa, pois este influencia no efeito de sentido e é tomado como imagem que a sociedade faz dele dentro de sua formação histórica e ideológica enquanto “posição de sujeito” ou lugares sociais. Essa posição está relacionada com os papéis sociais que o indivíduo assume quando está produzindo texto (falando ou escrevendo) ou recebendo (ouvindo ou lendo). Assim, de acordo com Travaglia (1991, p. 100) “as formas de sujeito estão ligadas à ideologia e são uma espécie de aparência

com que o sujeito funciona”. Nas palavras de Orlandi (2001, p.46), “a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”.

As regularidades linguísticas, por sua vez, são os recursos linguísticos utilizados na construção do texto. Assim, Travaglia (2002) afirma que:

Essas regularidades linguístico-discursivas são constituídas sócio-histórica e ideologicamente como mecanismo de significação e são os próprios elementos existente de uma dada língua (unidade de todos os tipos de níveis: fonemas, morfemas flexionais e derivacionais, palavras, sintagmas, frases, textos, categoria: número, pessoa, tempo, aspecto, modalidade, voz etc) e as relações possíveis de serem estabelecidas entre tais elementos nessa língua. (TRAVAGLIA, 2002, p. 94-95)

Partindo dessa perspectiva, os recursos linguísticos utilizados na construção de texto são entendidos como pistas que o usuário da língua utiliza para produzir um efeito de sentido, seja como produtor ou receptor do texto. São as condições necessárias para instruir o usuário nessa produção de sentido.

Para percebermos com clareza a posição do sujeito no discurso e seu comportamento linguístico perante os diversos contextos enunciativos, considerando-se o processo de progressão textual constituinte da textualidade, destacamos nas próximas seções, a progressão textual e textualidade.

2.2 PROGRESSÃO TEXTUAL E TEXTUALIDADE

Nesta seção, trataremos do referencial teórico empregado para investigarmos nosso objetivo principal, o de verificar as principais dificuldades de progressão textual nas produções escritas dos discentes, para tanto, discutiremos sobre os três tipos de progressão textual: progressão referencial, progressão temática e progressão tópica. Depois, na seção posterior, trataremos do estudo da textualidade.

Apresentamos o estudo sobre a progressão textual que é um dos aspectos que compõe a construção de um texto, objetivando uma melhor compreensão da organização de ideias, introdução de informação nova que estabelece relações de sentido com os conhecimentos prévios do escritor/leitor e com segmentos do próprio texto, que vai fornecendo e interligando a informação. Segundo Koch (2009), a progressão textual:

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

Nesse sentido, a progressão textual diz respeito ao desenvolvimento do texto, compreendendo todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir, ou seja, o texto avança nas ideias e nos argumentos. Ainda segundo a autora essa progressão pode realizar-se com atividades formulativas em que o produtor introduz no texto recorrências de diversos tipos, tais como reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.

A reiteração consiste na repetição de um item lexical, bem como pelo processo de nominalização. No paralelismo o enunciado constrói-se com a utilização das mesmas estruturas sintáticas, preenchidas com itens lexicais diferentes. Na paráfrase tem-se o mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes, a cada representação do conteúdo ele sofre alguma alteração. Na recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais, tem-se a exigência de uma invariante fonológica, como igualdade de metro, ritmo, rima, assonâncias, aliterações etc. A recorrência de tempos verbais pode trazer indicações ao leitor/ouvinte sobre se a sequência deve ser interpretada como comentário ou como relato. A presença de elementos de recorrência num texto produz quase sempre um efeito de intensificar, de ênfase, isto é, tem função retórica.

Porém, pode haver progressão textual sem recorrência escritas, na qual a continuidade de sentido é garantida por outros recursos e procedimentos linguístico (KOCH, 2015 p. 86), como veremos na subseção seguinte.

- TEXTUALIDADE

No que tange à concepção de textualidade, é o conjunto de características básicas de um texto, responsável por garantir em uma situação comunicativa algo que seja compreendido como um texto e não um aglomerado de palavras e frases justapostas. Segundo Beaugrande e Dressler (1983), um enunciado bem construído apresenta a chamada textualidade (tessitura), um conjunto de características que fazem de um texto um texto, e não uma sequência aleatória de frases. Para se trabalhar esses aspectos importantes para a escrita são necessárias leituras, informações, conhecimento prévio e informações adquiridas, este é o desafio diante do trabalho em sala de aula e fora dela. (COSTA VAL, 2016).

Para Antunes (2009), com a textualidade se aprende a considerar as condições que têm as línguas de somente ocorrerem em forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente. A autora afirma que chegou

a dois consensos. Primeiramente, a de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros e que isso só acontece em textos.

Então, para realizar o processo de textualização e aplicação das marcas linguísticas temos: sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais, Fayol e Schneuwly (1987), servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes do texto.

2.2.1 Tipos de progressão textual

Sobre os tipos de progressão textual, iniciamos um estudo sobre a *progressão referencial*, esclarecendo o conceito de referenciação que, segundo Koch, Elias (2007, p.123), diz respeito “às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes”; corresponde à construção e reconstrução do objeto-de-discurso. Koch (2017, p.73) afirma que “a referenciação constitui uma atividade discursiva, pressuposto esse que implica uma visão não referencial da língua e da linguagem”. Por isso, hoje, defende-se a referenciação e não referência, porque a referenciação corresponde à construção e reconstrução no interior do próprio discurso, a percepção de mundo (KOCH e ELIAS, 2007).

Em determinado enunciado, tem-se o referente principal que, depois de introduzido é retomado, como se pode ver no exemplo a seguir retirado do texto de Koch e Elias (2007).

Exemplo: “**Nova espécie de ave** é descoberta na grande SP. O Ibama anunciou ontem a descoberta de **uma nova ave, o bicudinho-do-brejo-paulista. O Stymphalornissp.nov** (a terminação indica que o animal não recebeu a denominação definitiva da espécie) foi encontrado pelo professor Luiz Fábio Silveira, do Departamento [...] **O pássaro** tem pouco mais de 10 centímetros [...]” (KOCH e ELIAS, 2007).

Notamos que no exemplo acima temos o referente principal – uma nova ave – e posteriormente esse referente foi retomado pelos termos o **bicudinho-do-brejo-paulista**, O **Stymphalornissp.nov**, o **animal**, o **pássaro**. Nesse sentido, quando esses referentes são retomados mais adiante ou servem de base para introdução de novos referentes temos a progressão referencial. Koch e Elias (2017):

A progressão referencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciado, parte de enunciado, parágrafos e sequências maiores do texto), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH; ELIAS, 2017, p.100):

Koch e Elias (2006) apresentam as seguintes estratégias de referenciação: introdução (construção), retomada (manutenção) e deslocalização. Na introdução, um objeto ainda não

mencionado no texto é introduzido, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco. Na retomada, um objeto já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial. Na desfocalização, um objeto novo é introduzido se tornando o foco, o objeto retirado de foco fica disponível para utilização imediata quando necessário. Em outras palavras, um elemento, como por exemplo, uma nova palavra é mencionada dentro de um texto, essa palavra fica em destaque enquanto as outras sobre as quais se falava perdem o foco, mas permanecem no texto podendo ser retomadas se necessário.

A progressão referencial se realiza por meio de elementos como pronomes ou outras formas com valor pronominal, uso de expressões nominais definidas e indefinidas, e termos de ordem gramatical, tais como pronomes, elipses, numeral, advérbios etc.

As formas nominais segundo Koch e Elias (2007) desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas na construção textual do sentido, das quais se destacam: ativação e reativação, encapsulamento e rotulação e a organização macroestrutural.

A ativação/reativação na memória serve para fazer referência a elementos anteriores apresentados no texto ou sugeridos pelo co-texto. Tem função predicativa, pois introduzem informação nova.

Vejamos o exemplo a seguir, em que o termo “problema” faz referência ao segmento anterior, fazendo a continuidade do texto.

O maior transatlântico do mundo atracou no Rio de Janeiro com ameaça de motim a bordo. **O problema** começou quando foi anunciado o cancelamento de três escalas, do trajeto entre Nova York e Rio de Janeiro, devido à quebra de um dos motores.

Fonte: Koch e Elias (2007)

Com o texto, vemos que o termo problema se refere ao segmento anterior fazendo a continuidade do texto.

No encapsulamento e rotulação, há a função das nominalizações que resumem as informações contidas em segmentos precedentes do texto, encapsulando sob forma de uma expressão nominal. Veja o exemplo retirado do texto de Koch e Elias (2007, p.138):

“Parece brincadeira, mas é ciência. Um homem lagarto, uma mulher que morreu três vezes, um animal que come a si mesmo. Fenômenos incríveis revelados através de uma visão científica única. Parece que ninguém se atreva a dizer que a ciência é previsível”

Neste exemplo, vemos que as informações “um homem lagarto, uma mulher que morreu três vezes e um animal que come a si mesmo” são encapsulados sob a forma da expressão nominal “fenômenos incríveis”, tornando-se um objeto-de-discurso ou referente. Essa função

das expressões nominais requer que o leitor interprete o que antecede o encapsulamento, quando demonstra a percepção do produtor do texto sobre o que foi encapsulado.

Na organização macroestrutural, as formas remissivas são importantes para sinalizar que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de argumentação, por meio de fechamento do anterior, pelo seu encapsulamento em forma nominal.

No exemplo a seguir, evidenciamos como as expressões nominais anafóricas podem contribuir para a marcação de parágrafos. Vejamos o exemplo retirado do texto de Koch e Elias (2007, p. 140):

Fraude Escolar

Embora não chegue a ser uma novidade, é deplorável **a comercialização** fraudulenta de trabalhos acadêmicos retratada em reportagem publicada ontem por esta folha. Pagando valores que variam de acordo com o grau de complexidade das tarefas, qualquer aluno de pós-graduação pode comprar monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado confeccionadas por terceiros sob encomenda.

Em sua maioria, **esses trabalhos** são produzidos por profissionais da área acadêmica, agenciados por pequenas empresas especializadas que proliferaram, se beneficiando da expansão da internet. Hoje em dia, é fácil encontrar sites que oferecem trabalhos acadêmicos para todos os perfis de estudantes, aos mais variados preços e sob diversas formas e condições de pagamento. O que causa mais espanto é que, ao que tudo indica, **esse ardil** muitas vezes garante bons resultados aos alunos, mesmo quando se trata de escolas de reconhecida excelência. Segundo depoimentos, instituições como a FGV do Rio já aprovaram teses produzidas nesses balcões de venda. **A disseminação dessa prática** é um indício lamentável do papel meramente burocrático e ornamental a que muitas vezes são reduzidas as exigências da carreira acadêmica. Monografias, dissertações e teses, que deveriam ser o resultado da dedicação aos estudos e à pesquisa, se transformam em simples formalidades para a obtenção de títulos que facilitam a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Ainda que **a venda desse tipo de trabalhos** não seja caracterizada como crime, recorrer a esse gênero de comércio é uma atitude imoral e fraudulenta. Cabe principalmente aos professores dificultar a vida de estudantes que recorrem a expedientes dessa ordem. Afinal, é de supor que uma banca de mestrado ou doutorado que realize sua arguição de modo criterioso seja capaz de detectar se o estudante é ou não o verdadeiro responsável pelo trabalho apresentado.

Vejam os que nesse exemplo as expressões nominais anafóricas contribuem para a marcação de parágrafo, veja que em cada parágrafo há uma expressão anafórica que faz referência a outro termo do texto, como exemplo, a expressão anafórica “esses trabalhos” faz referência às expressões do parágrafo anterior “monografias, dissertações de mestrado e tese de doutorado”.

- **Progressão Temática**

O segundo tipo de progressão a ser abordado neste estudo é a progressão temática. Vimos que a progressão textual ocorre por meio da presença de elementos linguísticos, passamos a observar a progressão textual sem a ocorrência de elementos linguísticos. De acordo com Koch e Elias (2017, a progressão temática:

Consiste no emprego de termos de um mesmo campo lexical, que mantem ativado o modelo de mundo a que eles pertencem; bem como, nos encadeamentos, o tipo de relacionamento que se estabelece entre os segmentos textuais e a explicação dessas relações por meio de elementos de ligação, que permitem ao interlocutor verificar que não se trata de um simples amontoado aleatório de frases, mas de um contínuo textual adotado de sentido. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 114)

Nesse sentido, as relações entre os segmentos textuais se estabelecem em vários níveis, no interior do enunciado, o relacionamento se dá entre os termos da articulação tema-rema, que foi objeto central da Escola de Praga (KOCH, 2015, p. 94). A progressão temática realiza-se de várias maneiras e Koch e Elias (2017) descrevem algumas estratégias de progressão temática: progressão de tema constante, progressão com subdivisão de tema, progressão com divisão do rema, progressão linear, progressão com salto temático e progressão com recursos retóricos.

Para adentrarmos no estudo das estratégias de progressão temática é importante, primeiramente, esclarecermos sobre o tema e o rema que, segundo, Koch e Elias (2017), a organização e a hierarquização das unidades semânticas do texto realizam-se por meio de dois blocos comunicativos, o tema e o rema, isto é, a informação temática é dada (tema), enquanto a remática constitui, em geral, informação nova (rema) (cf. KOCH, 2015).

A progressão de tema constante ocorre quando se tem apenas um tema e a esse tema são acrescentados diversos remas sucessivamente.

Exemplo de texto com progressão com tema constante

São Paulo é mais do que subcelebridades do fitness, socialites, maquiagem definitiva e novas tinturas de cabelo; é mãos do que Higienópolis, Jardins e Berrini.

É a cidade vendedores de picolé e dos careteiros que cantam, dos velhinhos que esperam o supermercado abrir de manhã e saem correndo para entrar na fila do pão; dos barbeiros antigos que cumprimentam os passantes e abrigam desconhecidos quando a chuva aperta. Onde às vezes se divide um guarda-chuva com uma senhora comendo canjica num prato de plástico. É a cidade de gente que adota animais abandonados e conta piadas no aperto do trem.

São Paulo é muito mais que ódio e intolerância, muito mais que rotular os outros de fascistas, comunistas, fanáticos, veados ou carolas – é uma cidade com crianças de 4 anos, vira-latas, dançarinos, equilibristas e gente que não dá as costas quando vê algo injusto acontecer.

Ou pelo menos é assim que devia ser.

Fonte: (KOCH; ELIAS, 2017, p. 105)

No exemplo, pudemos perceber que o tema que segue constante no texto é “São Paulo” e a esse tema foram acrescentados novos remas, novas informações, em cada parágrafo é dada uma informação nova sobre o tema São Paulo e isso faz o texto progredir.

A progressão com subdivisão de tema ocorre quando um tema se divide em vários, em temas parciais.

Exemplo de texto com progressão com subdivisão de tema.

A astronomia é uma ciência ampla e, por isso, tem algumas especificações. A chamada *astronomia fundamental* estuda a posição e o movimento dos corpos celestes. Já a *astrofísica* trata da constituição, das propriedades físicas e da devolução dos astros. Outra subdivisão é a *astrofísica estelar*, que estuda a composição, a formação, o nascimento, o crescimento e a morte das estrelas. Já a poeira, os gases e a forma de radiação que há entre estrelas são estudados pela *astrofísica de meio interestelar*. A *astrofísica galáctica*, como o nome sugere, estuda as galáxias – ou seja, os aglomerados formados por centenas de bilhões de estrelas. A *astronomia extragaláctica* trará de como as galáxias se reúnem para formar sistemas maiores. Tem ainda a *cosmologia*, que estuda a evolução do universo, e a *astronomia planetária*, que analisa os planetas, asteroides e cometas. Para finalizar a lista, existe a parte de *instrumentação*, que envolve engenheiros e astrônomos no desenvolvimento de aparelhos que permitem estudar os vários aspectos da luz emitida pelos astros.

Fonte: (KOCH; ELIAS, 2017, p. 106)

No texto apresentado, vimos que o principal tema é “Astronomia” e foi dividido em temas parciais, como “Astronomia fundamental”, “Astrofísica”, “Astrofísica estelar”, “Astrofísica de meio interestelar”, “Astronomia galáctica”, “Astronomia extragaláctica”, “Cosmologia”, “Astronomia Planetária” e “Instrumentação”, os quais apresentam o seu próprio rema.

Outro tipo de progressão temática é a progressão com subdivisão do rema que ocorre quando o rema principal é dividido em outros remas.

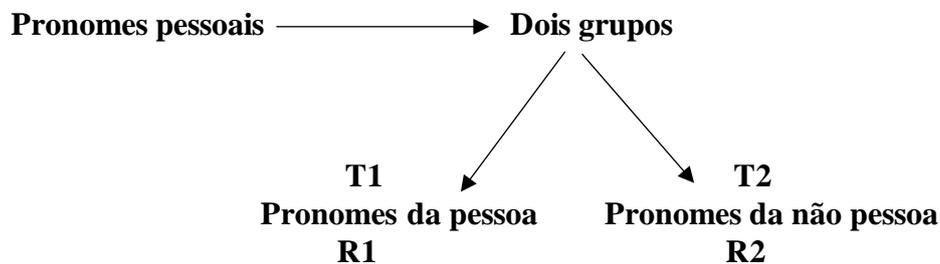
Exemplo de texto com subdivisão de rema.

Os pronomes ditos pessoais dividem-se em dois grupos. O primeiro é constituído pelos pronomes da pessoa, que nomeiam os sujeitos da enunciação e são, portanto, exofóricos, isto é, não coesivos; o segundo é o os pronomes da não pessoas, que designam os seres a que os sujeitos fazem referência e que funcionam coesivamente.

Fonte: (KOCH, 2015, p. 95)

No exemplo apresentado, temos o tema “dois grupos” que se subdivide em dois temas e remas “pronomes da pessoa” e “pronome da não pessoa”.

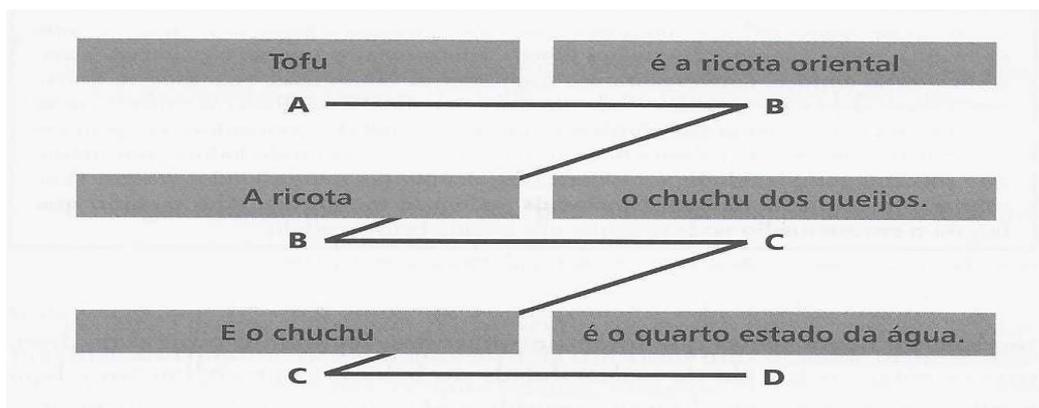
Veja o esquema:



Fonte: elaborado pela autora

O quarto tipo de progressão corresponde à progressão linear que acontece quando o rema do primeiro enunciado torna-se tema do enunciado seguinte.

Figura 1 - Exemplo de texto com progressão linear.



Fonte: (KOCH; ELIAS, 2017, p. 109)

Notamos que o rema do primeiro enunciado é “ricota”, e no segundo enunciado esse rema passa a ser tema “A ricota o chuchu dos queijos” e assim, sucessivamente. Dessa forma, a progressão do texto é mantida com a estratégia de transformar o rema em tema.

A progressão com salto temático consiste no desenvolvimento do enunciado a partir de uma sucessão de novos temas.

Exemplo de texto com progressão com salto temático

Centenas de hábitos influenciam nossos dias – eles orientam o modo como nos vestimos de manhã, como falamos com nossos filhos e adormecemos à noite; eles afetam o que comemos no almoço, como realizamos negócios e se vamos fazer exercícios ou tomar uma cerveja depois do trabalho. Cada um deles tem uma deixa diferentes e oferece uma recompensa única. Alguns são simples e outros são complexos, apoiando-se em gatilhos emocionais e oferecendo prêmios neuroquímicos sutis. Porém, **todo hábito, por maior que seja sua complexidade**, é maleável. **Os alcoólatras mais viciados** podem ficar sóbrios. **As empresas mais disfuncionais** podem se transformar. **Um menino que largou o ensino médio** pode se tornar um grande bem-sucedido.

Fonte: (KOCH; ELIAS, 2017, p. 111)

As expressões destacadas são a sucessão de novos temas introduzidos no enunciado, vejamos que o texto trata sobre o tema hábitos que influenciam o nosso dia a dia e que, por vezes, nos oferece recompensa, conforme o texto demonstra, porém sobre o tema “hábitos” surgiu novos temas com novas possibilidades de recompensas inesperadas, como por exemplo, um menino que largou o ensino médio pode se tornar um grande bem-sucedido. Segundo as estudiosas, “esse procedimento é bem justificado na progressão do texto, considerando a intencionalidade do autor” (KOCH; ELIAS, 2017, p.111).

Por fim, temos a progressão com recursos retóricos, em que a progressão tem grande importância para a argumentação do texto. Nessa estratégia, o rema antecede o tema e apresenta valor persuasivo, conforme o exemplo: “**Falsos amigos**, é melhor não tê-los, pois na ordem direta da sentença teríamos **Amigos Falsos**, é melhor não tê-los, onde amigos seria o tema e falsos o rema, por isso a afirmação de que, no exemplo, o rema antecede o tema.

- **Progressão Tópica.**

Segundo Koch e Elias (2007), tópico é entendido como aquilo sobre o que se fala. Um texto pode ser dividido em fragmentos recobertos por um mesmo tópico e o conjunto desses

fragmentos constrói uma unidade de nível mais alto, várias dessas unidades formarão outras unidades de nível superior.

Nas palavras de Koch (2015, p.99):

Um texto compõe-se de segmentos tópicos, direta e indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por um determinado tempo, após o qual, com ou sem intervalo de transição vai ocorrer a introdução de um novo segmento tópico.

Nesse sentido, entendemos que um texto apresenta o tema central e a esse tema são acrescidos os segmentos tópicos, por meio de informações novas ou adicionais. Assim, devemos mediar o ensino do processo de escrita de maneira em que o discente adquira a habilidade para desenvolver a progressão textual, como por exemplo, em um texto dissertativo propor um tema para que o aluno desenvolva a tese, os argumentos e a proposta de intervenção.

Exemplo de texto com a progressão tópica.

Pererecas usam cabeçada para envenenar inimigos

Anfíbios da caatinga e da mata atlântica têm espinhos que ajudam no ataque.

Na cabeça delas quase não há pele, mas sim espinhos capazes de injetar veneno nos predadores. Trata-se de uma descoberta importante, pois faz com que duas espécies nacionais, conhecidas como pererecas-de-capacete, devam mudar de categoria: de animais venenosos para peçonhentos. O trabalho, já aceito para publicação na revista “Current Biology”, é uma parceria entre o Instituto Butantan e a Universidade de Utah.

Venenosos são aqueles organismos – como taturana, sapos, algumas plantas e o baiacu – que produzem veneno mas não têm um mecanismo capaz de injetá-lo.

Já os organismos peçonhentos - como aranha armadeira, jararaca, arraias e água-viva – têm essa capacidade para agredir quem incomoda.

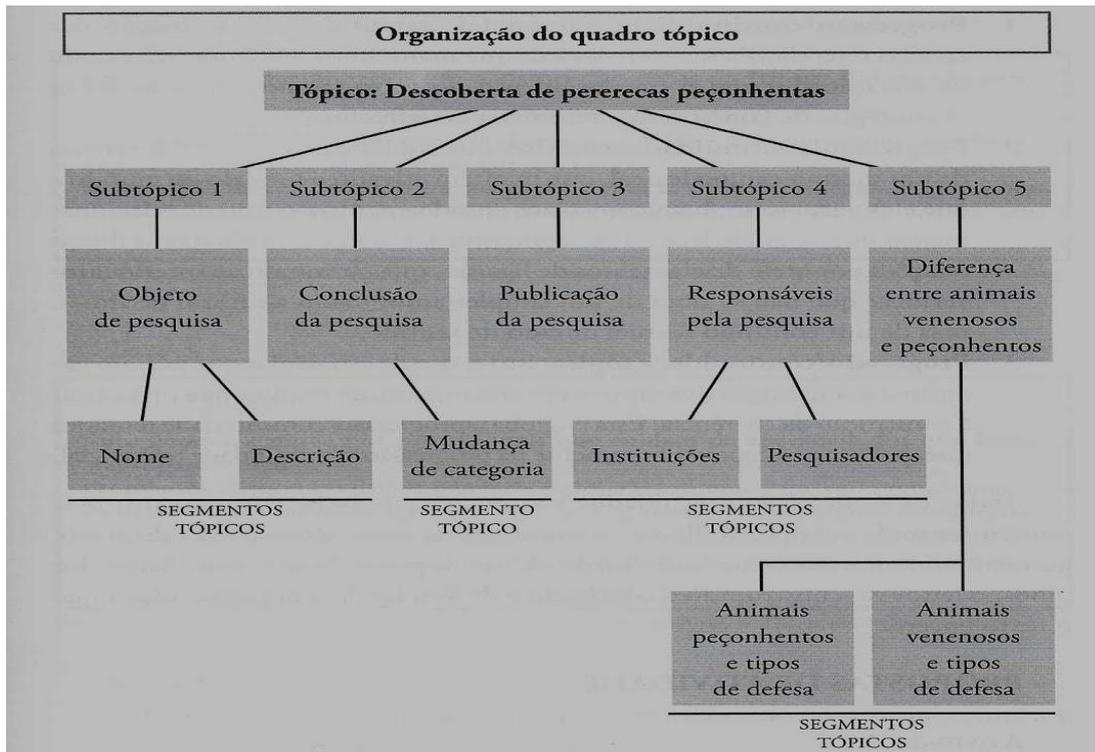
Os animais do primeiro grupo têm a chamada defesa passiva. O segundo grupo, ativa. Até então, as pererecas teriam defesa passiva porque, como sapos, apresentam glândulas de veneno na pele, que só com um evento físico (como uma mordida) afetavam o predador. A mudança de categoria das pererecas-de-capacetes veio uma experiência bastante real, sofrida pelo biólogo Carlos Jared, pesquisador do Instituto Butantan e um dos autores do estudo (Veja depoimento abaixo).

Fonte: (KOCH; ELIAS, 2017, p. 112).

Vejamos que no exemplo apresentado, o tópico é “Descoberta de pererecas peçonhentas” a esse tópico foram desenvolvidos os subtópicos como: o objetivo da pesquisa de

que duas espécies nacionais podem mudar de categorias, além do tópico da publicação da pesquisa na revista “Current Biology” e o tópico sobre a diferença entre animais venenosos e peçonhentos, esses tópicos garantem a manutenção do tópico central em andamento ao longo do texto.

Figura 2 – Esquema com exemplo de texto com progressão tópica



Fonte: (KOCH; ELIAS, 2017, p. 113).

Conforme o exemplo, entendemos que os segmentos tópicos estão relacionados com os subtópicos e esses com o tópico central.

A progressão tópica pode ser contínua, em que após o fechamento de uma sequência tópica, há continuidade quando o tópico é mantido e, pode ser descontínua, quando ocorre uma mudança tópica.

Além dos tipos de progressão tópica, há a organização tópica que acontece por meio de dois níveis interligados, o linear (horizontal) e o hierárquico (vertical). Os tópicos no nível linear do texto são delimitados, concernente e relevantes ao desenvolvimento do texto. Os tópicos no nível da hierarquização são organizados em parte ou subpartes subordinadas a uma unidade de nível superior. (cf. KOCH; ELIAS, 2007).

Esse tipo de progressão envolve estratégias que possam garantir a manutenção dos tópicos em andamento, para não prejudicar a construção da coerência. Segundo as autoras, a progressão tópica está diretamente relacionada com a coerência textual:

Para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica, no nível sequencial ou no hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas nem interrupções (digressões) excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões muito longas necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venham a ser prejudicadas. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 181)

Para Koch (2015), a concepção de texto aparece como evento comunicativo no qual convergem ações cognitivas, discursivas e sociais. Para Beaugrande (1997), a progressão enquanto referencial, temática e tópica deve ser vista como resultado de estratégias cognitivas-discursivas, sociointeracionais e de formulação textual – desenvolvidas pelos sujeitos sociais, com o objetivo da construção textual dos sentidos.

2.2.2 Os Recursos da Textualidade

Costa Val (2016), com base em Beaugrande e Dressler (1983), aponta os sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 2016, p.5).

É necessário destacar dois fatores que assumem papel importante no estudo do texto, **a coesão e a coerência**, os quais fazem parte dos processos da construção dos sentidos no texto e do funcionamento da linguagem. A coesão e a coerência são operações linguísticas presentes na produção textual, uma vez que estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto. Observa-se que, geralmente, os falantes apresentam menos dificuldades em se expressar por meio da fala, as maiores dificuldades surgem no momento em que é preciso produzir um texto escrito, que para ser bem elaborado, requer linguagem clara e acessível, não permitindo que o leitor tenha dúvidas ou acabe distorcendo o sentido do texto.

Para a elaboração de um texto com qualidade na escrita, algumas técnicas e habilidades linguísticas são importantes para sua constituição e esses dois fatores de textualidade, coesão e coerência, têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos de um texto, e a sua conectividade textual. Por meios linguísticos, a coesão facilita

a organização e possibilita a continuidade do texto, a interação, a progressão e a unidade semântica com outras propriedades do texto (COSTA VAL, 2016).

De acordo com Koch (2014, p. 45), a “Coesão é o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos se interligam na superfície textual, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

Segundo Marcuschi (1983), os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, os mecanismos formais que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido.

Dolz (2010, p. 26) afirma que “a coesão implica no conjunto de meios linguísticos que asseguram a relação entre frases, o que no nível das formas, assegura, ao mesmo tempo, a progressão do texto e a visão desse texto como um todo”.

Para Koch (2007, p. 44), “a coesão é a manifestação linguística da coerência”. Ela define a coesão gramatical como o emprego dos pronomes, da elipse, da concordância e das conjunções, responsáveis pela ligação entre os elementos e frases dentro de um texto. A coesão lexical se dá pela reiteração, substituição ou por associação, sendo que esses fatores permitem ao produtor estabelecer uma ordenação entre os segmentos textuais. Estes funcionam, segundo Koch (2007), como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção de sentidos.

Koch (2015) discorre sobre duas modalidades de coesão, a referencial e a sequencial. A coesão referencial, é vista como mecanismo que permite ao produtor do texto remeter-se a outros elementos textuais anteriores (anáfora) ou subsequente (catáfora). Vários elementos de ordem gramatical desempenham essa função.

Exemplo:

Vá buscar as crianças na escola. **Elas** saem às cinco horas.

O pronome “Elas” faz referência ao substantivo crianças, a um termo já mencionado no enunciado.

A coesão sequencial corresponde aos mecanismos que ligam ideia ou conceitos já ditos ao novo, ou seja, ao que será apresentado; é responsável por criar condições para o texto progredir. Os mecanismos linguísticos, relacionados à coesão sequencial, fazem uma ligação entre o dado e o novo e estabelecem algumas relações como oposição, explicação etc.

A coesão, portanto, concerne aos modos como os componentes da superfície do texto se conectam numa sequência linguística e em parágrafos, ou seja, estabelece a relação semântica entre os elementos. Trata-se da maneira como os componentes ou palavras se ligam dentro de uma sequência linguística.

Embora a Base Nacional Comum Curricular seja apenas uma base que precisa de reflexões e não um currículo acerca das práticas de ensino, ela aponta algumas habilidades que o aluno precisa adquirir quanto à coesão nos textos escritos: utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual; reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos); construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual; inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Diante dos conceitos já estudados até aqui, é importante destacar o que Costa Val (2016) menciona sobre a presença do nexos no plano linguístico; a presença desse nexos é indispensável para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto, porém, esse nexos nem sempre precisa está explícito na superfície do texto por mecanismo de coesão gramatical, ou seja, nem sempre precisa apresentar elementos linguísticos que denotem coesão. Porém, mesmo com a ausência do nexos, o texto ou parte dele apresentam coerência e sentido, o nexos se constrói não no nível gramatical e sim no nível semântico-cognitivo.

Em relação à coerência, Koch (2014, p.53) afirma que ela “é o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e interacional”. Dessa forma, entende-se que a coerência não está no texto, mas se constrói a partir dele, ou seja, o texto é coerente quando o receptor consegue identificar e construir qualquer efeito de sentido e compreendê-lo. Partindo desse pressuposto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação de comunicação entre dois usuários, correspondente à interpretabilidade do texto.

Costa Val (2016) afirma que a coerência é o fator principal da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto, a relação coerente entre as ideias é o que mais importa.

Segundo Dolz (2010), a coerência resulta de um julgamento geral para um conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Para o autor, devemos considerar, no mínimo, quatro regras para assegurar a coerência e a progressão do texto: a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário; a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto; a presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação; a ausência de contradições internas.

Entendemos que a coesão e a coerência são as bases para a interpretação e compreensão de sentidos, assim corroboramos a relevância de um trabalho com esses elementos textuais em sala de aula. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quanto à produção de textos, objetiva-se desenvolver habilidades e o uso de recursos que marcam as relações de sentido entre parágrafos, ao passo que ao escrever e reescrever textos os discentes introduzem recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto.

Compreende-se, portanto, quanto aos estudos desses fatores de textualidade que o professor, como mediador, pode esclarecer aos alunos a importância dos mecanismos de organização textual que contribuem para o processo de produção de texto, tendo em vista o processo de interação comunicativa.

Dessa forma, refletimos as palavras de Costa Val (2016) quanto aos fatores de textualidade até aqui apresentados, que o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as ideias, a utilização de recursos coesivos é importante, nem sempre obrigatório, mas que quando bem utilizados garantem a aceitabilidade do texto.

A intencionalidade, de acordo com Koch (2017) corresponde aos diversos modos como os sujeitos usam textos para alcançar suas intenções comunicativas, diz respeito à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente.

De acordo com Costa Val (2016) a meta da intencionalidade pode ser ou informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, etc., é essa meta que vai orientar a confecção do texto, sendo que o produtor se empenha para construir maior explicitude entre coesão e coerência e intencionalidade.

A aceitabilidade refere-se a atitude do interlocutor em aceitar as intenções pretendidas pelo produtor do texto, como um texto coeso e coerente, que tenha relevância e mesmo que o texto apresente incoerência o leitor/ouvinte atribuirá um sentido.

Para Costa Val (2016), a aceitabilidade corresponde à expectativa do receptor em ter um texto útil e relevante, que o leve a adquirir conhecimentos ou cooperar com os objetivos do produtor.

Outro fator de textualidade é a situacionalidade que, segundo Koch (2017), diz respeito ao conjunto de fatores que tornam o texto relevante para uma situação comunicativa a ser constituída. Trata-se de verificar a medida em que a situação comunicativa interfere na produção/recepção de textos, como escolhas de termos, formalidade, variedade linguística etc.

Nas palavras de Costa Val (2016), o contexto pode definir o sentido do discurso e orienta a produção e recepção de textos, o texto necessita ser reconhecido pelo receptor como um emprego normal da linguagem num determinado contexto.

Quanto à informatividade ela está relacionada com a informação no texto e com o grau de previsibilidade/redundância com que a informação é veiculada no texto. Antunes (2009, p. 125) afirma que a informatividade é “uma propriedade que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta”.

Ao produzir um texto, o escritor traz informações novas e não o que o outro já sabe, há sempre algo novo para ser dito, sejam informações, dados ou ideias que expressamos. Do contrário, se o texto não apresentar dados o suficiente, o interlocutor não demonstra interesse e esse grau de interesse é causado pela novidade da informação e a relevância do discurso. (ANTUNES, 2009).

Costa Val (2016, p. 14) afirma que um “discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente”. Por isso, o ideal é o texto manter o nível mediano de informatividade.

O último fator de textualidade, tão importante quanto os demais, é a intertextualidade, que corresponde “aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outros textos” (COSTA VAL, 2016, p. 15). Koch (2015) nos esclarece que a produção e recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, dos vários tipos de relação que um texto mantém com os outros textos.

Em relação ao processo de intervenções que o professor pode realizar em sala de aula, a partir da produção e recepção de textos, tanto no plano da coesão ou da coerência, Costa Val (2016) nos apresenta alguns critérios sugeridos por Charolles (1978), ao afirmar que um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Para Costa Val (2016), isso tudo equivale a continuidade, progressão, não contradição e articulação.

A *continuidade* diz respeito à retomada de elementos no decorrer do discurso. No plano da coerência, a continuidade se manifesta pela retomada de ideias e conceitos. No plano da coesão, pelo emprego de recursos linguísticos, como repetição de palavras, uso de artigos ou pronomes, advérbios, pronomes anafóricos etc.

A *progressão* se refere à presença de novas informações a propósito dos elementos retomados. São os acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir. No plano da coerência, a progressão ocorre pela soma das ideias novas as que já vinham sendo tratadas. No

plano da coesão, ela ocorre na relação entre o dado e o novo, isto é, uma informação nova e o comentário que se faz sobre ela.

A *não contradição* diz respeito aos princípios lógicos elementares de um texto, suas ocorrências não podem se contradizer para que o texto não seja incoerente.

A *articulação*, por sua vez, manifesta-se à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis e valores assumem e exercem uns com relação aos outros. Essas relações podem ou não serem explicitadas por mecanismos linguísticos formais, uma vez que podem se estabelecer apenas no plano lógico-semântico-conceitual (o da coerência).

Assim, compreendemos que esses critérios de análise textual se relacionam entre si, para organizar o texto de forma a atender a progressão textual, pois, para que um texto alcance a progressão, é necessário que ele apresente informações novas, apresente *continuidade* para fazer retomadas ao já dito no texto por meio da *articulação*, do encadeamento, atendendo a coerência textual.

2.2.3 Articuladores Textuais

Nesta subseção, trataremos das marcas de articulação na progressão textual no que diz respeito aos articuladores responsáveis pelo encadeamento dos segmentos textuais em períodos, parágrafos e sequências maiores.

De acordo com Koch (2017), os articuladores atuam em diferentes níveis: o da organização global do texto, que articulam todo o texto; o nível intermediário, em que os articuladores marcam os encadeamentos entre os parágrafos e ou períodos e o nível micro estrutural, em que a articulação ocorre nas orações de um texto.

Adam (2008) os denomina como conectores e afirma que as funções que exercem variam de acordo com o gênero de discurso. Nos textos narrativos, por exemplo, os conectores temporais são importantes, porém pela sucessão cronológica ser simples e a sucessão dos enunciados ser suficiente para o desenvolver cronológico, o uso maciço dos conectores temporais deixam de ser frequentes. Nos textos argumentativos, o cuidado com a seleção dos operadores discursivo-argumentativo é maior, pois “eles servem para evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária” (RIEGEL *et al*, p.623, 1994, *apud* ADAM, p. 181, 2008).

De acordo com Koch (2017):

Os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade etc), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; organizadores textuais ou, ainda, exercer, no texto, funções e de ordem metadiscursiva”. (KOCH, 2017, p. 127).

Nesse sentido, dependendo da função que os articuladores desempenham, Koch (2017) apresenta uma divisão dos articuladores textuais: os articuladores de conteúdo proposicional, discursivo-argumentativos, organizadores textuais e metadiscursivos.

Os **articuladores de conteúdo proposicional** correspondem aos elementos que sinalizam relações espaciais e temporais no enunciado, demarcam os episódios da narrativa de forma a ordenar os segmentos do texto. Embora esses articuladores não estejam presentes somente em narrativas, determinados vocábulos gramaticais podem ser mais comuns em determinados tipos e gêneros textuais; mas isso não significa que são exclusivos desses textos. Entre eles temos: antes, depois, em seguida, a seguir, defronte, além, mais além, muito tempo depois, do lado direito, do lado esquerdo, etc.

Apresentamos um texto de uma aluna, com exemplificação tanto de articuladores de conteúdo proposicional quanto discursivo-argumentativo, indicamos como articuladores proposicionais os que estabelecem relações espaço-temporais e os discursivo-argumentativos os de natureza lógico-semânticas que responsáveis pela relação entre duas orações, essas relações podem estabelecer sentido de condicionalidade, de causalidade, finalidade, alternância, temporalidade, conformidade e modo.

Exemplo: Aluna HF6

Meu primeiro dia de aula

*Acordei bastante ansiosa para meus novos colegas e professores, tomei meu café mais rápido que um raio de luz. **Logo após** eu terminar meu precioso café abri o portão da minha residência.*

***Quando** eu cheguei na escola sentei na última cadeira e não falei com ninguém **depois** de eu sentar na cadeira um professor Ricardo aparece na sala e fala:*

- Sou o professor Ricardo Augusto e minha disciplina é matemática.

***Logo após** ele sair a sirene bate e saímos para o intervalo. **Quando** o intervalo acabou e outro professor entrou e falou:*

- Meu nome é Silas Barbosa minha disciplina é geografia.

***Logo após** a aula de geografia acabar fomos liberados e eu fui para minha casa com a minha prima*

Nesse exemplo consideramos os articuladores **quando, depois, logo após** que marcam o tempo da narrativa e são importantes para estabelecer a sequência dos textos narrativos, constatamos que o uso de tais articuladores contribui para progressão do texto.

Os **articuladores discursivo-argumentativos** estabelecem uma relação entre dois ou mais enunciados diferentes. Um enunciado se liga ao outro por meio de conjunções, a fim de justificar, explicar, adicionar, comprovar, comparar, exemplificar, contrapor argumentos. Os operadores argumentativos são responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados. Como podemos observar no exemplo abaixo.

Exemplo: Aluna IF6

*“O uso do celular nas escolas Brasileiras são perca de tempo **pois** tira toda concentração dos alunos o celular não é feito para ficar brincando e **sim** para pesquisar algumas coisas importantes. [...]”*

Veja no exemplo o uso do operador-argumentativo de explicação (pois) e um marcador que sinaliza a adição de um argumento (e sim).

A seguir exemplificamos o uso do operador - argumentativo **mas, então e porque** utilizados para sustentar a argumentação sobre a temática do texto.

*Hoje em dia é muito comum nas escolas o uso do celular na sala de aula, **mas** isso afeta o aluno e atrapalha a aula do professor.*

***Então** devemos parar o uso de celular nas escolas **porque** isso pode levar ao vício, **mas** tendo controle os vícios podem parar.*

*No meu ponto de vista o uso de celular é ruim para o desenvolvimento, **mas** ele serve para pesquisar trabalhos. (Aluna HF6)*

Outros articuladores de progressão, de textualidade são os **organizadores textuais**, que têm a função de organizar a estrutura do texto de forma linear para orientar a interpretação, Koch e Elias (2017). As autoras apresentam os seguintes articuladores: primeiro, depois, em seguida, enfim, por um lado, por outro lado, às vezes, outras vezes, em primeiro lugar, em segundo lugar, por último etc.

Os **articuladores metadiscursivos** introduzem comentários sobre o que se diz do enunciado ou sobre a enunciação. Dependendo da função que assumem eles são divididos em quatro: modalizadores ou lógico-pragmáticos, delimitadores de domínio, metaformativos e metaenunciativos. (KOCH, 2017).

➤ Os articuladores metadiscursivos modalizadores avaliam se o que foi dito é de verdade, obrigatório ou duvidoso. Os advérbios contribuem para a expressão dessa avaliação, principalmente os de modo como: realmente, evidentemente, naturalmente etc.

➤ Os articuladores metadiscursivos delimitadores de domínio são termos que se referem ao que se fala em determinado campo (científico, pessoal), como exemplo: em termos, do ponto de vista.

➤ Os articuladores metadiscursivos metaformativos que se apresentam mediante às reflexões sobre a forma do dito, sobre a adequação dos termos empregados, Koch (2017). Esses articuladores assumem as seguintes funções: indicam o estatuto de um segmento em relação aos anteriores, como exemplo: em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a etc; introduzem um tópico que é marcado por articuladores como: quanto a, em relação a, no que diz respeito a, no que tange a etc; interrupção e reintrodução de tópicos que ocorre quando o articulador é responsável pela organização tópica do trecho em questão. Esse trecho é interrompido por alguma expressão e em seguida há a utilização de expressões que reintroduzem o conteúdo que foi interrompido. Esses articuladores podem ser: voltando ao assunto, é interessante lembrar etc.

➤ Por fim, o articulador metaenunciativo que tem a função de introduzir enunciados na própria atividade enunciativa, considerando-a como objeto de reflexão, enunciados de autorreflexão da linguagem. São: digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.

É importante mencionar que os articuladores textuais e operadores argumentativos não se limitam a determinadas tipologias ou gêneros textuais, embora saibamos que é comum o uso mais frequente de um tipo de articulador em determinada tipologia, como, por exemplo, dos articuladores textuais de conteúdo proposicional em textos narrativos. Há uma interrelação no uso dos operadores de textualidade nas tipologias textuais.

2.3 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO

Mediante as concepções de texto já até aqui apresentadas, é necessário reiterar o fato de o texto escrito ser o foco de nossa análise, considerando a língua escrita, na sua forma textual, como atividade interativa que faz parte da vida social das pessoas. O texto é considerado, segundo Cavalcante (2014, p.18), “um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”.

Nesta perspectiva, o professor, em sua transposição didática, tomaria o texto como objeto de ensino, mediante atividades de interação da linguagem, de forma a estruturar o

conhecimento visando à interação, por meio de questões pertinentes e de mecanismos de progressão textual.

Segundo Zanini (2009), o ensino de língua que tem o texto como objeto de ensino revela interação entre os sujeitos, ou seja, articula atividade de leitura, de produção de texto e de reflexão sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de uso.

Mediante as considerações sobre as atividades em que o texto é o objeto de ensino e aprendizagem de língua materna, a autora traça três ações que convergem na transposição didática, as seguintes: a teoria que corresponde ao saber elaborado, e tem como responsável o pesquisador e cientista; o saber ensinar, sendo o professor o mentor da tarefa e o saber ensinado, que se direciona ao que o aluno aprende. Nesse processo, o professor é levado à reflexão sobre as formas de ensinar e que o aprendizado do discente corresponde a um processo contínuo de avanço, além do docente saber a hora de trocar práticas não mais eficazes por ações concretas e coerentes no que diz respeito ao objeto de estudo – língua. (ZANINI, 2009).

De acordo com a autora, o processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao processo de interação comunicativa da escrita, baseia-se nas variáveis: aluno, objeto de conhecimento, mediação do professor e contexto. Sobre os alunos, Zanini (2009, p. 15) afirma que eles “são os sujeitos constituídos em contextos sociais diversos, que vivenciam situações reais de uso de linguagem”. Os discentes estão inseridos em um contexto de sala de aula, com variedades linguísticas, que interagem construindo sentidos. Assim, inicia-se o processo de interação, aceitar os discentes e suas várias formas de falar e escrever, considerando os seus variados aspectos sociais de vida.

O objeto de conhecimento é o texto, que deixa de ser pretexto para o ensino de gramática e passa a ser o objeto principal de estudo, considerando a situação de produção, uma vez que é por meio dos textos que os sujeitos interagem na prática de linguagem. (ZANINI, 2009).

Outra condição que Zanini esclarece para o processo de ensino e aprendizagem de texto de forma interacional é o professor, que deixa de ser o detentor do saber e passa a ser o mediador do processo, o que facilita os caminhos dos conhecimentos para o discente. Dessa forma, o docente considera alguns aspectos para o ensino de texto: o conhecimento prévio do aluno, estratégias adequadas da organização dos conteúdos e ensino, valorizar as várias formas de falar e de escrever adequando às instruções verbais, sem excluir o processo das normas que regem a língua, mas sim, torná-las significativas.

Por fim, o contexto social em que os sujeitos estão inseridos passam a ser considerados e os textos são compreendidos e interpretados a partir do momento em que se estabelecem um elo entre a materialidade do texto e o saber acumulado dos sujeitos. O contexto torna-se

importante no momento da produção de texto, sendo relevante considerar o leitor, o meio social que circula, a finalidade, o objetivo.

Nesse sentido, Geraldini (1997) afirma que para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que se tenha o que dizer, que se tenha uma razão para dizer, o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, se escolham as estratégias para realizar todas essas condições.

De acordo com Cavalcante (2014), o trabalho com o texto nas escolas não tem apresentado bom desempenho dos alunos frente às inadequações do sistema escolar, diante disso a autora aponta o que poderia ser feito para se ter um ensino escolar mais eficaz da língua escrita:

- O ensino de língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise de diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas.
- A superestrutura de cada gênero, conforme está legitimada pelas convenções sociais, constituiria um dos pontos centrais do estudo. Aqui o foco da competência escrita deixaria de ser a correção gramatical ou higienização ortográfica das palavras.
- As motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela, isto é, o discente precisa saber qual a finalidade da produção escrita.
- A gramática da língua – um quebra cabeça na vida de grande parte dos professores - seria uma gramática requisitada por esses gêneros, em função do que se poderia estabelecer. Isto é, a gramática seria trabalhada de acordo com a necessidade do aluno, sobre o que o aluno tem dificuldade e não a partir do seguimento do currículo escolar, em que é preciso segui-lo mediante uma relação de conteúdos gramaticais.
- Na prática do ensino dos gêneros, devia-se destacar e explicar a complexidade da variabilidade e da tipicidade dos textos, em que o sujeito tivesse o poder de escolha e as injunções sociais que regulam o uso da língua.
- Identificar o destinatário do texto, seu papel social, para leva-lo a dosagem ideal de informação, considerando os paradigmas da textualidade. (CAVALCANTE, 2014).

Mediante os apontamentos de Cavalcante (2014) sobre o que poderia ser feito para se ter um ensino escolar mais eficaz da língua escrita, nos deparamos com as seguintes reflexões: como fazer esses apontamentos funcionarem com professores que possuem muitas demandas,

salas cheias, exames com testes de múltiplas escolhas. Esses questionamentos nos fazem repensar as práticas em sala de aula e extrair da teoria o que poderá dá certo na prática.

É importante refletirmos sobre o que apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 47), “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. O texto é a unidade básica de ensino e para que o discente aprenda a produzi-lo e interpretá-lo é necessário que se realize um trabalho de maneira contextualizada, sem que a unidade básica de ensino seja a letra, a palavra, o fonema ou a frase descontextualizada. Ademais, os PCN apresentam:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 29).

Nesse sentido, preparar o aluno para adquirir habilidade de escrita é meramente importante, porém muitas escolas ainda não apresentam um olhar cuidadoso com a produção de textos, e sim com o ensino de regras gramaticais, deixando em segundo plano a unidade básica de ensino – o texto.

Antunes (2009) defende uma visão interacionista da escrita, afirmando que a escrita como atividade de linguagem, tem que ser percebida como texto e que faz parte significativa da atuação social das pessoas, assim:

Escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece. (ANTUNES, 2009, p. 209)

Em consonância com esse pensamento, Costa Val (2016) apresenta as considerações das condições de produção, no que tange às perguntas interacionistas que levam os discentes aos esclarecimentos sobre para quê e quem ele escreve, qual vai ser o suporte de circulação do texto, em que contexto e condições será lido. Dessa forma, o aluno-escritor saberá adequar o texto à situação sociocomunicativa.

Antunes (2003) sugere algumas etapas para a produção de texto, as quais têm importantes funções nesse processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 – Etapas para atividade escrita.

1. PLANEJAR É a etapa para o sujeito	2. ESCREVER É a etapa para o sujeito	3. REESCREVER É a etapa para o sujeito
Ampliar seu repertório	Por no papel o que foi planejado	Rever o que foi escrito
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser trabalhado	Realizar a tarefa de escrever	Confirmar se os objetivos formam cumpridos
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever, escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações.	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a continuidade temática; observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre os blocos de parágrafos.
Prever as condições dos possíveis leitores		Avaliar a clareza do que foi comunicado, avaliar a adequação da situação.
Considerar a situação em que o texto vai circular	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê o planejado e avalia a função do escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua.
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação.		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58).

Sobre esse trabalho com a escrita, Beloti e Menegassi (2020) consideram as etapas de ensino como: planejamento, fase inicial para organizar quais elementos linguístico-discursivos serão utilizados; execução da escrita, momento de desenvolver o que foi organizado no planejamento e escrever o texto; revisão, etapa para releitura do texto, visando verificar se a escrita está adequada às condições delimitadas e reescrita, etapa que consiste no levantamento dos aspectos a serem revisados e reescritos, para uma nova produção textual a partir do primeiro texto produzido, a fim de deixá-lo mais adequado à situação de comunicação.

São comuns reclamações de professores, afirmando que os alunos não sabem escrever e que os textos produzidos são iguais ou bem parecidos com o texto de apoio que lhe são oferecidos de base para escrita, o que dificulta a reescrita do texto. (MENEGASSI, 2003). Posto isso, corroboramos a importância desse processo de escrita, planejar, revisar e reescrever.

Zanini (2009) compartilha três formas de transposição didática sob perspectiva da interação comunicativa: oficinas de produção textuais, sequências didáticas e módulos didáticos, que apresentam o texto como unidade de ensino: contemplando atividades de ensino e aprendizagem da leitura, produção de textos e aspectos gramaticais que estruturam o texto.

Na próxima seção a seguir, discorreremos a respeito da produção textual e dos problemas de escritas na escola.

2.3.1 Produção Textual e Problemas de Escrita na Escola

Muito já se tem discutido sobre o problema de ensino de produção escrita, que tradicionalmente vem se desenvolvendo no país e ainda, vem sendo entendido por muitos professores como ensino de redação, padecendo de sérios problemas conceituais, contedísticos, pedagógicos, SILVA (2002, p.135). A autora faz considerações a respeito das condições de produção de texto escrito, como:

Artificialidade das condições de redação (...); descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse do aluno; falta de um leitor real (exceto do professor) para o texto a ser produzido; falta de acompanhamento do professor nas várias etapas de elaboração do texto, ou – não raro - não existência de etapas de planejamento, organização das ideias, revisão do texto por parte dos alunos; atitude bastante comum do professor de comportar-se como “corretor do texto do aluno” e não como “leitor participativo na construção de texto”; falta de ânimo do professor em relação à correção de um exercício cuja eficácia não é tão certa. (SILVA, 2002, p. 135)

Erroneamente, considera-se a escrita uma atividade singular, na qual o aluno escreve para si. É curioso acreditar nessa situação, pois o fato é que apenas o aluno exprime significação

ao texto produzido, sem levar em consideração os demais membros constituintes do processo de comunicação. A produção do texto é realizada dentro de uma perspectiva única de linguagem. O discente em sua produção textual mostra seu “eu”, seus conhecimentos, o que tem absorvido de suas atividades de leituras, realizando o que Silva (2002) concebe como a “escrita de si”. Essas atividades de leitura devem ser periódicas nas escolas, mas em muitas, não há, e são elas que trazem um melhor desempenho cognitivo e um subjetivismo ao aluno, Silva (2002) entende a escrita de si:

(...) não como um gênero que viria substituir as atividades escolares, nem como um complemento para o gênero escolar, mas como a única possibilidade de se escrever, (...) como única possibilidade de compreender a escrita enquanto lugar de convenções e, ao mesmo tempo, de expressão de si. (SILVA, 2002, p. 125)

Nesse sentido, entendemos a escrita de si, como a maneira do aluno/produtor escrever um texto, sem levar em consideração o contexto e as condições de produção, a forma como o escritor expressa a subjetividade e não se preocupa com as condições para alcançar o processo comunicativo, visto que a escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, de informações quando se quer interagir com alguém.

Um dos problemas fundamentais do ensino de língua para fins de produção textual tem sido ainda a tradicional idealização das regras gramaticais e da correção ortográfica para o bom desempenho da produção escrita. Isso acaba por não conseguir exercitar nos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, o raciocínio lógico e o pensamento argumentativo, habilidades necessárias e responsáveis pela capacidade de expressão. Nota-se que mesmo com toda essa cobrança à gramática normativa, os alunos não conseguem adquiri-la completamente, pois continuam as deficiências em relação ao domínio das estruturas gramaticais e formais da língua. Capponi diz que:

A redação escolar é um gênero, já que tem características próprias: trabalha com três tipos de escrita – descrição, narração e dissertação -, padroniza os textos segundo modelos estratificados que devem obedecer à correção gramatical, à clareza, ao uso de um vocabulário pertinente. (CAPPONI *apud* SILVA, 2002, p.121-122)

Diferente do que comumente ocorre na escola, os alunos deveriam sentir-se sujeitos de seus textos, posicionando-se em diferentes situações e de diferentes modos, e o professor ao proporcionar-lhes essa autonomia, conseqüentemente, seria o precursor do sucesso da produção textual do discente. A socialização dos textos para os colegas de sala de aula, para a comunidade, além do professor, é claro, tornaria o autor e receptor como elementos reais e o inseriria em um mundo novo, culminado no prazer de ler e de escrever. Assim, o aluno não produziria meras redações escolares.

As limitações do ensino de redação às tipologias textuais ocultam a subjetividade do aluno, a capacidade criativa e intelectual que o aluno pode exercer diante de temáticas que envolvem o seu mundo, a sua realidade, uma vez que aquele ensino visa apenas à correção estrutural, fazendo com que o discente se sinta inferior e incapacitado de produzir textos mesmo dentro do trio estrutural que compreende a narração, descrição e dissertação. Isso ocorre porque essas estruturas são vistas como formas de organização do discurso, não sendo consideradas práticas sócio - discursivas da sociedade, pois são utilizadas em caráter significativo na utilização da língua, (SILVA, 2002, p. 136).

Então, o ensino voltado nas três tipologias não é conveniente, retirando a possibilidade de se verificar um gama de possibilidades de realização textual. Desse modo, sendo que os textos podem ser inseridos nas diversas formas de discurso existente na sociedade e nos variados meios de comunicação, tanto o oral quanto o escrito, para que com isso não ocorra uma descaracterização nos propósitos enunciativos, Bunzen e Mendonça (2006) afirmam que:

A redação escolar foi vista como um 'não-texto', pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos meramente escolares. Nesse sentido, uma prática de ensino voltada para a produção de textos, para o processo ou ato de elaborar textos, ampliaria a nossa própria concepção de língua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola. (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p.149)

Na prática escolarizada o aluno/produtor elabora um texto simplesmente para obter uma nota, preocupando-se apenas em levar uma informação acerca de determinado tema ao professor/receptor. Procura, simplesmente, moldar suas mensagens dentro das exigências das gramáticas normativas. O professor limita-se a uma prática baseada na norma culta para a avaliação textual do aluno, na qual ele apenas assinala/marca os erros no texto e devolve o texto ao aluno para uma possível e única reescrita. Para Dolz (2010) os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte do processo de aprendizagem e nos ajudam a identificar o nível de conhecimento, eles se constituem como uma passagem obrigatória que permite a apropriação das convenções da escrita.

As redações escolares não devem servir apenas para cumprir uma obrigação da escola, mas devem possibilitar que o aluno produza textos também extraescolares, propondo-lhe um desenvolvimento cognitivo e textual, tornando-o um verdadeiro autor de seus textos, um produtor de textos que tenham além do professor como leitor, seus colegas, outros professores de outras disciplinas, a comunidade em geral, ou seja, o discente precisa ter habilidades de escrever textos para além dos muros da escola.

Assim, notamos a importância de a escola priorizar em suas atividades práticas de leitura e produção textual considerando as múltiplas práticas sociais e atividades de linguagem que envolvem a realidade do aluno, inseridas em nossa distinta sociedade que está articulada pelas variedades linguísticas e diferenças sociais. As escolas podem trabalhar com a diversidade de gêneros orais e escritos, produzidos em diferentes dialetos, veiculados de várias maneiras, em diferentes meios de comunicação e com os mais variados objetivos comunicativos, para que o aluno possa reconhecer que meios utilizar em determinados processos comunicativos.

Sabe-se que a escrita faz parte do processo comunicativo presente na interação discursiva. Segundo Dolz (2010, p. 13), a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental, o saber escrever em todas as suas dimensões é constituinte ao êxito escolar de todos os alunos, além do importante papel de sua socialização. Para o autor produzir diversos textos é uma condição para a integração na vida social e profissional.

O autor afirma que os alunos têm que se apropriar da escrita de diversos textos, pois as diversas práticas textuais como leitura, escrita, comunicação oral e suas interações estão no centro de todos os novos planos de estudo para o ensino de línguas. Por isso, a importância de a escola focar no incentivo de diversos saberes, considerando a produção escrita uma maneira de interação e expressão quanto ao posicionamento do aluno sobre determinado assunto. É também na escola que os jovens são confrontados a uma grande variedade de situações de produção escrita e oral, de atividade de leitura para escrever e de escrita para consolidar a leitura, conforme Dolz (2010, p. 17).

A atividade de escrita é complexa e isso justifica o caráter árduo do saber escrever; desenvolver essa aprendizagem requer uma transformação do conhecimento e da capacidade de linguagem do aprendiz, conforme menciona Dolz (2010, p.31). É importante analisar os componentes da escrita, uma vez que isso nos ajuda a identificar os obstáculos e as tensões que participam da aprendizagem dos alunos, pois ao conhecê-los o aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais.

Dolz (2010) tem como objetivo na obra *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*; nos mostrar se o erro na construção textual do aluno é sistemático ou se existe contradições entre duas produções dele. O autor transcreve diversas formas de análise da produção escrita para que o professor consiga conhecer as capacidades e as deficiências de seus aprendizes para melhor ensiná-los. Com isso, o autor explica que para o professor obter maior satisfação e resultado em suas aulas é necessário a “volta ao texto” no formato de discussões

em grupo sobre o texto que foi escrito, mas também individualmente, contudo sempre voltando aos rascunhos.

Para aprender a escrever, o aprendiz precisa de conhecimento sobre os conteúdos temáticos a serem abordados, mas também de conhecimentos sobre língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem escritos.

Para Koch e Elias (2015), ensinar a produzir textos certamente não é uma tarefa fácil, uma vez que a atividade de escrita envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. O ensino da escrita envolve a “[...] ativação de conhecimentos prévios sobre os componentes da situação comunicativa [...]” Koch e Elias (2015; p.25); seleção e organização de ideias a fim de garantir o prosseguimento do tema e a sua progressão; organização entre ideias “novas” e “dadas”, informações explícitas, implícitas; revisão e reescrita em função dos objetivos visados. Assim, o professor necessitará refletir, sistematicamente, sobre as estratégias necessárias para fazer com que os alunos sejam produtores autônomos de textos proficientes.

Dolz (2010) sugere como operações referentes à produção textual, as quais se referem à situação de comunicação que guia a escolha de base de orientação para a produção textual, as seguintes:

- A contextualização: operação que consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação.

- Desenvolvimento dos conteúdos temáticos: consiste em função do gênero, essa operação refere-se à escolha das informações que exige uma pertinência interna, e o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações contribui para a progressão temática.

- Planificação: corresponde a organização do texto em partes, pois o conteúdo temático segue uma ordem e uma hierarquia particular.

- Textualização: é a operação que compreende a utilização das marcas linguísticas que constitui um texto, como os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais, que servem para a segmentação e a conexão entre as partes.

- Releitura, revisão e reescrita: consiste na operação para a produção textual e trata do retorno do texto ao seu produtor para que haja uma intervenção a fim de aprimorá-lo, de forma a desenvolver no aluno o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções.

Nota-se, assim, que é necessário planejamento para produção de textos, que requer diversas etapas para sua construção, tais como planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação, conforme sugerido por Menegassi (2016).

Pensar em sujeitos autônomos requer levar o aluno à consciência de que o trabalho com a produção textual deve levar em consideração o contexto em que se realiza a escrita, o que se escreve, para quem escreve e para que se escreve, para que os problemas de escrita na escola, especificamente, a dificuldade de se trabalhar a progressão textual possam ser amenizados de forma a se alcançar a textualidade.

Partindo desses apontamentos, a seguir trataremos da reescrita textual que pense um texto coeso e coerente, com progressão a partir da correção textual interativa.

2.3.2 Reescrita Guiada por Estratégias de Correção Textual-Interativa

Conhecemos as diversas reflexões que a concepção de texto passou ao longo do tempo, diante das fases da Linguística Textual apresentadas anteriormente. Dentre as concepções da linguagem, utilizamos a concepção interacional da língua que aborda o texto como o resultado de atividades verbais de indivíduos (que falam/ouvem e escrevem/leem) atuantes em sociedade.

Um dos grandes desafios do professor de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos habilidades discursivas que os permitam produzir textos que apresentem discurso coerente e significativo à finalidade social e não que eles se detenham em aprender apenas a estrutura do gênero discursivo proposto. (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016).

Considerando o aluno como sujeito do discurso, superar esses desafios é levar o discente a produzir textos de forma que não seja apenas como tarefa escolar, para o professor corrigir, mas que ele assuma a postura de sujeito-autor. Assim que seus interlocutores, professor e escola, contribuam para a escrita. Brito (1997) afirma que “o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por desfazer o próprio papel de sujeito que ele deveria ter numa relação subjetiva” (BRITO, 1997, p. 123).

Nesse sentido, o professor assume papel importante no processo de revisão e reescrita de textos, ou seja, o de mediador nessa etapa de produção textual. Menegassi e Gasparoto (2016) afirmam que “o trabalho não se encerra com a produção do texto ou a correção/avaliação do professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção. Assim a revisão docente tem caráter mediador”. Geraldi (1984; 2015) afirma que o docente se preocupa em auxiliar o estudante para alcançar os propósitos comunicativos determinados, sendo assim, o coautor do texto do aluno. Em consonância com esse pensamento, Polato (2013) enfatiza o papel do

professor em todas as etapas do processo de produção, com intervenção sistemática e específicas.

Segundo Menegassi (2019), essa relevante função do docente de co-produtor do texto, diz respeito às orientações quanto à finalidade da produção, ao público alvo a ser atingido, ao gênero a ser produzido etc. Dessa forma, na visão do linguista, a escrita é vista como trabalho e o texto é o lugar de interação entre professor e aluno.

Ademais, o autor esclarece que a escrita é um processo que envolve diferentes etapas: planejamento das ideias, a execução da produção, a revisão, a reescrita e a avaliação. Destacamos nesta seção as etapas de revisão e reescrita, pois como evidencia Ohuschi e Menegassi (2019, p. 37) “são elementos essenciais tanto para produção de textos, quanto para o desenvolvimento do estudante como produtor de textos sociais”. Para os autores, a reescrita surge a partir da revisão:

O aluno realiza um trabalho efetivo e reflexivo com o seu texto, ao analisá-lo, construí-lo, efetuando sua própria construção cognitiva, linguística, textual, discursiva e enunciativa. Reescrever, portanto, não significa apenas passar o texto a limpo, a partir de apontamentos, comentários e questionamentos do professor (Menegassi; Gasparoto, 2016), não se resume a simples higienização textual. É preciso que o estudante, em uma relação interativa com seu texto, reconstrua não somente aspectos formais, mas, principalmente, aqueles relacionados ao conteúdo, ao discurso que apresenta ao leitor. (OHUSCHI; MENEGASSI, 2019, p. 37).

Nesse viés, pontuamos a importância da reescrita de textos em quantas versões forem necessárias, visto que é preciso acrescentar ideias, informações, argumentos, elementos linguísticos e, principalmente, refletir sobre as inadequações presentes na escrita. Desse modo, o discente, conforme apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem a chance de “verificar se o texto está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto” (BRASIL, 1997, p. 48).

Estudiosas como Serafim (2004) e Ruiz (2010) também defendem a importância da reescrita para a qualificação do texto, por meio da correção, o que reflete na segunda versão produzida pelo aluno. Nesse contexto, as linguistas apresentam três estratégias correspondentes à revisão de textos, orientações que auxiliam o docente no momento da correção: correção resolutiva, indicativa e classificatória. Ruiz (2010) apresentou a correção textual-interativa, uma estratégia de correção para aspectos globais do texto.

Em nosso trabalho de pesquisa, temos como foco a correção textual-interativa como estratégia para a revisão por partes dos discentes, além da correção indicativa. Porém, faremos um breve esclarecimento das formas de correção proposta pelas linguistas, inclusive as que não utilizamos nesta pesquisa.

A correção resolutiva corresponde às correções realizadas pelo professor, sem permitir que o próprio aluno a faça e reflita sobre o seu desvio. Esse tipo de correção é referente aos desvios estruturais, como uma palavra empregada graficamente incorreta, falta de acentuação. O professor resolve o problema, ou seja, escreve ao lado ou acima do desvio realizado pelo aluno e, no momento da reescrita, ele apenas fará a cópia do que o professor já corrigiu.

Na correção indicativa, o docente indica onde está o problema, por meio de linhas, setas, círculos, etc., e o aluno fará a releitura do texto visando compreender qual é o problema para solucioná-lo. Dessa forma, o discente pensa e busca uma maneira para adequar o seu texto às condições desejadas.

Na correção classificatória, o professor junto com os alunos cria abreviações para serem usadas na revisão do texto, uma espécie de código. Assim, no momento da revisão, o docente sinaliza onde houver o problema com o código P, por exemplo, representando desvios de pontuação, para que o discente saiba qual o aspecto seja observado e corrigido. Por vezes, a partir da correção do professor, o discente sabe qual é o problema a ser corrigido, mas não sabe onde ele se encontra no texto. Por isso, Serafim (2004) sugere a utilização das duas estratégias de correção, indicativa e classificatória, para ficar mais evidente o que precisa ser revisto pelo aluno na revisão.

A partir desses estudos, Ruiz (2010) apresentou a abordagem textual-interativa que consiste numa estratégia de correção voltada para o processo de interação do professor com o aluno e do aluno com

o seu texto escrito, por meio dos bilhetes textual-interativos, que visam o diálogo, apontando os problemas direcionados ao conteúdo do texto e não só à estrutura. Segundo a autora, esses bilhetes podem ser escritos no corpo, na margem ou no final do texto e servem para incentivar ou cobrar do aluno revisão mais reflexiva, evitando as correções estruturais tradicionais. De acordo com Ruiz (2010):

Essa troca de 'bilhete' nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (BAKHTIN, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo - altamente produtivo - entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso. (RUIZ, 2010, p.50)

Para aprofundar ainda mais esse processo de revisão interativa por meio de bilhetes orientadores, Ruiz (2010) aponta três formas de correção textual interativa, uma vez que a autora defende que não basta apenas o professor deixar o bilhete no texto do aluno o que não

significa que houve interação, é necessário mostrar como fazer para o discente. Para tanto, as formas de correção textual-interativa são: o questionamento, o apontamento e o comentário.

A análise de intervenção de revisão pode ser abordada de diferentes maneiras, de acordo com os diferentes aspectos tais como, o objetivo do professor, o problema textual em questão, a idade do discente e as especificidades próprias do aluno. (RUIZ, 2010).

No que tange às formas de correção textual interativa mencionadas propostas pela autora, faremos um breve esclarecimento sobre cada uma. A **correção textual-interativa por meio de bilhetes orientadores com questionamento**, consiste em perguntas realizadas pelo professor, quando ele instiga o aluno a encontrar o problema no texto para acrescentar informações.

A **correção textual-interativa por meio de bilhetes orientadores com apontamento**, segundo Ruiz (2010, p. 235), consiste em “um recurso com uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzido por verbos no imperativo. Na assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer”. Essa estratégia tem como foco apenas informar ou orientar o problema no texto, sem intenção de levar a elogios e reflexões. A orientação ocorre por meio de frase com verbos no imperativo, como exemplificamos a seguir: “Continue a história”, “Atente para a pontuação”.

A **correção textual-interativa por meio de bilhetes orientadores com comentário** é mais completa, pois pode apresentar questionamento, e apontamento e outros recursos necessários para reescrita, além de ser explicativa, uma vez que o professor dá sugestões e motiva o discente para o processo de reescrita. Segundo Ruiz (2010), os comentários apresentam mais interação entre o revisor e o interlocutor e faz o aluno compreender porque a reformulação é necessária.

Conhecemos as várias formas de correção textual e o professor de Língua Portuguesa pode utilizar a que julgar mais adequada para a análise dos textos produzidos. Esses são tipos de correções que influenciam na compreensão e no aprendizado do discente e, conseqüentemente, no trabalho da reescrita, etapa relevante no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Segundo Menegassi e Gasparoto (2013), a reescrita é relevante no processo de produção textual, pois é uma etapa em que há a interação na relação professor-revisor e aluno-autor interlocutores desse processo. Para Garcez (1998), in Gasparoto e Menegassi, (2013), a revisão e a reescrita oportunizam a autorreflexão do sujeito-autor, ajudam na internalização do processo de escrita por meio da verbalização.

E é nesse viés da escrita como interação que destacamos a importância do professor de Língua Portuguesa conhecer, a seguir, as quatro concepções de escritas apresentadas por Menegassi (2016), pois, no trabalho com a escrita em sala de aula ele pode adotar a que for mais produtiva para o ensino, visto que muitas escolas ainda têm um ensino com práticas tradicionais. O linguista nos apresenta as seguintes concepções de escrita praticadas na sala de aula: a) a escrita como foco na língua; b) escrita como dom/inspiração; c) escrita como consequência; d) escrita como trabalho. (MENEGASSI, 2016).

A escrita como foco na língua consiste no uso de regras gramaticais, em que o aluno produz textos a partir da internalização das normas. Assim, professor e aluno devem dominar a norma padrão escrita, sem se importar com os aspectos discursivos do texto.

A escrita como dom/inspiração corresponde à escrita a partir do conhecimento internalizado que o aluno já possui, quando lhe é proposto a escrita sem lhe oferecer as condições de produção sobre o texto. Nesta concepção de escrita, o discente conseguiria escrever no momento de inspiração, mediante o que lhe foi fornecido, uma frase, uma figura etc. O texto é visto como um produto avaliativo, que será corrigido pelo professor e que serve para ocupar o tempo do discente em sala de aula. (MENEGASSI, 2016).

Outra concepção apresentada é a escrita como consequência que é o resultado de uma atividade extra realizada pelo aluno, por meio de filmes, pesquisas etc. O objetivo da produção escrita pelo discente a partir da atividade proposta pelo docente é apenas para correção do professor, atribuição de notas, confirmar se o aluno participou da atividade etc.

Por meio dessa concepção, observamos que esse tipo de atividade não oferece ao aluno a compreensão e reflexão sobre o estudo do gênero textual e suas condições de produção. A escrita é limitada e sem fins de aprendizagem.

Na concepção de escrita como trabalho, a escrita se desenvolve tanto pelo professor, quanto pelo aluno (MENEGASSI, 2016), por meio da troca de conhecimento, interação entre ambos, o texto produzido pelo aluno deixa de ser somente um produto avaliativo e passa a ser uma produção onde há interação, compreensão, várias versões, revisão e reescrita. O aluno é possibilitado a enxergar as suas dificuldades e compreender o que pode desenvolver; possibilitar em matéria de conteúdo, posição, expressão em seu texto.

Nas palavras de Menegassi (2021):

A produção textual torna-se um espaço de interação social nas aulas de LP, visto que não se restringe a exercícios técnicos em preparação para uma escrita posterior, mas privilegia o agora ao colocar estudantes e professores como sujeitos do discurso, que agem com e pela linguagem em situações efetivas de uso da língua. (MENEGASSI, 2021, p.764).

Nesse processo de escrita, a aprendizagem é contínua e se caracteriza como um trabalho que se desenvolve por etapas. Baseado nos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre dialogia da linguagem, o trabalho como escrita é realizado sobre três pilares: a noção de produção de texto *versus* redação, o papel do professor como coautor da produção e mediador do desenvolvimento da escrita e o aluno como sujeito do dizer. (MENEGASSI, 2021).

De acordo com Geraldi (1984; 2015), a produção de texto no processo de escrita como trabalho, ancora-se no conceito de texto baseado no dialogismo, “o texto é entendido como um enunciado concreto, fruto de uma situação de interação verbal com sujeitos sociais”. (GERALDI, 1984, 2015; MENEGASSI, 2021, p. 764). Dessa forma, na sala de aula, o aluno deve produzir texto e não redação. O autor estabelece a diferença entre produção de texto e redação, sendo esta textos produzidos para escola, e aquela textos produzidos na escola.

A tarefa do professor no processo de escrita como trabalho, conforme já mencionado nesta seção, é de interagir com o discente por meio da escrita, orientando-o para avançar e alcançar habilidades e competências referentes à produção de textos, ampliando seus conhecimentos e colaborando para a sua formação. Aqui, o professor não é um avaliador, e sim um coautor, leitor/revisor e mediador. (MENEGASSI, 2021). Sobre os alunos como sujeito do dizer, Leal (2003) nos esclarece que o aluno não é concebido como aquele que entrega o texto para ser corrigido e nem para desenvolver apenas uma tarefa escolar, pois ele é um produtor do texto e sujeito do discurso.

É importante ressaltar, também, as considerações a respeito da avaliação relacionada à produção textual que, de acordo com Geraldi (1997), a avaliação não seria somente do produto, mas também do processo de escrita, uma vez que o aluno ao chegar no final de um ano/série e não escrever um texto que apresenta clareza sobre as características do gênero estudado, não terá conseguido produzir o texto que lhe foi proposto. Para o autor, a avaliação requer alguns critérios específicos, e não como um produto para se atribuir uma nota, pois “tem-se aí um critério de avaliação que foge a questões meramente formais (correção de ortografia, concordância etc. e somente isso)” (GERALDI, 1997, p. 68-69).

Em consonância com esse pensamento, Suassuna (2014, p. 133), baseado na tese do dialogismo, afirma que “avaliar é dialogar com o texto do aluno”, pois nesse momento da avaliação, isto é, de todo o processo, é necessário que haja um diálogo cooperativo entre professor e aluno.

A seguir, abordaremos a contribuição da Sociolinguística Educacional para o ensino de língua, uma vez que esta pesquisa implica no processo de ensino e aprendizagem da Língua

Portuguesa em sala de aula e no que diz respeito à identificação das dificuldades de escrita nos textos dos alunos informantes da pesquisa.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Consideramos pertinente uma breve abordagem sobre as contribuições Sociolinguística Educacional para este estudo.

Segundo Bortoni - Ricardo (2004), a Sociolinguística Educacional resultou dos esforços em aplicar ao ensino de língua materna os resultados de pesquisa e propostas da Sociolinguística, para contribuir com a melhoria do ensino em sala de aula a autora atribui uma grande importância à Sociolinguística dentro da sala de aula, onde o “modelo” de certo ou errado se faz muito presente e isso pode se resumir em uma valorização das Gramáticas Normativas. As perspectivas da Sociolinguística Educacional vêm contrapor a ideia de imutabilidade da língua, de que na língua devemos focar na ideia de certo ou errado, para a autora a noção de erro nada tem de linguístico, trata-se de diferenças, uma vez que há formas diferentes de usar os recursos presentes na língua.

Nesse sentido, os professores podem refletir sobre o português brasileiro e levar para dentro da sala de aula o estudo das variantes linguísticas para enriquecer o repertório linguístico dos alunos, de modo a permitir que os discentes tenham acesso maior a recursos que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada, reconhecendo o contexto de uso, a região e a comunidade linguística. Dessa forma, a Sociolinguística Educacional contribui no processo de construção do respeito entre as variedades linguísticas e problematiza os estudos acerca da língua, por meio da reflexão sobre o preconceito linguístico no âmbito escolar e nas aulas de Língua Portuguesa, por ainda ser recorrente a condição de que saber português é saber gramática normativa.

A Sociolinguística Educacional é uma vertente dos estudos sociolinguísticos e nos permite verificar a variação linguística nos contextos educacionais e sociais. Assim, podemos entender a sua contribuição para este estudo, de maneira a tratar das dificuldades identificadas na escrita dos alunos. Ao se deparar com as dificuldades de ensino, segundo Bortoni-Ricardo (2015), o professor pode traçar o perfil sociolinguístico dos alunos, construir hipóteses sobre sua linguagem e as zonas de interferência e, baseado em conceitos sistematizados dos fenômenos linguísticos, realizar um trabalho voltado para as dificuldades específicas.

Bortoni-Ricardo (2014, p.158) denominou a Sociolinguística Educacional como “o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas”.

A seguir, uma das propostas pedagógicas voltada para a prática de linguagem escrita que a autora sugere para o desenvolvimento de estratégias da produção escrita (2014, p. 166-167):

- Preparar a produção de texto com leituras e discussões orais;
- Incentivar os alunos a produzir textos orais anteriores aos escritos;
- Estimular a intertextualidade, variando os gêneros textuais que serão produzidos;
- Incentivar a avaliação pelos pares;
- Divulgar os textos escritos na escola e buscar outros leitores;
- Discutir com os autores as correções feitas;
- Incentivar os alunos à refacção pós-correção, ou seja, reescrita.

Nesse sentido, entendemos que uma sequência didática organizada mediante a proposta apontada pela autora nos aponta caminhos para se alcançar um aprimoramento da escrita, uma vez que a escrita é um processo e precisa passar por etapas que ajudem o sujeito produtor do texto a compreender esse processo de construção textual com clareza e aperfeiçoamento.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa realizada, onde apresentamos a contextualização da pesquisa, os participantes envolvidos e a constituição do *corpus* e coleta de dados.

Em termos metodológicos, este trabalho consiste numa pesquisa-ação (cf. THIOLENT, 2011), a pesquisa ação tem natureza aplicada. O percurso metodológico da pesquisa-ação se deu mediante as seguintes etapas: a) observação diagnóstica da escrita de textos dos alunos do 6º e 8º ano do ensino fundamental; b) aplicação de atividade para produção de textos de três gêneros (como relatos pessoais, textos de opinião e história em quadrinho), sendo dois tipos textuais (narrativo e argumentativo) produzidos pelos alunos; c) identificação das dificuldades de escrita mais comuns nos textos produzidos pelos alunos (de acordo com os tipos e gêneros textuais), no que diz respeito à progressão textual, tais como articuladores textuais de conteúdo proposicional e articulador discursivo-argumentativo, progressão textual e fatores de textualidade; d) análise de textos narrativos e argumentativo a partir das dificuldades do uso ou não dos articuladores textuais de conteúdo proposicional e articulador discursivo-argumentativo, progressão textual e fatores de textualidade; e) consideração sobre a análise dos resultados da pesquisa; f) elaboração de uma proposta didático-pedagógica, que servirá como apoio para professores e alunos, para o enfrentamento das dificuldades de escrita dos alunos, especialmente no que diz respeito à progressão textual; g) aplicação da proposta didático-pedagógica à turma.

Sobre a pesquisa-ação vale ressaltar que tem por finalidade possibilitar aos participantes da pesquisa e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Este tipo de pesquisa facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (cf. THIOLENT, 2011).

Esta pesquisa tem por base estudos da Sociolinguística Educacional, por entender que a sua contribuição implica o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula e no que diz respeito ao estudo da língua no contexto social.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de rede pública situada no município de Santo Antônio do Tauá-PA, bairro centro. A escola foi fundada em 27 de setembro de 1972

e atende alunos vindos da cidade, da periferia e da zona rural. A escola funciona nos três turnos e atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), tem 28 turmas, totalizando 800 alunos do ensino regular.

É uma escola de porte médio com uma infraestrutura limitada, pois as salas são bastantes quentes, não há manutenção dos ventiladores e há salas em que apenas um ventilador funciona. Além da falta de manutenção do telhado que, durante o período de chuva, causa bastante desconforto para alunos e professores em sala de aula.

A escola apresenta uma infraestrutura de 12 salas de aula, secretaria, diretoria, sala para os professores, sala para coordenação, um depósito de matérias de limpeza e expediente, sala do Atendimento Educacional Especializado, biblioteca com poucos livros literários e mais livros didáticos, sem estrutura de mesas e cadeiras para que se possibilite um momento para os alunos, copa, banheiros feminino e masculino, quadra esportiva coberta, pátio amplo e uma área verde.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola dispõe de uma diretora e vice-diretora, dois coordenadores no período da manhã, dois no período da tarde e um coordenador no período da noite, 40 professores, além de técnicos administrativos, apoio e pessoal de serviços gerais.

A instituição de ensino conta com projetos educacionais desenvolvidos no decorrer do ano letivo. No primeiro semestre, há projeto sobre violência na escola, projeto dia das mães, projeto da Gincana de matemática, projeto do meio ambiente, o projeto junino. No segundo semestre, há o projeto Folclore, o projeto 7 de setembro, projeto dos jogos estudantis, projeto da Consciência Negra e durante todo o ano o projeto de leitura.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com as turmas do 6º e 8º ano do ensino fundamental, no turno da manhã, as quais foram selecionadas por serem as turmas direcionadas à professora pesquisadora. A turma do 6º ano é composta por 31 (trinta e um) alunos, sendo 16 meninas e 15 meninos, com uma faixa etária entre 10 e 12 anos. A turma 8º ano é formada por 32 (trinta e dois) discentes, 18 meninos e 14 meninas, e os discentes apresentam idade entre 13 e 14.

Os alunos provenientes da zona rural do município, apresentam mais dificuldades na execução dos trabalhos, na assiduidade nas aulas e na compreensão dos assuntos, principalmente nos trabalhos de pesquisa proposto pelos professores, uma vez que eles não possuem acesso à internet.

A turma do 6º ano apresenta alguns alunos com muita dificuldade na leitura e escrita, três não estão alfabetizados. Diante dessa realidade, a escola dispõe do projeto de leitura que atende às necessidades de língua portuguesa e matemática. Nas nossas aulas de Língua Portuguesa, trabalhamos com atividades diferenciadas para esses alunos com déficit em leitura e escrita; para esses alunos, propomos atividades de alfabetização de acordo com o nível de aprendizagem do discente e leitura individual semanalmente.

Para conhecer melhor a realidade de vida dos alunos, foi proposto um questionário socioeconômico, no qual há 30 questões de natureza objetiva e subjetiva. Essas informações foram importantes para sabermos e compreendermos as dificuldades dos discentes em sala de aula, para refletirmos sobre estratégias que possam contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E COLETA DE DADOS

Os materiais de análise para a coleta de dados da pesquisa correspondem à aplicação de um questionário socioeconômico e produção de textos escritos pelos alunos do 6º e 8º ano do ensino fundamental, sendo dividido em dois tipos textuais: narrativo e argumentativo e em três gêneros: relato pessoal, texto de opinião e história em quadrinho não verbal (os alunos transformarão a HQ não verbal em um texto verbal, acrescentando os diálogos). A opção pelos gêneros selecionados na pesquisa ocorreu pelo fato de o relato pessoal ser uma narrativa mais fácil para ambos os anos, uma vez que é um texto que fala de experiências vividas pela pessoa e o artigo de opinião por ser um texto argumentativo que os alunos do 6º ano precisam conhecer essa tipologia argumentativa, e ainda o fato de que os alunos do 8º ano precisam aprimorar as habilidades de escrita sobre a tipologia argumentativa.

A atividade proposta para coleta de dados foi desenvolvida com toda a turma, porém foram selecionados 20 participantes da pesquisa por acreditarmos ser uma amostra satisfatória, capaz de contemplar o escopo do trabalho. O critério para esta seleção diz respeito à presença dos alunos em todas as atividades propostas na fase da diagnose. Foram coletados para análise apenas 10 (dez) textos de cada gênero (sendo 05 meninos e 05 meninas de cada ano escolar, 6º e 8º).

Iniciamos com a aplicação do questionário que contém questões objetivas e subjetivas, a fim de conhecer melhor a realidade de cada aluno e contribuir para o direcionamento da pesquisa. Para isso, informamos à turma que se tratava de um trabalho da professora pesquisadora e garantimos que, além dela, mais ninguém teria acesso às informações

fornecidas. Nesta fase, foram coletados dos 20 participantes da pesquisa 10 questionários da turma do 6º ano e 10 questionários do 8º ano. Sobre as produções textuais foram recolhidos 10 textos de cada gênero e de cada turma, sendo 10 textos do gênero relato pessoal, 10 do gênero artigo de opinião e 10 textos narrativos a partir da história em quadrinho não verbal, totalizando 30 produções textuais por turma e 60 textos para análise, sendo que cada aluno produziu três textos.

Abaixo, podemos observar a estratificação das atividades coletadas que apresenta na primeira coluna a quantidade de alunos participantes da pesquisa (20 alunos) e a quantidade total de textos para análise (60 textos); a segunda coluna demonstra a quantidade de texto por turma, sendo 30 textos do 6º ano e 30 textos do 8º ano, cada aluno produziu três textos; a terceira coluna apresenta os gêneros textuais coletados para análise: relato pessoal, texto de opinião e HQ não verbal; a quarta coluna deixa claro a quantidade de informantes por sexo, sendo dez informantes do sexo feminino, cinco do 6º ano e cinco do 8º ano, e dez participantes do sexo masculino, sendo cinco do 6º ano e cinco do 8º ano.

Quadro 2: Estratificação dos textos coletados.

	Ano escolar	Gênero textual/Quant. Coletada	Quantidade por sexo
20 alunos e 60 textos	Textos do 6º ano: 30 (10 alunos)	Relato pessoal / 10 textos	M: 05 textos
			F: 05 textos
		Texto de opinião / 10 textos	M: 05 textos
			F: 05 textos
		História em quadrinho não verbal / 10 textos	M: 05 textos
			F: 05 textos
	Textos do 8º ano: 30 (10 alunos)	Relato pessoal / 10 textos	M: 05 textos
			F: 05 textos
		Texto de opinião / 10 textos	M: 05 textos
			F: 05 textos
		História em quadrinho não verbal / 10 textos	M: 05 textos
			F: 05 textos

É válido ressaltar que ao produzir um texto podemos fazê-lo progredir por meio de termos, como os articuladores textuais, assim como a progressão pode ocorrer sem a presença

de elementos linguísticos e sim por meio da organização e da hierarquização das unidades semânticas do texto, é o que diz respeito à progressão temática, isto é, as relações entre segmentos textuais que se estabelecem no interior do enunciado (tema-rema), segundo expõe Koch (2015).

Dessa forma, primeiramente, apresentaremos por meio de quadros as ocorrências necessárias dos articuladores textuais para análise dos dados. Em seguida, faremos a análise da progressão textual que consiste em vários aspectos como já explicitado no referencial teórico.

Faremos a análise seguindo a ordem das atividades aplicadas para coleta de dados. Iniciaremos com as tipologias narrativas e em seguida com a tipologia argumentativa. Sobre os participantes da pesquisa os alunos serão representados por letras em caixa alta para preservar-lhe a identidade nos textos selecionados para amostra. Os alunos individualmente serão representados pelas cinco primeiras letras do alfabeto A, B, C, D, E; o sexo masculino será representado pela letra M e o ano escolar será representado por 6 e 8, assim teremos: aluno AM6, aluno AM8. As mulheres de cada ano escolar serão representadas pelas letras F, G, H, I, J; o sexo será representado pela letra F e o ano escolar pelos números 6 e 8, assim teremos aluna FF6, aluna FF8 e assim sucessivamente com ambos os sexos e turmas. Tanto os educandos do 6º ano quanto dos 8º anos serão representados pela mesma sequência de letras, o que diferencia é a letra correspondente ao sexo e o número referente ao ano escolar.

A partir da observação do material de análise, identificamos diversas ocorrências sobre o aspecto formal da língua, porém, é válido mencionar que não consideraremos como pauta de análise os aspectos ortográficos, gramaticais, ausência de acentuação etc, por não ser foco no nosso trabalho, mas entendemos e não deixaremos de trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa as inadequações encontradas nos textos dos informantes desta pesquisa.

Esclarecemos que na análise apresentaremos as ocorrências por meio da transcrição dos textos que compõem o *corpus* do trabalho (anexos a este trabalho) o que não corresponde à totalidade das ocorrências observadas durante a pesquisa, mas constituem apenas exemplos das ocorrências ou não dos dados analisados neste trabalho.

3.3.1 Aplicação das Atividades de Escrita para a Coleta dos Textos

As atividades de escrita produzidas pelos alunos, para a coleta e análise dos dados, foram realizadas em sala de aula, nos dias das aulas de Língua Portuguesa. Na turma do 6º ano, as atividades foram aplicadas às terças e quartas-feiras, em 12 aulas de 45 minutos.

Na turma do 6º ano, a primeira atividade desenvolvida foi a história em quadrinho não verbal, por se tratar de um gênero de melhor compreensão para esse ano escolar. A atividade foi proposta no dia 07 de março de 2023 e foi concluída em seis aulas, dividida em dois dias. Para esta atividade de escrita, a dinâmica ocorreu de forma um pouco diferente dos discentes do 8º ano, pois os alunos apresentaram muita dificuldade na organização de parágrafos. Dessa forma, foi necessário, primeiramente, realizarmos uma aula sobre paragrafação. Em seguida, a partir da observação da HQ, realizamos perguntas exploratórias como: se eles já tinham lido uma HQ, o que eles haviam entendido do texto não verbal, onde esse tipo de texto costuma circular. Na sequência, instigamos os discentes a narrarem a história oralmente contando e descrevendo cada quadrinho. Após esse momento, propomos e orientamos os alunos para a escrita do texto narrativo a partir da história em quadrinho não verbal.

Nessa etapa, não foi possível os discentes finalizarem suas produções no mesmo dia, assim, recolhemos os textos já iniciados e no dia seguinte devolvemos aos alunos para que dessem continuidade às produções em mais três aulas de 45 minutos.

A segunda atividade realizada para a coleta de dados na turma do 6º ano foi com o gênero relato pessoal. As três aulas de 45 minutos foram utilizadas para a turma realizar a leitura silenciosa do relato pessoal “A carta do mundo” do autor Bartolomeu Campos de Queirós e para responder oralmente algumas perguntas exploratórias realizadas pela professora pesquisadora, afim de verificar a compreensão do texto, como tema, intenção e objetivo do texto. A partir das respostas dos discentes, tecemos alguns comentários sobre a temática do texto e esclarecemos que se tratava de um texto do gênero Relato Pessoal.

Em seguida, foi solicitado a produção de um relato pessoal a partir das lembranças, algo marcante na vida do aluno e que fosse importante para ele. Os alunos apresentaram dificuldades para escrever, sendo necessário sugerirmos e escrevermos no quadro algumas opções de temas para o relato pessoal como infância, avós, praça, professora e escola.

Nesta atividade, os alunos iniciaram as produções escritas, porém não foi possível finalizar em tempo hábil, ficando para as próximas aulas.

Ademais, a terceira atividade proposta foi sobre a escrita do texto de opinião, que teve como tema “O uso do celular em sala de aula”. Os alunos realizaram a leitura do texto “Bullying: brincadeiras que ferem”, em seguida tecemos comentários sobre o objetivo desse gênero, explicamos que se tratava de um texto em que se demonstra o posicionamento e se usa argumentos para defender um ponto de vista, e comentamos a diferença entre os gêneros anteriores produzidos pelos discentes. Os alunos realizaram a atividade em seis aulas divididas em dois dias.

Na turma do 8º ano, as atividades foram aplicadas às terças e quintas-feiras, em três aulas de 45 minutos, sendo nove aulas no total e foram iniciadas nos primeiros dias de aula do mês de março de 2023. Nessa turma, iniciamos a atividade com o gênero relato pessoal. Primeiramente, os alunos realizaram a leitura do relato pessoal “*A carta do mundo*” de Bartolomeu Campos de Queiroz, em seguida tecemos comentários a respeito do texto e realizamos perguntas referente ao tema, objetivo etc, para explorar o entendimento da turma.

Após esse momento, sugerimos a escrita de um relato pessoal e esclarecemos que os alunos poderiam escrever sobre lembranças, algo que fosse marcante e importante para eles. Os discentes apresentaram muitas dúvidas e insegurança sobre o que escrever, afirmando que nada acontecia na vida deles, perguntaram se podiam escrever sobre uma viagem, um passeio e a cada comentário da turma, esclarecíamos e orientávamos os discentes

A produção escrita do texto de opinião foi a segunda atividade proposta para a turma do 8º ano. Para esse estudo, dialogamos com os alunos sobre a estrutura do texto argumentativo e os objetivos deste tipo de texto. Os alunos realizaram a leitura do texto de opinião “O uso de celular em sala de aula” de autoria de um aluno do ensino fundamental, e também realizaram a leitura de um texto com o tema “Educação de qualidade” de autoria de um aluno estudante do ENEM, a escolha desse texto deu-se pela linguagem mais acessível para a compreensão dos discentes. Em seguida, realizamos discussão sobre a temática do texto e fizemos alguns esclarecimentos sobre a organização do texto em parágrafos. Após esse momento, sugerimos a produção de um texto em que o aluno expusesse o seu ponto de vista, o seu posicionamento crítico sobre o tema “A importância da leitura na educação do ser humano”.

Para a realização da última etapa da coleta de dados na turma do 8º ano, trabalhamos a história em quadrinho não verbal. As aulas foram utilizadas para a observação da HQ não verbal e para que os discentes respondessem oralmente sobre a narrativa da HQ, a fim de verificar o seu entendimento e a descrição da HQ. Em seguida, a partir da observação da HQ os alunos produziram um texto narrativo, narrando toda história que se passava na HQ não verbal.

É importante destacar que nesse momento a intenção não era ensinar as características do gênero e nem focar no seu estudo, mas solicitar a produção escrita dos discentes com o objetivo de coletar materiais para posterior análise dos dados.

3.3.2 Coleta e Tratamento dos Dados

Após o período da aplicação das atividades escritas, demos início a leitura dos materiais coletados e extraímos as dificuldades mais recorrentes em relação à progressão textual. À luz

da Linguística Textual, tomamos como dados para análise os critérios linguísticos e textuais no que diz respeito à progressão textual, tais como continuidade, progressão, não contradição e articulação; fatores de textualidade como informatividade, intencionalidade e aceitabilidade; os articuladores textuais de conteúdo proposicional que marcam as relações espaço-temporais e os articuladores discursivo-argumentativos.

Assim, consideramos as **variáveis dependentes**:

- Progressão textual (variantes: regular, parcialmente regular, irregular).
- Textualidade (variantes: regular, parcialmente regular, irregular).

Ademais, consideramos as **variáveis independentes**:

Variáveis linguísticas:

- Gênero textual (relato pessoal, artigo de opinião e história a partir da HQ não verbal)
- Tipo textual (narrativo e argumentativo)
- Continuidade (+cont, -cont)
- Não contradição (+contrad, -contrad)
- Articulador de conteúdo proposicional espaço-temporal (+adeq, -adeq)
- Articulador discursivo-argumentativo (+adeq, -adeq)

Variáveis Sociais:

- Ano escolar (6º ano e 8º ano)
- Sexo (masculino e feminino)

Na seção seguinte, apresentaremos e analisaremos os resultados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisaremos as ocorrências das dificuldades da progressão textual e os fatores de textualidade nas produções escritas dos discentes, bem como o uso ou não dos articuladores textuais.

4.1 PROGRESSÃO TEXTUAL NOS TEXTOS NARRATIVOS

Analisaremos a produção textual dos participantes da pesquisa visando observar a partir da amostra dos dados se há dificuldades a respeito da progressão textual.

Como exemplificação mostraremos quatro textos, do gênero relato pessoal, dos alunos do 6º ano e quatro textos dos alunos do 8º ano.

A partir da análise desses textos, percebemos que os alunos demonstram dificuldade em utilizar os sinais de pontuação, de forma a estabelecer a organização e continuidade do texto, bem como contribuir para a progressão textual, como podemos visualizar nos exemplos a seguir:

Exemplo 1: aluno AM6

Meu dia

eu era um menino muito ançiso e eu era muito quieto eu ficava atras no cantinho so esperando a aula acabar e eu na hora que fui para casa se deitar para dormi e depois eu fui pra casa do meu amigo eu depois foi pra escola e depois eu quis ir pra casa eu foi pra casa dormir e eu foi pra escola.

Exemplo 2: aluno BM6

Meu primeiro dia de aula

No meu primeiro dia de aula eu fiquei com muita vergonha mais ficava esperando uma pessoa pra fala comigo. Mais não veio e mais uma veis eu ficava esperando mais não veio mais no dia seguinte eu fiz um amigo e o nome dele Kalebe e fiz mais outro amigo o André e foi assi o quando eu vi Eu já tava com um bucado de amigo e depos eu fis amizade com as pessoa da outra sala de aula. e foi assin.

Notamos que diante da produção textual, exemplos 1 e 2, podemos verificar a falta de organização do texto em parágrafos estruturados e conectados, bem como o menor grau de informatividade; não há uma informação nova, não há detalhes na narrativa dos personagens. Costa Val (2006) afirma que é preciso que o texto apresente novas informações a propósito dos

elementos retomados. São os acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam.

Notamos que nos exemplos 1 e 2, os alunos não produziram um texto com introdução, enredo e desfecho. O aluno AM6, no exemplo 1, narra um episódio de quando ele estava na sala de aula, de como ele era e o que ele fazia ao ir para casa: dormia, ia pra casa de um amigo e depois ia para escola novamente. Vejamos um menor grau de informatividade e desenvolvimento de novos dados, o texto poderia se tornar mais interessante para leitor se o discente AM6 relatasse o que ele fazia na casa do amigo, quem era esse amigo, por que ele era ansioso, por que ao chegar em casa ele já ia dormir. No exemplo 2, o aluno BM6 relata como foi o seu primeiro dia de aula, que ele era vergonhoso e que ficava esperando alguém falar com ele, mas isso não acontecia, até que ele fez amizades com dois garotos, depois com outros meninos da turma e com outros de outra sala de aula. Vejamos que o aluno BM6 traz a progressão relativa as novas amizades e ampliação dessa amizade.

A partir dessas observações no exemplo 1, constatamos que o conteúdo escrito faz parte do desenvolvimento da narrativa e não da introdução, veja que o aluno AM6 não criou uma introdução que apresentasse os personagens situados no tempo e espaço da narrativa, ele inicia o texto logo relatando o que acontecia na aula “*eu era um menino muito ançiso e eu era muito quieto eu ficava atras no cantinho so esperando a aula acabar e eu na hora que fui para casa se deitar para dormi e depois eu fui pra casa do meu amigo eu depois foi pra escola e depois eu quis ir pra casa eu foi pra casa dormir e eu foi pra escola*”.

Dessa forma, notamos que o exemplo 1, por ser um texto curto constituído por apenas um parágrafo, permite a compreensão do leitor e apresenta a progressão temporal linear, pois as ações são contadas uma após a outra. Em ambos os textos, faltou um conteúdo mais detalhista da narrativa.

Destacamos que um dos fatores da textualidade diz respeito à coesão, que consiste em como os enunciados se conectam entre si. É o que observamos no texto 1, aluno AM6, quando o discente utilizou o articulador textual de conteúdo composicional “depois” na tentativa de dar sequência à narrativa, vejamos na exemplificação “[...] *fui para casa se deitar para dormi e depois eu fui pra casa do meu amigo eu depois foi pra escola e depois eu quis ir pra casa eu foi [...]*, além do uso do operador discursivo-argumentativo **e**, conjunção que sinaliza a adição de informações. De acordo com Dolz *et al* (2010), o uso da conjunção “e”, mesmo sendo a mais simples, é importante para mostrar que o aluno compreende a necessidade de relacionar as partes do texto.

Ademais notamos a tentativa do aluno BM6, exemplo 2, em articular as informações por meio dos articuladores de conteúdo proposicional **no dia seguinte, quando, depois**, além do operador argumentativo **mas** (escrito mais) utilizado para contrapor as informações de que o aluno era tímido e por isso ficava esperando uma pessoa para falar com ele, mas isso não acontecia.

Evidenciamos que os discentes ainda precisam aprimorar as habilidades para encadear e organizar as ideias textuais, pois verificamos que há dificuldade na conexão de frases e parágrafos. Koch e Elias (2015) afirmam que o encandeamento é uma importante estratégia para a sequenciação, dá sequência na narrativa para fazer o texto progredir.

A seguir continuamos com mais dois exemplos da pesquisa, agora textos de duas informantes, sobre os quais podemos afirmar que um dos textos não apresentou introdução, desenvolvimento e desfecho. Entendemos que o foco no nosso trabalho não é analisar a estrutura do texto narrativo e sim analisar a progressão textual nesse tipo de texto, porém compreendemos que a organização textual contribui para a progressão.

Exemplo 3: aluna FF6

Muzel

No dia que eu foi no muzel com a professora e os meus antigos colegas e a minha melhor amiga Maria ela no muzel tinha a árvore mãe, peixe, crocodilo papagaio, cobra onça, ela ajente assistiu aula e o macaco joga beijo para professora Creuziany etc...

Exemplo 4: aluna GF6

O dia que eu fui no musel com meus colegas. Foi eu minha melhor amiga Eishilla, e com os meus outros colegas minha professora Creuzeny, eu vi muitos bichos.

Esqueletos de baleia teve ate um macaco que mandou beijo para minha professora.

Vimos muitas cobras onças jacaré e vários outros bichos flamigos papagaio arara, e vimos o aquário cheio de peixe e vimos arraia vimos esqueleto de bichos.

Tendo em vista os dois exemplos, observamos que eles apresentam o mesmo tema, um passeio ao museu. As alunas relatam em suas narrativas um passeio ao museu, com suas professoras e amigas, enumeram os animais que viram no local do passeio. Observamos que os textos apresentam diferença em sua construção, notamos que no exemplo 3, a aluna produziu um texto curto, com introdução e o enredo em um só parágrafo, e sem o desfecho na narrativa; sem paragrafação e com dificuldades em utilizar os sinais de pontuação.

No que tange aos fatores de textualidade, consideramos os mesmos aspectos encontrados nos exemplos 1 e 2 acima, o nível de informatividade, o texto 2 apresenta maior grau de informatividade do que o texto 1. Ademais, observamos que a aluna tentou fazer uso do advérbio de lugar **lá** (escrito ela), para retomar o termo museu, recurso importante para garantir a coesão textual. Vejamos que em “*No dia que eu foi no muzel com a professora e os meus antigos colegas e a minha melhor amiga Maria **ela** no muzel tinha a árvore mãe, peixe[...]*”, a aluna tentou escrever “**e lá** no musel”, porém escreveu *ela*, entendemos como uma interferência ortográfica.

Prosseguindo com a análise, temos o exemplo 4. Nele, notamos que a aluna GF6 demonstrou mais cuidado ao dividir o texto em parágrafos, e utilizou os sinais de pontuação com mais frequência. O primeiro trecho do texto corresponde à introdução, onde a aluna situa o leitor no tempo e espaço da narrativa, assim como apresenta os personagens.

Embora a aluna tenha apresentado mais cuidado ao dividir o texto em parágrafos, entendemos que os problemas de paragrafação ocorrem pela falta de organização dos parágrafos. Vejamos que o segundo trecho foi dividido de forma inadequada, uma vez que é a continuação da narrativa sobre os animais vistos pela personagem, ou seja, não é um parágrafo, mas continuação do anterior; houve uma quebra indevida, logo um problema de paragrafação. Podemos afirmar que o último trecho também corresponde à enumeração dos animais, mas a discente iniciou o parágrafo com o verbo “vimos”, e dessa forma contribui para que o trecho pareça um novo parágrafo.

A partir da análise do texto 4, podemos afirmar que, embora, o texto apresente as dificuldades até aqui mencionadas e não apresente muitas ações desenvolvidas pelos personagens, percebemos que no texto há progressão, pois, as informações sobre o passeio ao museu se desenvolvem numa sequência, de forma a não apresentar repetição de ideias e frases, pois há uma sequência na narrativa.

Nas próximas linhas faremos a análise dos textos relato pessoal dos discentes do 8º ano.

Exemplo 5: aluno AM8

Eu gosto de lembra do dia da minha primeira viagem eu e minha tia e meu tio pra fora do nosso estado e foi em um sabado que eu soube de tudo minha mãe mim contou que nós íamos viajar eu e minha família e meus tios, minha família marcou uma viagem em minhas férias e quase morro de felicidade, em um dia lindo bem ensolarado, pegamos meu primeiro vou de avião.

Bem la em cima, quando chegamos foi so felicidade chegamos com muita fome e muito sonho e fomos dormi.

Quando acordamos fomos em um lugar muito bonito e eu estava muito feliz, nós fomos em um igarapé e foi muito legal ficamos em um hotel muito bomto ficamos minhas ferias todas nessa viagem e, em um dia foi muito triste o dia que a gente veio embora e votamos de omibos e foi legal também.

Varios lugares diferentes e foi muito divertido a volta e chegamos em casa minha mãe preparo um janta muito bom e fui dormi mas nunca esquecerei dessas férias.

Nota-se que diante da produção o aluno preocupou-se em desenvolver um texto que apresentasse continuidade na narrativa, organização das ideias e divisão do texto em parágrafos. Constatamos que no primeiro parágrafo o aluno narra sua primeira viagem de avião durante o período de suas férias, com sua família ele relata sua felicidade ao saber da viagem. Notamos nesse trecho do texto que o discente conseguiu, inicialmente, situar o leitor no tempo e espaço da narrativa, ao indicar a viagem para fora do estado e em um dia ensolarado, assim como apresentou os personagens família, tios e tias; características consideradas no texto narrativo. Ainda assim, evidenciamos que esse trecho precisa de uma atenção sobre a organização dos fatos narrados e um pouco mais de esclarecimentos, como por exemplo, para onde foi a viagem, o discente só comenta que foi pra fora do estado, mas tal ausência de informações não compromete a progressão totalmente.

Vejamos que no segundo parágrafo os fatos narrados apresentam uma continuidade com um novo episódio da narrativa, pois a história continua a ser contada sobre o momento da chegada ao destino da viagem e sobre o que os personagens fizeram, porém observamos uma incoerência e incompreensão no início desse parágrafo, na frase “*Bem la em cima, quando chegamos foi so felicidade chegamos com muita fome e muito sonho e fomos dormi*”, vimos que essa informação não deixa claro se os personagens ficaram felizes, com sono e com fome quando estavam nos altos do voo, ou quando chegam ao local de destino da viagem, notamos que o que causa essa incompreensão é o termo “*Bem lá em cima*”. Nesse sentido, podemos afirmar que se houve incompreensão por parte do leitor, houve problema de textualidade, quanto ao recurso de aceitabilidade, pois a aceitabilidade refere-se a atitude do interlocutor em aceitar as intenções pretendidas pelo produtor do texto um texto coeso e coerente.

O aluno inicia o terceiro parágrafo com o articulador de conteúdo proposicional “Quando” que se caracteriza como marcador de relações espaço-temporais e é importante para estabelecer a sequência dos fatos narrados. Entretanto, notamos que o aluno teve dificuldade em desenvolver os comentários referentes ao episódio que ele narra sobre os passeios a um igarapé, lugar muito bonito e sua felicidade por estar lá. Logo em seguida, no mesmo parágrafo em que ele narra os motivos da felicidade, o discente relata que o dia foi triste porque vieram

embora, a viagem chegou ao fim. Entendemos que para não haver incoerência e emaranhados de ideias, seria mais interessante o aluno criar outro parágrafo para relatar o acontecimento sobre o fim da viagem.

Ademais, nesse mesmo trecho em análise evidenciamos que as frases estão desarticuladas, a cada informação nova o discente não fez uso de elementos linguísticos que pudessem contribuir para o encadeamento das informações. Vejamos que após a informação referente ao passeio ao Igarapé, o narrador personagem informa que ficaram em um hotel, depois narra que ficaram as férias toda nessa viagem “*ficamos em um hotel muito bomito ficamos minhas férias todas nessa viagem*”, que o dia foi muito triste porque eles vieram embora e que vieram de ônibus, mas que foi legal também. Temos cinco informações diferentes que poderiam estar articuladas com expressões que marcam tempo como “Depois”, “no dia seguinte”, “em seguida”, “um mês depois”, “no período na tarde ou manhã” etc. Segundo Koch (2015) os articuladores apresentam uma relação direta com a continuidade do texto e a progressão textual, pois explicitam as relações entre os segmentos que conectam e permitem o texto progredir.

Dando continuidade à análise ainda do texto do informante AM8, chegamos ao último parágrafo e percebemos que é preciso organizar as informações apresentadas para que o leitor tenha mais clareza sobre o desfecho da narrativa. Destacamos que o quarto parágrafo está totalmente sem nexos em relação ao parágrafo anterior e as primeiras linhas: “Vários lugares diferentes e foi muito legal a volta [...]”, não apresenta um termo que possa deixar o parágrafo mais coeso, em uma possível reescrita o aluno poderia, por exemplo, escrever: “Durante a viagem de retorno para casa, conhecemos vários lugares [...]”. Segundo Koch (2015) é importante relacionar os parágrafos para deixá-los mais apresentáveis, essa relação pode ocorrer por meios dos elementos coesivos.

Ao analisarmos esse texto, observamos a partir de uma análise global que, embora, seja preciso alguns ajustes de organização, de uso de articulador textual, o texto apresenta progressão regular, pois cada parágrafo traz uma informação nova em relação ao que já foi relatado nos demais parágrafos, como: o dia do início da viagem, a chegada ao destino, o passeio ao Igarapé, a hospedagem no hotel, a hora do retorno para casa, apreciação dos lugares na volta pra casa e o jantar ao chegar em casa; não há repetição de palavras, de informações e nem aglomeração de ideias. Conforme Koch (2015) a progressão textual consiste na organização de ideias, introdução de informação nova que estabelece relações de sentido com os conhecimentos prévios do escritor/leitor e com segmentos do próprio texto, que vai fornecendo informação e interligando-a.

Destacamos que vendo o texto em sua progressão como processo, verificamos indícios de progressão, apesar de não estar materializada com elementos disponíveis linguisticamente para tecer esta progressão.

Considerando a variante escolaridade, verificamos que o texto apresenta maior progressão à medida que os alunos ficam mais escolarizados.

Prosseguindo com a análise, observaremos o texto de mais um informante.

Exemplo 6: Aluno BM8

Eu tinha uma lembrança

Quando eu fui andar de moto minha primeira veis fui muito bem meu tio disse que eu tava aprendendo andar de moto. Porque para mim resolver as coisas pra ele tinha muita.

Coisa pra fazer eu tinha que ajudar ele porque era um tio muito bacana

Diante desse texto pudemos constatar que o produtor do texto apresenta grandes dificuldades na organização das ideias, nos segmentos textuais, na pontuação e na paragrafação. Notamos que a narrativa é curta e de forma bem rápida o aluno narra apenas que foi aprender, andar de moto e que seu tio o ensinava para que ele pudesse resolver as coisas para ele e que o aluno precisa ajudá-lo porque o tio era uma pessoa “bacana”.

Outro recurso não utilizado no texto e que contribuiu para a construção dos sentidos são os sinais de pontuação. A ausência da vírgula compromete a leitura, observamos que na terceira e na quarta linha o discente faz uso inadequado do ponto em seguida e ponto final, “*meu tio disse que eu tava aprendendo andar de moto. Porque para mim resolver as coisas pra ele tinha muita.*”, em ambas orações o uso da vírgula seria mais apropriado.

Quanto à organização dos segmentos textuais, observemos que os parágrafos não estão bem encadeados, note que o segundo parágrafo está inadequado, pois ele é a continuação do primeiro, assim houve uma quebra do primeiro parágrafo fazendo com que a informação fique incompleta. Esse trecho possivelmente poderia ser reescrito da seguinte maneira: “[...] *meu tio disse que eu estava aprendendo a andar de moto para eu resolver as situações do dia a dia pra ele, eram muitas coisas e eu gostaria de ajudá-lo, porque ele era um tio que merceia por ser muito legal.*”

Quanto ao uso dos articuladores textuais, observamos que o texto apresenta o “porque” utilizado na última linha do texto de forma adequada para explicar o motivo de o personagem resolver as coisas para o tio, porque ele era “bacana”. No entanto, no trecho “*meu tio disse que eu tava aprendendo andar de moto. Porque para mim resolver as coisas pra ele*”, entendemos que nesse exemplo o uso do porque foi inadequado, pois não foi utilizado com a função de

explicar e sim com função de expressar a finalidade de o personagem ajudar o tio, que era resolver as coisas para ele. Entendemos que a conjunção “para” seria mais adequada. “Na visão de Antunes (2005), esses articuladores são elementos coesivos que estabelecem relação entre um e outro segmento, permitindo a construção de sentido do texto.

Ao analisar o texto, reafirmamos a ideia de que ele alcança as estratégias de progressão e textualidade parcialmente regular, uma vez que isso só é possível por meio de um conjunto de elementos de que dispõe o produtor e o leitor, estando esses elementos diretamente relacionados a coesão, coerência e sentidos.

Exemplo 7: Aluna FF8

Minha viagem para mosqueiro foi ótima, fizemos várias coisas legais fomos na praia nas praças balneários e de noite saímos pra jantar e lanchar, tinha uma praia que tinha balanços e uns brinquedos, tinha jetiski que tinha uma bóia atrás que levava várias pessoas.

Encontrei uma amiga lá passamos o dia juntas nos divertimos bastante saímos para comer de noite fomos no desfile de carnaval. e depois fomos pra praia de madrugada. foi muito divertido queria que voltasse esse dia passamos uma semana. Lá eu e minha família foi tão bom todo em paz e feliz eu amei gostei de mais e foi isso.

Ao analisarmos esse texto, pudemos constatar que no plano da coerência há uma compreensão global do texto, vemos que a aluna inicia a narrativa contando sua viagem para outra cidade e enumera os passeios e o que havia lá. Nesse primeiro trecho não evidenciamos repetição de termos e ideias o que contribui para que tenhamos uma boa leitura e compreensão. Continuando com a análise, no segundo trecho do texto, verificamos que a aluna narra um outro episódio, o encontro com a amiga e depois os passeios que elas realizam na viagem. Esse texto revela a sequência da narrativa de forma ordenada, um fato em sequência do outro.

No plano da coesão podemos perceber que há problemas no sentido de que algumas frases foram escritas sem conexão, como exemplo “[...] saímos pra jantar e lanchar, tinha uma praia que tinha balanços [...]”, no segundo período desse exemplo a aluna poderia utilizar o advérbio de lugar “lá” e “onde” e substituir um dos verbos repetidos, assim teríamos “saímos pra jantar e lanchar, **lá havia** uma praia **onde** tinha balanço [...]”. No segundo parágrafo notamos que a aluna fez uso de alguns elementos linguísticos que contribuem para a continuidade textual, como exemplo o termo **lá** que retoma o lugar praia/Mosqueiro, outro termo utilizado foi o articulador textual **depois** que caracteriza tempo na narrativa.

Outro aspecto considerado nesse texto é a inadequação na divisão dos parágrafos, pois o texto apresenta dois parágrafos, sendo que em uma possível reescrita a aluna poderia dividir

o segundo parágrafo e separar o fato ocorrido durante o dia e o fato ocorrido no período da noite, pois entendemos que a paragrafação é de suma importância para construção de sentidos do texto.

Focamos agora em uma das dificuldades mais frequentes presente no texto, a falta de pontuação. O texto pouco apresenta sinal de pontuação, principalmente o uso da vírgula, sendo necessário para separar as frases quando a aluna enumera as ações e os lugares frequentados etc. É importante destacar que, embora haja essa ausência, é possível realizar uma leitura na qual conseguimos identificar os locais onde os sinais de pontuação estão ausentes, porque esses sinais são substituídos pela entonação na hora que realizamos a leitura do texto, visto que a entonação nos permite reconhecer os propósitos linguísticos e as funções expressivas que envolvem o texto.

A seguir analisaremos o texto da informante GF8.

Exemplo 8: Aluna GF8

*Minha memória foi em São Paulo, me diverti muito, conheci lugares novos, fui na Praia, Passa o dia com a família e bom.
Visita lugares novos, e lindo, fui em uma sorveteria super bom, passar o dia até a noite na praia e lindo, também e muito frio, mas o bom de tudo e que me diverti, ver animais super fofos e lindos, me diverti muito em um parque de diversão, brinquei em muitos brincando, momentos super bom, passar dias fora de casa ter lase, e bom.*

Com relação ao texto da informante GF8, verificamos que a organização das ideias e frases não estão bem apresentadas, isso ocorre pela desarticulação entre as frases. O texto apresenta uma sequência de acontecimentos, de ações realizadas pelo narrador personagem, porém faltou articular mais as informações de forma a deixar o texto mais coeso. Ademais, podemos observar que em alguns fragmentos do texto há a repetição de informações como em “conheci lugares novo e visitei lugares novos”.

Evidenciamos que o texto é uma narrativa curta e que apresenta um enredo pouco desenvolvido, além de a história não apresentar um desfecho. A temática narrada é um passeio à praia, constatamos que a aluna criou um parágrafo de desenvolvimento, mas faltou um parágrafo de introdução para situar o leitor no tempo e espaço da narrativa e faltou o parágrafo do desfecho. Dessa forma, podemos afirmar que a progressão textual fica comprometida por não apresentar mais informações sobre o passeio e por não permitir ao interlocutor a compreensão global da narrativa.

Ainda sobre o uso de articuladores textuais, pudemos observar que a aluna utilizou o operador argumentativo “mas” para contrapor a ideia de que embora o lugar do passeio fosse muito frio, era bom e ela se divertiu. Além da conjunção “mas”, a aluna fez uso do termo “também”, para acrescentar uma informação de que passar o dia até a noite na praia foi bom e lindo e que também era muito frio, conforme o fragmento do texto: “passar o dia até a noite na praia e lindo, também e muito frio, mas o bom de tudo e que me diverti”.

Como é visto, o texto 8 aqui apresentado segue a estrutura do texto narrativo, porém a discente não apresenta o desfecho da história, não relata como o passeio terminou, o que aconteceu, o leitor não é informado de como terminou o passeio a São Paulo. Sobre a temática deste estudo, a análise revela que a educanda apresentou dificuldades a respeito das condições de continuidade, pois não retoma ideias e nem termos que se relacionam ao que já foi dito no texto, como por exemplo, o uso de pronomes anafóricos e outros mecanismos.

Dessa forma, com base nessa análise mostraremos no quadro a seguir as ocorrências sobre as dificuldades de progressão e textualidade analisadas nos relatos pessoais dos alunos e considerados como dados neste trabalho.

Quadro 03: Ocorrências da progressão textual e fatores de textualidade nos textos narrativos.

DIFICULDADES DE PROGRESSÃO TEXTUAL – TEXTO NARRATIVO			
PROGRESSÃO TEXTUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	Quantidade de textos com ocorrências de dificuldade dos critérios de análise 6º ANO	Quantidade de textos com ocorrências de dificuldades dos critérios de análise 8ºANO
	CONTINUIDADE	5	3
	PROGRESSÃO	5	3
	NÃO CONTRADIÇÃO	1	0
	ARTICULAÇÃO	5	3
FATORES DE TEXTUALIDADE	INFORMATIVIDADE	5	2
	INTENCIONALIDADE	5	2
	ACEITABILIDADE	5	2

Fonte: Costa Val (2016) -adaptado pela pesquisadora

Ao observar o Quadro 04, percebemos que nas produções escritas do gênero relato pessoal dos informantes do 6º ano, cinco textos apresentaram dificuldades referente à

continuidade, cinco textos apresentaram dificuldade referente à progressão, apenas um texto apresentou incoerência, cinco textos apresentaram dificuldade para articular as informações e cinco textos apresentaram dificuldade quanto aos fatores de informatividade, intencionalidade e aceitabilidade.

Na produção escrita dos relatos pessoais dos alunos do 8º ano, constatamos três textos com ocorrências quanto à dificuldade de continuidade, três textos com problemas de progressão, nenhuma ocorrência sobre incoerência, três textos com ocorrências de dificuldades de articulação, dois textos com ocorrências quanto aos fatores de informatividade, intencionalidade e aceitabilidade.

Vejamos a seguir como se apresentam esses dados, considerando a tipologia argumentativa.

4.2 PROGRESSÃO TEXTUAL NOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Analisaremos a produção textual dos participantes da pesquisa visando observar a partir da amostra dos dados se há dificuldades a respeito da progressão textual e textualidade nos textos argumentativos. Como exemplificação mostraremos quatro textos, do gênero artigo de opinião, dos alunos do 6º ano e quatro textos dos alunos do 8º ano.

No quadro a seguir mostraremos as ocorrências sobre as dificuldades de progressão e textualidade, analisadas nos textos dos alunos e considerados como dados neste trabalho. Sendo a progressão textual um conjunto de aspectos que compõe a construção de um texto, como organização de ideias, introdução de informações novas em um texto. A textualidade é um conjunto de características de um texto, responsável em uma situação comunicativa por garantir que algo seja compreendido como um texto e não apenas como uma sequência de frases.

Quadro 04: Ocorrências da progressão textual e fatores de textualidade nos textos argumentativos.

DIFICULDADES DE PROGRESSÃO TEXTUAL – TEXTO ARGUMENTATIVO			
PROGRESSÃO TEXTUAL	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	Quantidade de textos com ocorrências de	Quantidade de textos com ocorrências de dificuldades dos

		dificuldade dos critérios de análise 6º ANO	critérios de análise 8º ANO
	CONTINUIDADE	08	05
	PROGRESSÃO	08	05
	NÃO CONTRADIÇÃO	03	02
	ARTICULAÇÃO	08	05
FATORES DE TEXTUALIDADE	INFORMATIVIDADE	08	05
	INTENCIONALIDADE	08	05
	ACEITABILIDADE	08	05

Fonte: Costa Val (2016) – adaptado pela pesquisadora

O Quadro 5 mostra que as produções escritas referentes ao texto argumentativo, gênero artigo de opinião, dos dez textos de opinião analisados dos alunos do 6º ano, podemos evidenciar que no critério de continuidade oito textos apresentaram ocorrências com dificuldade de fazer retomadas no texto, oito textos apresentaram dificuldade sobre progressão, três textos apresentaram dificuldades de incoerência, oito textos apresentaram problemas referente aos fatores de textualidade sobre informatividade, intencionalidade e aceitabilidade.

Na produção escrita dos alunos do 8º ano, nos textos de opinião, constatamos cinco textos com ocorrências quanto à dificuldade de continuidade, cinco textos com problemas de progressão, duas ocorrências sobre incoerência, cinco textos com ocorrências de dificuldades de articulação, cinco textos com ocorrências quanto aos fatores de informatividade, intencionalidade e aceitabilidade.

Para ilustrar como realizamos a análise e para mostrar as ocorrências evidenciadas no quadro 4, exemplificaremos com quatro textos dos alunos do 6º ano e quatro textos dos alunos do 8º ano. Iniciaremos com o texto do aluno do 6º ano, que escreveu sobre a temática “O desafio do uso do celular em sala de aula”.

Exemplo 9: aluno AM6

Hoje em dia os alunos não tão mais prestando A tenção nas aulas por causa do celular e por causa desse jogo que e o FF e esse jogo que não deixa mais os alunos estudar.

Exemplo 10: aluno BM6

O uso do celular na sala de aula
Atualmente o uso do celular em sala de aula, Hoje em dia os alunos não presta atenção, na aula porque eles fica jogando ou ficam escutando musica os que ficam mais no celular.

Mediante a leitura do texto 9 e 10, verificamos que os alunos desse ano escolar apresentaram em suas escritas dificuldades para desenvolver suas ideias de forma a trazer para o texto mais informações e argumentos. Notamos o quanto os textos são pequenos, formados por apenas um parágrafo e que os discentes ainda não apresentam habilidades sobre as características do texto de opinião.

Destacamos que no exemplo 9, embora o discente apresente a causa de os alunos não prestarem mais atenção nas aulas e o motivo de deixarem de estudar, ele limita seu ponto de vista com essa informação e não apresenta argumentos e nem desenvolve o tema proposto “*Hoje em dia os alunos não tão mais prestando A tenção nas aulas por causa do celular e por causa desse jogo que e o FF e esse jogo que não deixa mais os alunos estudar*”.

Percebemos que a principal fragilidade de ambos os textos é o baixo grau de informatividade, pois os textos não apresentam dados o suficiente para que o leitor construa sentido. A informatividade, segundo Koch (2015), diz respeito à distribuição de informação no texto. Notamos que os textos por serem tão curtos apresentam menos continuidade, articulação entre as frases, mecanismos de coesão que ajudam na progressão do texto, pois verificamos que não há retomada de elementos, ideia ou conceito no decorrer do texto,

No texto 10, evidenciamos na produção textual do discente a repetição de ideias o que ocasionou a redundância por meio do uso do adjunto adverbial “Atualmente...” “Hoje em dia”, bem como um texto com poucas linhas escritas e pouco posicionamento do produtor. Sabemos que argumentar significa apresentar dados, explicações, razões etc, não basta apenas afirmar que somos contra ou a favor de algo, Koch e Elias (2017). Observamos que o aluno apresenta dificuldades para organizar as ideias, uma frase desarticulada da outra com repetição de ideias, o que prejudica a progressão do texto.

Prosseguindo com a análise descreveremos o texto da aluna FF6, o qual apresenta de forma incisiva a repetição de ideias.

Exemplo 11: Aluna FF6

Hoje em dia é assim muitas pessoas que chega na sala de aula mais não presta atenção porque fica jogando muito e não presta tenção mais poriso não e mau os pais e mãe da o celular muito cedo não é mais os pai e a mae da muito cedo demais.

Mais os professores dão uma ideia pra os alunos uma coisa diferente os alunos comesa a escrever e depois os professores ficaram muito feliz porque os alunos começam ser uma escola alegre.

depois o pai e a mãe ficou muito feliz porque os professores ajudou os alunos os alunos começaram escrever depois ler depois respeitar os colegas e os professores e tambem os pai e mãe foi muito bom porque eles começaram a respeitar e todo mundo começou a respeitar foi muito feliz.

No que diz respeito à coerência, o exemplo acima apresenta problemas de incoerência, pois no trecho “*os pais e mãe da o celular muito cedo não é mais os pai e a mae da muito cedo demais*”, vejamos que a aluna afirma que são os pais que dão o celular muito cedo para o aluno e logo em seguida afirma que não são mais os pais. Esse exemplo não atende ao princípio da não-contradição que, de acordo com Costa Val (2016), as informações de um texto não podem se contradizer, tem que ser compatível entre si, para haver coerência o texto precisa respeitar princípios lógicos-elementares.

Quanto ao aspecto da continuidade, o discente não faz retomadas a nenhuma outra ideia ou conceito anteriormente citado no texto, assim como não articula as informações que o texto traz, pois não há ligação na relação das ideias, nem no plano da coerência e nem no plano da coesão, conforme explica Costa Val (2016).

No aspecto da progressão esclarecemos que apesar do texto apresentar repetições e desorganização das informações, em cada parágrafo há a continuidade das informações. No primeiro parágrafo a aluna tenta explicar que muitos alunos chegam na sala e não prestam atenção na aula, porque ficam no celular e isso ocorre porque os pais dão o celular muito cedo para os filhos. No segundo parágrafo a discente acrescenta uma informação nova a de que os professores dão ideias e coisas diferentes para os alunos que começam a escrever e deixam os professores felizes, embora essas informações não sejam esclarecidas e desenvolvidas, como por exemplo, qual ideia e coisas os professores dão para os alunos.

O terceiro parágrafo inicia com mais uma informação nova, a de que os pais também ficaram felizes pelos professores terem ajudado os estudantes. Assim, podemos afirmar que o texto mesmo com problemas de repetição e desorganização de ideias, apresentou progressão textual parcialmente regular, visto que uma das principais dificuldades presentes no texto foi a repetição desorganização de ideias. Conforme Koch (2015) a progressão textual é garantida

pela continuidade de sentido e pela manutenção do tema. Além disso, há comprometimento na coesão textual, uma vez que não há, em boa parte do texto, conexão entre as orações, a ausência de elementos linguísticos compromete a coesão do texto.

À luz da textualidade, percebemos que a aluna, produtora do texto, apresenta em sua escrita menor grau de informatividade, assim como compromete a intencionalidade, pois não constrói um discurso coeso e coerente, mediante o objetivo de informar, persuadir e expor o seu ponto de vista. (COSTA VAL, 2016)

Outro aspecto a ser observado no texto em análise é que a aluna não soube diferenciar a tipologia narrativa e a argumentativa, pois no texto de opinião a educanda mais narra o que acontece na sala de aula, do que argumenta sobre o seu ponto de vista a respeito do uso do celular em sala de aula.

Faz-se necessário também destacar, mesmo não sendo foco deste trabalho, a ausência de sinais de pontuação, notamos que não somente a informante FF6, mas vários alunos também não utilizaram esse recurso que contribui para estabelecer a coesão e coerência do texto, pois o não uso dos sinais de pontuação deixa as frases do texto desarticuladas, causando problemas de organização, coerência, clareza das ideias e de leitura.

Observemos, a seguir, o texto de uma aluna do 6º ano, a qual não apresentou tantas dificuldades quanto aos fatores de progressão textual.

Exemplo 12: Aluna IF6

O uso do celular nas escolas Brasileiras são perca de tempo pois tira toda concentração dos alunos o celular não é feito para ficar brincando e sim para pesquisar algumas coisas importantes.

Para usar o celular é preciso ter controle para não se viciar, o celular na sala de aula não é algo para ficar toda hora porque nós temos que estudar e não ficar no celular.

Enfatizaremos nesse texto que, apesar de a aluna não ter apresentado o texto na estrutura de um texto argumentativo e construí-lo apenas em dois parágrafos, destacamos que a organização das ideias e informações textuais são satisfatórias, pois durante todo o texto a discente faz retomadas do tema o uso do celular, apresenta uma tese “o uso do celular nas escolas brasileiras são perca de tempo”, e apresenta um argumento de que o uso do celular tira toda concentração do aluno e de que o celular é para pesquisar coisas importantes e não para ficar brincando. Veja que não há repetição de ideias e há encadeamento entres as partes do texto, entre as frases e parágrafos por meio dos articuladores **pois, porque e para**.

O segundo parágrafo do texto 12 apresenta mais uma informação nova “é preciso ter controle para não se viciar”, dessa forma percebemos que a aluna conseguiu alcançar o critério de informatividade com o acréscimo de informações novas, assim como a intencionalidade, visto que a discente conseguiu alcançar suas intenções comunicativas que é expor seu posicionamento frente ao tema proposto e a aceitabilidade, uma vez que o receptor do texto terá a possibilidade de compreendê-lo e construir sentidos para o enunciado.

Acreditamos que numa reescrita do texto algumas lacunas podem ser preenchidas, por exemplo, a aluna escreveu um termo que não ficou claro para o leitor, em “*e sim para pesquisar algumas coisas importantes*”, em uma correção interativa, por meio de bilhetes orientadores já temos um questionamento a fazer a respeito do termo “coisas”, quais coisas seriam?

Entendemos também que o repertório poderia ser mais trabalhado, pois a aluna não desenvolve os argumentos de que o uso do celular tira toda concentração do aluno e de que o celular é para pesquisar coisas importantes e não para ficar brincando. Ademais, constatamos que o texto não apresenta uma conclusão.

Passemos, a seguir, para as exemplificações dos textos dos alunos do 8º ano, que escreveram sobre o tema “A importância da leitura para a educação de qualidade”.

Texto 13: Aluno AM8

A importância da leitura

O motivo de muitos alunos não se interessarem em leitura é eles acham chato ler, e escrever mas é muito fundamental ler e escrever, pra muitos ler e escrever não é mais importante como era antigamente.

Por isso sugirum que muitos pais comecem a ensinar as crianças a ler, bem cedo, texto ate mesmo professores pegarem um pouco mais no pé, para que assim o aluno já vam se acostumando a ler e escrever, para que assim la na frente ele ou ela não tenha dificuldade em ler.

Um dos problemas do Brasil hoje em dia e muitas crianças que não conseguem estudar, por não ter condição financeira sugiro que escolas e prefeituras ajudem essas crianças com materiais escolares etc.

Nesse texto, vemos que o aluno tem dificuldade em estabelecer a relação entre a tese “os alunos não se interessam por leitura” e os argumentos que são fracos e não convencem o interlocutor, pois ele usa o argumento de que ler e escrever é chato, mas que é fundamental e importante, mas não diz o porquê dessa importância da leitura. Para Meyer (2008, p.63, *apud* Koch e Elias, 2017) “argumentar é, em primeiro lugar, encontrar uma ordem.”

Ademais, notamos que no primeiro parágrafo o aluno faz uso da repetição “*ler e escrever*”, o discente poderia fazer uso da substituição por termos como “*essas práticas*” ou “*Essas habilidades*” para deixar o texto mais coeso.

Observou-se que o trecho 2 do texto, o aluno apresenta uma sugestão de como amenizar o problema da falta de leitura, inclusive ele recorre a um operador argumentativo (por isso) afim de estabelecer a relação entre o problema e sua sugestão. No plano da coesão, houve articulação do segundo parágrafo em relação ao primeiro, pois o parágrafo inicia-se pelo operador argumentativo “Por isso” que foi utilizado na tentativa de estabelecer uma relação semântica de motivo do que foi dito no parágrafo anterior. O uso de articuladores além de organizarem a argumentação contribuem para a progressão do texto. De acordo com Koch (2015), as marcas de articulação são responsáveis pelo encandeamento de segmentos textuais seja em frases, parágrafos, partes inteiras do texto etc.

É importante frisar que de acordo com a estrutura de um texto argumentativo o aluno AM8, do texto 13 analisado escreveu um trecho que corresponde mais para a conclusão e não para o desenvolvimento, pois no segundo parágrafo do texto o discente dá sugestões. Neste caso, o aluno poderia desenvolver os dois motivos pelos quais os alunos não se interessam pela leitura apresentados na introdução do texto, sobre a leitura ser chata e fundamental.

Além disso, é de se destacar que no texto argumentativo, o aluno apresentou dificuldade em diferenciar a introdução da conclusão, pois evidenciamos que no terceiro parágrafo o trecho “*Um dos problemas do Brasil hoje em dia e muitas crianças que não conseguem estudar, por não ter condição financeira*”. Nesse exemplo, notamos que o aluno apresentou a tese e um argumento, porém no último parágrafo do texto e logo em seguida, no mesmo parágrafo, sugere o que pode ser feito para o problema de deficiência de leitura. Podemos perceber que mesmo com a desorganização estrutural do texto a progressão não ficou comprometida, pois apesar do aluno não desenvolver a tese, argumentos e sugestão com maiores esclarecimentos, em cada parágrafo há uma informação nova em relação ao tema da leitura.

Para mais uma análise observaremos o texto do informante BM8.

Exemplo 14: Aluno BM8

*A importância da leitura para a aprendizagem.
Aqui no Brasil eu digo calma que no nosso município tem muita
genti que não sabe ler o que eu queria mesmo era que a leitura
melhorasse pra todos nós.
A importância da leitura e uma coisa para todas as pessoas.*

Tem pessoas que não sabem ler mais isso justifica o estudo dele por que quando ele estiver no seja etc Pode justifica com o seu emprego la na frente.

Então procure estuda e ler muito mais quanto mais você ler mais você vai ficar melhor.

Vejamos que no exemplo apresentado, o aluno não conseguiu apresentar uma tese e argumentos na introdução do texto, pois ele afirma que em seu município tem muita gente que não sabe ler, mas apesar de não apresentar a tese o aluno deixa claro a sua vontade referente a melhoria da leitura.

No segundo parágrafo, o informante BM8 inicia falando da importância da leitura, porém afirma que a importância da leitura é uma coisa, percebemos que nesse trecho não fica claro que coisa é essa, não há informações novas, o texto não avança nas ideias e nos argumentos, prejudicando, assim, a progressão textual.

Em seguida, percebemos a incoerência no trecho “Tem pessoas que não sabem ler mais isso justifica o estudo dele por que quando tiver no seu emprego justifica o emprego la na frente”. Veja quanta desorganização de ideias, o educando não conseguiu expressar de forma clara e coerente o seu posicionamento, há a necessidade de dedução, de acionarmos conhecimentos linguísticos por parte do interlocutor na tentativa de compreender o que o discente quis passar. Nesse sentido, Costa Val (2016) afirma que o texto incoerente não alcança a textualidade, visto que não há relação coerente entre as ideias e não há partilha de conhecimento entre os interlocutores.

O interlocutor não constrói sentido, mediante a falta de acréscimos de informações novas no enunciado, veja que temos um tema, as pessoas não sabem ler, porém esse tema não é desenvolvido, o educando poderia argumentar quais os motivos e dificuldades para as pessoas não saberem ler. Conforme Koch (2015), a construção de sentido de um texto não está no texto, mas é produzida pelos interlocutores a cada interação, para que isso aconteça é preciso que o texto apresente uma quantidade de informação suficiente. Nesse viés, o princípio da aceitabilidade fica comprometido, pois de acordo com Costa Val (2016) o interlocutor e receptor do texto criam expectativas quanto ao conhecimento e informações que o texto poderia apresentar e o texto não apresenta os elementos necessários para a compreensão textual.

Ademais, observamos que os termos “dele e ele” não fazem referência a nenhum outro termo mencionado no texto. O aluno demonstra dificuldade em organizar as ideias, em articular as informações, fazendo assim o texto apresentar progressão irregular.

Ainda sobre esse texto, identificamos também o uso do operador argumentativo porque, em “*Tem pessoas que não sabem ler mais isso justifica o estudo dele **por que** quando ele*

estiver[...]” (porque) usado para explicar o motivo pelo qual os alunos não prestam atenção nas aulas. Segundo Koch (2015) o uso desse articulador contribui de forma significativa para coesão e progressão, ainda que falte outros ajustes para que o texto avance na progressão o aluno fez uso do operador argumentativo.

Ao finalizar o texto, no último parágrafo, o aluno faz uso do operador argumentativo “então” que introduz uma conclusão, na qual o aluno sugere mais estudo e leitura, afirmando que quanto mais se ler mais a pessoa melhora essa prática.

A exemplo de outros textos para análise, observaremos a seguir o texto da aluna FF8, do 8º ano.

Exemplo 7: Aluna FF8

Eu acho na minha opinião a leitura e muito importante na nossa educação ajuda muito na leitura desenvolver a nossa leitura nos ajuda a sair mais da rua e do celular ajuda a nossa saúde mental, ajuda nosso cérebro se desenvolver mais, isso é muito bom pra gente nos ajuda a desenvolver coisas novas, aprender novas palavras, ajuda nossa mente e a gente também ler e muito bom e bom pra nós também.

Podemos observar na exemplificação que a aluna deixa clara a importância da leitura para a educação e enumera os benefícios que ela traz para o dia a dia: ajuda a sair da rua e do celular, ajuda na saúde mental e o cérebro etc, mas não se preocupa em ordenar ou mostrar nexo entre as informações. Todavia, comete uma redundância ao utilizar expressões de mesmo valor semântico, o mesmo significado como em “*Eu acho na minha opinião*” para assumir o seu posicionamento, além disso o texto apresenta pouco teor informativo, uma vez que há insuficiência de dados, de informações.

Destacamos nesse texto que a ausência de pontuação e paragrafação contribui para que o texto denote frases desarticuladas, a falta de pontuação deixa a leitura comprometida. A pontuação e a organização do texto em parágrafos são importantes para a sua estrutura, são fatores que contribuem para a tessitura do texto, para a organização de ideias, de forma a estabelecer sentidos entre as informações e estabelecer a coesão e coerência.

No próximo texto assim como nos outros até aqui apresentados, observamos que a argumentação demonstrada não é satisfatória, somando a isso temos o comprometimento da progressão textual, em virtude das estratégias de condição de produção não desenvolvidas pelos alunos.

Exemplo 8: Aluna GF8

*A importância da leitura na educação
É importante na educação e presta atenção não acredita em tudo que a internet mostra pessoas acredita e acaba espalhado Fake. Então é bom a gente procurar saber se e verdade ou não. E também é importante a pessoa praticar a leitura e é importante ler para a cabeça pra o cérebro e é Bom agente praticar a leitura. E se a pessoa não souber ler acontece que você não conseguiu ter entendimento.*

No primeiro parágrafo do texto da aluna GF8 evidenciamos que a aluna inicia o texto com uma frase sobre a importância da educação e logo em seguida discorre sobre fake News, não fazendo nenhuma relação entre fake News e a importância da leitura para educação. À luz da textualidade, por meio do recurso da aceitabilidade, pois o interlocutor precisa dá sentido ao texto entendemos que a aluna teve a intenção de expor que a leitura é importante para que as pessoas saibam a veracidade das informações que leem para não espalharem fake News.

No segundo parágrafo a discente direciona o seu ponto de vista para a temática proposta e argumenta que é importante praticar a leitura o cérebro e, por fim, no último parágrafo na tentativa de elaborar uma conclusão a aluna afirma que se a pessoa não souber ler não conseguiu ter entendimento.

Ao finalizar o texto, a aluna faz uso repetido da ideia de que é importante a pessoa praticar a leitura e que a leitura é importante e que é bom a gente praticar a leitura. Veja como não há informação nova a partir da informação dada, há repetição de ideias, faltando-lhe progressão para construção de sentidos.

Em síntese esse texto apresentou grandes problemas de coerência e coesão, pois limita-se a repetir ideias e estas não atendem ao interesse do interlocutor. Visto que o tema proposto não foi desenvolvido por completo, assim tendo insuficiência de dados, conforme Beaugrande e Dressier (1983, *apud* Costa Val, 2016) é necessário o texto apresentar dados suficientes para que o receptor demonstre interesse pelo texto e para compreensão por parte do interlocutor.

Quanto ao uso de articulador textual, pudemos perceber que a aluna ao iniciar o segundo parágrafo fez uso da expressão “E também” para expressar a ideia de incluir mais uma informação referente ao parágrafo anterior, embora não tenha sentido pois o conteúdo exposto no primeiro parágrafo não tem relação com o segundo parágrafo introduzido por este conectivo.

Mediante às análises dos textos exemplificados como parte desta pesquisa, pudemos sintetizar que várias produções escritas apresentam fragilidade na organização textual, o emaranhado de ideias apresentadas não contribui para que o texto progrida. Outro aspecto observado é que os educandos têm dificuldades para expor o seu ponto de vista sobre o tema

proposto, fazendo uso da repetição de ideias e palavras o que compromete a coerência textual, dificultando para o leitor a construção de sentidos. De acordo com Costa Val (2016), no plano da coerência a progressão acontece a partir da soma de ideias novas às que já se encontram no texto.

Ademais, em uma análise global dos textos, percebemos que os discentes não mantêm o tema constante, pois em cada parágrafo não há a apresentação de um tópico e comentário, isto é, em cada parágrafo não são acrescentados temas sobre a temática proposta e a esses temas não são acrescentados temas, comentários. Dessa forma, os textos não desenvolvem a progressão temática. Para Fayol (2014) os textos se organizam em torno de um tema ou de um personagem. Assim, para garantir a continuidade temática, é necessário que haja um acompanhamento e deslocamento do tema no tempo e espaço, isto é, uma correlação entre as partes do texto, mantendo o mesmo tema abordado.

4.3 ARTICULADORES TEXTUAIS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

O quadro a seguir mostra as ocorrências dos articuladores que foram identificados nos textos dos alunos que compõem o *corpus* da pesquisa, ou seja, tanto nos textos narrativos quanto nos argumentativos.

Quadro 5: Ocorrência dos articuladores textuais nas produções escritas.

Articuladores textuais		
Informante 6º/8º	“Articulador de conteúdo proposicional espaço-temporais”.	“Articulador discursivo-argumentativo”
AM6	Depois	Por causa, e
BM6	No dia seguinte, quando, depois	Porque, mas
CM6	Então, quando, depois,	Por causa, para, e também, e
DM6	Quando	Porque, por isso, e
EM6	Quando	Porém, para, mas, em fim, e
FF6	Ausência de articulador	Porque, porisso, e
GF6	Ausência de articulador	Porque, e também, mas, por isso, e, em fim
HF6	Logo após, quando	Mas, e, então, porque, mas, mas enfim

IF6	Depois, na manhã seguinte	Pois, e, porque, para
JF6	Desde quando	Para, nem, e, então, porque
AM8	Quando	Porque, e, por isso
BM8	Quando	Por que, então
CM8	Certo dia, logo depois,	Por isso
DM8	Quando	Porém, por que, porque.
EM8	Quando	Pois, enfim, para, e
FF8	Depois,	E
GF8	Ausência de articulador	Porque, então, e
HF8	Logo quando, depois, no dia seguinte,	Porque, pois, para, por isso, mas, e
IF8	Ausência de articulador	Por isso
JF8	Quando, após	E

Fonte: criado pela autora

A partir dos dados do quadro apresentado, percebemos que os alunos utilizam pouca variabilidade de articuladores textuais. Os articuladores de conteúdo proposicional, que marcam as relações espaços-temporais, são os mais utilizados nos textos narrativos, enquanto que os articuladores discursivos-argumentativos, que introduzem relações discursivo-argumentativa, foram encontrados com pouca ocorrência nos textos argumentativos. Entendemos que isso se deve ao fato de os alunos terem mais facilidade para produzir textos narrativos, por essa tipologia textual fazer parte com mais frequência não só da vida escolar, mas sobretudo da vida cotidiana dos sujeitos, da proximidade do uso oral da linguagem. Koch (2015, p.127) nos esclarece que a produção textual exige cuidado na articulação entre as orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, porque isso contribui para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido.

É válido ressaltar que os articuladores textuais contribuem para a progressão textual, porém sua presença não garante que um texto tenha progressão, visto que um texto com pouca ocorrência de articulador textual pode apresentar progressão, e um texto com mais ocorrências de articulador pode apresentar ausência de progressão textual. A relação entre as variáveis e a ocorrência dos articuladores analisaremos abaixo.

4.4 CONSIDERAÇÃO SOBRE A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na análise do *corpus*, procurou-se evidenciar as possíveis dificuldades de progressão textual nos textos produzidos no contexto de produção escolar. Levando em consideração todo o material coletado, podemos afirmar com clareza, que nos textos escolares há problemas de progressão textual. Entendemos que nem sempre o contexto escolar dá conta de referendar o contexto pragmático de produção.

Em relação aos fatores de textualidade, observamos pouco domínio dos alunos sobre os mecanismos coesivos, sobre a incoerência não houve ocorrências significativas. Podemos dizer que o baixo grau de informatividade, continuidade e articulação foram as ocorrências em que mais os alunos mostraram dificuldades, em seus textos, frente a esses recursos para construir progressão.

Considerando a variável sexo, percebemos que os meninos apresentaram mais dificuldades que as meninas, pois dos 10 alunos participantes da pesquisa 7 apresentaram em seus textos dificuldades quanto à progressão textual. Com relação às meninas, das 10 alunas, 5 apresentaram mais dificuldades referente à progressão textual.

Com relação à variável tipo de textos, observamos que houve maior dificuldade nos textos argumentativos, e uma ocorrência bem menor nos textos narrativos. Nos textos narrativos os alunos demonstraram mais dificuldades para articular as ideias, e para utilizar os articuladores textuais com maior frequência. Nos textos argumentativos os alunos apresentaram dificuldade para desenvolver o tema, organizar as ideias de forma lógica e coerente, sem repetição de termos ou ideias desnecessárias. Nesse sentido, entendemos que a dificuldade maior apresentada pelos discentes no texto argumentativo ocorre em função dos alunos terem pouco acesso a esse tipo de texto, tanto na leitura quanto na produção escrita. Geralmente, as escolas públicas enfatizam o ensino de textos narrativos e os textos argumentos são ensinados mais no 9º ano do ensino fundamental.

Considerando o gênero textual produzido constatamos menor dificuldade no relato pessoal e na história produzida a partir da história em quadrinho não verbal referente a progressão textual. Já no texto de opinião os alunos apresentaram dificuldade para atender a estrutura do texto, desenvolver o tema, expor por meios de argumentos o posicionamento assumido, fazendo assim com que houvesse a repetição de ideias em torno do tema proposto.

Sobre o ano escolar, esta pesquisa considerou textos dos alunos do 6º e 8º ano, para tanto observamos o desempenho de ambas as turmas e constatamos que houve avanços de um ano para o outro, pois os alunos do 6º ano apresentaram mais dificuldades sobre progressão textual

do que os alunos do 8º ano. Para os alunos do 6º ano dentre os aspectos analisados o que mais apresentou ocorrência nos textos foram problemas de informatividade, continuidade e articulação e os alunos do 8º ano apresentaram dificuldades, porém em menor quantidade.

Essa diferença pode ser justificada devido os alunos do 6º ano não estarem acostumados a produzir textos argumentativos, pois nessa etapa de ensino o processo de escrita sobre textos de opinião encontra-se no início. Para Dolz (2010, p. 55) no ensino fundamental II “a prática de expressão escrita deve levar o aluno a redigir, de modo pleno e autônomo, textos pertencentes a vários gêneros, especialmente textos que servem para vida social e para a aprendizagens escolares”

Mediante as análises, encontramos nas produções escritas, não somente dificuldades de progressão textual, mas também outras inadequações. Assim, embora a análise não esteja pautada nas questões de escrita ortográfica, é importante mencionar que os alunos apresentaram dificuldades referentes à escrita, como inadequações ortográficas, ausência de acentuação, concordância verbal etc. Informamos que após a coleta de material para análise dos dados, em março de 2023, iniciamos a leitura dos textos e essas dificuldades começaram a ser trabalhadas no decorrer do primeiro semestre do ano letivo.

Em síntese, entendemos que os discentes apresentaram com maior frequência dificuldades em relação à produção de textos argumentativos. O trabalho com a argumentação deve deixar de ser direcionado apenas para os anos finais do ensino fundamental maior, pois podemos constatar essa afirmação nos documentos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pois encontramos habilidades e competências sobre argumentação voltadas para os anos 6 ao 9º. Dessa forma, compreendemos a importância de preparar os alunos para refletir de maneira crítica sobre os diversos assuntos inerentes à sociedade, de forma a capacitá-los a colocar seus pensamentos e posicionamento de maneira ordenada por meio da prática de linguagem escrita.

A partir de nossas observações, refletimos sobre os motivos que levam os discentes a terem dificuldades para produzir textos escritos e percebemos que as dificuldades encontradas se estendem, também, a fatores externos à escola, no caso a pouca prática de produção de textos no ambiente escolar e fora dele, pois muitas vezes os alunos não possuem o hábito de realizar a leitura em casa, fazendo assim com que não tenha a possibilidade de adquirir conhecimento por meio da cultura escrita. Isso causa dificuldade para o educando, visto que quando necessário, o aluno precisa apresentar conhecimento acerca do tema proposto em uma possível atividade de escrita.

A partir dos estudos da Sociolinguística Educacional, entendemos que não devemos agir com diferença, com preconceito diante das produções textuais dos sujeitos, mas assumir uma atitude natural, não no sentido de aceitar tudo, mas precisamos agir com responsabilidade e sensibilidade, para que possamos adotar práticas que contribuam para o ensino e aprendizagem.

De acordo com Benjamim (2015) Bortoni-Ricardo sugere, em alguns de seus textos, o planejamento de uma agenda de trabalho para tratar dos problemas identificados na escrita dos alunos. Ao se deparar com tais dificuldades, segundo a autora, o professor deve traçar o perfil sociolinguístico dos alunos, construir hipóteses sobre sua linguagem e as zonas de interferência e, baseado em conceitos sistematizados dos fenômenos linguísticos, realizar um trabalho voltado para as dificuldades específicas.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção apresenta a proposta de intervenção que consiste na elaboração de uma sequência de atividades que oportunize ao aluno conhecimento e compreensão da produção escrita e progressão textual, por meio de atividades de leitura, escrita, análise linguística, revisão e reescrita de textos do gênero relato pessoal e texto de opinião.

Informamos que no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2023, após a análise dos textos para coleta de dados, iniciamos os trabalhos referentes às dificuldades apresentadas pelos discentes quanto à pontuação, ortografia, concordância etc, por isso na proposta de intervenção não abordaremos esses aspectos. Optamos em trabalhar essas dificuldades encontradas no *corpus* I de forma separada, uma vez que a proposta de intervenção se tornaria um trabalho muito extenso e, principalmente, porque seria um período longo aguardar o segundo semestre do ano de 2023 para se trabalhar esses aspectos textuais.

A proposta de trabalho desta pesquisa considera a concepção de escrita como trabalho proposta por Geraldí (1997) que consiste no processo contínuo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção a escrita passa pelo processo de planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita. Assim, a seguir descrevemos as etapas a serem desenvolvidas.

5.1 PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEXTO NARRATIVO: GÊNERO RELATO PESSOAL

Nesta seção apresentamos as atividades de intervenção elaboradas a partir das dificuldades apresentadas pelos discentes nos textos narrativos, no gênero Relato Pessoal, por meio de atividades de leitura, análise linguística e escrita.

1ª etapa – Estudo dos articuladores de conteúdo proposicional

Na primeira etapa, na atividade proposta, os alunos realizam a leitura do conto “A bela adormecida”. A escolha desse texto se deu pela quantidade de marcadores temporais presente no texto. Após a leitura, dialogamos com a turma a respeito dos articuladores que marcam tempo-espaco na narrativa e a importância desses elementos linguísticos para a continuidade do texto.

Após esse momento, sugerimos a leitura do relato pessoal “Como comecei a escrever” de Carlos Drummond de Andrade para que os discentes realizem a compreensão textual, bem como identifiquem os articuladores presentes no texto.

RELATO PESSOAL: COMO COMECEI A ESCREVER

Carlos Drummond de Andrade

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau. Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar. Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, e estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever. Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

1. Após a leitura do texto, preencha o quadro com os articuladores que indicam tempo e espaço da narrativa. Esses termos são importantes para estabelecer ordenação dos fatos e dos acontecimentos em um texto narrativo.

Tempo	Espaço

- 2 Por que para o autor do texto “*Como comecei a escrever*” conhecer outros rapazes que gostavam de ler e escrever foi sorte para ele?
- 3 Qual foi a consequência da amizade com os rapazes que ele conheceu?
- 4 Carlos disse que tem pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica?
- 5 O que você entende que o autor quis dizer com isso? Justifique sua resposta

2º etapa – Estudo da organização de parágrafos e ideias

Na segunda etapa, a atividade consiste na explanação do objeto de conhecimento referente às dificuldades de organização de parágrafos e ideias encontradas nos textos dos alunos (fase da diagnose). Para isso, propomos a reescrita de trechos, referente à repetição de ideias e desorganização de parágrafos.

Atividade

1. Leia atentamente o texto a seguir e observe que há repetição de ideias que precisam ser organizadas, a sequência narrativa precisa de ajustes para que o texto apresente a progressão textual mais adequada. Em seguida reescreva cada trecho e organize as ideias e os parágrafos adequadamente. Veja o exemplo adiante.

Exemplo:

“e eu na hora que fui para casa se deitar para dormi e depois eu fui pra casa do meu amigo eu depois foi pra escola e depois eu quis ir pra casa eu foi pra casa dormir e eu foi pra escola.”

Depois de um tempo, eu fui para casa deitar-me para dormir. Ao acordar fui à casa do meu amigo, chamado Pedro, conversar sobre nossas avaliações, porque estávamos com nota muito baixa. Então, decidimos estudar juntos no período de provas. Em seguida, retornei para casa, fiz minhas atividades e dormir.

No dia seguinte, fui para escola...

- a) *“eu e meus amigos a gente tava em casa sem fazer nada Depois nois foi estudar português pra não tirar nota 1,0 na prova Depois foi estudar português e foi pra escola fazer prova de português tirou 10,0 ele ficou feliz”*
- b) *“Eu e o meu amigo nos foi praia e meus amigos e amigas foi pra praia nos divertimos muito e a minha amiga ficou feliz”*

3ª etapa - Leitura para apropriação das características do gênero relato pessoal.

Na terceira atividade proposta os discentes realizam a leitura silenciosa do relato pessoal a *“Carta do mundo”*, de Bartolomeu Campos de Queiroz, para que eles estabeleçam a interação com o texto. Em seguida, realizamos a leitura oral entonacional, para que o discente reconheça as intenções linguísticas e as funções expressivas que envolvem a entonação do texto.

Após a leitura, realizamos uma discussão oral para que o aluno socialize o que compreendeu sobre a temática do texto, bem como eles compreenderam a proposta de um relato pessoal. Assim realizamos as seguintes perguntas exploratórias, que acionaram o conhecimento prévio do aluno: *Você já leu ou ouviu algum relato de experiência vivenciado no passado, baseado nas lembranças pessoais de quem conta? A partir do nome relato pessoal comente uma possível característica para o gênero? O que deve ser um relato pessoal? Quais as lembranças que você tem da sua primeira professora? Você já vivenciou alguma experiência que tenha sido marcante em sua vida e que vale a pena recordar? Relate aos colegas!*

Em seguida, dialogamos sobre as observações dos alunos e sobre as características do gênero em questão, como: formas verbais em primeira pessoa, uso de linguagem coloquial ou informal, tempos verbais apresentando-se no presente ou no pretérito e estrutura narrativa.

A seguir apresentamos a atividade de compreensão textual elaborada por nós no exercício de uma disciplina do Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras 2022, que tem como base o trabalho de leitura e análise linguística, cujo objeto é aprimorar a capacidade leitora do

discente e desenvolver habilidades de construção de valores e sentidos a partir do enunciado em estudo.

Atividade

A carta do mundo (Bartolomeu Campos de Queirós)

Minha memória sempre me leva a visitar minha primeira sala de aula. Sinto como se jamais tivesse saído de lá. Meu coração entra em desassossego sempre que penso naquele lugar. Minha escola foi meu primeiro nó para iniciar toda costura entre meu tempo já vivido e meu tempo ainda sonhado.

Eu me assentava na primeira carteira. Estar perto da professora era poder apanhar seu giz quando caía, ou apagar, com pesar, o quadro para outras lições. Mais que terra, sua escrita era um desenho, e eu tentava imitar sem sair das linhas do caderno Avante. Estar na primeira fila era poder escutá-la melhor, de mais junto, e não deixar que suas palavras caíssem por terra. Não perder nada de sua sabedoria era sempre o querer de todos.

E quando a professora desenrolava o mapa do mundo e prendia no prego da parede, dois ouvidos pareciam poucos. Ela apoiava o dedo em um ponto escolhido e nos dizia que vivíamos ali. Eu olhava pela janela e tinha medo do tamanho do mundo. Depois, ela passeava a régua sobre o mapa nos falando de ilhas, de mares, de montanhas e de outros povos que já viviam antes de nós.

Nunca descobri a idade do tempo. Eu me sentiria só, diante da carta do mundo, se Dona Maria Campos não estivesse do meu lado me preparando para desvendá-lo sem temer os abismos.

Eu morava numa casa com bananeiras, laranjeiras, mangueiras, vacas no curral e ninhos de ovos no meio do mato. Nas aulas de Aritmética, a professora nos ensinava a dividir as dúzias de bananas, as dúzias de ovos, os litros de leite, as mangas, tudo em partes iguais. Não havia problemas, mas o prazer em somar, dividir, multiplicar e subtrair. “Pedro ganhou uma laranja com dez gomos e dividiu com Ana. Com quantos gomos cada um ficou?” E se a laranja tivesse onze gomos nós partíamos o outro gomo ao meio e continuávamos cúmplices.

E quando a tarde anunciava o fim da aula, Dona Maria se assentava. Abria seu livro sobre a mesa e lia mais um pedaço de uma história que acontecida num país longe de nós, com primavera e flor, com inverno e neve, com rei e rainha coroados de ouro. Suas palavras eram navios que nos conduziam, à deriva, para além dos oceanos, para outros horizontes, para fantasiados destinos.

Depois – sim – depois a gente pegava o caminho, de terra, com o coração já frio de saudades do dia seguinte. E na noite, durante o sono, nem era preciso mais sonhar.

- A partir da leitura do texto, responda às questões a seguir.

1. Qual a finalidade social do relato A carta ao mundo?
2. O texto A carta ao mundo é direcionado a que tipo de público?

3. O texto pode ser dividido em tópicos que se referem diretamente à narração dos fatos e à reflexão sobre eles. Com base na leitura do texto, organize os tópicos fazendo uma relação entre as colunas numa sequência que atenda a progressão temática.

a. As aulas de geografia, história e aritmética	I - Introdução
b. O momento da leitura	II - Desenvolvimento
c. O que o autor pretende relatar	III - Desfecho
d. O final da aula e a imaginação	
4. Com base na sua leitura o que você compreendeu do texto *A carta ao mundo*?
5. Que sentimento o narrador demonstra quando recorda da sua escola, da sua primeira sala de aula? Escreva uma frase dita pelo narrador que evidencie esse sentimento.
6. Na nossa sociedade há estudantes que apresentam esse valor e interesse pelos estudos, como o narrador do texto? Comente.
7. Qual é o valor atribuído pelo personagem à sua escola?
8. Analise as expressões a seguir e marque os possíveis sentidos que podem ser produzidos com o pronome “Minha/meu”, nas expressões “Minha memória”, “Minha primeira sala de aula” “Minha escola” e “Meu coração”.
 1. Indica posse e carinho
 2. indica egoísmo
 3. indica que o personagem se sente dono da escola e lá se sente acolhido.
9. Releia a frase: “Depois – sim – depois a gente pegava o caminho, de terra, com o coração já frio de saudades do dia seguinte.”. Qual o sentido do advérbio de tempo empregado no início da sentença?

4º etapa – Revisão e planejamento

A quarta etapa, sob nossa mediação os alunos realizaram o planejamento do texto no gênero relato pessoal para realizarem a revisão e reescrita individual do primeiro relato pessoal, produzido na fase da diagnose. Para tanto, disponibilizamos aos discentes uma cópia para leitura com os seguintes questionamentos e dialogamos sobre o assunto:

- 1- Observe se o início do seu texto apresenta os personagens, o espaço e o tempo em que a narrativa acontece.
- 2- O texto relata algo da sua vida?

- 3- No desenvolvimento você relata cada momento da história em parágrafos diferentes, conte com detalhes os acontecimentos e evite repetir as informações. Desenvolva cada informação por completo, não cite somente o que aconteceu, dê detalhes, fale dos sentimentos, emoções e descreva o lugar, as pessoas etc.
- 4- Faça uso dos articuladores que marcam tempo e o espaço na narrativa, como: depois, em seguida, no dia seguinte, a seguir, muito tempo depois, defronte, mais além, a primeira vez etc, pois eles ajudam a ordenar os segmentos da narrativa.
- 5- Crie um desfecho para a história, conte como terminaram as ações que você relatou no texto.
- 6- Não se preocupe com a quantidade de linhas, o importante é seu texto apresentar as informações e as ideias organizadas e completas.
- 7- Ao finalizar a história, crie um título que esteja relacionado ao relato pessoal que você criou.

Após esse momento, entregamos aos discentes o relato pessoal escrito por eles para a realização da revisão por meio da leitura, das observações quanto aos nossos questionamentos, bem como dos apontamentos e bilhetes orientadores escritos pela professora pesquisadora no final de cada texto.

5ª etapa – Reescrita do primeiro texto produzido (fase da diagnose)

Após a revisão realizada pelos discentes, na atividade anterior a esta etapa, propomos a reescrita individual do primeiro texto produzidos pelos alunos, na fase da diagnose. A partir dos estudos realizados é importante os discentes adequarem o primeiro texto às condições de escrita aprendidas nas atividades propostas. Para isso, é importante dialogar com os alunos e orientá-los de maneira coletiva e individual.

Durante o processo de intervenção das atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, percebemos que os discentes não estão acostumados a planejar e organizar a escrita a partir do tema proposto para a produção textual. Na etapa de reescrita houve reclamação por parte de alguns alunos, visto que eles também não estão acostumados a realizarem revisão e reescrita de textos. Essa atitude dos discentes mudou a partir do momento que dialogamos a respeito da importância de se adotar práticas necessárias para se alcançar o aprimoramento da produção textual, como por exemplo, planejar, revisar e reescrever.

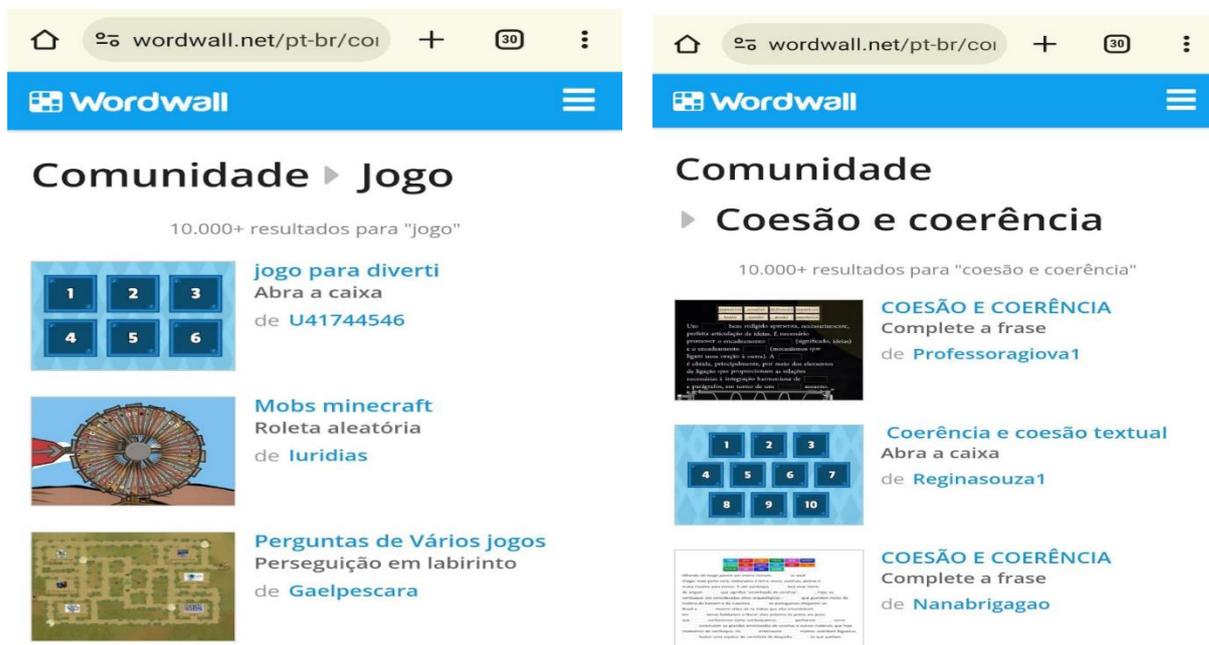
Dessa forma, entendemos e refletimos que é necessário o professor de Língua Portuguesa buscar estratégias que enfatizem essas práticas em sala de aula, mesmos diante de vários entraves que o docente encontra na rotina de professor, como por exemplo, a falta de tempo e muitos textos para corrigir.

5.2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEXTO ARGUMENTATIVO: GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

1ª etapa – Estudo dos operadores/discursivos

A primeira atividade consiste no estudo das conjunções a partir da leitura do texto apresentado no aplicativo wordwall. Este aplicativo apresenta e cria jogos educativos e interativos para os alunos. É um aplicativo que apresenta aproximadamente 18 jogos, dentre eles o jogo intitulado Coesão e Coerência. Apresentamos os operadores argumentativos e os sentidos que eles estabelecem no enunciado, dialogamos com a turma sobre a importância desses elementos linguísticos no texto argumentativo. Em seguida, os alunos realizaram o jogo intitulado coesão e coerência. Esse jogo apresenta um texto com a ausência de alguns articuladores e, os alunos terão que completar o texto com o articulador correspondente, assim como responderão perguntas referentes ao assunto, para isso formamos grupos para que todos os alunos participassem da atividade.

Figura 3: Aplicativo Wordwall



Fonte: <https://wordwall.net/teacher/>

2ª etapa – Leitura para apropriação das características do gênero texto de opinião

Na segunda etapa, propomos a leitura e a compreensão do texto “*A viralização do senso comum*”, de Michel Carvalho da Silva, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero a ser estudado. Os alunos realizaram a leitura silenciosa para se familiarizarem com o texto. Em seguida, houve a leitura realizada pela professora a partir de comentários e perguntas para que os alunos dialoguem com a docente sobre o entendimento do texto: Qual é o assunto principal abordado no texto? Qual a finalidade do texto? Vocês costumam ler e escrever textos que emitem opinião e posicionamento sobre algum tema? O texto é direcionado a que tipo de público? O que você conhece por opinião e artigo?

Após esse momento, propomos a atividade de compreensão do texto.

Atividade

- A partir da leitura do texto “A viralização do senso comum”, responda às questões de compreensão.

A viralização do senso comum
Michel Carvalho da Silva

Quem já recebeu alguma mensagem via whatsapp informando que o governo vai confiscar a caderneta de poupança ou que o Congresso vai votar um projeto que acaba com o 13º- salário? Outro conteúdo falso que “viralizou” no Facebook nos últimos tempos se refere ao auxílio- -reclusão, que seria pago diretamente ao criminoso, ou, ainda, que o benefício se multiplica va conforme o número de filhos do preso ou da presa.

Muitas mensagens circulam pela internet e nem sempre elas são verdadeiras. Mas como pode o cidadão comum distinguir, num volume pulverizado de informação, entre aquela confiável, verídica e relevante, e aquela errônea, imprecisa e falsa? É evidente que essa questão está relacionada ao nível de empoderamento do indivíduo, que varia de acordo com o grau de instrução, a consciência política e os hábitos midiáticos de cada um.

Uma pesquisa divulgada recentemente pelo Pew Research Center mostra que cresceu nos últimos dois anos a influência das redes sociais na tarefa de manter os cidadãos informados. Os sites de notícias, antes tradicionais fontes de informação, foram descritos no estudo como fontes secundárias, na hora de saber sobre um assunto ou acontecimento.

As redes sociais podem impulsionar o engajamento cívico devido à sua flexibilidade ao permitir aos usuários acessar informações sob demanda, receber notícias de maneira instantânea, aprender sobre diversos temas, personalizar conteúdo de acordo com seus interesses e aprofundar a discussão em torno de assuntos mais complexos. Artigo de opinião pontos de vista 5858 pontos de vista Acesso à informação é um direito.

No entanto, o potencial da internet para ampliar o grau de informação do indivíduo ainda é limitado por fatores como o desinteresse da coletividade ou a inabilidade das pessoas em assimilar grandes volumes de dados e relacionar fatos. Daí a importância de uma educação que subsidie o cidadão a entender a burocracia governamental e o funcionamento do sistema político (conhecimento das regras gerais, familiaridade com as estatísticas e as plataformas de governo). Só uma pessoa que reúna essas competências poderá acompanhar e fiscalizar as políticas públicas implementadas pelos agentes públicos.

A desinformação, fruto da imprecisão, da mentira ou do ruído informacional, contribui para a ignorância das pessoas e inviabiliza o debate democrático. Aliás, é preocupante quando observamos que uma informação é manipulada simplesmente com o propósito de causar pânico ou revolta, com vistas a beneficiar um segmento político. Não podemos nos esquecer também do triste episódio, ocorrido no ano passado no Guarujá, em que uma mulher foi espancada até a morte após boato espalhado em rede social que a acusava de sequestro e bruxaria.

Diante disso, é preciso verificar se a informação veiculada é de uma fonte confiável, como sites institucionais, páginas de jornais conhecidos e blogues de profissionais respeitados. Também é importante pesquisar se mais de uma fonte publicou a notícia, isso denota maior credibilidade à mensagem. Outro aspecto relevante é identificar se o conteúdo divulgado não é oriundo de um site de notícias falsas ou de conteúdo exclusivamente humorístico, como o Sensacionalista. A informação tem relevância para o exercício pleno da cidadania e a formação de opinião. Por isso, o acesso à informação é um direito que antecede os demais, pois quem está bem informado tem maiores possibilidades de reivindicar outros direitos. As redes sociais oferecem oportunidades significativas para a politização da sociedade e um maior engajamento do cidadão no processo de deliberação pública, mas é preciso, antes de tudo, discernimento para não reproduzir o senso comum “viralizado” na internet.

1. Qual é o assunto principal abordado pelo texto?
2. Para que tipo de leitor o artigo se dirige?
3. Que importância essas informações podem ter para esse leitor?

4. Com que finalidade esse assunto é abordado?
5. Considerando que se trata de textos argumentativos, que ideia ou tese o autor parece defender?
6. Quais argumentos são utilizados para defender o ponto de vista do escritor?
7. A partir da leitura do texto “*A viralização do senso comum*”, informe a estrutura do texto a partir do plano de texto a seguir:

Tema	
Título	
Tese (posicionamento)	
Argumento 1	
Argumento 2	
Conclusão	

3ª etapa – Redundância, argumentação e plano de texto

Esta etapa compreende o estudo de redundância na escrita, o que prejudica a progressão textual por não contribuir com a continuidade do texto, os alunos limitam-se à repetição das mesmas informações e ideias ao longo do texto. Ademais propomos questões referentes ao desenvolvimento de argumentos de fatos e um esquema de plano de texto.

Atividade

1 – Analise os trechos a seguir e observe a redundância, destaque-as e reescreva os trechos fazendo as alterações necessárias.

a) *“A gente devemos estudar mais, para que nós sermos alguém na vida quando crescer, daqui a uns anos não ser preguiçoso.*

Devemos aprender mais nas escolas e lá no ensino médio para sermos alguém na vida. Aqui eu digo que nós devemos aprender a ler mais nossa leitura na frente de tudo depois os deveres”

b) *“Atualmente o uso do celular em sala de aula, Hoje em dia os alunos não presta atenção, na aula poque eles fica jogando ou ficam escutando musica os que ficam mais no celular”*

- c) *“O uso do celular em sala de aula acontece muito em sala de aula e por que o celular em sala de aula não ver o professor falar que não deve usar o celular em sala de aula eu não não deve usar o celular em sala de aula e eu não uso o celular em sala de aula”*
- d) *“Eu acho na minha opinião a leitura e muito importante na nossa educação ajuda muito na leitura desenvolver a nossa leitura nos ajuda a sair mais da rua e do celular”*

2 - Sobre o estudo da argumentação, observe os comandos a seguir e para cada um dos fatos listados, posicione-se e emita uma opinião, lembre-se de escrever em 3ª pessoa.

- a) Motorista alcoolizado provoca acidente ao sair de uma festa em São Paulo.
- b) A Assembleia Legislativa do estado de São Paulo aprovou, em outubro de 2017, a proposta que permite o uso de celulares em sala de aula.
- c) O Presidente da República sancionou a lei que aumenta a validade da CNH (Carteira Nacional de Habilitação) para dez anos.

3 – Sobre a escrita de um texto é necessário haver planejamento, para a reescrita do texto argumentativo com o tema *“A importância da leitura para a sociedade”* produzido na fase na diagnose, organize as informações solicitadas de acordo com o plano de texto a seguir.

Tema	
Título	
Tese (posicionamento)	
Argumento 1	
Argumento 2	

4ª etapa – Reescrita coletiva

Esta etapa de produção escrita foi desenvolvida por meio da reescrita coletiva de um texto para a observação da organização de ideias, da redundância e uso dos operadores argumentativos.

No aparelho de data show apresentamos a ficha de revisão e instigamos o discente à observação quanto ao uso das orientações da ficha de revisão no texto em análise. Após esse

momento, realizamos a leitura do texto seguida de explicação quanto os aspectos observados. Por fim, os discentes realizaram a reescrita textual.

Ficha de revisão

- 1 Na introdução o seu texto apresenta um posicionamento/tese sobre o tema e argumentos?
- 2 No desenvolvimento apresenta o argumento mencionado na tese e esclarece o tema?
- 3 No texto não há repetição de ideias e informações? Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- 4 Você faz uso dos operadores – discursivos como conjunção ou termos que contribuem para sustentar o seu argumento e fazer o texto progredir como “pois”, “porque”?
- 5 Na conclusão você apresenta uma proposta de intervenção referente a temática do texto?
- 6 Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?
- 7 Verificou se a pontuação está adequada?
- 8 Encontrou um título para o texto?

5ª etapa – Revisão e reescrita

A última etapa corresponde à revisão e reescrita individual dos textos produzidos na fase da diagnose, a partir das considerações da professora, por meio de bilhetes orientadores, acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos. Houve a socialização para turma sobre as adequações necessárias realizadas nos textos, fizemos apontamentos em forma de tópicos no quadro.

Esta etapa consiste em fazer o aluno observar e refletir sobre sua escrita, é importante levá-lo a perceber de acordo com as orientações o que ele precisa observar, esclarecer e refazer no próprio texto. A partir das observações realizadas, o aluno fez a reescrita do texto levando em consideração o seguinte roteiro. Se necessário, pode haver a segunda reescrita textual.

Ficha de revisão

- 1 Na introdução o seu texto apresenta um posicionamento/tese sobre o tema e argumentos?
- 2 O desenvolvimento apresenta o argumento mencionado na tese e esclarece o tema?
- 3 No texto não há repetição de ideias e informações? Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- 4 Você faz uso dos operadores – discursivos como conjunção ou termos que contribuem para sustentar o seu argumento e fazer o texto progredir tais como “pois”, “porque”?
- 5 Na conclusão você apresenta uma proposta de intervenção referente a temática do texto?

6 Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?

7 Verificou se a pontuação está adequada?

8 Encontrou um título para o artigo?

5.3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, descreveremos a aplicação das atividades de intervenção e abordaremos a análise do *corpus* II, textos reescritos pelos discentes, após as atividades propostas, em seguida mostraremos os resultados obtidos com a aplicação da proposta de intervenção quanto à prática de linguagem escrita. As atividades foram desenvolvidas por meio da leitura, escrita e análise linguística. Desse modo, analisaremos o desempenho dos alunos a partir das atividades propostas para a reescrita de textos do gênero relato pessoal e texto de opinião, visando analisar a progressão textual nas produções escritas.

As atividades foram aplicadas no segundo semestre de 2023, entre os meses de outubro e novembro. O processo de reescrita ocorreu por meio da escrita como trabalho, mediante as etapas de leitura, planejamento e revisão.

5.3.1 Texto Narrativo: Gênero Relato Pessoal

Em um primeiro momento para a reescrita dos textos, dialogamos com a turma sobre a importância da revisão e reescrita na tentativa de conscientizar os alunos de que não basta apenas escrever um texto, mas é preciso também revisar a escrita e observar o que pode ser aprimorado no texto. Dessa feita, os alunos demonstraram interesse em receber de volta os textos, por eles produzidos, para que pudessem verificar o próprio desempenho nessa prática de linguagem.

Em seguida, passamos a aplicação da Atividade de intervenção I (Estudo dos articuladores de conteúdo proposicional), na qual os alunos leram o texto da Bela adormecida para dialogarmos sobre o uso dos articuladores que marcam tempo e espaço em textos narrativos. Seguindo com a atividade os discentes realizaram a leitura e compreensão do relato pessoal “Como comecei a escrever”. Nessa atividade discutimos a proposta do texto e os discentes compreenderam a finalidade do gênero relato pessoal, bem como o modo como se estabelece a conexão nestes textos.

Após essa primeira etapa passamos a aplicação da Atividade II (Estudo da organização de parágrafos e ideias), na qual os alunos reescreveram trechos de textos que apresentavam

repetição de ideias e redundâncias. Para exemplificação sobre redundância apresentamos aos alunos os pleonasmos viciosos, expressões utilizadas no dia a dia como: subir pra cima, entrar pra dentro, ver com os meus próprios olhos, entre outros. Alguns alunos, do 6º ano, tiveram dificuldade para identificar e reescrever as repetições de ideias e precisaram de orientação individual para realizar a atividade.

É importante pontuar que essa atividade foi relevante para que os alunos aprendessem a organizar as ideias e evitar repetição delas, de forma a proporcionar uma leitura de fácil compreensão.

Dando sequência à aplicação das atividades os alunos realizaram a atividade III (leitura para apropriação das características de um relato pessoal), na qual realizaram a leitura e compreensão do texto “*A carta do mundo*”. Esta atividade contribuiu para que os alunos compreendessem as características de um relato pessoal, pois o produtor que lê relatos pessoais se apropria das características desse tipo de texto e possui menos dificuldade para escrever.

Por conseguinte, aplicamos a atividade IV (Revisão e planejamento), na qual os alunos receberam os textos produzidos na primeira fase da pesquisa (material para coleta de dados) e realizaram a leitura e a revisão quanto aos nossos apontamentos e bilhetes orientadores, além de observarem os questionamentos da ficha de revisão. A partir dessa revisão, os alunos deram início à reescrita dos textos, atividade V (Reescrita do primeiro texto produzido).

5.3.2 Texto Argumentativo: Gênero Artigo de Opinião

Na fase de aplicação da proposta de intervenção, inicialmente, dialogamos com a turma sobre a importância da revisão e reescrita de um texto. Esclarecemos aos alunos que a escrita precisa ser observada, revisada para que haja adequações necessárias para que o texto alcance os objetivos do produtor.

Na primeira etapa da atividade os alunos ficaram cientes de que a reescrita se tratava do texto de opinião, cujo texto eles já haviam escrito anteriormente. Passamos, posteriormente, à aplicação da atividade de intervenção I (Estudo dos operadores discursivos), na qual os alunos conheceram o aplicativo wordwall com vários jogos sobre operadores argumentativos. A atividade foi realizada na sala da biblioteca, com uso do aparelho datashow da escola. A turma foi dividida em grupos.

Primeiramente, esclarecemos aos alunos o que é coesão e coerência e sua importância na produção de um texto. Em seguida, explicamos como funcionava o jogo e chamamos o primeiro grupo para participar do jogo Coesão e coerência Textual, onde os discentes

responderam perguntas com alternativas, além de analisarem um texto para completar com palavras e operadores argumentativos. Nessa etapa, a turma não apresentou dificuldade e todos demonstraram interesse em participar da atividade.

Para a turma do 6º ano, a primeira etapa da atividade (**Estudo dos operadores discursivos**) realizou-se de forma diferente da atividade aplicada no 8º ano, pois trabalhamos por meio de uma metodologia mais simples, por entendermos que as atividades do aplicativo wordwall são um pouco mais avançadas para o 6º ano. Assim, esclarecemos aos alunos o que é coesão e coerência e sua importância na produção de um texto. Em seguida, entregamos para a turma um texto e juntos realizamos a leitura. Dessa forma, apresentamos algumas conjunções e suas funções e explicamos o uso das conjunções dentro do texto. Após esse momento os alunos resolveram uma atividade sobre conjunções e o sentido que elas estabelecem em frases, períodos e texto.

Na atividade de intervenção II (**Leitura para apropriação das características do gênero texto de opinião**) entregamos para os alunos do 8º uma cópia do texto “*A viralização do senso comum*” e para a turma do 6º ano entregamos cópia do texto “*Os desafios do uso do celular em sala de aula*” e os orientamos para a realização da leitura silenciosa, em seguida realizamos a leitura coletiva e discutimos sobre o tema do texto, comentamos sobre o título, sobre o posicionamento do autor, sobre os argumentos e sobre a conclusão. Após esse momento, entregamos para os alunos uma cópia com a atividade de compreensão e esclarecemos as dúvidas apresentadas. Nesta atividade alguns discentes, tanto do 6º quanto do 8º ano, apresentaram um pouco de dificuldade para identificar no texto os argumentos e a tese, sob nossa orientação e esclarecimentos os alunos conseguiram resolver a atividade.

Dando sequência a aplicação das atividades passamos à atividade III (**Redundância, argumentação e plano de texto**), na qual realizamos a leitura coletiva de trechos de textos que apresentavam redundância, assim como exemplificamos com expressões do cotidiano como subir para cima, descer para baixo, eu acho na minha opinião. Isto para que os alunos tivessem melhor compreensão sobre redundância, em seguida instruímos os discentes a realizarem a reescrita dos textos propostos.

Após essa atividade, demos início à escrita de argumentação, para isso propomos a leitura de frases sobre diferentes temas e sugerimos que o discente emitisse a opinião sobre o assunto proposto.

Em função do tempo, retornamos com a atividade III na aula seguinte e demos continuidade à atividade de plano de texto, na qual os discentes organizaram as informações sobre o tema que já haviam escrito “*A importância da leitura para a sociedade*” e “*O desafio*

do uso do celular em sala de aula”, 8º e 6º ano respectivamente. Esclarecemos aos alunos a importância de planejar a escrita para que se alcance o objetivo desejado, seguido da explicação sobre o plano de texto, onde eles preencheram um quadro com tema, título, o posicionamento do escritor, argumentos e conclusão. Esclarecemos que dessa forma fica mais fácil para que o aluno organize a escrita.

Na intervenção IV os discentes realizaram a reescrita coletiva de um texto. Para isso, primeiramente, apresentamos a ficha de revisão e esclarecemos que se tratava de observações importantes para construção de um texto de opinião. Posteriormente, apresentamos o texto no aparelho do datashow e juntos realizamos a leitura e indagamos a turma para apontar onde havia inadequações que poderiam ser alteradas. Assim, sob nossa orientação a turma realizou a reescrita do texto e observou o quanto a escrita estava desorganizadas, com redundâncias e informações repetidas.

Por fim, aplicamos a atividade V correspondente a revisão e reescrita individual dos textos produzidos pelos alunos. Para tanto, entregamos os textos escritos na produção diagnóstica, fizemos apontamentos gerais no quadro e orientamos que os discentes observassem nossas considerações por meio de bilhetes orientadores escritos no final dos textos, assim como orientamos individualmente alguns alunos que apresentaram dúvidas. Além de orientarmos a leitura da ficha de revisão para reescrita individual.

Observamos que todas as atividades de intervenção foram de grande valia para a escrita dos alunos, pois eles compreenderam a importância de se organizar um texto para a sua qualidade final.

5.3.3 Análise do *Corpus II* – Reescrita dos Textos do Gênero Relato Pessoal

A seguir, para uma melhor visualização, apresentamos em quadros o primeiro texto produzido pelos discentes e a reescrita desse texto. Os textos em análise são dos mesmos informantes, cujos textos foram analisados na fase da diagnose.

Primeira escrita	Reescrita
<p>Meu dia eu era um menino muito ançiso e eu era muito quieto eu ficava atras no cantinho so esperando a aula acabar e eu na hora que fui para casa se deitar para dormi e depois eu fui pra casa do meu amigo eu depois foi pra</p>	<p>Meu dia Eu era um menino muito ansioso e quieto, por isso eu sentava na parte de trás da sala de aula. Quando a aula terminava eu ia logo para casa do meu amigo brincar de bola</p>

<p>escola e depois eu quis ir pra casa eu foi pra casa dormir e eu foi pra escola.</p>	<p>com ele. Depois eu ia pra casa tomar banho e ver um pouco de tv.</p> <p>Um certo dia eu e minha família fomos para um igarapé nos refrescar, foi bem divertido, porque foi com meus pais.</p> <p>No dia seguinte nós fomos para casa da minha avó, eu fui brincar com meus primos e amigos. Depois nós fomos para casa e eu fui tomar banho para dormir.</p> <p style="text-align: right;">Informante AM6 – aluno do 6º ano</p>
--	---

Diante da reescrita do texto do aluno AM6, verificamos que o discente organizou o texto em parágrafos, reorganizando a introdução, o desenvolvimento e o desfecho, acrescentou e detalhou as informações novas, de modo que o leitor compreenda com mais clareza as ações ocorridas na história. Agora, o produtor do texto relata sua rotina, esclarecendo o que ia fazer na casa do amigo “*Quando a aula terminava eu ia logo para casa do meu amigo brincar de bola com ele*”, em seguida narra a ida para casa dele e o que fazia ao chegar lá “*Depois eu ia pra casa tomar banho e ver um pouco de tv*”. Desse modo, na reescrita, se pode verificar o quanto a grau de informatividade aumentou no texto do aluno AM6 e a escrita do discente alcançou a progressão textual regular.

Notamos também que o aluno fez uso dos articuladores de conteúdo proposicional como em “*No dia seguinte nós fomos para casa da minha avó...*”, que marcam o tempo e a continuidade da narrativa, assim como manteve o articulador “*Depois eu ia pra casa tomar banho...*” e acrescentou o “quando” “*Quando a aula terminava eu ia logo para casa do meu amigo*”, bem como utilizou o operador discursivo “*por isso*” para explicar o porquê de o aluno sentar-se na parte de trás da sala de aula “*Eu era um menino muito ansioso e quieto, por isso eu sentava na parte de trás da sala de aula*”.

É importante destacar que as informações estão esclarecidas e a escrita apresenta mais qualidade, esse desempenho do aluno deu-se, principalmente, por meio da proposta de intervenção quanto à etapa da revisão e reescrita, com os apontamentos e com os bilhetes orientadores sugerindo que o discente relatasse quais ações ele realizava na casa do amigo e na própria casa.

No relato pessoal a seguir, vejamos as mudanças na reescrita do aluno BM6.

Primeira escrita	Reescrita
<p>Meu primeiro dia de aula No meu primeiro dia de aula eu fiquei com muita vergonha mais ficava esperando uma pessoa pra fala comigo. Mais não veio e mais uma veis eu ficava esperando mais não veio mais no dia seguinte eu fiz um amigo e o nome dele Kalebe e fiz mais outro amigo o André e foi assi o quando eu vi Eu já tava com um bucado de amigo e depos eu fis amizade com as pessoa da outra sala de aula. e foi assin.</p>	<p>No meu primeiro dia de aula, eu ficava esperando uma pessoa falar comigo, mas ninguém veio e eu continuei esperando, porque eu era tímido. Mas no dia seguinte eu fiz um amigo, o nome dele é Kalebe, e também fiz outro amigo, o André, e foi assim que eu conheci várias pessoas na escola, conheci também pessoas de outras salas. Com o passar do tempo eu perdi a vergonha de fazer amigos, rápido eu falo com as pessoas e já estou fazendo amizades.</p> <p style="text-align: right;">Informante BM6 – aluno do 6º ano</p>

Nesse texto notamos que o aluno organizou na reescrita do texto as informações em parágrafos, fez uso do operador discursivo “**mas**” para dar contraste à ideia de que o narrador personagem ficava esperando alguém ir falar com ele, mas isso não acontecia, porém no dia seguinte o personagem fez amizade “**Mas** no dia seguinte eu fiz um amigo, o nome dele é Kalebe [...]”. Vejamos que a articulação ocorreu entre o primeiro e o segundo período do primeiro parágrafo e entre os dois primeiros parágrafos. Além do uso do “**porque** “[...] *mas ninguém veio e eu continuei esperando, porque eu era tímido*”, empregado para explicar o porquê do discente ficar esperando as pessoas irem falar com ele. Além do uso da expressão “**Com o passar do tempo** [...]” que ajuda na sequência da narrativa. Dessa forma a coesão textual não fica comprometida.

Notamos que o texto em análise ainda apresenta uma narrativa curta, pois ele não fez alterações no conteúdo da narrativa e sim, na estrutura e forma do texto, porém podemos afirmar que esse texto reescrito apresenta maior grau de informatividade do que a primeira versão, bem como apresenta articulação e continuidade mais desenvolvidas, logo percebemos a progressão textual regular.

Dando continuidade apresentamos os textos reescritos das alunas FF6 e GF6 do 6º ano.

Primeira escrita	Reescrita
<p>Muzel No dia que eu foi no muzel com a professora e os meus antigos colegas e a minha melhor amiga Maria ela no muzel tinha a árvore mãe, peixe, crocodilo papagaio, cobra onça, ela</p>	<p>Museu No dia que eu fui ao museu com a minha professora, com meus colegas e com minha melhor amiga Maria. Eles são meus antigos colegas.</p>

<p>ajente assistiu aula e o macaco jogou beijo para professora Creuziany etc...</p>	<p>Lá no museu tinha árvores, uma era chamada árvore mãe, tinha peixe, crocodilo, papagaio, cobra, onça. Nesse mesmo dia a gente assistiu aula, saindo de lá o macaco jogou beijo para professora Creuze. Depois todo mundo comeu, porque alguns alunos já estavam reclamando de fome.</p> <p>Em seguida nós fomos ver a paisagem, como era lindo demais, os macacos e todos os animais.</p> <p>O passeio terminou e nós fomos pra casa com a professora, ela foi muito legal com nós e esse passeio foi especial.</p> <p>(Informante FF6 – aluna do 6º ano)</p>
---	---

Após as atividades de intervenção realizada na escrita a aluna FF6, que ocorreu após o trabalho de leitura, análise linguística e reescrita, notamos mudanças significativas no texto da discente, veja que a aluna apresenta um texto mais longo, com introdução, desenvolvimento e desfecho em parágrafos separados e uma pontuação mais organizada.

Podemos constatar um maior grau de informatividade na narrativa, pois a discente apresenta em cada parágrafo informações mais detalhadas sobre os acontecimentos no passeio e sobre os personagens presentes na narrativa, bem como deixa claro o sentimento de contemplação e satisfação com o passeio realizado “Em seguida nós fomos ver a paisagem, **como era lindo demais**, os macacos e todos os animais, **“ela foi muito legal com nós[...]**”.

Vejam que após a reescrita o texto apresenta articuladores de conteúdo proposicional, que marcam tempo e espaço na narrativa, que ajudam na construção da narrativa como podemos ver no segundo parágrafo “**Depois todo mundo comeu...**”, bem como a aluna FF6 fez uso, no primeiro parágrafo, do pronome anafórico “Eles”, “**Eles são meus antigos colegas...**”, fazendo uma retomada aos amigos. Percebemos que o texto apresenta mais coesão e continuidade, por retomar o termo amigos.

De fato, podemos verificar que, com base nos critérios do objeto desta pesquisa, a aluna apresentou após as atividades de intervenção um desempenho satisfatório na reescrita, pois há continuidade no texto, no momento em que a aluna faz retomadas por meio do pronome “Eles” conforme exemplificação no parágrafo anterior; o texto apresenta articulação entre os períodos e parágrafos por meio dos articuladores textuais, já exemplificados anteriormente e apresenta progressão textual regular, bem como apresenta os fatores de textualidade como informatividade e aceitabilidade. Isto por apresentar informações o suficiente para que o leitor

compreenda a narrativa, alcança a intencionalidade, já que o produtor do texto conseguiu passar as informações que desejava, verifica-se também a coesão e coerência por meio dos articuladores que marcam tempo e espaço na narrativa e dos operadores argumentativos.

A seguir observaremos o texto da aluna GF6, no qual já podemos observar que a primeira mudança realizada foi a criação do título do texto, pois a primeira versão não apresentava.

Primeira escrita	Reescrita
<p>O dia que eu fui no musel com meus colegas. Foi eu minha melhor amiga Eishilla, e com os meus outros colegas minha professora Creuzeny, eu vi muitos bichos.</p> <p>Esqueletos de baleia teve ate um macaco que mandou beijo para minha professora.</p> <p>Vimos muitas cobras onças jacaré e vários outros bichos flamigos papagaio arara, e vimos o aquário cheio de peixe e vimos arraia vimos esqueleto de bichos.</p>	<p>O meu primeiro dia de aula</p> <p>O dia que eu fui pro museu com meus colegas, foi minha melhor amiga Eyshilla, e com os meus outros colegas, minha professora Creuziny, eu vi muitos bichos esqueletos de baleia, teve até um macaco que mandou beijo para minha professora.</p> <p>Nesse dia, vimos muitas cobras, onças, jacaré e vários outras bichos flamingos, papagaios, arara, e vimos o aquário cheio de peixes e vimos arraia, esqueletos de bichos.</p> <p>Além disso, vimos também o jacaré açu, ele era muito grande, o homem estava alimentando ele, eu e meus colegas ficamos muito felizes por ter ido nesse passeio para o museu, conhecemos vários bichos etc.</p> <p>Então minutos se passaram e nós fomos embora, porque já estava na hora e foi isso que aconteceu no dia que nós fomos para o museu.</p> <p>(Informante GF6 – aluna do 6ª ano)</p>

No texto apresentado, a discente GF6 já apresentou em sua primeira escrita uma organização do texto, porém alguns ajustes foram realizados pela aluna como a organização do 3º e 4º parágrafo, onde havia uma quebra de parágrafo, uma divisão inadequada. A aluna organizou as informações e fez uso de expressões para iniciar os parágrafos do desenvolvimento, por exemplo, “**Nesse dia**, vimos muitas cobras, onças, jacaré...”, “**Além disso**, vimos também o jacaré açu, ele era muito grande...”.

Outra mudança realizada pela discente foi a criação de um desfecho para a narrativa, onde a narradora personagem relata que que já estava na hora de irem embora e que tudo o que já havia relatado ao longo do texto foi o que aconteceu no dia do passeio ao museu “Então minutos se passaram e nós fomos embora, porque já estava na hora e foi isso que aconteceu no dia que nós fomos para o museu”.

Pudemos perceber que esse texto já apresentava progressão textual regular e após a reescrita por meio da correção textual interativa sob nossa mediação, o texto foi adequado quanto à paragrafação apontada na primeira versão.

Dando continuidade às análises das reescritas dos textos, passemos agora a observar os relatos pessoais reescritos pelos alunos do 8º ano

Primeira escrita	Reescrita
<p>Eu gosto de lembra do dia da minha primeira viagem eu e minha tia e meu tio pra fora do nosso estado e foi em um sabado que eu soube de tudo minha mãe mim contou que nós íamos viajar eu e minha família e meus tios, minha familia marcou uma viagem em minhas férias e quase morro de felicidade, em um dia lindo bem ensolarado, pegamos meu primeiro vou de avião.</p> <p>Bem la em cima, quando chegamos foi so felicidade chegamos com muita fome e muito sonho e fomos dormi.</p> <p>Quando acordamos fomos em um lugar muito bonito e eu estava muito feliz, nós fomos em um igarapé e foi muito legal ficamos em um hotel muito bomto ficamos minhas ferias todas nessa viagem e, em um dia foi muito triste o dia que a gente veio embora e votamos de omibos e foi legal também.</p> <p>Varios lugares diferentes e foi muito divertido a volta e chegamos em casa minha mãe preparo um janta muito bom e fui dormi mas nunca esquecerei dessas férias.</p>	<p>A viagem</p> <p>Eu gosto de lembrar do dia da minha primeira viagem, eu, minha tia e meu tia. Nós viajamos para fora do estado, um lugar chamado Jalapão, uma cidade rural com muita coisa para fazer.</p> <p>E foi em um sábado que eu soube da viagem, minha mãe me contou que íamos viajar, eu e minha família. Eles marcaram a viagem nas minhas férias, eu quase morro de felicidade. Era um dia lindo, bem ensolarado, pegamos meu primeiro voo de avião.</p> <p>Quando chegamos foi só felicidade, eu estava em minha primeira viagem, chegamos muito cansados e fomos dormir.</p> <p>No dia seguinte, acordamos e fomos a um lugar muito bonito tomar café da manhã, depois nós fomos embora. Nos hospedamos em um hotel muito bonito, ficamos minhas férias todas nessa viagem.</p> <p>Os dias se passaram e tivemos que ir embora, fomos embora de ônibus e foi legal também, porque durante a viagem vimos muitas coisas legais e depois de um longo tempo chegamos em casa. Cheguei tão cansado que fui logo dormir, mas nunca esquecerei essa viagem.</p> <p>Informante AM8 – aluno do 8º ano)</p>

Quanto à análise do texto “A viagem” percebemos que o escritor do texto fez alterações na segunda versão quanto a algumas incompreensões apresentadas na primeira versão, no segundo parágrafo do texto tínhamos “Bem la em cima, quando chegamos foi so felicidade...”, a expressão “Bem lá em cima”, que causava uma incompreensão, foi substituída pelo articulador de conteúdo proposicional “Quando”, como em “**Quando** chegamos foi só

felicidade...”. Nessa versão a leitura torna-se mais compreendida pelo leitor, uma vez que o texto foi reescrito com mais clareza.

Outro ponto a se destacar é que o aluno organizou as informações em parágrafos diferentes, pois no terceiro parágrafo da primeira versão do texto, havia cinco informações desarticuladas uma da outra, ou seja, as informações estavam sobrepostas uma à outra sem a presença de nenhum conectivo. Na versão atual cada informação está em um parágrafo introduzido por marcadores de relação espaço-temporais, como exemplo, “*No dia seguinte, acordamos e fomos a um lugar muito bonito...*”, “*Os dias se passaram e tivemos que ir embora...*”.

Podemos destacar nesse texto que o discente manteve o cuidado em desenvolver o texto que apresentasse continuidade na narrativa, organização das informações e divisão dos parágrafos em introdução, desenvolvimento e desfecho. Dessa forma, o texto manteve a progressão textual regular e o discente apresentou mais desempenho em sua escrita após aprimorar os conhecimentos com as atividades de intervenção, principalmente, a revisão e reescrita.

Outro exemplo a ser observado é do aluno BM8 com o texto “Minha lembrança”.

Primeira escrita	Reescrita
<p><i>Eu tinha uma lembrança Quando eu fui andar de moto minha primeira vez fui muito bem meu tio disse que eu tava aprendendo andar de moto. Porque para mim resolver as coisas pra ele tinha muita. Coisa pra fazer eu tinha que ajudar ele porque era um tio muito bacana</i></p>	<p style="text-align: center;">Minha lembrança</p> <p>Durante um tempo da minha vida eu tive muita vontade de pilotar moto, mas eu não tinha moto para convidar um amigo pra me ensinar. Nesse tempo eu ajudava o meu tio no trabalho dele e eu sempre saia de lá para resolver as coisas que ele precisava.</p> <p>Certo dia ele teve a ideia de me ensinar a andar de moto, porque quando eu saia do trabalho para resolver as coisas pra ele, eu demorava muito, porque eu ia andando.</p> <p>Quando eu fui aprender pela primeira vez, meu tio ficou surpreso e disse que eu estava muito bem.</p> <p>Depois desse dia eu comecei pilotar a moto dele e ajudá-lo ainda mais no trabalho, porque ele é um tio que merece por ser muito legal.</p> <p>Informante BM8 – aluno do 8º ano</p>

Diante à observação do texto “Minha lembrança” reescrito pelo aluno BM8, notamos que após a reescrita o discente realizou as alterações frente às dificuldades que apresentou na primeira versão do texto, pois ele organizou as ideias, os segmentos textuais, a pontuação e a paragrafação. A narrativa que antes era curta, apresenta-se com uma sequência de enredo onde o discente narra em diferentes parágrafos, sobre a vontade de aprender a pilotar moto, fornecendo mais informação e mais detalhes sobre os acontecimentos.

Acrescentamos a isso o fato de o aluno organizar os segmentos textuais, note que os parágrafos estão bem encadeados com os articuladores textuais de tempo “**Durante um tempo** [...]”, “**Nesse tempo** [...]”, “**Quando** eu fui aprender pela primeira vez [...]”, “**Depois** desse dia [...]”, além da presença de operadores discursivos “**mas**” e “**porque**” que também aparecem em textos narrativos. No texto em análise, foram utilizados tais operadores, para contrapor a ideia de que embora o narrador personagem tivesse muita vontade de pilotar moto, isso não acontecia porque não havia quem o ensinasse, bem como o “porque”, este foi empregado para explicar o motivo do narrador personagem precisar aprender a pilotar moto.

Dando sequência à análise ainda desse texto, outro ponto a se destacar é a pontuação, na reescrita o discente fez uso mais adequado dos sinais de pontuação, pois utilizou a vírgula, o ponto parágrafo e o ponto final para organizar o texto, tornando assim, a leitura sem interrupções ou quebra de informações e raciocínio.

Posto isso, é perceptível que o discente conseguiu estabelecer relações entre as partes do texto, atendeu aos critérios de continuidade, pois manteve ao logo do texto o mesmo enredo; assim como deu informações suficientes para que o interlocutor compreendesse a narrativa, apresentou articulação e sequências textuais por meios dos articuladores textuais de tempo e organizou a ideia de forma clara, assim constatamos que o texto atendeu a progressão textual de forma regular.

Notaremos a seguir a reescrita das alunas FF8 e GF8, informantes do 8º ano.

Primeira Escrita	Reescrita
<p><i>Minha viagem para mosqueiro foi ótima, fizemos várias coisas legais fomos na praia nas praças balneários e de noite saímos pra jantar e lanchar, tinha uma praia que tinha balanços e uns brinquedos, tinha jetiski que tinha uma bóia atrás que levava várias pessoas.</i></p>	<p>Minha Viagem Minha viagem para Mosqueiro foi ótima, eu e minha família fizemos várias coisas legais; fomos à praia, à praça, aos balneários e de noite saímos para jantar e lanchar. Lá havia uma praça, onde tinha balanços e uns brinquedos, tinha jet-ski com uma boia atrás que levava várias pessoas.</p>

<p><i>Encontrei uma amiga lá passamos o dia juntas nos divertimos bastante saímos para comer de noite fomos no desfile de carnaval. e depois fomos pra praia de madrugada. foi muito divertido queria que voltasse esse dia passamos uma semana. Lá eu e minha família foi tão bom todo em paz e feliz eu amei gostei de mais e foi isso.</i></p>	<p>No dia seguinte eu encontrei uma amiga, passamos o dia juntas, nos divertimos bastante e à noite saímos para jantar.</p> <p>Nessa noite fomos ao desfile de carnaval e depois, de madrugada fomos a praia, foi bem legal.</p> <p>Passamos uma semana em Mosqueiro, eu e minha família, depois voltamos para casa. Eu queria que esse dia voltasse, porque foi tudo de bom, ocorreu tudo na paz e feliz.</p> <p>Informante FF8 – aluna do 8º ano</p>
---	--

Ao analisar o texto “*Minha viagem*” da aluna FF8 verificamos que após a reescrita a discente fez uso de articuladores deixando o texto mais coeso, como por exemplo, “**Lá** havia uma praça, onde tinha balanços e uns brinquedos [...]”, em que a aluna faz uso do advérbio de lugar **Lá**, fazendo referência ao local do passeio, outro exemplo encontra-se no segundo parágrafo do texto, onde temos um articulador de conteúdo proposicional que marca o tempo da narrativa “**No dia seguinte** eu encontrei uma amiga”, além de expressões como “**Nessa noite** fomos ao desfile de carnaval e **depois** [...]”, no terceiro parágrafo. Vimos também que o texto foi organizado em quatro parágrafos, com introdução, enredo e desfecho bem desenvolvidos. É importante frisar que as modificações no texto em análise foram mais de ordem coesivas, superficiais; não alterando tanto a progressão textual.

Outro ponto a ser observado é a pontuação, a discente fez uso dos sinais de pontuação de forma mais adequada, o que pouco foi realizado na primeira versão do texto.

Nas próximas linhas analisaremos o último texto do gênero relato pessoal dos informantes do 8º ano.

Primeira Escrita	Reescrita
<p><i>Minha memória foi em São Paulo, me diverti muito, conheci lugares novos, fui na Praia, Passa o dia com a família e bom. Visita lugares novos, e lindo, fui em uma sorveteria super bom, passar o dia até a noite na praia e lindo, também e muito frio, mas o bom de tudo e que me diverti, ver animais super fofos e lindos, me diverti muito em um parque de diversão, brinquei em muitos brincando, momentos super bom, passar dias fora de casa ter lase, e bom.</i></p>	<p>Minhas férias</p> <p>Minha memória foi em São Paulo, nas minhas férias, junto de minha família. Viajamos para casa de parentes e lá passamos vários dias de diversão.</p> <p>Durante o período em São Paulo conheci lugares novos, fui à praia, restaurantes e sorveteria.</p> <p>Um dia após a nossa chegada, pegamos o ônibus e fomos à praia e passamos o dia lá, foi muito divertido, mas fazia frio.</p>

	<p>No dia seguinte, ao retornar para casa de minha tia, fomos ao parque de diversão, onde brinquei muito, vi animais super fofos e lindos.</p> <p>Foram dias fora de casa, com momentos de diversão e lazer com a família, tudo muito alegre e agradável. Depois de dias, retornamos para casa com o coração super feliz e realizado.</p> <p>Informante GF8 – aluna do 8º ano</p>
--	--

Outra reescrita a ser considerada é o texto da informante GF8, onde a aluna organizou as ideias e frases fazendo uso dos articuladores e expressões entre as frases e parágrafos, como em “**Durante o período** em São Paulo conheci lugares novos[...]”, “**Um dia após** a nossa chegada [...]” e “**No dia seguinte**, o retornar para casa [...]”, tornando assim, o texto mais coeso, pois na primeira versão do texto faltou articular mais as informações.

Notamos também que a discente manteve o uso do operador argumentativo “mas” em “[...] pegamos o ônibus e fomos à praia e passamos o dia lá, foi muito divertido, **mas** fazia frio”, para expressar que passou o dia na praia e que foi divertido mesmo com o frio que fazia.

Na reescrita a aluna reorganizou o texto em cinco parágrafos com introdução que apresenta o tempo da narrativa, nas férias do narrador; o espaço, uma viagem para São Paulo; os personagens, o narrador personagem e a família; o enredo que narra os passeios da viagem e o desfecho que sinaliza o retorno para casa e o estado de alegria e felicidade.

Dessa forma, percebemos que o texto apresenta mais informações sobre o passeio e permite ao interlocutor a compreensão global do texto, alcançando assim a progressão textual regular, visto que após as atividades de intervenção com a reescrita a discente apresenta mais desempenho na prática de linguagem escrita.

5.3.4 Análise do *corpus* II – Reescrita dos Textos do Gênero Artigo de Opinião

Nesta subseção apresentamos a análise da reescrita dos textos de opinião após as atividades de intervenção proposta na pesquisa. Iniciaremos com os textos dos participantes do 6º ano e posteriormente mostraremos os textos dos alunos do 8º ano.

Por meio de quadros para melhor visualização das mudanças realizadas pelos discentes em suas produções, mostraremos os textos da primeira versão produzidos pelos discentes na fase da diagnose e a segunda versão do texto.

No texto a seguir, do aluno AM6 do 6º ano, observamos que, diferentemente, do texto do *corpus* I, o aluno organizou o texto em parágrafos, com introdução marcada pela tese “os celulares tiram a atenção dos alunos na sala de aula, prejudicando o ensino”, desenvolvimento e uma conclusão. O texto apresenta maior grau de informatividade, uma vez que em cada parágrafo o discente desenvolve a ideia apresentada.

Na introdução o aluno apresenta o tema “Hoje em dia as escolas vêm enfrentando um desafio do uso do celular na sala de aula”, e a tese “os celulares tiram a atenção dos alunos na sala de aula, prejudicando o ensino”, porém o discente não apresenta argumentos para fundamentar a tese, mas ele cria um contraste à tese apresentada ao dizer que os celulares tiram a atenção dos alunos e prejudica o ensino, mas que algumas vezes o celular pode ser usado para pesquisas e estudos.

No desenvolvimento o discente esclarece que o uso do celular pode ser permitido em sala de aula, mas só se for para estudo e pesquisas, ou para atender alguém da família. Notamos que o tema proposto foi mais desenvolvido do que a primeira versão e identificamos a progressão por meio de acréscimos de novas informações ao longo do texto.

No terceiro parágrafo o aluno finaliza o texto sugerindo o diálogo entre a família e os filhos e que os professores imponham limites na sala de aula. Assim, podemos afirmar que na conclusão do texto há a continuidade das ideias apresentadas ao longo do texto.

É importante assinalar que o aluno articulou os períodos e parágrafos por meio dos operadores argumentativos - **mas**, como o valor de oposição “O celular pode ser usado em sala, **mas** só se for para estudo, para fazer pesquisa”; **portanto**, para concluir uma ideia “**Portanto**, para que os alunos tenham limite para usar o celular”; além de fazer uso do pronome **Isso** “**Isso** depende muito do modo que é utilizado pela pessoa.” que retoma toda a ideia do período anterior no terceiro parágrafo. Conforme podemos observar no texto reescrito pelo informante AM6.

Primeira escrita	Reescrita
<p><i>Hoje em dia os alunos não tão mais prestando A tenção nas aulas por causa do celular e por causa desse jogo que e o FF e esse jogo que não deixa mais os alunos estudar.</i></p>	<p>O uso do celular na aula</p> <p>Hoje em dia as escolas vêm enfrentando um desafio do uso do celular na sala de aula, principalmente no 7º, 8º e 9º anos, os celulares tiram a atenção dos alunos na sala de aula, prejudicando o ensino, mas algumas vezes o celular é para pesquisas, estudos etc.</p> <p>O celular pode ser usado em sala, mas só se for para estudo, para fazer pesquisa, para atender uma ligação de alguém da família.</p>

	<p>Isso depende muito do modo que é utilizado pela pessoa.</p> <p>Portanto, para que os alunos tenham limite para usar o celular, é importante que a família converse e que os professores imponham limites na sala de aula.</p> <p>Informante AM6 – aluno do 6º ano</p>
--	---

Prosseguindo com a análise, observaremos o texto do aluno BM6, informante do sexo masculino do 6º ano.

Primeira escrita	Reescrita
<p><i>O uso do celular na sala de aula</i> <i>Atualmente o uso do celular em sala de aula,</i> <i>Hoje em dia os alunos não presta atenção, na</i> <i>aula poque eles fica jogando ou ficam</i> <i>escutando musica os que ficam mais no</i> <i>celular.</i></p>	<p>O uso do celular na sala de aula Atualmente o uso do celular em sala de aula está cada vez mais frequente, isso faz com que os alunos não prestam atenção nas aulas.</p> <p>Os alunos só querem saber de jogar ou escutar música. Muitos tentam enganar o professor, porque eles fingem tá escrevendo, mas quando o professor olha, eles observam e chamam atenção, isso prejudica a aprendizagem.</p> <p>Então para que isso acabe é importante os pais conversarem com os filhos sobre eles não usarem o celular na hora da aula, e só no intervalo.</p> <p>Informante BM6 – aluno do 6º ano.</p>

Nesse texto, verificamos que o aluno organizou as ideias e a redundância que havia na primeira versão do texto, assim esclarece que o uso do celular está cada vez mais frequente em sala de aula e que isso faz com que os alunos não prestem atenção na aula. Os esclarecimentos se organizam em parágrafos que relatam o que acontece em sala de aula por meio da introdução, desenvolvimento e conclusão. Notamos que o aluno não assume um posicionamento sobre o tema proposto, não defende uma tese e nem formula argumentos sobre o tema proposto, apenas relata como os discentes se comportam em sala de aula frente as aulas do professor.

No terceiro parágrafo temos a conclusão, parte em que o discente propõe que para acabar com o problema do uso inadequado do celular em sala de aula, é importante haver conversa dos pais com os filhos para que eles usem o celular apenas na hora do intervalo.

Nesse texto percebemos os operadores discursivos “**porque**”, utilizados para explicar que muitos alunos tentam enganar o professor, porque fingem estar escrevendo “Muitos tentam enganar o professor, porque eles fingem tá escrevendo[...]”; o “**mas**”, para contrapor a ideia de que embora os alunos tentem enganar o professor, eles não conseguem, porque quando o docente observa ele chama a atenção “**mas** quando o professor olha, eles observam e chamam atenção, isso prejudica a aprendizagem”; o “**então**” usado para finalizar o texto com uma ideia de conclusão e o pronome **isso**, no primeiro parágrafo, que retoma a informação anterior de que o uso do celular está cada vez mais frequente “Atualmente o uso do celular em sala de aula está cada vez mais frequente, **isso** faz com que os alunos não prestam atenção nas aulas”.

Passemos à análise do texto da aluna FF6, do 6º ano, cujo título é “O uso do celular sem limite”.

Primeira Escrita	Reescrita
<p><i>Hoje em dia é assim muitas pessoas que chega na sala de aula mais não presta atenção porque fica jogando muito e não presta tenção mais poriso não e mau os pais e mãe da o celular muito cedo não é mais os pai e a mae da muito cedo demais.</i></p> <p><i>Mais os professores dão uma ideia pra os alunos uma coisa diferente os alunos comesa a escrever e depois os professores ficaram muito feliz porque os alunos começam ser uma escola alegre.</i></p> <p><i>depois o pai e a mãe ficou muito feliz porque os professores ajudou os alunos os alunos começaram escrever depois ler depois respeitar os colegas e os professores e tambem os pai e mãe foi muito bom porque eles começaram a respeitar e todo mundo começou a respeitar foi muito feliz.</i></p>	<p>O uso do celular sem limite</p> <p>Hoje em dia muitos alunos que chegam na sala de aula não prestam atenção na aula, porque ficam jogando no celular e isso prejudica o aprendizado dos alunos. Mas isso acontece porque os alunos não tem limite.</p> <p>O vício do celular atrapalha a aula, porque o professor tem que para a aula para chamar a atenção do aluno e também porque um aluno quer ir para o lado do outro jogar joguinho.</p> <p>O que acontece em sala de aula é um desafio, pois prender a atenção do aluno não é fácil.</p> <p>Então para que esse problema tenha um fim seria bom a família, os pais conversarem com os filhos para eles terem respeito e saibam usar o celular só na hora de trabalhos e pesquisas.</p> <p>Informante FF6- aluna do 6º ano.</p>

Nessa reescrita textual notamos que a aluna organizou o texto de maneira a desfazer a incoerência que havia, retirando a informação de que os pais dão o celular muito cedo para os filhos. A discente apresenta, na introdução, o seu ponto de vista acerca do uso do celular em sala de aula, defende a tese de que o uso do celular em sala de aula prejudica a aprendizagem e que isso acontece porque os alunos não tem limite para usar celular, porém no desenvolvimento

o discente não argumenta sobre o prejuízo para a aprendizagem e nem sobre a ausência de limites, mas esclarece que os professores têm que parar a aula para chamar a atenção dos alunos, assim como afirma que é um desafio prender a atenção dos alunos em sala.

Na conclusão a aluna sugere que os pais conversem com os filhos para eles terem respeito e para que saibam usar o celular só para pesquisas e trabalhos.

Notamos também que na reescrita a discente alterou as informações do segundo e terceiro parágrafos, e apresentou informações novas em cada parágrafo do texto garantido a progressão textual.

Podemos observar que o texto está organizado em parágrafos com introdução, desenvolvimento e conclusão, e que a informante, diferentemente, da primeira versão escrita apresentou conhecimento e soube diferenciar o texto narrativo do argumentativo, pois na primeira versão a aluna mais narrava do que apresentava o seu ponto de vista sobre o tema proposto.

Outro ponto observado é a organização do texto por meio dos sinais de pontuação, deixando a leitura do texto com mais clareza e coerência, a discente já havia apresentado pouca utilização dos sinais de pontuação no primeiro texto escrito.

Dando prosseguimento às análises observaremos o texto reescrito da aluna IF6, após as atividades de intervenção.

Primeira escrita	Reescrita
<p><i>O uso do celular nas escolas Brasileiras são perca de tempo pois tira toda concentração dos alunos o celular não é feito para ficar brincando e sim para pesquisar algumas coisas importantes.</i></p> <p><i>Para usar o celular é preciso ter controle para não se viciar, o celular na sala de aula não é algo para ficar toda hora porque nós temos que estudar e não ficar no celular.</i></p>	<p>O uso do celular</p> <p>O uso do celular nas escolas brasileiras é perca de tempo, pois tira a concentração dos alunos. O celular não é para o aluno ficar brincando e sim para pesquisar assuntos importantes sobre as aulas das disciplinas.</p> <p>O celular atrapalha os professores que tentam dar aula e também prejudica o aluno que tenta prestar atenção na explicação e estudar. O professor precisa chamar atenção do aluno que não tem controle, que toda hora quer jogar no celular.</p> <p>O celular pode ser usado para pesquisas, porém alguns alunos não entendem isso. Além disso o aluno também pode utilizar o aparelho para atender ligações dos pais, por exemplo.</p> <p>É claro que na realidade isso é um desafio para o professor que muitas vezes perde a paciência ou desiste de chamar a atenção daquele aluno sem respeito.</p>

	<p>Portanto, esse problema pode ser resolvido fazendo uma reunião com os alunos e conversando com os pais para diminuir o uso do celular em sala de aula.</p> <p>Informante IF6 – aluna do 6º ano.</p>
--	---

Iniciaremos essa análise observando a mudança na estrutura do texto, pois a discente escreve o texto na estrutura de um texto argumentativo, bem como elaborou o texto em cinco parágrafos. Destacamos que a aluna mantém a organização das ideias e das informações textuais, pois a aluna manteve a tese na introdução “o uso do celular nas escolas são perca de tempo”, e defende essa tese por meio do argumento de que o uso do celular tira toda concentração do aluno e de que o celular é para pesquisar coisas importantes e não para ficar brincando. Nos próximos parágrafos, segundo e terceiro, a aluna desenvolve essas informações afirmando que o problema atrapalha o professor que deseja dar aula e prejudica os alunos que tentam prestar atenção na explicação, assim como esclarece que o aparelho pode ser usado para pesquisas e para atender a ligação dos pais, porém alguns alunos não têm essa compreensão.

No quarto parágrafo a discente expõe seu posicionamento afirmando que essa realidade, o uso do celular, é um desafio para o professor. O texto é finalizado com uma sugestão a respeito de uma reunião com os pais e com os alunos para que o problema seja resolvido.

Diante dessas observações constatamos que o texto manteve a progressão textual regular, pois ao longo do texto a aluna faz retomada ao tema O desafio do uso do celular em sala de aula, apresenta informações novas em cada parágrafo, assim como manteve as orações e parágrafos articulados por meio dos operadores discursivos. O operador discursivo **pois**, utilizado para explicar que o uso do celular tira a concentração dos alunos em sala de aula; o **porém**, utilizado para contrapor a ideia de que o celular pode ser usado para pesquisas, porém alguns alunos não entendem isso; o **além disso** usado para acrescentar a informação de que o aluno também pode utilizar o aparelho de celular para atender ligações dos pais e o **portanto** utilizado para concluir a ideia de que o problema do uso inadequado do celular em sala de aula pode ser resolvido por meio de uma reunião para haver um diálogo com alunos e pais.

À luz dessas considerações dos textos reescritos pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental há de se destacar que algumas produções escritas ainda não apresentam argumentos para defender a opinião assumida, as razões e explicações para sustentar o posicionamento defendido. Entendemos que, por se tratar de 6º ano os alunos ainda não adquiriram tais habilidades, porém averiguamos que quanto à progressão textual os textos

tiveram um progresso significativo, uma vez que após a aplicação das atividades de intervenção os discentes compreenderam que em uma escrita é necessário organizar as ideias com clareza, evitar repetir a mesma ideia, organizar as informações ao longo de todo o texto e desenvolver o tema por meio de informações novas.

Nas próximas linhas faremos a análise da reescrita textual dos alunos do 8º ano, cujo tema foi “A importância da leitura para a educação de qualidade”.

Primeira escrita	Reescrita
<p style="text-align: center;"><i>A importância da leitura</i></p> <p><i>O motivo de muitos alunos não se interessarem em leitura é eles acham chato ler, e escrever mas é muito fundamental ler e escrever, pra muitos ler e escrever não é mais importante como era antigamente.</i></p> <p><i>Por isso sugiram que muitos pais comecem a ensinar as crianças a ler, bem cedo, texto ate mesmo professores pegarem um pouco mais no pé, para que assim o aluno já vam se acostumando a ler e escrever, para que assim la na frente ele ou ela não tenha dificuldade em ler.</i></p> <p><i>Um dos problemas do Brasil hoje em dia e muitas crianças que não conseguem estudar, por não ter condição financeira sugiro que escolas e prefeituras ajudem essas crianças com materiais escolares etc.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>A importância da leitura</i></p> <p>Hoje em dia muitas crianças e adolescentes não conseguem estudo por motivos de condições financeiras, outras por trabalhar mais cedo para ajudar suas famílias. Esse é um problema porque muitas crianças crescem sem saber ler, saber ler é essencial hoje em dia para se ter uma boa aprendizagem na escola e para aprender mais na vida, mas muitas crianças não tem essa oportunidade.</p> <p>A leitura é fundamental na educação do estudante para se ter um futuro melhor, pois quem sabe ler tem um desempenho melhor nas atividades da escola, em todas as disciplinas, porém essa realidade não é para todos, pois muitas famílias não tem condições financeiras de sustentar a família, então as crianças ou adolescentes precisam trabalhar cedo demais e isso reflete na educação da criança.</p> <p>Além da leitura proporcionar um bom desempenho nos trabalhos escolares, ela também nos dá a chance de aprender mais sobre tudo na vida, pois quem não ler tem dificuldade para compreender um texto, um anúncio ou consegui um emprego.</p> <p>Por isso sugiro que muitos pais comecem a ensinar as crianças a ler bem cedo, até mesmo professores “pegarem um pouco mais no pé”, para que assim o aluno já comece a se acostumar a ler e escrever, para que assim lá na frente ele ou ela não tenha dificuldade em ler um bom livro.</p> <p>(Informante AM8 – aluno do 8º ano)</p>

Primeiramente, podemos afirmar que o texto apresenta mudanças no seu conteúdo, pois no momento da reescrita uma pergunta realizada pelo discente foi se podia modificar o que ele havia escrito, respondemos que sim e perguntamos o porquê da mudança no texto, o aluno respondeu que o texto estava confuso e que ele gostaria de organizá-lo. Observamos que o título foi mantido e que a progressão manteve-se regular na reescrita do texto. É de se destacar que após as atividades de intervenção o aluno organizou as informações do primeiro parágrafo de forma a estabelecer uma relação coerente entre a tese “Hoje em dia muitas crianças e adolescentes não conseguem estudar” e os argumentos que correspondem aos motivos de condições financeiras e as crianças que trabalham mais cedo para ajudar a família. Conforme vimos na primeira análise da diagnose, o discente apresentou dificuldade para estabelecer a relação entre tese e argumentos.

É certo observar que nessa reescrita a introdução, desenvolvimento e conclusão foram desenvolvidos em parágrafos separados, na introdução o aluno apresentou a tese e os argumentos; o desenvolvimento formado por dois parágrafos apresenta os argumentos sobre a importância da leitura, onde o discente afirma que a leitura é fundamental na vida do estudante para que ele tenha um futuro melhor; no terceiro parágrafo o aluno desenvolve mais um argumento sobre o bom desempenho que a leitura proporciona nos trabalhos escolares e na vida de forma geral.

Por fim, o aluno finaliza o texto com a conclusão de que os pais e professores exijam mais dos filhos e alunos para que eles se acostumem à prática de escrever e ler bons livros.

Sobre os operadores argumentativos o discente manteve o “**por isso**” na conclusão do texto, além de utilizar o “**mas**” em “saber ler é essencial hoje em dia para se ter uma boa aprendizagem na escola e para aprender mais na vida, **mas** muitas crianças não tem essa oportunidade”, conjunção utilizada para manter a oposição da ideia de que embora seja essencial saber ler para se ter uma boa aprendizagem na escola, muitas crianças não têm a oportunidade de ter a habilidade de leitura. Outro operador discursivo é o “**pois**” presente no segundo e no terceiro parágrafo, utilizado para explicar a importância da leitura, além do operador “**porém**” empregado para criar o contraste na ideia de que nem sempre todos os alunos apresentam um bom desempenho nas atividades escolares, porque essa realidade não é para todos, pois muitas famílias não tem condições financeiras de sustentar a família.

A partir dessas observações pudemos averiguar que a progressão textual se manteve regular e o texto só apresentou mais qualidade diante das atividades propostas, pois houve muita modificação entre o texto base e a reescrita, havendo mais acréscimos do que desenvolvimento de ideias.

Outro texto a ser analisado é do sujeito participante BM8, aluno do 8º ano.

Primeira escrita	Reescrita
<p><i>A importância da leitura para a aprendizagem.</i></p> <p><i>Aqui no Brasil eu digo calma que no nosso município tem muita genti que não sabe ler o que eu queria mesmo era que a leitura melhorasse pra todos nós.</i></p> <p><i>A importância da leitura e uma coisa para todas as pessoas.</i></p> <p><i>Tem pessoas que não sabem ler mais isso justifica o estudo dele por que quando ele estiver no seja etc Pode justifica com o seu emprego la na frente.</i></p> <p><i>Então procure estuda e ler muito mais quanto mais você ler mais você vai ficar melhor.</i></p>	<p>A importância da leitura para a aprendizagem</p> <p>No Brasil tem muitas pessoas que ainda não sabem ler, e isso acontece por causa da vida sofrida que muita gente tem. A leitura é muito importante para que a pessoa desenvolva o raciocínio, o pensamento e consiga emprego e estudo com mais facilidade.</p> <p>Hoje em dia ainda tem pessoas que não sabem ler e isso justifica o estudo com dificuldade na escola, pois a falta da leitura prejudica o aluno, porque ele não consegue fazer as atividades propostas pelo professor, já que não sabe ler nem o comando da atividade muito menos um texto.</p> <p>Além da dificuldade em leitura prejudicar o aluno na escola, atrapalha também a pessoa conseguir um bom emprego, pois na maioria das vezes é preciso saber ler, então o trabalhador só conseguiu empregos que não tem uma boa renda.</p> <p>Então, esse problema da falta de leitura poderia ser resolvido com mais atenção das autoridades que poderiam fazer projetos de leitura para as famílias carentes. Não é só a escola que precisa fazer, o governo precisa apoiar.</p> <p>Informante BM8 – aluno do 8º ano</p>

Nesse texto, fica evidente a qualidade da progressão textual, pois após a reescrita a progressão passou de irregular para regular. O aluno organizou as ideias que na primeira versão eram limitadas e confusas, desenvolveu a estrutura do texto argumentativo escrevendo uma tese, argumentos e conclusão.

Vejamos que os parágrafos que não apresentavam clareza na primeira versão escrita foram reescritos com a intenção de estabelecer sentido ao tema. O discente apresentou a ideia da importância da leitura e teve habilidade para desenvolvê-la, por meio do raciocínio argumentativo de que a falta da leitura prejudica o aluno, porque ele não consegue fazer as atividades propostas pelo professor, já que não sabe ler nem o comando da atividade muito

menos um texto, e também a dificuldade na leitura que atrapalha a pessoa conseguir um bom emprego, pois na maioria das vezes é preciso saber ler. Inclusive, o aluno recorre ao operador discursivo “**pois**” e “**porque**” para estabelecer a relação de explicação que a falta da leitura prejudica o aluno, porque ele não consegue fazer as atividades propostas pelo professor.

Evidenciamos que o discente manteve o operador discursivo “**então**” em “*Então, esse problema da falta de leitura poderia ser resolvido com mais atenção das autoridades que poderiam fazer projetos de leitura para as famílias carentes [...]*”, para concluir a ideia do texto e sugerir que autoridades promovam projetos de leitura para as famílias carentes.

Dessa forma, observamos de forma clara que o texto reescrito apresenta mudanças significativas após as atividades de intervenção, uma vez que o aluno conseguiu atender a progressão textual e conseguiu produzir um texto que se aproxima da estrutura de um texto argumentativo.

Dando continuidade, faremos a seguir as duas últimas análises dos textos reescritos pelas alunas do 8º ano.

Primeira escrita	Reescrita
<p><i>Eu acho na minha opinião a leitura e muito importante na nossa educação ajuda muito na leitura desenvolver a nossa leitura nos ajuda a sair mais da rua e do celular ajuda a nossa saúde mental, ajuda nosso cérebro se desenvolver mais, isso é muito bom pra gente nos ajuda a desenvolver coisas novas, aprender novas palavras, ajuda nossa mente e a gente também ler e muito bom e bom pra nós também.</i></p>	<p>A importância da leitura na escola</p> <p>Eu acho que a leitura realmente é muito importante para nós, podemos ver que no Brasil muitas pessoas tem dificuldade para ler, isso acontece devido que as aulas pararam e tem muita gente que não tem acesso ao celular e isso também dificulta um pouco.</p> <p>Por outro lado, podemos ter certeza que muitas pessoas tem desinteresse nos estudos e muitos lá na frente por conta disso não vão ter um futuro pela frente. Isso é realmente muito triste.</p> <p>A leitura nos traz muitos benefícios, pois nos ajuda a sair da rua e do celular, ajuda a saúde mental, ajuda o cérebro a se desenvolver mais e aprender novas palavras.</p> <p>Portanto, para resolver o problema de ainda ter alunos com dificuldade na leitura, as escolas poderiam ter computadores e mais tecnologia, assim os alunos teriam acesso à internet, e também ter mais projetos de leitura na escola.</p> <p>Informante FF8 – aluna do 8º ano</p>

Nesse texto, verificamos que a reescrita não apresenta realmente tantos tópicos do texto base, há muitas informações novas, apesar de ter mantido no terceiro parágrafo as informações centrais do texto base.

Alguns operadores discursivos também utilizados no texto foram o “**pois**” para explicar os benefícios que a leitura proporciona “A leitura nos traz muitos benefícios, **pois** nos ajuda a sair da rua e do celular, ajuda a saúde mental, ajuda o cérebro a se desenvolver mais e aprender novas palavras”; o “**portanto**” para concluir a ideia sobre a importância da leitura e dar sugestões “Portanto, para resolver o problema de ainda ter alunos com dificuldade na leitura, as escolas poderiam ter computadores e mais tecnologia [...]”. Outro operador utilizado foi o **por outro lado** para estabelecer um contraste entre a ideia do primeiro parágrafo de que muitos estudantes tem dificuldade na leitura devido as aulas terem parados durante um período e o segundo parágrafo que traz a ideia de que muitas pessoas tem desinteresse nos estudos.

Outro ponto a se considerar é a organização das informações em parágrafos divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como o uso adequado da pontuação que contribui para a organização das ideias e da leitura, de forma a estabelecer a coesão e coerência. Dessa forma, corroboramos que a reescrita do texto apresentou mudanças importantes, tanto na forma quanto no conteúdo, bem como a discente atendeu a progressão textual com mais qualidade.

Passemos para as observações do último texto reescrito pela discente GF8, do 8º ano.

Primeira escrita	Reescrita
<p><i>A importância da leitura na educação</i></p> <p><i>É importante na educação e presta atenção não acredita em tudo que a internet mostra pessoas acredita e acaba espalhado Fake. Então é bom a gente procurar saber verdade ou não.</i></p> <p><i>E também é importante a pessoa praticar a leitura e é importante ler para a cabeça pra o cérebro e é Bom agente praticar a leitura.</i></p> <p><i>E se a pessoa não souber ler acontece que você não conseguiu ter entendimento.</i></p>	<p>Ler para aprender</p> <p>A leitura é importante para que a gente preste atenção nas informações e não acreditar em tudo que a internet mostra, porque muitas pessoas acreditam e acabam espalhando fakenews, então é importante procurar a verdade por meio da pesquisa e da leitura.</p> <p>A leitura faz bem para que todos entendam os assuntos com mais facilidade, é boa para mente, porque nos ajuda a conhecer e entender histórias e aprender mais com elas e, principalmente, nos ajuda nos estudos, porque quem tem dificuldade ou não sabe ler não tem um bom desempenho da escola.</p> <p>Por isso, é importante a pessoa sempre praticar a leitura. Para que a leitura dos estudantes tenha uma melhora é necessário</p>

	<p>que as escolas, autoridades como o governo realizem projetos para que os alunos tenham aula de reforço, não só na leitura, mas também de matemática.</p> <p>Informante GF8 – aluna do 8º ano</p>
--	--

Ao fazermos uma análise global do texto “Ler para aprender”, podemos constatar o quanto a aluna GF8 organizou o texto com mais clareza, sem repetição de ideias e informações, ajustando os problemas de coesão e coerência que havia na primeira versão do texto. Podemos afirmar que o texto apresenta progressão regular, uma vez que ao longo do texto há informação nova a partir do tema A importância da leitura para a educação, além de apresentar retomada a esse tema em todo o texto.

Notamos que na introdução a discente organizou as informações fazendo uma relação entre fakenews e a importância da leitura, afirmando que a leitura é importante para que as pessoas prestem atenção nas informações para que não saiam acreditando em tudo que veem na internet e nem espalhem informações falsas, por isso a importância de se pesquisar e de ler.

Destacamos também o uso dos operadores discursivos “**porque**”, “**então**” e “**por isso**” acrescentados após a reescrita e, principalmente, após a atividade de intervenção I (estudo dos articuladores textuais) empregados no texto com a intenção de explicar e concluir alguma ideia do texto. Notamos que, de forma consciente e conhecedora dos operadores discursivos, consciente da importância de se organizar um texto sem aglomeração de ideias e apresentando informações novas a aluna atendeu a progressão textual regular

5.4 CONSIDERAÇÕES DOS RESULTADOS APÓS AS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Apresentando os resultados desta pesquisa evidenciamos que do universo de 10 alunos de cada ano escolar todos realizaram as atividades de intervenção.

Como resultado obtivemos 40 produções de textos que foram reescritos após a proposta de intervenção, sendo 10 produções do gênero relato pessoal e 10 produções do gênero artigo de opinião do 6º ano; sendo também 10 produções do gênero relato pessoal e 10 produções do gênero artigo de opinião do 8º ano.

Na sequência apresentamos um quadro com os resultados obtidos.

Quadro 6 – Resultado da análise dos textos reescritos dos alunos do 6º ano

Gênero textual	Quantidade de alunos	Ano escolar	Total de atividades de intervenção realizada	Grau de Progressão textual e textualidade		
				Regular	Parcialmente regular	Irregular
Gênero relato pessoal	10	6º ano	05	Regular	-	-
Gênero artigo de opinião	10	6º ano	05	Regular	-	-

Fonte: elaboração da pesquisadora

Quadro 7 – Resultado da análise dos textos reescritos dos alunos do 8º ano

Gênero textual	Quantidade de alunos	Ano escolar	Total de atividades de intervenção realizada	Grau de Progressão textual e textualidade		
				Regular	Parcialmente regular	Irregular
Gênero relato pessoal	10	8º ano	05	Regular	-	-
Gênero artigo de opinião	10	8º ano	05	Regular	-	-

Fonte: elaboração da pesquisadora

Os dados expostos no quadro 6 e 7 demonstram que houve um desempenho significativo na qualidade dos textos do gênero relato pessoal e texto de opinião, a partir das atividades de intervenção, pois dos 20 participantes da pesquisa todos atenderam em suas produções a textualidade e progressão textual regular.

É válido ressaltar que os alunos do 6º e do 8º ano ainda não têm a habilidade de argumentação bem desenvolvida, pois no parágrafo de desenvolvimento eles apresentaram apenas argumentos baseados no conhecimento prévio, não há citação e nem dados estatísticos que poderiam enriquecer a argumentação. Porém, é de se destacar que os discentes se

aproximaram dos textos de opinião na apresentação de informações na introdução, com opinião referente ao tema, bem como a conclusão onde os discentes elaboraram uma proposta para o tema proposto, outros fizeram uma avaliação para reflexão acerca do tema proposto.

Os alunos do 6º ano foram os que mais apresentaram dificuldades tanto nas atividades de intervenção quanto na reescrita dos textos de opinião. Diante disso, perguntamos para os discentes se eles já haviam produzidos textos de opinião e eles revelaram que nunca haviam lido e nem produzido textos argumentativos e que as produções eram, a maioria das vezes, textos narrativos. Essa realidade se entende também aos alunos do 8º ano que alegaram não estarem acostumados a produzirem textos desse tipo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, discorremos sobre a prática de linguagem escrita que – como professora de Língua Portuguesa – sabemos que ainda é um desafio para muitos estudantes da rede pública de ensino. A partir de nossa leitura e análise dos textos, verificamos o rendimento dos alunos no que se refere ao desenvolvimento da produção textual, principalmente, pela dificuldade apresentada quanto à continuidade (redundâncias, repetições), coesão e coerência (articulação e organização das ideias), baixo grau de informatividade e aceitabilidade, o que não contribui para a construção de sentidos de texto.

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo geral analisar as principais dificuldades de progressão textual e textualidade nas produções escritas de alunos do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, a fim de propor atividades de ensino da escrita que possam desenvolver a competência escrita dos discentes.

Considerando as atividades interventivas desta pesquisa que nos levaram à comprovação das hipóteses levantadas, corroboramos que a dificuldade de progressão se deve à atividade de produção textual escrita menos frequente nas salas de aula e devido à ausência de planejamento da produção textual, quando os alunos são levados a escrever textos.

Diante disso, a partir das análises dos textos na fase da diagnose no que se refere às variáveis analisadas, chegamos às seguintes conclusões sobre as variáveis linguísticas:

a) Com relação aos gêneros/tipos produzidos, percebemos que no texto argumentativo ocorreu maior dificuldade de progressão, articulação e argumentação. Nos textos narrativos, a maior dificuldade identificada foi a de organizar as ideias quanto aos articuladores textuais, e organizar o texto na estrutura de introdução, desenvolvimento e desfecho.

b) Quanto ao critério de continuidade, os alunos desenvolveram um texto com menos continuidade, visto que poucas vezes fizeram retomada de elementos no decorrer do texto; sobre a não contradição, observamos que os textos não apresentaram contradição, com exceção de um texto em que o discente apresentou contradição em suas ideias; quanto aos articuladores de conteúdo proposicional, observamos o uso mais adequado e com mais frequência nos textos narrativos; já os articuladores discursivos-argumentativos foram utilizados com maior frequência nos textos argumentativos.

c) Ao considerarmos as variáveis sociais sexo e ano escolar, podemos afirmar em relação à variável sexo que os homens apresentaram mais dificuldades quanto à progressão textual que as mulheres, pois eles tiveram mais problemas de repetição de ideias e de articulação entre elas.

d) Em relação à variável ano escolar, os alunos do 6º ano apresentaram mais dificuldades sobre progressão textual do que os alunos do 8º ano. Para os alunos do 6º ano, dentre os critérios analisados o que mais apresentou ocorrência nos textos foram problemas de informatividade, continuidade e articulação; os alunos do 8º ano apresentaram também dificuldades dessa natureza, mas em menor quantidade.

e) É válido destacar que com base na análise do questionário socioeconômico aplicado aos participantes da pesquisa, pudemos observar que com relação à variável renda os alunos considerados com renda baixa são os que mais apresentam dificuldades de escrita, principalmente, quanto à desorganização das informações no texto, com repetição de ideias.

f) Quanto a escolaridade dos pais, pudemos constatar que os alunos com pais que possuem a escolaridade de ensino médio ou superior apresentam mais facilidade para escrever, já os que possuem pais com escolaridade de ensino fundamental apresentam mais dificuldade na escrita. Daí a importância do incentivo da família nesse processo de capacitação da escrita e da leitura, pois não é somente papel da escola desenvolver essas habilidades; a ajuda da família é necessária e fundamental.

Dessa forma, a partir desses resultados e com a intenção de apontar caminhos para qualificação da produção textual, pensamos em estratégias baseadas na leitura, escrita e análise linguística. Para tanto, elaboramos uma proposta de intervenção que reúne atividades de leitura e produção de textos, a partir de um planejamento que abrange a leitura (individual e coletiva), a compreensão e interpretação, bem como a escrita e reescrita de textos; as atividades tomam como base textos dos gêneros relato pessoal e artigo de opinião.

Essa proposta de intervenção apresenta cinco atividades por gênero textual. Após a aplicação dessas cinco atividades às turmas, pudemos constatar um avanço significativo na produção escrita dos alunos, especialmente no que se refere à progressão textual. Pudemos oferecer aos alunos o entendimento acerca da importância da revisão e reescrita de textos, de forma que eles aprendessem a eliminar trechos com repetição de ideias, para que as ideias fiquem organizadas e não amontoadas, do uso dos articuladores textuais, da exposição de opiniões e do planejamento textual, pois percebemos que o planejamento da escrita, a revisão e reescrita são etapas fundamentais no processo de produção de texto, pois é aí que o aluno analisa e reflete sobre sua discursiva escrita.

Embora tenhamos alcançado avanços significativos nas produções textuais, enfatizamos que a escrita é um processo em construção. Dessa forma, entendemos que ainda há muitas habilidades de escrita a serem desenvolvidas pelos discentes para que eles alcancem a

competência de escrita cada vez mais, de maneira a escrever textos que progridam tematicamente.

Acreditamos que a escola necessita dar mais ênfase no ensino da produção textual, principalmente nos textos argumentativos e não somente priorizar esse tipo textual nos anos finais do ensino fundamental, mas sim em todas as etapas do ensino fundamental maior, para que os alunos conheçam gradativamente a argumentação, possibilitando-os o senso crítico e o desenvolvimento da habilidade de escrita.

Por fim, acreditamos que, a partir das reflexões sobre os resultados da pesquisa e dos resultados da aplicação das atividades interventivas, pudemos ampliar nossa compreensão sobre a produção textual escrita, especialmente no que diz respeito à progressão textual e à textualidade, e, ao mesmo tempo, contribuir para um ensino de língua pautado numa prática de leitura e produção textual que expanda as capacidades linguísticas e discursivas dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BENJAMIM, Djane S. P. **Problemas de Escrita nas Séries Finais do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação de Mestrado.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CIAVOLELLA, B. MENEGASSI, R.J. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.21,n3,p.761781,2021.Disponível em:<https://www.scielo>
- CHISTÉ, P. S. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática**, 2015. disponível em [www://http.pesquisa-açãoMestradosProfissionais.pdf](http://http.pesquisa-açãoMestradosProfissionais.pdf).
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: conexão e uso, 6º ano**. 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DESLAURIÉS, J.P. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2006
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, J.; CAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- DORIA, P. **O globo**. O que o caso Joe Rogan diz sobre o combate à desinformação. Sete de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/podcast/o-que-caso-joe-rogan-diz-sobre-combate-desinformacao-25381503>. Acesso em três de julho de 2023.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. In: **Calidoscópico**, vol. 11, n. 1, 2013, p. 29-43.

- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J.W. ALMEIDA, M. J. **O texto na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores, 2015.
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso**. 1ª ed.: Príncípia, 2014.
- KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto: 1997.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. 21ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I.G.V. **Introdução a Linguística Textual**. São Paulo: Contexto: 2015.
- KOCH, I.G.V; ELIAS, V.M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I.G.V; ELIAS, V.M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MENEGASSI, R. J. OHUSCHI. M. C. G. **Revisão e reescrita de textos na produção de memórias literárias**. v. XI, p.36-43, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/2605/revisao-e-reescrita-na-producao-de-memorias-literarias>. Acessado em: 02 março. 2023.
- MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula, *In*: JORDÃO, C. M. **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.
- MENEGASSI, R.J; GASPAROTO, D.M. As práticas de revisão textual-iterativa: apontamento, questionamento e comentário. *In*: FUZA. F.; OHUSCHI, C.G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e Escrita no ensino de Língua**. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- MENEGASSI, R.J. A escrita como trabalha na sala de aula. *In*: JORDÃO, C.M. **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016.
- OHUSCHI. M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita na produção de memórias literárias. **Na Ponta do Lápis**, ano XV, n. 33, 2019, p. 36-43. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/2605/revisao-e-reescrita-na-producao-de-memorias-literarias>.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. São Paulo: Pontes, 2001.
- PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

ROSA, J. F. P. A **Progressão temática em textos narrativos do gênero conto de fadas: aspectos estruturais e de linguagem**. 2016. Dissertação de mestrado.

SILVA, Elizabeth Ramos da (Org.). **Texto & Ensino**. Taubaté, São Paulo: Cabral e Livraria Universitária, 2002.

SILVA, H. D. S.; SOUSA, L.M.; SOUSA, S.R.S. **Entre o internetês e a Redação Escolar: uma análise grafolinguística do “jargão online” em diferentes contextos de produção**. Monografia. Centro de Ciências Sociais e Educação. 2007

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática 1º e 2º grau**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo Cortez, 2011.

VILELA M, KOCH I. G.V. **Gramática da Língua Portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática texto/discurso**. Almeidina: Coimbra, 2001.

ZANINI, M. O texto como unidade e objeto de Ensino da teoria à transposição didática. *In*: ANTONIO, J.D.; NAVARATO. P. **O texto como objeto de ensino, descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CADERNO DE ATIVIDADES (*e-book*)

LIVIANE MOREIRA DE SOUSA

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA PARA O FUNDAMENTAL II:
GÊNEROS RELATO PESSOAL E TEXTO DE OPINIÃO**



**UFPA
BELÉM/2023**

SUMÁRIO



04

APRESENTAÇÃO



06

EMBASAMENTO TEÓRICO

09

DIALOGANDO COM A TURMA

10

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE COM O TEXTO
NARRATIVO: GÊNERO RELATO PESSOAL

19

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM O TEXTO
ARGUMENTATIVO: GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO



27

REFERÊNCIAS



APRESENTAÇÃO

Diante desses nove anos de atuação profissional, deparei-me a refletir sobre o ensino de Língua na Educação Básica e as práticas educacionais mediante a realidade de meus alunos. Assim, buscando entender o porquê de haver tanta dificuldade na leitura e na escrita dos alunos, refleti sobre as dificuldades na utilização das formas linguísticas, na interpretação, organização e composição textual apresentadas pelo discente. Por que para o estudante é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de escrita?

Mediante as reflexões tivemos alguns questionamentos: quais estratégias poderiam ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa para se enfrentar os problemas que comprometem a progressão textual? Quais os motivos que prejudicam a aquisição das habilidades de produção de texto?

Diante desses questionamentos, ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UFPA, tornou-se instigante realizar uma pesquisa acerca das dificuldades referentes à progressão textual, visto que na produção de textos a organização de ideias, o desenvolvimento de informações, o uso de elementos linguísticos contribui para deixar o texto com mais sentido e levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades que estão relacionadas à articulação de informações no texto escrito.

Dessa forma, com o intuito de levar o aluno ao desenvolvimento da prática de linguagem escrita no ensino fundamental é preciso proporcionar a ele um trabalho com práticas metodológicas voltadas para o ensino de escrita. Para tanto, a partir da pesquisa de Dissertação de Mestrado “Progressão Textual e Textualidade: uma proposta do ensino de escrita para o fundamental II” desenvolvemos este Produto Educacional que consiste no E-book com uma proposta de ensino de escrita a partir das tipologias textuais narração e argumentação e dos gêneros relato pessoal e texto de opinião.

Assim, a finalidade deste material é servir de apoio para professores e alunos com proposições que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e o aprimoramento das práticas pedagógicas, objetivando desenvolver as habilidades de escrita de jovens com dificuldade nessa prática de linguagem.

A proposta consiste numa sequência de atividades que tem como base a escrita como trabalho, por meio de atividades de leitura, escrita, análise linguística, revisão e reescrita de textos do gênero relato pessoal e texto de opinião.

O trabalho ancora-se no percurso metodológico que será desenvolvido a partir de cinco etapas com o gênero relato pessoal: a) Estudo dos articuladores de conteúdo proposicional, b) Estudo da organização de parágrafos e ideias, c) Leitura para apropriação das características do gênero relato pessoal. d) Planejamento e Escrita e) Revisão e reescrita.

Ademais, a sequência de atividade com a gênero artigo de opinião se dará mediante as cinco etapas descritas a seguir: a) Estudo dos operadores/discursivos; b) Leitura para apropriação das características do gênero texto de opinião; c) Atividade sobre redundância, argumentação e plano de texto; d) Reescrita coletiva e e) Revisão e reescrita.

Professor, esperamos contribuir em sua prática didática de forma a ajudar desenvolver no processo educacional dos seus alunos referente à competência escrita

EMBASAMENTO TEÓRICO

Professor, este Produto Educacional surgiu a partir de uma análise de dados referente às dificuldades de escrita quanto à Progressão textual e textualidade nos textos de alunos do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública. Entendemos que é necessário esclarecermos a concepção de progressão textual e textualidade por meio do embasamento teórico da pesquisa.

A progressão textual que é um dos aspectos que compõe a construção de um texto, objetivando uma melhor compreensão da organização de ideias, introdução de informação nova que estabelece relações de sentido com os conhecimentos prévios do escritor/leitor e com segmentos do próprio texto, que vai fornecendo e interligando a informação. Segundo Koch (2009) a progressão textual:

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

Nesse sentido, a progressão textual diz respeito ao desenvolvimento do texto, compreendendo todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir, ou seja, o texto avança nas ideias e nos argumentos. Ainda segundo a autora essa progressão pode realizar-se com atividades formulativas em que o produtor introduz no texto recorrências de diversos tipos, tais como reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.

A reiteração consiste na repetição de um item lexical, bem como pelo processo de nominalização. No paralelismo o enunciado constrói-se com a utilização das mesmas estruturas sintáticas, preenchidas com itens lexicais diferentes. Na paráfrase tem-se o mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes, a cada representação do conteúdo ele sofre alguma alteração. Na recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais, tem-se a exigência de uma invariante fonológica, como igualdade de metro, ritmo, rima, assonâncias, aliterações etc. A recorrência de tempos verbais pode trazer indicações ao leitor/ouvinte sobre se a sequência deve ser interpretada como comentário ou como relato. A presença de elementos de recorrência num texto produz quase sempre um efeito de intensificar, de ênfase, isto é, tem função retórica.

Porém, pode haver progressão textual sem recorrência escritas, na qual a continuidade de sentido é garantida por outros recursos e procedimentos linguístico (KOCH, 2015 p. 86), como veremos na subseção seguinte.

- **TEXTUALIDADE**

No que tange a concepção de textualidade, é o conjunto de características básicas de um texto, responsável por garantir em uma situação comunicativa algo que seja compreendido como um texto e não um aglomerado de palavras e frases justapostas. Segundo Beaugrande e Dressler (1983) um enunciado bem construído apresenta a chamada textualidade (tessitura), um conjunto de características que fazem de um texto um texto, e não uma sequência aleatória de frases. Para se trabalhar esses aspectos importantes para a escrita são necessárias leituras, informações, conhecimento prévio e informações adquiridas, este é o desafio diante do trabalho em sala de aula e fora dela. (COSTA VAL, 2016).

Para Antunes (2009) com a textualidade se aprende a considerar as condições que têm as línguas de somente ocorrerem em forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente. A autora afirma que chegou a dois consensos de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros e que isso só acontece em textos.

Então para realizar o processo de textualização e aplicação das marcas linguísticas temos: sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais, Fayol e Schneuwly (1987), servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes do texto.

Costa Val (2016), com base em Beaugrande e Dressler (1983) aponta os sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 2016, p.5).

Em relação ao processo de intervenções que o professor pode realizar em sala de aula, a partir da produção e recepção de textos, tanto no plano da coesão ou da coerência, Costa Val (2016) nos apresenta alguns critérios sugeridos por Charolles (1978), ao afirmar que um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Para Costa Val (2016) isso tudo equivale a continuidade, progressão, não contradição e articulação.

A partir desse estudo elaboramos o Produto Educacional que valoriza a prática de linguagem Escrita a partir dos gêneros Relato Pessoal e Texto de Opinião, por meio de sua mediação, professor, os alunos realizarão atividades de leitura, análise linguística e escrita.

Momento de diálogo com a turma.

Professor, no primeiro momento você pode dialogar com os alunos a respeito da importância da escrita, apresentar os objetivos do trabalho e conscientizá-los sobre a necessidade da revisão e reescrita de um texto para o aprimoramento das habilidades de escrita de cada um. Converse com os alunos e tente fazê-los refletir que a produção textual não é um problema para eles e que a cada escrita e reescrita eles aprendem mais.

É importante também, professor, fazê-los compreender que a leitura tem grande contribuição no processo de escrita, mostre a importância de se ler variados textos sobre diversos assuntos para que se adquira cada vez mais conhecimento e que isso ajuda na hora de escrever.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE COM O TEXTO NARRATIVO: GÊNERO RELATO PESSOAL

1ª etapa – Estudo dos articuladores de conteúdo proposicional

1º momento.

Na primeira etapa, na atividade proposta, os alunos realizarão a leitura do conto “A bela adormecida”. A escolha desse texto se deu pela quantidade de marcadores temporais presente no texto.

Sugestões: Disponibilize uma cópia para os alunos. Após a leitura, dialogue com a turma a respeito dos articuladores que marcam tempo-espço na narrativa e a importância desses elementos linguísticos para a continuidade do texto.

2º momento

Após esse momento, sugira a leitura do relato pessoal “Como comecei a escrever” de Carlos Drummond de Andrade para que os discentes realizem a compreensão textual, bem como identificação dos articuladores presentes no texto. Disponibilize a cópia do texto com as questões para compreensão.

RELATO PESSOAL: COMO COMECEI A ESCREVER

Carlos Drummond de Andrade

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau. Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar. Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever. Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

1. Após a leitura do texto, preencha o quadro com os articuladores que indicam tempo e espaço da narrativa. Esses termos são importantes para estabelecer ordenação dos fatos e dos acontecimentos em um texto narrativo.

Tempo	Espaço

2 Por que para o autor do texto “*Como comecei a escrever*” conhecer outros rapazes que gostavam de ler e escrever foi sorte para ele?

3 Qual foi a consequência da amizade com os rapazes que ele conheceu?

4 Carlos disse que tem pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica?

O que você entende que o autor quis dizer com isso? Justifique sua resposta

2º etapa – Estudo da organização de parágrafos e ideias

Professor, na segunda etapa proponha a reescrita de trechos de textos com repetição de ideias e desorganização de parágrafos. Essa atividade consiste em uma das maiores dificuldade dos discentes. Mostre aos alunos que muitas vezes a repetição de informações e ideias no texto não contribuem para a clareza do texto, tornando assim um texto com muitos “rodeios” e pouca informação.

Atividade

1. Leia atentamente o texto a seguir e observe que há repetição de ideias que precisam ser organizadas, a sequência narrativa precisa de ajustes para que o texto apresente a progressão textual mais adequada. Em seguida reescreva cada trecho e organize as ideias e os parágrafos adequadamente. Veja o exemplo adiante.

Exemplo:

“e eu na hora que fui para casa se deitar para dormi e depois eu fui pra casa do meu amigo eu depois foi pra escola e depois eu quis ir pra casa eu foi pra casa dormir e eu foi pra escola.”

Depois de um tempo, eu fui para casa deitar-me para dormir. Ao acordar fui à casa do meu amigo, chamado Pedro, conversar sobre nossas avaliações, porque estávamos com nota muito baixa. Então, decidimos estudar juntos no período de provas. Em seguida, retornei para casa, fiz minhas atividades e dormir.

No dia seguinte, fui para escola...

- a) *“eu e meus amigos a gente tava em casa sem fazer nada Depois nois foi estudar português pra não tirar nota 1,0 na prova Depois foi estudar português e foi pra escola fazer prova de português tirou 10,0 ele ficou feliz”*
- b) *“Eu e o meu amigo nos foi praia e meus amigos e amigas foi pra praia nos divertimos muito e a minha amiga ficou feliz”*

3ª etapa - Leitura para apropriação das características do gênero relato pessoal.

Professor, apresente o gênero relato pessoal para os alunos por meio da seguinte metodologia.

Sugestões:

- Primeiramente, proponha a leitura silenciosa do relato pessoal a “*Carta do mundo*”, de Bartolomeu Campos de Queiroz, para que eles estabeleçam a interação com o texto.
- Em seguida, realize a leitura oral entonacional, para que o discente reconheça as intenções linguísticas e as funções expressivas que envolvem a entonação do texto.
- Após a leitura, realize uma discussão oral para que o aluno socialize o que compreendeu sobre a temática do texto, bem como se eles compreenderam a proposta de um relato pessoal. Nesse momento, lance as seguintes perguntas exploratórias, para acionar o

conhecimento prévio do aluno: *Você já leu ou ouviu algum relato de experiência vivenciado no passado, baseado nas lembranças pessoais de quem conta? A partir do nome relato pessoal comente uma possível característica para o gênero? O que você acha ser um relato pessoal? Quais as lembranças que você tem da sua primeira professora? Você já vivenciou alguma experiência que tenha sido marcante em sua vida e que vale a pena recordar? Relate aos colegas!*

- Em seguida, dialogue sobre as observações dos alunos e sobre as características do gênero em questão, como: formas verbais em primeira pessoa, uso de linguagem coloquial ou informal, tempos verbais apresentando-se no presente ou no pretérito e estrutura narrativa.
- Por último, disponibilize cópia da atividade de compreensão textual, que tem como base o trabalho de leitura e análise linguística, cujo objeto é aprimorar a capacidade leitora do discente e desenvolver habilidades de construção de valores e sentidos a partir do enunciado em estudo.

A carta do mundo (Bartolomeu Campos de Queirós)

Minha memória sempre me leva a visitar minha primeira sala de aula. Sinto como se jamais tivesse saído de lá. Meu coração entra em desassossego sempre que penso naquele lugar. Minha escola foi meu primeiro nó para iniciar toda costura entre meu tempo já vivido e meu tempo ainda sonhado.

Eu me assentava na primeira carteira. Estar perto da professora era poder apanhar seu giz quando caía, ou apagar, com pesar, o quadro para outras lições. Mais que terra, sua escrita era um desenho, e eu tentava imitar sem sair das linhas do caderno Avante. Estar na primeira fila era poder escutá-la melhor, de mais junto, e não deixar que suas palavras caíssem por terra. Não perder nada de sua sabedoria era sempre o querer de todos.

E quando a professora desenrolava o mapa do mundo e prendia no prego da parede, dois ouvidos pareciam poucos. Ela apoiava o dedo em um ponto escolhido e nos dizia que vivíamos ali. Eu olhava pela janela e tinha medo do tamanho do mundo. Depois, ela passeava a régua sobre o mapa nos falando de ilhas, de mares, de montanhas e de outros povos que já viviam antes de nós.

Nunca descobri a idade do tempo. Eu me sentiria só, diante da carta do mundo, se Dona Maria Campos não estivesse do meu lado me preparando para desvendá-lo sem temer os abismos.

Eu morava numa casa com bananeiras, laranjeiras, mangueiras, vacas no curral e ninhos de ovos no meio do mato. Nas aulas de Aritmética, a professora nos ensinava a dividir as dúzias de bananas, as dúzias de ovos, os litros de leite, as mangas, tudo em partes iguais. Não havia problemas, mas o prazer em somar, dividir, multiplicar e subtrair. “Pedro ganhou uma laranja com dez gomos e dividiu com Ana. Com quantos gomos cada um ficou?” E se a laranja tivesse onze gomos nós partíamos o outro gomo ao meio e continuávamos cúmplices.

E quando a tarde anunciava o fim da aula, Dona Maria se assentava. Abria seu livro sobre a mesa e lia mais um pedaço de uma história que acontecida num país longe de nós, com primavera e flor, com inverno e neve, com rei e rainha coroados de ouro. Suas palavras eram navios que nos conduziam, à deriva, para além dos oceanos, para outros horizontes, para fantasiados destinos.

Depois – sim – depois a gente pegava o caminho, de terra, com o coração já frio de saudades do dia seguinte. E na noite, durante o sono, nem era preciso mais sonhar.

Atividade

- A partir da leitura do texto, responda às questões a seguir.

1. Qual a finalidade social do relato *A carta ao mundo*?
2. O texto *A carta ao mundo* é direcionado a que tipo de público?
3. O texto pode ser dividido em tópicos que se referem diretamente à narração dos fatos e à reflexão sobre eles. Com base na leitura do texto, organize os tópicos fazendo uma relação entre as colunas numa sequência que atenda a progressão temática.

a. As aulas de geografia, história e aritmética	I - Introdução
b. O momento da leitura	II - Desenvolvimento
c. O que o autor pretende relatar	III - Desfecho
d. O final da aula e a imaginação	
4. Com base na sua leitura o que você compreendeu do texto *A carta ao mundo*?
5. Que sentimento o narrador demonstra quando recorda da sua escola, da sua primeira sala de aula? Escreva uma frase dita pelo narrador que evidencie esse sentimento.
6. Na nossa sociedade há estudantes que apresentam esse valor e interesse pelos estudos, como o narrador do texto? Comente.
7. Qual é o valor atribuído pelo personagem à sua escola?
8. Analise as expressões a seguir e marque os possíveis sentidos que podem ser produzidos com o pronome “Minha/meu”, nas expressões “Minha memória”, “Minha primeira sala de aula” “Minha escola” e “Meu coração”.
 - a) Indica posse e carinho
 - b) indica egoísmo
 - c) indica que o personagem se sente dono da escola e lá se sente acolhido.
9. Releia a frase: “Depois – sim – depois a gente pegava o caminho, de terra, com o coração já frio de saudades do dia seguinte.”. Qual o sentido do advérbio de tempo empregado no início da sentença?

4º etapa – Planejamento e escrita

Professor, nessa fase sob sua mediação os alunos realizarão o planejamento do texto para posteriormente realizarem a produção textual.

Sugestão:

Solicite aos alunos a produção de um relato pessoal a partir das lembranças, algo que seja marcante e importante na vida deles. Professor, se você desejar ou se os alunos apresentarem dificuldade de escolha, você pode sugerir algumas opções de temas para o relato pessoal como infância, avós, praça, professora, escola etc.

Após a proposta de escrita oriente-os sobre o planejamento dos textos. Disponibilize aos discentes uma cópia para leitura com os seguintes questionamentos e dialogue com eles que cada informação presente no “roteiro” é importante para a escrita do texto. Oriente os alunos a pensarem sobre as informações e só depois iniciarem a escrita, faça-os entender que o planejar é importante para se ter uma organização da produção textual.

➤ **Aluno, planeje seu texto pensando que após você finalizar seu relato pessoal, ele terá que apresentar todas as informações contidas nesse roteiro.**

1. Observe se o início do seu texto apresenta os personagens, o espaço e o tempo em que a narrativa acontece.
2. O texto relata algo da sua vida?
3. No desenvolvimento você relata cada momento da história em parágrafos diferentes, conte com detalhes os acontecimentos e evite repetir as informações. Desenvolva cada informação por completo, não cite somente o que aconteceu, dê detalhes, fale dos sentimentos, emoções e descreva o lugar, as pessoas etc.
4. Faça uso dos articuladores que marcam tempo e o espaço na narrativa, como: depois, em seguida, no dia seguinte, a seguir, muito tempo depois, defronte, mais além, a primeira vez etc, pois eles ajudam a ordenar os segmentos da narrativa.
5. Crie um desfecho para a história, conte como terminaram as ações que você relatou no texto.
6. Não se preocupe com a quantidade de linhas, o importante é seu texto apresentar as informações e as ideias organizadas e completas.
7. Ao finalizar a história, crie um título que esteja relacionado ao relato pessoal que você criou.

5ª etapa – Revisão e Reescrita

Professor, esta etapa de revisão e reescrita é muito importante, pois é o momento em que você como mediador irá interagir com o texto e com o aluno, uma vez que por meio da

correção textual interativa se valerá dos bilhetes orientadores, você irá dialogar com o aluno e ele irá revisar e refletir sobre o que precisa adequar no texto. Após a revisão realizada pelos discentes proponha a reescrita do texto.

Sugestões:

- Professor converse com os alunos sobre a importância da reescrita textual.
- No momento da revisão faça orientação coletiva e individual. Se a turma apresentar dificuldades em comum, faça uma revisão coletiva, mostre no quadro ou no aparelho de data show as dificuldades mais presentes nos textos, esclarecendo para os alunos as inadequações nos textos.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE COM O TEXTO ARGUMENTATIVO: GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

1ª etapa – Estudo dos operadores discursivos

Professor (a), a primeira atividade consiste no estudo das conjunções a partir da leitura do texto apresentado no aplicativo wordwall (<https://wordwall.net/pt>). Este aplicativo apresenta e cria jogos educativos e interativos para os alunos. É um aplicativo que apresenta 18 jogos, dentre eles o jogo intitulado Coesão e Coerência. Você pode baixar o aplicativo no seu aparelho ou pode pesquisar diretamente do google.

Sugestão:

- No aparelho de data show ou no quadro, de acordo com sua preferência, apresente aos alunos os operadores argumentativos e os sentidos que eles estabelecem no enunciado. Dialogue com a turma sobre a importância desses elementos linguísticos no texto argumentativo.
- Em seguida, os alunos realizarão o jogo intitulado coesão e coerência. Esse jogo apresenta um texto com a ausência de alguns articuladores e, os alunos terão que completar o texto com o articulador correspondente, assim como responderão perguntas referentes ao assunto, forme grupos para que todos os alunos participem da atividade.

Professor, se desejar pode trabalhar vários outros jogos presentes no aplicativo.

2ª etapa – Leitura para apropriação das características do gênero texto de opinião.

Chegou a hora de conhecer um pouco sobre o gênero artigo de opinião, para isso professor proponha a leitura e compreensão do texto “*A viralização do senso comum*”, de Michel Carvalho daSilva, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero a ser estudado. Para esse estudo, dialogue com os alunos sobre a estrutura do texto argumentativo e os objetivos deste tipo de texto.

Sugestão:

Os alunos realizarão a leitura silenciosa para se familiarizarem com o texto. Em seguida, você, professor, realizará a leitura coletiva junto com a turma e, fará comentários e perguntas para que os alunos dialoguem sobre o entendimento do texto. Como sugestão temos: *Qual é o*

assunto principal abordado no texto? Qual a finalidade do texto? Vocês costumam ler e escrever textos que emitem opinião e posicionamento sobre algum tema? O texto é direcionado a que tipo de público? O que você conhece por opinião?

Após esse momento, proponha a atividade de compreensão do texto.

A viralização do senso comum Michel Carvalho da Silva

Quem já recebeu alguma mensagem via whatsapp informando que o governo vai confiscar a caderneta de poupança ou que o Congresso vai votar um projeto que acaba com o 13º - salário? Outro conteúdo falso que “viralizou” no Facebook nos últimos tempos se refere ao auxílio- -reclusão, que seria pago diretamente ao criminoso, ou, ainda, que o benefício se multiplicava conforme o número de filhos do preso ou da presa.

Muitas mensagens circulam pela internet e nem sempre elas são verdadeiras. Mas como pode o cidadão comum distinguir, num volume pulverizado de informação, entre aquela confiável, verídica e relevante, e aquela errônea, imprecisa e falsa? É evidente que essa questão está relacionada ao nível de empoderamento do indivíduo, que varia de acordo com o grau de instrução, a consciência política e os hábitos midiáticos de cada um.

Uma pesquisa divulgada recentemente pelo Pew Research Center mostra que cresceu nos últimos dois anos a influência das redes sociais na tarefa de manter os cidadãos informados. Os sites de notícias, antes tradicionais fontes de informação, foram descritos no estudo como fontes secundárias, na hora de saber sobre um assunto ou acontecimento.

As redes sociais podem impulsionar o engajamento cívico devido à sua flexibilidade ao permitir aos usuários acessar informações sob demanda, receber notícias de maneira instantânea, aprender sobre diversos temas, personalizar conteúdo de acordo com seus interesses e aprofundar a discussão em torno de assuntos mais complexos. Artigo de opinião pontos de vista 5858 pontos de vista Acesso à informação é um direito.

No entanto, o potencial da internet para ampliar o grau de informação do indivíduo ainda é limitado por fatores como o desinteresse da coletividade ou a inabilidade das pessoas em assimilar grandes volumes de dados e relacionar fatos. Daí a importância de uma educação que subsidie o cidadão a entender a burocracia governamental e o funcionamento do sistema político (conhecimento das regras gerais, familiaridade com as estatísticas e as plataformas de governo). Só uma pessoa que reúna essas competências poderá acompanhar e fiscalizar as políticas públicas implementadas pelos agentes públicos.

A desinformação, fruto da imprecisão, da mentira ou do ruído informacional, contribui para a ignorância das pessoas e inviabiliza o debate democrático. Aliás, é preocupante quando observamos que uma informação é manipulada simplesmente com o propósito de causar pânico ou revolta, com vistas a beneficiar um segmento político. Não podemos nos esquecer também do triste episódio, ocorrido no ano passado no Guarujá, em que uma mulher foi espancada até a morte após boato espalhado em rede social que a acusava de sequestro e bruxaria.

Diante disso, é preciso verificar se a informação veiculada é de uma fonte confiável, como sites institucionais, páginas de jornais conhecidos e blogs de profissionais respeitados. Também é importante pesquisar se mais de uma fonte publicou a notícia, isso denota maior credibilidade à mensagem. Outro aspecto relevante é identificar se o conteúdo divulgado não é oriundo de um site de notícias falsas ou de conteúdo exclusivamente humorístico, como o Sensacionalista. A informação tem relevância para o exercício pleno da cidadania e a formação de opinião. Por isso, o acesso à informação é um direito que antecede os demais, pois quem está bem informado tem maiores possibilidades de reivindicar outros direitos. As redes sociais oferecem oportunidades significativas para a politização da sociedade e um maior engajamento do cidadão no processo de deliberação pública, mas é preciso, antes de tudo, discernimento para não reproduzir o senso comum “viralizado” na internet.

- A partir da leitura do texto “*A viralização do senso comum*”, responda às questões de compreensão.

1. Qual é o assunto principal abordado pelo texto?
2. Para que tipo de leitor o artigo se dirige?
3. Que importância essas informações podem ter para esse leitor?
4. Com que finalidade esse assunto é abordado?
5. Considerando que se trata de textos argumentativos, que ideia ou tese o autor parece defender?
6. Quais os argumentos são utilizados para defender o ponto de vista do escritor?
7. A partir da leitura do texto “*A viralização do senso comum*”, informe a estrutura do texto a partir do plano de texto a seguir:

Tema	
Título	
Tese (posicionamento)	
Argumento	
Conclusão	

3ª etapa – Redundância, argumentação e plano de texto

Após a atividade de compreensão textual, você pode propor aos alunos a atividade correspondente ao estudo de redundância na escrita, o que prejudica a progressão textual por não contribuir com a continuidade do texto, os alunos limitam-se à repetição das mesmas informações e ideias ao longo do texto. Ademais sugerimos atividade com questões referentes ao desenvolvimento de argumentos de fatos e um esquema de plano de texto.

Sugestão:

- Os alunos irão reescrever trechos de textos que apresentam redundâncias, repetição e desorganização de ideias. Primeiramente, reescreva junto com a turma um trecho e dialogue com eles apresentando os “problemas” do texto, oriente os alunos para serem objetivos em sua escrita.
- Em seguida, os alunos farão a leitura de fatos da realidade para que eles emitam a opinião e o posicionamento sobre o fato lido. Professor, você pode escrever um exemplo no quadro e mostrar para os alunos a sua opinião sobre o fato selecionado no quadro, dessa forma os alunos terão mais facilidade para compreender.

Atividade

1 – Analise os trechos a seguir e observe a redundância, destaque-as e reescreva os trechos fazendo as alterações necessárias.

a) *“A gente devemos estudar mais, para que nós sermos alguém na vida quando crescer, daqui a uns anos não ser preguiçoso.*

Devemos aprender mais nas escolas e lá no ensino médio para sermos alguém na vida. Aqui eu digo que nós devemos aprender a ler mais nossa leitura na frente de tudo depois os deveres”

c) *“Atualmente o uso do celular em sala de aula, Hoje em dia os alunos não presta atenção, na aula poque eles fica jogando ou ficam escutando musica os que ficam mais no celular”*

d) *“O uso do celular em sala de aula acontece muito em sala de aula e por que o celular em sala de aula não ver o professor falar que não deve usar o celular em sala de aula eu não não deve usar o celular em sala de aula e eu não uso o celular em sala de aula”*

e) *“Eu acho na minha opinião a leitura e muito importante na nossa educação ajuda muito na leitura desenvolver a nossa leitura nos ajuda a sair mais da rua e do celular”*

1 - Sobre o estudo da argumentação, observe os comandos a seguir e para cada um dos fatos listados, posicione-se e emita uma opinião, lembre-se de escrever em 3ª pessoa.

a) Motorista alcoolizado provoca acidente ao sair de uma festa em São Paulo.

b) A Assembleia Legislativa do estado de São Paulo aprovou, em outubro de 2017, a proposta que permite o uso de celulares em sala de aula.

c) O Presidente da República sancionou a lei que aumenta a validade da CNH (Carteira Nacional de Habilitação) para dez anos.

4ª etapa – Planejamento e Escrita

Nesse momento tão importante, o aluno irá colocar em prática a escrita, mas antes sugerimos que o discente faça o planejamento do seu texto. Para isso, professor dê o tema e peça que os alunos organizem as suas primeiras ideias no plano de texto sugerido a seguir.

Professor, esta atividade de intervenção foi elaborada, principalmente, para turmas do 6º e 8º anos, mas caso suas turmas sejam do 7º e 9º você pode aplicar a eles também.

Sugestão:

- Para os alunos do 6º e 7º ano sugerimos o tema “Os desafios do uso do celular em sala de aula”. Para os alunos do 8º e 9º ano sugerimos o tema “A importância da leitura para Educação”.
- Como texto de apoio os alunos do 6º e 7º anos sugerimos a leitura do texto de opinião “O uso de celular em sala de aula” de autoria de um aluno no ensino fundamental. Os alunos do 8º e 9º anos podem realizar a leitura de um texto com o tema “Educação de qualidade” de autoria de um aluno estudante do ENEM. A escolha desse texto deu-se pela linguagem mais acessível para a compreensão dos discentes. Professor, você pode optar pela escolha de outro tema e outros textos.
- Em seguida, inicie uma discussão sobre a temática dos textos e faça alguns esclarecimentos sobre a organização do texto em parágrafos.
- Após esse momento, oriente os discentes a planejar a sua escrita, pensando no tema e rascunhando as principais ideias. Para tanto, sugerimos que o discente faça as anotações do plano de texto no quadro abaixo.

Tema	
Título	
Tese (posicionamento)	
Argumentos	
Conclusão	

5ª etapa – Revisão e reescrita

Caro professor, essa última etapa da sequência de atividades corresponde a dois momentos, a revisão e a reescrita coletiva e individual.

Primeiramente, faça juntamente com os alunos a correção coletiva de um texto que você considere que apresente as dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos, para a observação da organização de ideias, redundância e uso dos operadores argumentativos.

O segundo momento os alunos realizarão a revisão do texto que escreveram para a reescrita individual dos textos produzidos, a partir das considerações do professor (a), por meio de bilhetes orientadores.

Esta etapa consiste em fazer o aluno observar e refletir sobre sua escrita, é importante levá-lo a perceber de acordo com as orientações o que ele precisa observar, esclarecer e refazer no próprio texto. A partir das observações realizadas, o aluno fará a reescrita do texto levando em consideração as informações contidas da ficha de revisão. Se necessário, haverá a segunda reescrita.

Ficha de revisão

- 1 Na introdução o seu texto apresenta um posicionamento/tese sobre o tema e argumentos?
- 2 O desenvolvimento apresentou o argumento mencionado na tese?
- 3 No texto não há repetição de ideias e informações? Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- 4 Você faz uso dos operadores discursivos como conjunção ou termos que contribuem para sustentar o seu argumento e fazer o texto progredir tais como “pois”, “porque”?
- 5 Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?
- 6 Verificou se a pontuação está adequada?
- 7 Encontrou um título para o texto?

Sugestão:

- No aparelho de data show projete um texto que apresente as dificuldades mais recorrentes na escrita dos alunos. Em seguida, mostre e explique aos alunos o que poderia ser adequado no texto e instigue-os a irem ao quadro fazer a reescrita ou você, professor, pode escrever de acordo com o que os alunos sugerirem. Professor, se em sua escola não tiver aparelho de data show, você pode entregar cópias do texto para os alunos.

- Em seguida, entregue aos alunos uma cópia da ficha de revisão e os orientes à observação quanto às informações. Explique e faça-os refletir se o texto produzido por eles atende a alguma informação sugerida.
- Após esse momento, entregue aos alunos o texto que eles produziram e os orientes a observarem as suas considerações nos bilhetes orientadores, assim como a ficha de revisão para que eles façam a reescrita textual.
- Professor, os alunos farão quantas reescritas forem necessárias.

REFERÊNCIAS

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

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

KOCH, I.G.V. **Introdução a Linguística Textual**. São Paulo: Contexto: 2015.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

APÊNDICE 2 – DOCUMENTOS DA PESQUISA

Questionário Socioeconômico

Aos alunos (as),

Com o objetivo de conhecer melhor a realidade de cada um e fundamentar a pesquisa que estou realizando, peço a colaboração de vocês para que respondam a este questionário. Suas respostas serão relevantes para a pesquisa!

1. Qual é o seu nome? _____
- 2 Qual é a sua idade? _____ anos.
- 3 Que ano você está cursando? _____ ano
- 4 Você já repetiu de ano/série? _____ Qual /Quais? _____
- 5 A escola que você estuda, fica próxima de sua casa? () sim () não
- 6 Você utiliza meios de transporte para chegar a sua escola? () sim () não. Qual?

7. Você já estudou em colégio particular: () Sim () Não, sempre estudei em escola pública.
8. Com quem você mora?
() pai () mãe () irmão(os) () outros parentes () amigos
- 9 Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)?
() Duas () Três () Quatro () Cinco () Seis pessoas ou mais
10. A casa onde você mora é?
() Própria () Alugada () Cedida
11. - Sua casa está localizada em?
() Zona rural () Zona urbana
- 12- Você mora com sua mãe?
() Sim () Não
- 13- Você mora com seu pai?
() Sim () Não
- 14- Quem é o(a) responsável pelo sustento da sua família?
() Minha mãe
() Meu pai
() Os dois
() Outra pessoa. Quem? _____
15. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda mensal?
() uma () duas () três () quatro () cinco () mais de cinco
16. Quantas pessoas são sustentadas com essa renda mensal?

uma duas três quatro cinco mais de cinco

17- Qual é a profissão do responsável pelo sustento de sua família?

18. Qual é o nível de escolaridade de seu pai e/ou responsável?

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental (1º grau) incompleto
- Ensino Fundamental (1º grau) completo
- Ensino Médio (2º grau) incompleto
- Ensino Médio (2º grau) completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

19. Qual é o nível de escolaridade de sua mãe e/ou responsável?

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental (1º grau) incompleto
- Ensino Fundamental (1º grau) completo
- Ensino Médio (2º grau) incompleto
- Ensino Médio (2º grau) completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

20. Qual (quais) dos itens abaixo você tem em sua casa:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Televisão (uma) | <input type="checkbox"/> Máquina de lavar |
| <input type="checkbox"/> Televisão (mais de uma) | <input type="checkbox"/> Ar-condicionado |
| <input type="checkbox"/> Aparelho de DVD | <input type="checkbox"/> Aspirador de pó |
| <input type="checkbox"/> Micro System / Caixa JBL | <input type="checkbox"/> Computador com internet |
| <input type="checkbox"/> Geladeira | <input type="checkbox"/> Computador sem internet |
| <input type="checkbox"/> Freezer | <input type="checkbox"/> Motocicleta |
| <input type="checkbox"/> Micro-ondas | <input type="checkbox"/> Carro |

21. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

Tv Música Leitura Internet Esportes

22. Na sua casa tem empregada doméstica?

Não. Sim, uma, todos os dias úteis Sim, uma diarista, duas ou três vezes na semana.

23. Você gosta de sua escola? sim não. Por quê?

24. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? sim não. Por quê?

25. Você gosta de ler? Por quê? Diariamente Semanalmente Ocasionalmente Não

26 - Exceto os livros escolares, quantos livros você lê por ano? Nenhum 01 a 02 livros
 03 a 05 livros Mais de 05 livros

27. Sobre qual assunto você prefere ler? Por quê?

28. Você sente alguma dificuldade quando o professor solicita que você escreva? Se sim, quais?

29. Você gosta de produzir textos? Por quê?

30. Qual gênero textual você gosta mais de produzir? (Você pode marcar mais de uma opção)

- resumo poema fábula narrativa de aventura
 conto de fadas relato de experiência descrições texto de opinião

outros tipos de texto. Quais? _____

Grata por sua colaboração!

Texto produzido em sala de aula – Fase da diagnose

Ano: 6ºTurma: 6º A

Museu

1. No dia que eu fui no museu com a professora e os meus
2. antigos colegas e a minha melhor amiga Maria ela no
3. museu tinha a árvore mãe, peixe, crocodilo papagaio,
4. cobra onça, ela agente assistiu aula e o macaco fogo
5. beijo para professora Eugeny etc...
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____

Texto produzido em sala de aula – Fase da diagnose

Ano: 8ºTurma: 8ºB

1. A importância da leitura na educação
2. É importante na educação e presta atenção não
3. acredita em tudo que a internet mostra pessoas
4. acredita e acaba espalhando fake. então é bom
5. a gente procurar saber verdade ou não
6. É também é importante a pessoa praticar a leitura
7. e é importante ler para a cabeça pra e cabeça e é
8. Bom a gente praticar a leitura.
9. E se a pessoa não saber ler acaba que não não
10. consegue ter entendimento.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.

Relato pessoal reescrito após proposta de intervenção.

Ano: 6º

Turma: 6A

1. Museu
2. No dia que eu fui ao museu com a minha
3. professora, com meus colegas e com minha melhor
4. amiga Maria. Eles são meus antigos colegas.
5. Lá no museu tinha árvores, uma era chamada
6. árvore mãe, tinha peixe, crocodilo, papagaio, cobra,
7. onça. Nesse mesmo dia a gente assistiu aula, saindo
8. de lá o macaco jogou beijo para professora Creuze.
9. Depois todo mundo comeu, porque alguns alunos
10. já estavam reclamando de fome.
11. Em seguida nós fomos ver a paisagem, como era
12. bundo demais, os macacos e todos os animais.
13. O passeio terminou e nós fomos pra casa com
14. a professora, ela foi muito legal com nós e esse
15. passeio foi especial.
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____

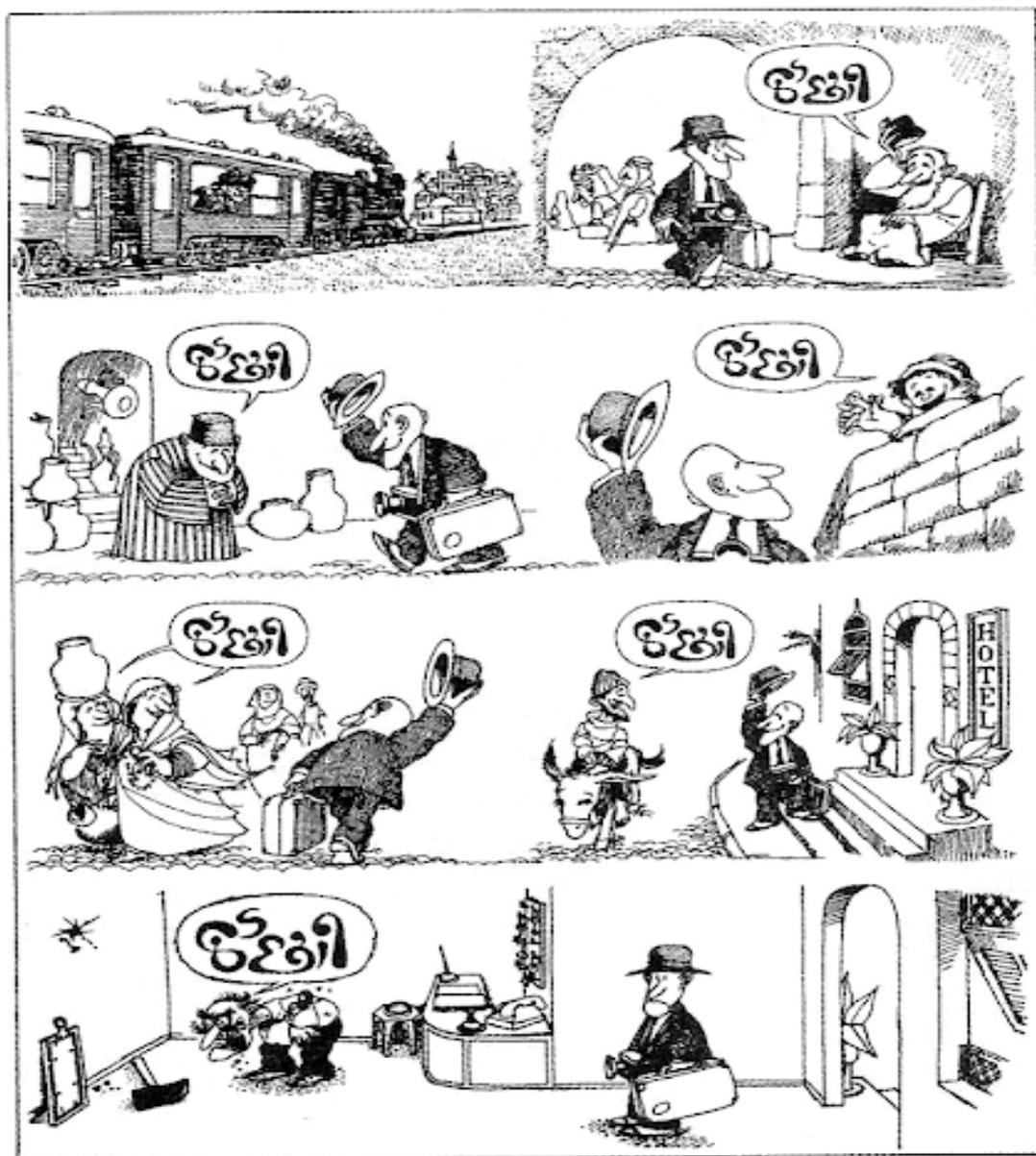
ANEXOS

História em quadrinho não verbal utilizada para produção de texto narrativo escrito para coleta de material. (6º ano).



Atividade para coleta de material por meio da produção textual a partir da História em Quadrinho não verbal. (8º ano).

A imagem abaixo é um texto não verbal do gênero História em quadrinho. A partir da leitura da imagem, produza um texto narrativo que retrate a situação explorada na imagem. O foco narrativo do texto deverá ser o de terceira pessoa.



Texto para leitura

BULLYING: BRINCADEIRAS QUE FEREM

Ameaças, agressões, humilhações... a escola pode se tornar um verdadeiro inferno para crianças que sofrem nas mãos de seus próprios colegas, ainda mais nos dias de hoje, em que a internet pode potencializar os efeitos devastadores do bullying. Você sabe o que é isso? Onde e como ele ocorre?

Você já ouviu falar de bullying? O termo em inglês pode causar estranhamento a muita gente, mas as atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ridicularizam, agredem e humilham pessoas – tão comum entre crianças e jovens – é muito familiar a todos. A palavra inglesa 'bully' significa valentão, brigão. Atos como empurrar, bater, colocar apelidos ofensivos, fazer gestos ameaçadores, humilhar, rejeitar e até mesmo ameaçar sexualmente um colega dentro de uma relação desigual de poder, seja por idade, desenvolvimento físico ou relações com o grupo são classificados como bullying. O problema pode ocorrer em qualquer ambiente social – em casa, no clube, no local de trabalho etc. –, mas é na escola que se manifesta com mais frequência. (...)

O Bullying é um problema mundial, encontrado em qualquer escola, não se restringindo a um tipo específico de instituição. Esse 'fenômeno' começou a ser pesquisado há cerca de dez anos na Europa, quando se descobriu que ele estava por trás de muitas tentativas de suicídio entre adolescentes. Geralmente os pais e a escola não davam muita atenção para o fato, que acreditavam não passava de uma ofensa boba demais para ter maiores consequências. No entanto, por não encontrar apoio em casa, o jovem recorria a uma medida desesperada. E no Brasil a situação não é diferente. (...)

Quem já não teve um apelido ofensivo na escola? Ou mesmo sofreu na mão de um grupo de colegas que o transformava em 'bode expiatório' de brincadeiras no colégio? Exemplos não faltam. Entre alguns deles está o da gaúcha Daniele Vuoto, que conta toda a sua história em um blog onde também discute sobre o assunto e troca experiências com outras vítimas desse tipo de agressão, psicológica, física e até de assédio sexual. (...)

"O aluno alvo de bullying se culpa muito pelo que acontece, e é preciso esclarecer isso: um aluno que agride outro, na verdade, também precisa de ajuda, pois está diminuindo o outro para se sentir melhor, e certamente não é feliz com isso, por mais de demonstrar o contrário. A turma entra na onda por medo, não por concordar. Enxergar a situação dessa forma pode ajudar muito", conta Daniele.

Porém, a realidade de vítimas que 'sofrem em silêncio', como Daniele explica em seu blog, está mudando. Além de atitudes como a da estudante, em que pessoas utilizam a internet para procurar ajuda e trocar experiências, o assunto vêm ganhando corpo e se tornando pauta de veículos de comunicação de massa, a exemplo das matérias veiculadas no Jornal Nacional, da Rede Globo, e em discussões como a realizada no programa Happy Hour, do canal a cabo GNT. (...)

Leia o texto de opinião a seguir, o qual apresenta como tema Educação.

1	Educação de Qualidade
2	Antigamente era muito comum encontrar pessoas analfa-
3	betas, sem histórico escolar e com pouco conhecimento. Hoje,
4	apesar de toda evolução, principalmente tecnológica, existem
5	pessoas analfabetas e sem escolaridade, ou seja, a educa-
6	ção não desfrutou de muitos arranjos. Por isso, tem sido um
7	desafio a sociedade e aos profissionais reverter essa situação.
8	Um ótimo ajuste nas escolas seria a implantação de re-
9	cursores tecnológicos como, por exemplo, o uso de calculos em
10	pesquisas rápidas para facilitar o bom andamento das
11	aulas e a instalação de wifi nas salas visando uma
12	melhor qualidade para a educação, que embora seja um
13	assunto bastante alienado, está sendo cada vez mais
14	escutado pelos políticos e pelos próprios estudantes.
15	As taxas de ensino fundamental e superior incompletas vem
16	caindo ao longo dos anos porém os alunos têm demons-
17	trado desinteresse em estudar. Alguns professores tentam tomar
18	iniciativas, fazendo atividades dinâmicas e diferenciadas, mas
19	surte um efeito muito fugaz devido a essas atividades serem
20	extremamente raras.
21	O ideal seria que as escolas evoluíssem juntamen-
22	te com a tecnologia, para assim, propiciar um melhor
23	ensino aos estudantes estudantes. Conversar com os mesmos
24	e juntos elaborar projetos que ajudem na arrecadação de
25	dinheiro.
26	
27	
28	
29	
30	