



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO  
PROFISSIONAL

MÁRCIO JOSÉ PISSOLATO

**DESAFIOS DE COERÊNCIA TEXTUAL NA REESCRITA DO ENSAIO:  
CONEXÃO ENTRE PESQUISA E PRÁTICA COM O 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

CASCAVEL – PR  
2024

MÁRCIO JOSÉ PISSOLATO

**DESAFIOS DE COERÊNCIA TEXTUAL NA REESCRITA DO ENSAIO:  
CONEXÃO ENTRE PESQUISA E PRÁTICA COM O 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação para o Exame Final apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella

CASCADEL – PR  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pissolato, Márcio José

Desafios de coerência textual na reescrita do ensaio: conexão entre pesquisa e prática com o 7º ano do ensino fundamental / Márcio José Pissolato; orientadora Aparecida Feola Sella. -- Cascavel, 2024.

120 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Coerência. 2. Textualidade. 3. Progressão textual. I. Sella, Aparecida Feola, orient. II. Título.

MÁRCIO JOSÉ PISSOLATO

**DESAFIOS DE COERÊNCIA TEXTUAL NA REESCRITA DO ENSAIO:  
CONEXÃO ENTRE PESQUISA E PRÁTICA COM O 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. APARECIDA FEOLA SELLA  
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

---

Profa. Dra. AMANDA KRISTENSEN DE CAMARGO  
2º Membro Efetivo (Unioeste – Letras/Cascavel)

---

Profa. Dra. VALDECI BATISTA DE MELO OLIVEIRA  
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

---

Profa. Dra. SONIA CRISTINA POLTRONIERI MENDONÇA  
3º Membro Efetivo (E.E B Orcínio Thiago de Oliveira – Campo Grande/MS)

Cascavel, 16 de dezembro de 2024

Dedico este trabalho aos meus filhos Francisco, Vicente e a minha esposa Taviane que de todos os modos me apoiaram, que estiveram sempre ao meu lado e muito me incentivaram durante mais esta etapa da minha vida, confiando em mim e acreditando que este momento chegaria. Por todo amor e dedicação, essa conquista é **NOSSA!**



## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha gratidão a DEUS, por iluminar meu caminho e me proporcionar as condições necessárias para atingir essa significativa conquista.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra Aparecida Feola Sella, por todo o conhecimento que compartilhou, pela sua disposição, pelas conversas enriquecedoras, orientações e pela compreensão demonstrada. Sou imensamente grato.

Agradeço também às professoras Amanda Kristensen De Camargo, Sonia Cristina Poltronieri Mendonça e Valdeci Batista de Melo Oliveira, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Meu reconhecimento vai ao corpo docente do Profletras da Unioeste/Cascavel-Pr, pelos saberes compartilhados, pela compreensão e amabilidade. Enfim, por tudo o que fizeram para que este momento se tornasse possível.

Agradeço aos alunos da E.E.B Bom Pastor, em Chapecó-SC, pela colaboração durante a realização da unidade didática.

Um reconhecimento especial à Coordenadora do Programa, professora Dra Clarice Cristina Corbari, por seu empenho incansável em prol da qualidade do Mestrado.

Agradeço também à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação) pelo investimento em um programa de mestrado que tem grande potencial para aprimorar a educação nas escolas públicas brasileiras.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

PISSOLATO, Márcio José. **Desafios de coerência textual na reescrita do gênero Ensaio:** conexão entre a pesquisa e a prática com o 7º ano do ensino fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

## RESUMO

Esta Dissertação teve como tema a coerência como composição do texto, um dos requisitos que compõem a textualidade. O estudo tentou responder as seguintes questões: Quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento do gênero Ensaio? O que o professor pode fazer para que seus alunos escrevam com coerência e progressão seus Ensaios? As metarregras promovem coerência no texto do aluno? O objetivo geral desta pesquisa foi, por meio do gênero textual Ensaio, elaborar uma abordagem metodológica voltada para a criação de uma unidade didática que abordasse os problemas de coerência textual ao revisar Ensaios com alunos do 7º ano. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: criar uma unidade didática sobre produção de Ensaio, com base nas metarregras de Charolles (1988); aplicar a unidade elaborada em sala de aula de um 7º ano e identificar questões relacionadas à coerência textual na escrita e na reescrita; propor unidade didática para consulta dos professores da Educação Básica. A análise teve base na Linguística Textual (Koch, 2001; 2007; 2009; 2011; Marcuschi, 2002; 2007; 2008; Koch; Travaglia, 2004; 2008; Koch; Favero, 2008; Koch; Elias, 2010; 2012; 2017), na teoria dos problemas da coerência dos textos (Charolles, 1988; Costa Val, 2016) e na teoria dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2000; 2002), além de outros estudos com foco na coerência textual na produção textual de alunos da Educação Básica. A pesquisa desenvolvida foi qualitativa na estratégia da pesquisa-ação, com análise de conteúdo. Foram utilizados registros textuais de estudantes de um 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Chapecó-SC, coletados no primeiro semestre de 2024, para compor o *corpus*. A unidade didática foi aplicada dentro das etapas do processo de escrita fundamentadas na reflexão de Passarelli (2012), todas acompanhadas pelos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A sua realização foi guiada por momentos de pré-análise de materiais, exploração bibliográfica e posterior estudo dos textos pelo pesquisador, para, então, elaborar a unidade didática sobre a composição da coerência no gênero Ensaio. Primeiramente, constataram-se as dificuldades dos alunos com relação ao domínio da capacidade argumentativa. Com base na aplicação da unidade didática, depois da implementação das atividades de intervenção utilizando metarregras, os dados obtidos confirmaram a hipótese proposta de que o ensino de estratégias interventivas resulta no uso apropriado dos mecanismos de coerência. Isso leva os alunos a produzirem textos argumentativos mais coerentes, que respeitem a progressão textual em uma abordagem mais discursiva da língua. Para uma conclusão mais abrangente, destacou-se a relevância de se estudar coerência e argumentação ao longo do ano letivo. Isso significa que o processo de reescrita requer a leitura, a fim de possibilitar a argumentação na elaboração de textos. Além disso, reforça-se a necessidade do trabalho da escola, desde cedo, com os diversos gêneros discursivos, de modo que os alunos se apropriem das habilidades de leitura e escrita que eles exigem.

**Palavras-chave:** Coerência; Textualidade; Progressão textual.

PISSOLATO, Márcio José. **Desafíos de coherencia textual en la reescritura del género ensayístico**: conexión entre investigación y práctica con el 7° año de la escuela primaria. 2024. Disertación (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2024.

## RESUMEN

El tema de esta disertación fue la coherencia como composición textual, uno de los requisitos que conforman la textualidad. El estudio intentó responder a las siguientes preguntas: ¿Qué dificultades tienen los alumnos para desarrollar el género ensayístico? ¿Qué pueden hacer los profesores para que sus alumnos escriban sus ensayos con coherencia y progresión? ¿Promueven las metarreglas la coherencia en el texto del alumno? El objetivo general de esta investigación fue, a partir del género textual Ensayo, desarrollar un enfoque metodológico orientado a la creación de una unidad didáctica que aborde los problemas de coherencia textual en la revisión de Ensayos con estudiantes de 7mo año. Para ello, se definieron los siguientes objetivos específicos: crear una unidad didáctica sobre la producción de ensayos, basada en las metarreglas de Charolles (1988); aplicar la unidad preparada en un aula de 7° curso e identificar los problemas relacionados con la coherencia textual en la escritura y la reescritura; proponer una unidad didáctica para su consulta por parte de los profesores de primaria. El análisis se basó en la Lingüística Textual (Koch, 2001; 2007; 2009; 2011; Marcuschi, 2002; 2007; 2008; Koch; Travaglia, 2004; 2008; Koch; Favero, 2008; Koch; Elias, 2010; 2012; 2017), la teoría de los problemas de coherencia textual (Charolles, 1988; Costa Val, 2016) y la teoría de los géneros discursivos (Bajtín, 2000; 2002), así como en otros estudios centrados en la coherencia textual en la producción textual de los alumnos de primaria. La investigación realizada fue cualitativa, utilizando la estrategia de investigación acción y análisis de contenido. Se utilizaron registros textuales de estudiantes del 7° año de la Enseñanza Primaria de una escuela pública de Chapecó/SC, recopilados en el primer semestre de 2024, para la composición del corpus. La unidad didáctica fue aplicada dentro de las etapas del proceso de escritura a partir de las reflexiones de Passarelli (2012), todas acompañadas de los descriptores del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb). Su realización estuvo guiada por momentos de preanálisis de materiales, exploración bibliográfica y posterior estudio de los textos por parte de la investigadora, para luego elaborar la unidad didáctica sobre la composición de la coherencia en el género Ensayo. En primer lugar, se constataron las dificultades de los alumnos para dominar las destrezas argumentativas. A partir de la aplicación de la unidad didáctica, luego de implementar actividades de intervención utilizando metarreglas, los datos obtenidos confirmaron la hipótesis propuesta de que la enseñanza de estrategias de intervención resulta en el uso adecuado de mecanismos de coherencia. Esto lleva a los estudiantes a producir textos argumentativos más coherentes que respetan la progresión textual dentro de un enfoque más discursivo de la lengua. Para una conclusión más integral, se destacó la relevancia de estudiar la coherencia y la argumentación a lo largo del año académico. Esto significa que el proceso de reescritura requiere de lectura, con el fin de posibilitar la argumentación en la elaboración de los textos. También se refuerza la necesidad de que la escuela trabaje con distintos géneros discursivos desde edades tempranas, para que los alumnos adquieran las habilidades de lectura y escritura que requieren.

**Palabras clave:** Coherencia; Textualidad; Progresión textual.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Características do gênero Ensaio .....	51
<b>Figura 2</b> – Etapas do processo da escrita simplificadas .....	64
<b>Figura 3</b> – Minecraft.....	70
<b>Figura 4</b> – Séries da Netflix sugeridas pelos alunos.....	70
<b>Figura 5</b> – Estudo do ensaio .....	74
<b>Figura 6</b> – Gráfico demonstrativo da escrita e reescrita dos Ensaios .....	82
<b>Figura 7</b> – Repetição.....	83
<b>Figura 8</b> – Diagrama da coerência do texto analisado.....	85
<b>Figura 9</b> – Progressão textual .....	86
<b>Figura 10</b> – Diagrama da coerência do texto analisado.....	87
<b>Figura 11</b> – Não-contradição .....	88
<b>Figura 12</b> – Diagrama da coerência do texto analisado.....	89
<b>Figura 13</b> – Articulação .....	90
<b>Figura 14</b> – Diagrama da coerência do texto analisado.....	92
<b>Figura 15</b> – Texto sem coerência.....	93
<b>Figura 16</b> – Esboço do mural.....	113

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Definições de autores para a compreensão leitora .....	24
<b>Quadro 2</b> – Planejamento da escrita .....	66
<b>Quadro 3</b> – Análise dos conhecimentos prévios .....	68
<b>Quadro 4</b> – Leitura e interpretação do Ensaio .....	71
<b>Quadro 5</b> – Primeira versão do texto.....	75
<b>Quadro 6</b> – Grade de correção.....	78
<b>Quadro 7</b> – Reescrita do texto .....	79
<b>Quadro 8</b> – Versão final do texto .....	80
<b>Quadro 9</b> – Guia de análise dos problemas de coerência da 1ª versão do ensaio .....	110
<b>Quadro 10</b> – Verificação dos problemas de coerência textual .....	111

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. A LEITURA COMO PRESSUPOSTO DA ESCRITA.....</b>	<b>17</b>
2.1. MAS O QUE É LEITURA? .....	17
2.2. O PAPEL DA COMPREENSÃO NA LEITURA.....	22
2.3. O TEXTO E A COERÊNCIA .....	26
2.4. A COMPOSIÇÃO DA COERÊNCIA NA ESCRITA.....	31
<b>2.4.1. Metarregra da repetição .....</b>	<b>34</b>
<b>2.4.2. Metarregra da progressão .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.3. Metarregra da não-contradição .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4.4. Metarregra da relação.....</b>	<b>38</b>
2.5. A ESCRITA NA ESCOLA .....	39
2.6. OS GÊNEROS DO DISCURSO E A ESCRITA .....	46
2.7. O ENSAIO COMO ESTRATÉGIA DE ESCRITA NA ESCOLA.....	50
<b>3. METODOLOGIA E PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>	<b>59</b>
<b>4. DESCRIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA.....</b>	<b>63</b>
<b>5. RELATO DE APLICAÇÃO.....</b>	<b>66</b>
<b>6. REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO .....</b>	<b>81</b>
<b>7. UNIDADE DIDÁTICA .....</b>	<b>94</b>
7.1. PLANEJAMENTO DAS AULAS .....	94
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Por meio deste estudo, enfoca-se a coerência como composição do texto, dado que ela é um dos requisitos que compõem a textualidade. A partir dela, o aluno relaciona outros textos e discursos com “sustentação e consistência nos seus posicionamentos” (Brasil, 2018, p. 506). Assim, escreve um texto com sentido para os leitores, pois as frases se tornam enunciados compreensíveis em uma situação de comunicação. Dessa forma, a coerência atribui sentido ao texto e faz com que ele seja compreendido pelo interlocutor, “[...] devendo, portanto, ser entendida como um princípio da interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto” (Koch; Travaglia, 2004, p. 21).

Na produção textual escolar, a coerência desempenha um papel crucial, manifestando-se nas interações comunicativas dos estudantes de diversas formas. Isso inclui a perspectiva do aluno, que é um sujeito inserido em um contexto histórico e social, assim como a relação entre dois enunciados, cuja compreensão de um depende da interpretação do outro. Além disso, a coerência pode se apresentar de outras maneiras que tornem o conteúdo do texto compreensível. Marcuschi (2008, p. 121) definiu tal fenômeno como “[...] uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados de maneira global e não localizada”.

Desse modo, a escolha da coerência textual como objeto deste estudo surgiu diante da dificuldade dos alunos do 7º ano de organizarem no papel as suas intenções pretendidas com os itens lexicais escolhidos, bem como no ordenamento das suas intenções dentro do texto. Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 35), “[...] sempre se escreve algo para alguém ler. Sempre se lê o que alguém escreveu com uma intenção”. No entanto, para que essa intenção cumpra uma função social, é necessária a coerência.

Ao se tratar da coerência textual, nota-se que é um tema inquietante e inacabado, e interessa a toda a comunidade escolar, principalmente aos professores, pois são os leitores das produções de seus alunos. Os docentes devem participar do mundo representado pelo aluno para conseguirem compreender os problemas de coerência no texto; ou seja, a cooperação do professor restabelece a coerência no diálogo com o aluno.

Para Koch e Travaglia (2004), a coerência tem uma relação com a construção e continuidade dos sentidos de um texto. Ou seja, na ausência da continuidade, os elementos ao longo da produção textual não comporão uma unidade, por conseguinte, as ideias e os conceitos se perdem na permanência de sentidos, como ilustra Costa Val (2016, p. 60):

O homem é produto do meio social em que vive. Somos todos iguais e não

nascemos com o destino traçado para fazer o bem ou o mau.  
 O desemprego, pode ser considerado a principal causa de tanta violência. A falta de condições do indivíduo em alimentar a si próprio e sua família.  
 Portanto é coerente dizer, mais emprego, menos criminalidade. Um emprego com salário, que no mínimo suprisse o que é considerado de primeira necessidade, porque os subempregos, esses, não resolvem o problema.  
 Trabalho não seria a solução, mas teria que ser a primeira providência a ser tomada.  
 Existem vários outros fatores que influenciam no problema como por exemplo, a educação, a falta de carinho, essas crianças simplesmente nascem, como que por acaso, e são jogadas no mundo, tomando-se assim pessoas revoltadas e agressivas.  
 A solução é a longo prazo, é cuidando das crianças, mostrando a elas a escala de valores que deve ser seguida.  
 E isso vai depender de uma conscientização de todos nós.

A autora reproduziu o texto de um aluno e conservou os problemas textuais presentes, visando ilustrar como a continuidade dos sentidos – um aspecto fundamental para a construção da coerência – é interrompida. Isso acontece devido à dificuldade em entender de que maneira a segunda frase da introdução se relaciona com a primeira. Na verdade, quem acredita que o meio determina a personalidade e o comportamento das pessoas não pode se deixar levar pelo destino. Logo, constata-se a descontinuidade, pois, por mais que se faça uma releitura, torna-se difícil entender a associação entre sermos “todos iguais e o homem como um produto do meio social em que vive”.

Verifica-se, então, que a coerência vai se comprometendo na ausência da continuidade e articulação dos conceitos. Apontar “o desemprego [...], a educação e a falta de carinho” como responsáveis, respectivamente, pela “criminalidade e pela revolta e agressividade” das pessoas corresponde a demonstrar que o homem é fruto do meio; não fica claro, portanto, para o entendimento, como aponta Costa Val (2016).

Com essa análise, a autora apresenta exemplos que ajudam a entender a afirmação de Marcuschi (2008, p. 128) de que a coerência se dá “[...] entre os enunciados, em geral, de maneira global e não localizada”. Ou seja, a coerência como aquela que providencia a continuidade de sentido global no texto. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi, por meio do gênero textual Ensaio, elaborar uma abordagem metodológica voltada para a criação de uma unidade didática que abordasse os problemas de coerência textual ao revisar Ensaios com alunos do 7º ano.

Para isso, surgiram perguntas para o estudo, tais como: Quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento do gênero Ensaio? O que o professor pode fazer para que seus alunos escrevam com coerência e progresso seus Ensaios? As metarregras promovem coerência no texto do aluno? Essas perguntas foram necessárias para que os

discentes adentrassem no processo da escrita de forma consciente e convictos de que a produção escrita não está à margem das demais interações, nem é fruto de necessidades diferentes daquelas que promovem a comunicação cotidiana.

Guiados por tais questões, encontramos suporte na Linguística Textual (LT) para verificar como a coerência textual era composta em produções textuais de alunos do 7º ano. Esse suporte se alinhou na tradição de alguns pesquisadores como: Charolles (1988), Bakhtin (2000; 2002), Koch (2001; 2002; 2007), Marcuschi (2002; 2003; 2008), Koch e Travaglia (2004), Koch e Fávero (2008), Koch e Elias (2010; 2017), Costa Val (2016), entre outros. As propostas teóricas desses autores fundamentaram a unidade didática aplicada em sala de aula com o 7º ano, de modo que auxiliaram a avaliar a construção de sentidos nos textos e apontaram os problemas de coerência textual na reescrita dos alunos.

Outros estudos já foram realizados a partir da análise da coerência textual na produção textual de alunos da Educação Básica. Pode-se citar o artigo de Gomes (2020), em que também se analisou o modo como alguns alunos do Ensino Fundamental constroem a questão da coerência textual em suas produções de texto. O pesquisador abordou a coerência, no âmbito dos estudos da Linguística Textual, como um fator de textualidade. Dessa forma, analisou e problematizou o modo como os alunos produziram a coerência de seus textos, quando a eles foi demandado escrever em sala de aula.

O estudo realizado por Gomes (2020) contribuiu com a investigação e desenvolvimento desta análise da coerência nas produções dos alunos do 7º ano. Notou-se que o texto vem ganhando, cada vez mais, espaço nas escolas, funcionando, inclusive, como referência para diretrizes oficiais, como as estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no que tange ao Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. A discussão não se concentrou no texto, que, em diversas oportunidades, foi introduzido na sala de aula com outros propósitos. Ao contrário, partiu-se do entendimento de que, apesar das limitações que o texto pode apresentar nas aulas de Língua Portuguesa, conforme a abordagem pedagógica utilizada, ele pode se revelar uma ferramenta metodológica valiosa e promissora.

As hipóteses para este estudo se concretizaram com a elaboração do material escrito da unidade didática apropriada ao gênero Ensaio, especialmente a partir das interações nas quais os alunos estiveram envolvidos. O processo da escrita foi constituído de significados e interação entre o aluno-autor e o mundo. Como enuncia Marcuschi (2008, p. 72), “[...] o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Para o autor, em síntese, hoje não faz mais sentido classificar em absoluto se a escrita do texto é do sistema da língua (*langue*) ou do uso da língua (*parole*). Trata-se de um evento que perpassa essas duas

possibilidades. O autor finaliza que “O texto se acha construído na perspectiva da enunciação” (Marcuschi, 2008, p. 77), cujos processos não obedecem às regras fixas, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase, mas, sim, às variadas produções e suas contextualizações na vida diária.

A importância desta pesquisa se deu na apreciação da coerência textual nos textos dos alunos a partir das metarregras de Charolles (1988). Foram elas: metarregra da repetição, da progressão, da não-contradição e da relação, com o reforço de Costa Val (2016) para a identificação das dificuldades. Os textos produzidos foram analisados a fim de diagnosticar os conteúdos não dominados pelos alunos, bem como para verificar se os textos atenderam à situação social de produção do gênero Ensaio.

Com base no objetivo geral desta pesquisa foi desenvolvida uma abordagem metodológica focada na elaboração de uma unidade didática para tratar da coerência textual ao revisar ensaios com estudantes do 7º ano. Assim, foram definidos como objetivos específicos: criar uma unidade didática sobre produção de Ensaio, com base nas metarregras de Charolles (1988); aplicar a unidade elaborada em sala de aula de um 7º ano e identificar questões relacionadas à coerência textual na escrita e na reescrita; propor unidade didática para consulta dos professores da Educação Básica.

Para a aplicação em sala de aula, a elaboração da unidade didática foi realizada com base no gênero textual Ensaio. A turma escolhida era composta por 31 alunos do 7º ano da Escola Estadual Bom Pastor, situada em Chapecó-SC. A unidade didática foi aplicada dentro de quatro etapas do processo de escrita, fundamentadas na reflexão de Passarelli (2012): 1. planejamento; 2. tradução de ideias em palavras; 3. revisão e reescrita; e 4. editoração. Ao desenvolver essas etapas, verificou-se que, para implementar uma proposta de escrita inovadora, era essencial seguir um trabalho faseado, ou seja, que se desenvolvesse de maneira gradual. À medida que as etapas eram concluídas, o nível de exigência e comprometimento também aumentava. Dessa maneira, foi possível construir uma escrita processual que se tornava visível para o aluno em termos de coerência textual. Assim, o processo de escrever se mostrou eficaz, pois o estudante se sentiu engajado em cada uma das etapas de construção do seu texto.

Todas as etapas foram acompanhadas pelos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que forneceram informações sobre a qualidade da Educação Básica no Brasil. Tal sistema foi criado em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

O Saeb foi criado na década de 1990 com o objetivo de monitorar a eficácia das redes públicas de ensino no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental. Além do cuidado na

atuação escolar dos alunos, esse sistema avaliativo investiga as condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Verificou-se, entretanto, que a Educação está em constantes mudanças, para isso, reafirmou-se a obrigação de ampliar novas formas de avaliação para o programa. Gatti (2009, p. 12), com relação à necessidade de aperfeiçoamento do sistema, aponta:

O Saeb vem sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de ministério na busca do seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e o teor dos itens e sua validade, quanto aos processos de amostragem, que vêm sendo aperfeiçoados etc., levantando-se também problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores.

Embora os problemas técnicos tenham sido superados, conforme ressaltou a autora, os processos de amostragem e divulgação do Saeb ainda produzem desigualdades educacionais, dado que as aplicações das provas resultam em *rankings* de escolas, cujos municípios e estados fazem questão de divulgá-los. Não se trata de um retrocesso educacional; contudo, enaltecem escolas e regiões em detrimento de outras. Dessa forma, as regiões “não ranqueadas” estão passíveis de receber investimentos financeiros e pedagógicos menores. Embora estejamos cientes disso, são os descritores do Saeb que fundamentaram as atividades da unidade didática, posteriormente detalhada, pois carregam ferramentas legítimas e necessárias para melhorar a educação nas escolas do Brasil.

## 2. A LEITURA COMO PRESSUPOSTO DA ESCRITA

Este estudo fundamentou a construção de uma unidade didática para ser aplicada a um 7º ano do Ensino Fundamental. A leitura e a escrita foram analisadas para compor o *corpus* do estudo sobre os problemas de coerência textual no Ensaio produzido pelo aluno. De acordo com Cosson (2014, p. 37), “[...] a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração da escrita, de decodificação daquilo que o texto diz”. Assim, a leitura decodificou a mensagem do texto, a qual foi um elemento fundamental do processo de escrita, não como um aglomerado de frases, mas, sim, como uma concentração de atividades verbais que carregaram as intenções argumentativas do aluno na escrita do seu Ensaio.

Os autores que guiaram o curso da leitura foram: Martins (1988), Solé (1998), Marcuschi (2008), Cosson (2014), e Angelo, Menegassi e Fuza (2022). Tais teóricos mostraram que os sujeitos não se apropriam da leitura, tampouco do texto em um movimento individual, mas, sim, pelo contexto sócio-histórico, pelos interlocutores, pelo lugar de onde falam, pelas imagens que fazem de si e do outro.

### 2.1. MAS O QUE É LEITURA?

Para Martins (1988, p. 31), dentre as inúmeras concepções, pode-se dizer, *grosso modo*, que há duas caracterizações vigentes:

- 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva Behaviorista-skinneriana);
- 2) como um processo e compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Para a autora, as investigações interdisciplinares conduzem o processo da compreensão, pois as verificações dão condições de abordagem ampla e aprofundada da leitura, dado que não se deve conceituá-la como uma simples decodificação mecânica de letras e palavras, mas como um processo envolvente entre leitor, texto e autor.

Em outras palavras, é um ato dialógico que vai além daquilo que está escrito. Como afirma Bakhtin (2000, p. 333), “[...] o acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, dois sujeitos”. Para o autor, o acontecimento na vida do texto sempre tem uma consciência de intencionalidade, o que faz com que todo

conhecimento, a construção de todo e qualquer sentido, seja sempre interessado, na fronteira de duas consciências, dois sujeitos. Koch e Elias (2012) vão ao encontro de Bakhtin (2000) ao apontar que uma concepção de leitura está sempre em sintonia com a concepção que se tem de sujeito, de língua, de texto e de sentido, pois

[...] um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos [...]. (Koch; Elias, 2012, p. 11).

O aluno, ao ler, aciona suas experiências familiares, religiosas, políticas e culturais. Por isso a leitura é dialógica, pois envolve demandas sociais sempre de determinado momento da vida do aluno. Dessa forma, ele descobre mundos, amplia seus conhecimentos, e, por conseguinte, cresce e toma contato com tudo o que o cerca a partir dos acontecimentos da vida.

Em face disso, buscou-se a reflexão de Freire (1989), quando o autor definiu o ato de ler como algo vivo e abrangente. Ao trabalhar a leitura com o aluno do 7º ano, o autor sugeriu que deva ser a primeira de mundo, isso é, do que está em torno da realidade do aluno, para que, assim, possa entender o seu contexto e, depois, fazer uma ponte entre a linguagem e a realidade:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Considerando esse pressuposto, é importante impulsionar a leitura dos alunos de forma consciente, de modo que favoreça a escrita e a reescrita da história de cada indivíduo. A palavra do mundo está sempre presente na atividade leitora, isso é, o aluno traz consigo uma bagagem sócio-histórico-cultural. Assim, Hoppe (2014, p. 30) confirma que “[...] o aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua ‘bagagem’ cultural. Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio”.

Na escola, entretanto, o professor tem dificuldade de relacionar a leitura com o conhecimento de mundo do aluno, já que explora interpretações direcionadas com propostas de

atividades cujas respostas estão prontas. Por conseguinte, o aluno não associa o que foi lido com a vida, e isso resulta em mais desinteresse pela leitura, conforme aponta Hoppe (2014).

Ao se ancorar no pressuposto freiriano, Martins (1988, p. 34) também corrobora que “[...] aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. Para a autora, se o professor tem dificuldade em ensinar a leitura relacionada com a vida, não será condenado por isso, pois não seria precisamente sua função ensinar a ler. Ele precisa, no entanto, criar condições para que o educando realize a sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades, fantasias e exigências que a realidade lhe apresenta.

O poeta Ricardo Azevedo, em seu poema “Aula de leitura”, apresenta algumas condições para que o aluno, por iniciativa própria, seja capaz de selecionar o que circula socialmente e fazer uma compreensão daquilo que o cerca:

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavra.  
Quem quiser parar pra ver  
Pode até se surpreender:  
Vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à toa;

na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém,  
o gosto que o dono tem;  
e no pelo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
e também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas,  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo,  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos,

difíceis de decifrar (Azevedo, 2002, p. 55).

Quanto ao conteúdo do poema de Azevedo (2002), é possível depreender que esse comunica os mistérios e as sutilezas que a leitura tem. Na simplicidade, vai ocorrendo ativação dos significados em exercício de escuta e compreensão. Para tanto, a leitura precisa do texto; e o texto, da compreensão, uma das etapas fundamentais do processo da leitura.

A compreensão consente o quão importante é ler as palavras e tudo que se encontra ao redor do leitor, como se observa nos versos:

[...] e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
e também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas,  
e no som do coração[...]. (Azevedo, 2002, p. 55).

“No cheiro da comida”, “no brilho do sorriso”, “vai ler nas nuvens do céu” são exemplos de que a leitura não é uma simples questão de reconhecer palavras individuais ou mesmo de entender cada palavra individual à medida que nossos olhos passam sobre ela. Mas, sim, uma leitura de mundo que sempre precede a leitura da palavra em um “[...] movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (Freire, 1989, p. 13).

Considerar o movimento em que a palavra dita flui no mundo implica compreender a concepção interacionista, cujo leitor e o texto se encontram convergindo para um lugar de interação. Nesse espaço, descobriu-se que o foco não está mais no texto, ou no leitor, mas entre esses dois elementos. Menegassi e Angelo (2005, p. 32) pontuam que, “[...] ao ler, o sujeito-leitor constrói um ‘outro texto’, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto, conseqüentemente, com o autor do texto”.

A partir da interação com o texto e, conseqüentemente, com o autor do texto, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 124) concorda com Menegassi e Angelo (2005) quando sustenta que “[...] debruçar-se sobre o texto significa considerar seu propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural”. Isso exige da ação docente, lá na sala de aula, dois olhares distintos: primeiro, para a dimensão social, isso é, para quem são os sujeitos, qual é o

seu espaço de interação, qual é o seu tempo histórico. O segundo olhar é voltado para a dimensão verbal, ou seja, o texto que se materializa nos propósitos interacionais dos sujeitos no uso da língua.

Na perspectiva da dimensão verbal do texto, a compreensão se estabelece com aparência dialógica, já que o texto não traz uma única camada para ser entendido, ou seja, a compreensão não é dada somente pelo autor, tampouco pelo leitor, o que torna cada leitura uma nova análise. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 37) aponta que ler é analisar o texto:

O texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo da leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto.

O autor, ao argumentar que ler é desvelar o texto a partir de camadas, vai ao encontro da interação dos níveis de leitura propostos por Martins (1988, p. 80):

Se lêssemos e sempre e apenas e uma única camada, tenderíamos radicalizar esse modo de ler, provocando a distorção do texto lido pela imobilização. Sendo a leitura um processo, portanto, dinâmica, isso não ocorre. Seria como fixar o olhar num determinado objeto e só e sempre enxergá-lo e um único ângulo nós e ele estáticos: em pouco tempo não mais conseguiríamos vê-lo. Isso porque a capacidade do nosso cérebro de registrar sensações, emoções e pensamentos decai rapidamente quando o que queremos apreender é infinitamente repetido. O efeito resulta inverso do que se poderia imaginar: em vez de lermos mais e melhor o texto, a leitura se dilui, a ponto de inexistir.

Assim, como não há um único nível ou camada de leitura, também não há uma única interpretação. A cada aproximação de um novo leitor com um mesmo texto haverá uma nova leitura. Tomam-se, como exemplo, canções antigas que estão ressurgindo, isso é, canções que hoje não nos dizem nada, não fazem sentido; entretanto, amanhã podem emocionar, agradar ao ouvido pela musicalidade, pelo ritmo. A mesma canção despertará interesse apenas depois de várias leituras.

Constatou-se, portanto, que o professor inclua na sua prática os processos da leitura, para que favoreça a formação leitora a partir do conhecimento prévio do aluno, de modo que consiga realizar inferências para interpretar o texto, bem como identificar as palavras que não entende e esclarecê-las, no intuito de reter e julgar o que leu.

## 2.2. O PAPEL DA COMPREENSÃO NA LEITURA

Não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Trabalhar a compreensão com o aluno é complexo. Viana *et al.* (2010) ponderam que dominar o código não basta, é necessário ressaltar as interferências prejudiciais à compreensão, bem como usar estratégias acertadas para orientar os alunos no entendimento do texto:

Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. A aprendizagem da leitura exige o domínio de um código, mas esse domínio, traduzido na decodificação rápida e automática das palavras, não é suficiente para que o leitor compreenda o que lê. [...] A investigação tem mostrado que não só é possível ensinar os alunos a compreender o que leem, mas que é desejável (e urgente) fazê-lo. Para tal, é necessário: 1) que se conheçam os fatores que interferem na compreensão da leitura; e 2) que se usem as estratégias adequadas para guiar os alunos no processo de compreensão (Viana *et al.*, 2010, p. 3).

A partir dessa fundamentação, compreende-se que haverá sentido na leitura se houver compreensão do que foi lido. Não basta dominar o código, é necessário descobrir quais são os empecilhos que interferem na apreensão da leitura e quais são as estratégias que auxiliarão o aluno a compreender o que está decodificando.

Solé (1998, p. 72) assegura a ideia da formação de leitores independentes apoiados na reflexão da sua compreensão leitora:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Em outras palavras, a autora sustenta a imagem do leitor ativo, que interpreta a informação e a reconstrói com seus esquemas conceituais, que, por sua vez, permitem-lhe criar, modificar e estabelecer planos mentais para utilizar em outras situações do dia a dia. O ato de compreender é um processamento oriundo do texto, não de um sentido previamente definido pelo leitor. Marcuschi (2008, p. 230) ressalta que “[...] compreender exige habilidade, interação e trabalho”. Sempre que se ouve alguém, ou se lê um texto, algo foi entendido, embora nem sempre a compreensão tenha sido bem-sucedida.

Para ilustrar a falta de compreensão, cita-se, como exemplo, uma fala recorrente de alunos em sala de aula: “Professor, o autor não falou isso”. Isso se deve à falta de envolvimento do leitor com a leitura, uma vez que não tinha conhecimento do que leu, nem para que fez aquela leitura, isso é, não foram ativados os conhecimentos prévios que o motivassem e mantivessem o interesse ao longo da leitura. Por isso que compreender dá trabalho.

Marcuschi (2008), quando destaca que compreender exige interação e trabalho, vai ao encontro de Solé (1998), ao afirmar que compreender envolve ativamente o leitor em um esforço cognitivo. Para Solé (1998, p. 44):

Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura.

Tanto Solé (1998) quanto Marcuschi (2008) convergem com aspectos relacionados ao processo de compreensão presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), pois, para os autores, a compreensão leitora engaja o leitor de forma intensa, uma vez que a sua abrangência não se baseia apenas na repetição do conteúdo em análise. Essa compreensão é alimentada pelos conhecimentos prévios que possui em relação às circunstâncias de produção e recepção do texto, incluindo aspectos como o gênero, o formato, o contexto temático, além de elementos destacados no texto, recursos visuais, ilustrações e informações contidas na obra em si. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 93) assegura que é preciso

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

A partir da fundamentação teórica dos autores, concluiu-se que constituir expectativas sobre o texto antes da leitura é uma estratégia de trabalho eficaz, pois motiva o aluno, ativa o

conhecimento prévio, antecipa informações, direciona inferências e propõe perguntas antecipadoras. Tudo isso são recursos para que o aluno chegue ao processo da compreensão com êxito.

Angelo, Menegassi e Fuza (2022) fazem uma reflexão motivadora para os pesquisadores do Profletras, ao sugerirem que, para o melhoramento da leitura no Brasil, a formação continuada dos professores ajudará:

Referente ao ensino de leitura, dentre tantos outros, podemos mencionar o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), direcionado aos professores de língua portuguesa com formação inicial em Letras e em exercício nas escolas públicas do país. Alguns dos resultados obtidos já acenam para as contribuições desse programa: diversas dissertações defendidas e propostas exitosas de intervenção em sala de aula, produtos didáticos variados (Angelo; Menegassi; Fuza, 2022, p. 114).

Para os autores, o ensino da compreensão leitora é imprescindível no trabalho com o Ensino Fundamental. Muitos são os estudos sobre o tema e igualmente variadas são as posições teóricas. Para se ter uma noção da quantidade de estudos já realizados, Angelo, Menegassi e Fuza (2022) apresentam um quadro com as definições de compreensão textual para encerrar esta seção.

O quadro a seguir demonstra a dimensão verbal do texto mencionado anteriormente. A compreensão se apresenta de forma dialógica, pois o texto possui mais de uma camada para ser decifrada. Isso significa que a interpretação não é definida unicamente pelo autor nem pelo leitor, fazendo com que cada leitura resulte em uma nova análise. Desse modo, diante do mesmo texto, dois leitores podem obter diferentes níveis de entendimento, assim como um único leitor pode alcançar interpretações variadas ao se deparar com textos distintos.

**Quadro 1** – Definições de autores para a compreensão leitora

Autor	Definição
COLOMER (2002)	“A compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura...” (p. 47)
SNOW (2002)	“Definimos compreensão de leitura como o processo de extração e construção simultânea de significado por meio de interação e envolvimento com a linguagem escrita.” (p. 11)
VIDAL ABARCA (2003)	“Para compreender adequadamente um texto, temos de captar as ideias explícitas nele, ao mesmo tempo em que nos vêm à mente outras ideias relacionadas com as anteriores que temos em nossa memória.” (p. 140)

SIM-SIM (2007)	<p>“Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.” (p. 7)</p> <p>“Por compreensão de leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases, ou de um texto. Tal como na compreensão oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão de interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.” (p. 7)</p>
MARCUSCHI (2008)	<p>“[...] compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.” (p. 229)</p> <p>“Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (p. 230)</p> <p>“[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.” (p. 231)</p> <p>“Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois, o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.” (p. 233)</p> <p>“Aspectos da compreensão:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ler e compreender são equivalentes.</li> <li>2) a compreensão de texto é um processo cognitivo.</li> <li>3) no processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais.</li> <li>4) os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto.</li> <li>5) compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.” (p. 239)</li> </ol>
PERFETTI; LANDI; OAKHILL (2013)	<p>“A compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual.” (p. 246)</p>
NATION (2013)	<p>“A compreensão é o objetivo final da leitura. Todos concordam que a compreensão da leitura não é uma simples questão de reconhecer palavras individuais ou mesmo de entender cada palavra individual à medida que nossos olhos passam sobre ela. Todos os modelos da compreensão reconhecem a necessidade de que os leitores construam uma representação mental do texto, um processo que exige integração entre uma variedade de fontes de informação, desde características lexicais ao conhecimento relacionado com os acontecimentos do mundo.” (p. 266)</p>

FAYOL (2014)	<p>“Em geral, a compreensão constitui o objetivo da atividade de leitura, qualquer que seja a motivação posterior: distrair-se, informar-se etc.” (p. 14)</p> <p>“Compreender um texto consiste em estabelecer uma representação coerente (= que não comporte contradição) e integrada (= que leve em conta todas as informações) da situação descrita ou dos eventos relatados ou dos argumentos apresentados.” (p. 18)</p> <p>“Compreender um discurso ou um texto é construir uma representação analógica integrada e quase perceptiva das entidades evocadas, uma espécie de filme interior (= um modelo mental ou um modelo de situação) da situação descrita e de sua evolução, por exemplo, a compreensão das intervenções das personagens no desenrolar de um acontecimento, ou ainda a elaboração a partir de um texto de uma montagem a realizar.” (p. 74)</p>
-----------------	--

Fonte: Angelo, Menegassi e Fuza (2022, p. 90-92)

A partir do quadro representativo organizado por Angelo, Menegassi e Fuza (2022), verificou-se que as definições de leitura e compreensão reconhecem a necessidade de que os leitores construam uma representação mental do texto, um processo que exige integração entre uma variedade de fontes de informação, desde características lexicais ao conhecimento relacionado com os acontecimentos do mundo. Por isso, a leitura e a compreensão estão além de códigos linguísticos, já que acontecem nas inferências vínculos, circunstâncias e objetos criados na relação com as pessoas, isso é, no mundo determinante onde estão inseridas. A partir dessa inserção da leitura no mundo, portanto, em determinado instante, a leitura leva o leitor à compreensão do que se quer ler a partir dos conhecimentos prévios de outros textos já lidos antes. Esses fatores ajudarão na construção da significação e da coerência do texto do aluno, como será analisado a seguir.

### 2.3. O TEXTO E A COERÊNCIA

A Linguística Textual (LT) originou-se na Europa Central e é um ramo da Linguística surgida na década de 1960 como a ciência que toma o texto como objeto de estudo, conforme aponta Koch e Favero (2008). Segundo Adam (2011), Eugenio Cosériu foi o primeiro a utilizar o termo linguística de texto, em um artigo publicado em 1955-56, em Berlim, na revista alemã *Romanistisches Jahrbuch* 7. Koch e Fávero (2008, p. 23) pontuam:

Cosériu (1967) havia chamado a atenção para o fato de que, no texto, se encontram não só procedimentos linguísticos, ou sistemáticos da língua, mas também todas as possibilidades de utilização da fala; por esta razão, o texto não poderia ser examinado por meio de métodos estruturais [...] o texto não existe fora de sua produção ou de sua acepção.

Observa-se que, com a inclusão da fala, o texto passou a ser percebido como um lugar de interação, vindo o interlocutor a ser um sujeito ativo à medida que o texto se desenvolve. Koch e Fávero (2008) observam que, na década de 1970, ampliaram-se esses conceitos, os quais não se constituem meras propriedades, tampouco qualidades do texto em si; mas um fenômeno mais amplo, visto que se constroem numa situação de interação entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma rede de fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional.

Koch e Fávero (2008) descrevem que, na década de 1990, a Linguística Textual ganhou terreno e passou a dominar; contudo, com forte tendência sociocognitivista. Verifica-se, assim, que a Linguística Textual percorreu um longo caminho até chegar ao momento atual.

Koch (2008) vê o texto (na Linguística Textual) como uma unidade mais alta, em outras palavras, superior à sentença. Entre os linguistas, Koch (2008) aponta que surgiu a formação gerativista preocupada em construir gramáticas textuais por analogia com as gramáticas da frase, isso é, qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de verificar se está completo ou incompleto, de lhe atribuir um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado. Koch (2008, p. 20) completa:

Inverte-se o método ascendente da frase para o texto, isto é, postula-se o método descendente, do texto para a frase e, deste, para as unidades menores. Por meio da segmentação, obtém-se, a partir da unidade mais altamente hierarquizada – o texto – as unidades menores que podem, então, ser classificadas. Porém, a segmentação e a classificação, operações fundamentais da linguística textual, se a função textual dos elementos individuais do texto não se perder, quer na segmentação, quer na classificação, já que o texto não é definível como simples sequência de cadeias significativas.

A autora questiona se, dentro do texto, a frase deve ou não ter um tratamento especial. Para esse questionamento, Koch e Travaglia (2004, p. 49) retomam, em seu tratado sobre a coerência textual, que “[...] o texto não é coerente porque as frases que o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto”. Os autores deixam claro que as relações marcadas na superfície do texto (coesão) não geram textualidade, como se pensava no início dos estudos sobre o texto.

Marcuschi (2008, p. 122) concorda com Koch e Travaglia (2004) ao afirmar que “[...] as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva. Isso faz com que elas não estejam na superfície textual e que não tenham algum tipo de explicitude imediatamente visível”. Isso fica evidente no texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. [...] Dentes, cabelos, um pouco do ouvido esquerdo e a visão. A memória intermediária não a de muito longe nem a de ontem. Parentes, amigos, por morte, distância, desvio. Desvio. Livros, de empréstimo, esquecimento e mudança. Mulheres também, com os seus temas. [...]”. Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar foi ótimo agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim este mês não, fica para o outro [...]. Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma gaiola de passarinhos. Uma cicatriz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos. Um envelope com fotografias, não aquele álbum. [...]. (Marcuschi, 2008, p. 105).

Ao ler esse texto, constata-se que é todo segmentado e sem uma continuidade superficial; entretanto, ele não deixou de ser inteligível. Marcuschi (2008, p. 89) sustenta que “[...] o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”. O texto de Ricardo Ramos não fez retomadas explícitas entre as frases, mesmo assim, isso não o impediu de ter articulação e funcionar como um texto, pois as significações das palavras “chinelos”, “vaso”, “descarga”, “pia”, “sabonete”, “água”, “escova” e “creme dental” ajudam no entendimento de que se trata de uma ação matutina cotidiana.

Essa articulação de palavras, para Costa Val (2016, p. 27), significa “[...] verificar se elas têm a ver umas com as outras”. Para a autora, a articulação, ao pôr em andamento o texto, não precisa ser pela coesão das frases. Pode-se, perfeitamente, dar continuidade no nível do sentido lógico-semântico-conceitual, isso é, da coerência. O sentido lógico-semântico entra, de certo modo, no signo linguístico, cuja concepção se representa em dois aspectos básicos: o significante e o significado, os quais formam um todo indissolúvel.

Para Bakhtin (2000), as significações das palavras auxiliam no entendimento, haja vista que esse aglomerado de substantivos passa a fazer sentido e torna o texto coerente, pois, em “Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma” ocorreram as associações dos mecanismos internos com os fatores contextuais e sócio-históricos. Conforme aponta Bakhtin (2000, p. 313), “As significações das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e o contexto social”.

Esses fatores contribuem na construção da significação desse texto, já que faz parte da memória um conjunto de ações diárias relativas às situações descritas, como tomar banho, fazer a higiene pessoal, vestir-se para o trabalho, tomar o café da manhã, entre outras. Para essas palavras, Bakhtin (2002) entende que elas criam uma interação semiótica de um grupo social. De acordo com o autor, “[...] se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. [...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra é o modo mais puro de relação social” (Bakhtin, 2002, p. 31).

Para o autor, então, o signo é criado pela função ideológica e não se separa dela; já a palavra, ao contrário, é neutra com a função ideológica, no entanto, preenche qualquer espécie de função ideológica – religiosa, estética, moral, religiosa e literária –, como “televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro. [...]”, citados no poema. Essa simples descrição de lexemas – de Ricardo Ramos – ilustra uma sequência de enunciações de atos típicos de natureza social e, portanto, ideológica.

Bakhtin (2002) trata a dialética do signo como representações ideológicas; o homem é movido literalmente por signos; o signo é a base da língua; a língua é a base do pensamento; o homem é um animal ideológico por usar signos linguísticos. Em outras palavras, “[...] tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Bakhtin, 2002, p. 31).

Dessa forma, a Linguística Textual, a partir de Bakhtin (2002), entende que dado texto pode ser considerado como um signo linguístico primário (à oralidade e a situações de informalidade) e global (evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos), haja vista “[...] que o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto pois, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, 2002, p. 106).

Partindo desse pressuposto, Koch (2008, p. 11) define que

[...] a hipótese de trabalho da linguística textual consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra, a frase, mas sim o texto, o signo linguístico primário e global, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

Diante do que Koch (2008) propõe, Marcuschi (2008, p. 75-76) fornece evidências de que

Na linguística textual a língua não tem autonomia sintática, semântica e cognitiva. O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento

que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos [...] a linguística de texto é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua.

O autor deixa claro seu posicionamento quanto à língua. Ele a associa ao ensino por meio do texto cuja linguagem está inserida, isso é, sua perspectiva de que o ensino de língua deve visar aos usos linguísticos em situações sociocomunicativas. Nesse sentido, a produção de textos, a qual será realizada na escola, é uma atividade em prol do desenvolvimento da capacidade social do sujeito.

Claro que, a fim de que essa capacidade se manifeste, é fundamental a interação entre professor, aluno e objeto de conhecimento – a realidade. Essa interação foi levada em conta na elaboração da unidade didática aplicada em sala. É essencial, contudo, ter cuidado com o processo imitativo prescritivo ao buscar essa interação, já que ele pode anular o aspecto dialógico presente. De acordo com Suassuna (1995, p. 45),

A anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Cuida-se do como dizer, muito mais do que se deveria fazer em relação a partir do para quê dizer. São heranças da pedagogia da imitação dos clássicos, dos modelos. Se não é isso, escreve-se para aplicar regras de gramática. Ou mesmo para provar conhecimentos de ortografia.

Para Suassuna (1995), ainda, a escrita do texto é um ato de interlocução. Bakhtin (2000, p. 333) define essa interlocução como “[...] o acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucedido nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos”. Bakhtin (2000) considera como dois sujeitos o texto (como objeto de análise e reflexão) e o contexto (que elabora o texto e o envolve); há, portanto, o encontro de dois sujeitos, dois autores.

Mostrar para os alunos esses dois sujeitos é importante para refletir sobre as dificuldades inerentes à produção do texto, e, assim, torna-se um passo significativo para que os alunos não se sintam incapazes. Não existe um início ou um fim no texto; existe, sim, a postura do professor em um ato de cumplicidade, ou seja, mostrar aos alunos que o docente também tem limitações no trabalho com o texto ao considerar os dois sujeitos.

Costa Val (2016, p. 3) define “[...] o texto como uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sócio comunicativas”. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 72) aponta que “[...] o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. O autor o defende como unidade máxima de funcionamento da língua, não uma

unidade formal, mas uma unidade de natureza discursiva, com a possibilidade de termos textos de apenas uma palavra ou textos imensos. Não é, portanto, o tamanho que “[...] faz um texto ser um texto, mas a sua discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (Marcuschi, 2008, p. 72).

A inteligibilidade é o que dá sentido ao texto. Koch e Travaglia (2004, p. 21) afirmam que

[...] a coerência está ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto [...] devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Nota-se a concepção dialógica de língua, de sujeito e de texto como atividade intencional e social. Koch (2011, p. 17) postula que

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto sujeito (ou texto-co-interlocutores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizado na interlocução, vêm a constituir em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Para autora, assim, o sentido do texto não está no texto; ele vai se construindo nas inferências, nas associações que o interlocutor vai mobilizando no ato da interação da sua leitura. Assim, a aplicação da unidade didática em sala de aula com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental também esteve aliada a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizado na interlocução, para que, na investigação textual da escrita, fosse possível examinar a construção da coerência, bem como seus problemas nos Ensaios elaborados, a partir das metarregras de Charolles (1988), como serão definidas a seguir.

#### 2.4. A COMPOSIÇÃO DA COERÊNCIA NA ESCRITA

Pesquisador que questionou a gramática da frase proposta por Chomsky<sup>1</sup>, o francês Michael Charolles (1988) avança na gramática do texto, isso é, ultrapassa o simples âmbito do

---

<sup>1</sup> “Noam Chomsky, com sua teoria gerativista, sugere que a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano (isto é, é parte do patrimônio genético dos seres humanos) gramática universal. Não temos consciência

texto para abordar o plano do discurso, por meio das regras da coerência, chamadas por ele de metarregras. Por isso, as metarregras verificaram a construção da coerência na escrita dos alunos neste estudo, pois “[...] incidirão exclusivamente sobre as estratégias de intervenção que o professor desenvolve frente a certos textos escritos de alunos julgados por ele como incoerentes”. (Charolles, 1988, p. 42).

Para o autor, os professores de Língua Portuguesa, muitas vezes, fazem comentários maldosos perante as malformações textuais que encontram nos textos dos alunos. Ele reforça que, além das desqualificações textuais, ficam em um “[...] estágio superficial do texto com intervenções perigosas e pouco eficazes” (Charolles, 1988, p. 42). Isso porque, geralmente, quando um professor corrige a escrita do aluno, sua tendência é classificar esse texto em coerente, incoerente, coeso, não coeso, enfim, em um texto bom ou ruim.

Dessa comparação, Charolles (1988, p. 44) ressalta que “[...] os professores, confrontados com enunciados transfrásticos malformados, não passam geralmente do nível da apercepção imediata da avaliação comum e estão relativamente sem recursos para construir sequências de aprendizagem apropriadas”. Por isso, a escrita nas aulas de Língua Portuguesa, na maioria dos casos, limita-se à superfície do texto, cuja falta de algum conector acarreta a condenação por “malformação” (Charolles, 1988, p. 44).

Não se trata, no objeto deste estudo, de mostrar a importância da gramática do texto na sua representação estrutural profunda, isso é, os constituintes frásticos, sequenciais e textuais que figuram sob forma de cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. A área de concentração deste estudo se baseia nos desafios de coerência textual que impedem a boa formação textual. A gramática do texto foi lembrada porque, a partir da cadeia de representações semânticas, Charolles (1988, p. 48) adota a perspectiva de que “[...] as regras de coerência agem sobre a constituição desta cadeia, sendo que as restrições que elas estipulam incidem, portanto sobre os traços lógico-semânticos, isso é, afinal de contas linguísticos”.

É importante o professor de Língua Portuguesa observar tais processos propostos pela gramática do texto, os quais ultrapassam o simples âmbito da escrita para abordar o plano do discurso (do texto em situação). Koch e Travaglia (2004, p. 69) enfatizam que “[...] não existe a sequência linguística incoerente em si, portanto, não existe o não-texto. Se todos os textos são em princípio aceitáveis, não é possível uma gramática com regras que distinguem entre texto e não-textos”. Charolles (1988, p. 40), ainda, estabelece critérios que instituíram uma norma

---

desses princípios estruturais assim como não temos consciência da maioria das nossas outras propriedades biológicas e cognitivas” (Gonçalves, 2007, p. 4).

mínima para a boa formação textual: “Da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto. Tanto o nível do texto como no plano das frases, existe, então critérios de boa formação”.

A partir do conceito de boa formação textual de Charolles (1988) e da Linguística Textual, cujo objeto de estudo é o texto, obtivemos subsídios importantes no trabalho com o texto em sala. Koch e Travaglia (2004, p. 11) demonstram como a Linguística Textual atua no texto para verificar os problemas de coerência textual a partir de tais exemplos: “(1) Maria tinha lavado a roupa quando chegamos, mas ainda estava lavando a roupa. (2) João não foi à aula, entretanto estava doente. (3) A galinha está grávida”. Para os autores, em (1) a incoerência se dá no uso do mesmo processo verbal (como acabado e não-acabado) em duas ações distintas da sua realização; logo, tal formação é inaceitável. Em (2), a oposição contraria a ideia mais esperada, a da causa “estava doente”. Em (3), a incoerência é gerada por contrariar o conhecimento geral; Costa Val (2016) definiria como contradição externa, dado que “grávida” não está na imagem do mundo real, mas, sim, da fantasia, do mágico.

Diante desses exemplos, Koch e Travaglia (2004, p. 50) afirmam que “[...] não existe texto incoerente”. Para esses autores, há textos para os quais o leitor não consegue estabelecer associações de sentido devido às falhas na situação de comunicação. O texto é incoerente, segundo eles, se o aluno não souber adequá-lo à situação, sem levar em conta a intenção comunicativa, os objetivos, o destinatário e as regras socioculturais. No exemplo anterior, a coerência estaria envolvida na interpretabilidade do sentido global do texto. Marcuschi (2008, p. 126) concorda com Koch e Travaglia (2004) ao afirmar que “[...] o texto não se dá apenas como um conjunto de tópicos que se unem na sequência de enunciados. As evidências a partir do texto (enunciados, itens lexicais, saliências) devem entrar em ação no conjunto dos conhecimentos do receptor para atuarem no sentido final do texto”.

Entende-se, assim, que as metarregras de Charolles (1988) podem auxiliar os professores e os alunos a entenderem de forma mais concreta as ferramentas necessárias para compreender que “[...] a coerência não está no texto, mas deve ser construída a partir dele” (Koch, 2007, p. 53). Apresentam-se os pressupostos desenvolvidos por Charolles (1988) sobre as metarregras, com a contribuição de Costa Val (2016). São elas: metarregra da repetição, da progressão, da não-contradição e da relação.

### 2.4.1. Metarregra da repetição

Charolles (1988, p. 49) a define assim: “[...] para que um texto seja [...] coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita [...] a repetição constitui uma condição necessária, embora evidentemente não suficiente”. Diante desse pressuposto, o texto precisa da retomada das ideias por meio de anáforas<sup>2</sup>, as quais apontam a continuidade e a recuperação das discussões feitas pelo aluno, atuando, assim, na manutenção do tema.

Verifica-se, então, que, nessa manutenção do tema, o leitor entra em contato com referentes já ditos na superfície do texto para conduzi-lo a uma unidade de sentido global e não localizada, como proferida por Marcuschi (2008). Em se tratando de unidade de sentido, Costa Val (2016, p. 21) sustenta que a metarregra da repetição ou continuidade (definição escolhida pela autora) “[...] diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do texto”.

Ao ensinar os alunos, durante o processo de produção do Ensaio na aplicação em sala de aula, para manter a retomada dos elementos para dar continuidade e coerência ao texto, Costa Val (2016, p. 21) afirma que é necessário “[...] o uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos, pronomes anafóricos, elipses entre outros mecanismos”. Para exemplificar o que seriam as retomadas de elementos descritas por Costa Val (2016) e Charolles (1988), fez-se a seguinte análise:

Ganhei *Reinações de Narizinho* **quando** fiz cinco anos e, **desde então**, nunca deixei de me deliciar com **esse** universo. **Depois**, também tratei de ler Monteiro Lobato para meus filhos desde que eram bem pequenos, e **eles** sempre o adoraram. **Mais recentemente**, percebi que ao se repetir o **mesmo processo** com meus netos, havia algumas dificuldades totalmente inesperadas, **que** precisamos contornar para que o potencial encanto se transforme na paixão irresistível. **Surpreendentemente**, as dificuldades não estavam no vocabulário nem na sintaxe, em nenhum aspecto linguístico – **isso** pode ser vencido com a mesma tranquilidade que Dona Benta empregava ao “traduzir” os clássicos e as ciências para os netos. **Mas** as dificuldades estavam nas alusões a um universo cultural que as crianças de hoje já não compartilham. (Machado, 2002, p. 126).

Deve-se salientar que a coesão não foi o foco deste estudo; entretanto, para ilustrar essa metarregra e o conceito de “unidade de sentido”, abordados por Marcuschi (2008) e Costa Val

<sup>2</sup> Toldo e Costella (2020, p. 85811 *apud* Marcuschi, 2005, p. 219) descrevem que “[...] o termo anáfora, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase”. Marcuschi (2005, p. 219) declara que essa retomada “[...] anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, reportam-se a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial”.

(2016), para que haja a continuidade de um texto, a coesão foi abordada brevemente. Ao analisar o fragmento de Machado (2002), observa-se que a conjunção *quando* e as locuções adverbiais *depois*, *desde então* e *mais recentemente* são utilizadas para dar continuidade ao que foi dito anteriormente e estabelecer um valor semântico de tempo que é exigido para dar sentido ao texto. O pronome *esse* e a expressão *mesmo processo* fazem referência à informação sobre a literatura de Monteiro Lobato, citada anteriormente. O pronome *eles* refere-se a “meus filhos”; evita-se, assim, que se repitam palavras. O pronome relativo *que* se refere a “dificuldades totalmente inesperadas”. O advérbio *surpreendentemente* estabelece uma relação de modo entre as informações anteriores e posteriores. O pronome demonstrativo *isso* faz alusão à afirmação de que as dificuldades não estavam no vocabulário nem na sintaxe, em nenhum aspecto linguístico. A conjunção adversativa *mas*, que inicia o último período, introduz uma relação de oposição alusiva ao interesse pelos clássicos dos filhos da autora e, agora, dos netos, que não têm mais a mesma curiosidade que tinham os primeiros. O emprego desses mecanismos de coesão, portanto, faz com que o texto se mantenha contínuo em seu desenvolvimento e sentido.

#### 2.4.2. Metarregra da progressão

Para Charolles (1988, p. 57), esta segunda metarregra completa a primeira, uma vez que, “[...] para que um texto seja coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”. O texto deve avançar em suas ideias, não ficar preso ou não apresentar desdobramentos para o tema proposto. Para Costa Val (2016, p. 23), nesse avanço, “[...] o texto não pode se limitar à repetição. É preciso que apresente novas informações a propósito dos elementos retomados. São esses acréscimos semânticos que fazem o sentido de o texto progredir e que, afinal, o justificam”.

Assim, diante dos pressupostos desses autores, texto sem progressão se torna um discurso circular, sem inovações semânticas, cujas ideias lançadas na introdução são repetidas no desenvolvimento, sem acrescentar dados. Enfim, um texto sem esta metarregra apresenta uma série de fatos repetidos sem objetividade e comprovação nenhuma.

Para exemplificar, Costa Val (2016, p. 65) mostra o problema da falta de progressão no âmbito textual:

Violência Social A sociedade em desarmonia  
A cada dia que passa a violência social aumenta. A sociedade não consegue  
viver em harmonia.

O que acontece com as pessoas, é que elas não conseguem chegar a um resultado comum. A agressão, tanto física, como moral é mais uma rotina de nossos dias. As constantes guerras, são imagens de total falta de conscientização com a vida do próximo.

A desarmonia entre os povos acarretará consequências trágicas sem qualquer benefício. As pessoas são egoístas só pensam em si mesmas, não se preocupam com seu semelhante. No mundo de hoje há poucas pessoas que lutam por dias melhores.

Sendo assim, a tendência é o aumento da violência com resultados irreparáveis. As pessoas se afastam umas das outras a cada momento. Vivem assim em plena desarmonia.

A autora observa nesse texto uma única ideia: a desarmonia da sociedade atual. Na introdução, escreve-se que há violência e não há harmonia, pois se apresenta o aumento da violência social e a declaração de que não há harmonia, cujo sentido é o mesmo para as duas citações, o que comprova o problema da falta de progressão desde o primeiro parágrafo.

O parágrafo seguinte retoma a questão da desarmonia, para dizer que ela acarretará consequências trágicas sem qualquer benefício, mas não esclarece quais são essas consequências ou esses benefícios. Confere-se que não há avanço; Costa Val (2016, p. 23) observa que “[...] o texto não pode se limitar à repetição”.

Então, ao analisar essa produção textual na íntegra, todo o seu conteúdo se resume em uma ideia: na sociedade atual, há violência e desarmonia porque as pessoas são egoístas. Logo, o aluno não apresentou inovações semânticas que dessem progressão para o texto. Desse modo, a progressão consiste na apresentação de novos tópicos, isso é, novas ideias no transcorrer do texto para que o seu sentido seja ampliado e reforçado com informações inseridas às outras que foram dadas.

### **2.4.3. Metarregra da não-contradição**

A norma da não-contradição expressa que, para um texto ser coerente, “[...] é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (Charolles, 1988, p. 59). Assim, esta metarregra corresponde ao princípio básico de que o texto não deve apresentar ocorrências que neguem o que foi afirmado ou afirmem o que foi negado, “[...] que uma mesma proposição seja conjuntamente verdadeira e não verdadeira, ou falsa e não falsa” (Charolles, 1998, p. 60).

Costa Val (2016, p. 26) denomina essa metarregra de “[...] contradição léxico-semântica. [...] que diz respeito ao uso do vocabulário: muitas vezes o significante empregado

não condiz com o significado pretendido ou cabível no texto”. Nesse aspecto, a não-contradição para a autora assume duas aparências: a) no âmbito interno do texto (uma afirmação não poderá contradizer a outra); b) âmbito externo do texto (o texto não pode suportar qualquer conceito que contradiga o mundo a que se refere).

Para exemplificar, Costa Val (2016, p. 69) mostra o problema da falha na realização do requisito de não-contradição:

#### Violência Social

A violência social tem acentuado no decorrer dos tempos, devido a vários fatores como: o desemprego, o analfabetismo e a discriminação social.

A primeira causa que conduz vários indivíduos a violência é o desemprego, constante em nossos dias e que sem terem condição de trabalho, ficam angustiados, deprimidos e partem para o assalto, sequestro, com armas, ferindo homens inocentes e vítimas da revolta dos violentos.

Já a segunda, impede a valorização de várias pessoas dentro da sociedade, distanciando homens da nossa cultura e informação, tornando-os rudes, agressivos e levando-os a violentarem pessoas tanto fisicamente como moralmente.

Por último, a discriminação social leva à separação de classes, tornando prejudicados os humildes, sem chance de integração social, que assumem papéis secundários e muitas vezes desprezíveis.

O Povo sente na carne e nasce um clima de rivalidade acentuada, que acarreta o ódio e conseqüentemente, leva ao crime.

Portanto, se levarmos em consideração estas três causas citadas acima, observaremos que são fortes e levam o homem ao desespero. Devemos superá-las, através da conscientização dos problemas, resolução dos mesmos, acabando com as limitações sociais e fazendo justiça à massa popular.

A autora identifica, embora não esteja implícita, violência social com criminalidade urbana. A primeira contradição é encontrada na primeira frase, a qual, entre outros fatores, toma um problema conjuntural do momento da produção do texto – o desemprego – como causa do agravamento da violência social no decorrer dos tempos.

No terceiro parágrafo, outra contradição: ao explicar por que considera o analfabetismo causa da violência, o produtor do texto faz uma afirmação incompatível com o que geralmente se observa no mundo real: que os analfabetos *são rudes e agressivos* e violentam física e moralmente as pessoas.

No terceiro parágrafo, encontra-se o que Costa Val (2016, p. 26) chama de “[...] contradição léxico-semântica. [...] que diz respeito ao uso do vocabulário: muitas vezes o significante empregado não condiz com o significado pretendido ou cabível no texto”. Na frase que diz “os humildes, sem chance de integração social, assumem papéis secundários, muitas

vezes desprezíveis”, ora, quem assume um papel em uma comunidade, ainda que esse papel seja secundário ou desprezível, está integrado nessa comunidade.

#### 2.4.4. Metarregra da relação

A última metarregra, chamada de relação, Charolles (1988, p. 71) a define assim: para que um texto seja coerente “[...] é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”. De modo geral, esta metarregra se refere a como os fatos ocorridos no texto estão articulados e encadeados, e como se relacionam e estão organizadas as ideias apresentadas pelo produtor do texto.

Costa Val (2016) constata que Charolles (1988) deixa vago o termo “relação” e o renomeou como “articulação”. Com essa nova definição, a autora se refere a como os fatos e conceitos do texto são encadeados e organizados para que assumam relação uns com os outros. Para Costa Val (2016, p. 27), avaliar a articulação das ideias de um texto significa “[...] verificar se elas têm a ver umas com as outras”. Contudo, para conferir se os conceitos do texto foram encadeados, Marcuschi (2008, p. 77) pontua que “[...] esses aspectos exigirão dos falantes e escritores preocupação quando escrevem”. Por isso, será abordado o papel da escrita para a boa-formação do texto na escola.

Para exemplificar, Costa Val (2016, p. 76) mostra falha na metarregra da relação ou articulação:

##### Violência Social

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator econômico a ganância do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente daí a grande violência da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

A falta de terra para nossos índios contribuindo assim para extinção da espécie. A matança sem controle de nossos animais, a poluição de nossas águas pelas indústrias e a destruição de nossas malhas em nome de um progresso uma tecnologia importada a custo do sacrifício econômico financeiro de nosso povo.

O homem se esqueceu dos fatores básicos para sua sobrevivência em sociedade, a alimentação o trabalho e educação que cada dia que passa se torna mais difícil, a sua história é o oxigênio que é fator principal para sobrevivência de qualquer ser, tudo isto pelo dinheiro pela máquina que o apaixona tornando o cego para necessidades primárias da vida.

O homem caminha para sua própria destruição.

Para a autora, esse texto beira os limites do não-texto. Ideias sem relação nenhuma entre elas, e, por mais que todas falem da questão da violência, não há organização. Por exemplo, alguns elementos incluídos como responsáveis pelo agravamento da violência, como “o desemprego dos pais e a falta de moradia, alimentação e educação”, são decorrentes do que o texto designa genericamente como fator econômico, mas essa relação não é estabelecida.

Para essa situação do texto, Costa Val (2016, p. 27) pontua que “[...] avaliar a articulação das ideias de um texto, para mim, significa verificar se elas têm a ver umas com as outras”. Para a autora, há, na escrita desse texto, descontinuidades e lacunas que só podem ser reconstituídas pelo leitor à custa de algum esforço. Um exemplo é a menção ao oxigênio, qualificado como fator principal para “sobrevivência de qualquer ser” e identificado com a história do homem, numa passagem que fala dos fatores básicos para a sobrevivência em sociedade, dos quais o homem se esqueceu.

## 2.5. A ESCRITA NA ESCOLA

O processo da escrita, segundo Bunzen (2007), é objeto de estudo desde o século XVIII. Nesse tempo, diferentes concepções de linguagem, de texto, de escrita, e de linguagem marcaram sua trajetória. Por isso, neste estudo da escrita na escola a partir do gênero Ensaio, o intuito é mostrar um pouco da evolução histórica da escrita para se desvincular de certos procedimentos que a escola legitimou como “a escrita correta”, isso é, o sujeito como pré-determinado pelo sistema e o texto como codificado. Koch e Elias (2010, p. 33) observam que o processo de escrita “[...] era visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”.

Que a escrita se faz onipresente em todas as situações diárias é uma certeza; no entanto, Koch e Elias (2010, p. 31) questionam “o que é escrever?”. Segundo as autoras, responder a essa questão é uma tarefa difícil, dado que a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada, como linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. Dessa forma, para buscar respostas relativas ao ensino e às concepções da escrita, este estudo se embasou nos autores: Geraldi (1999), Bunzen (2007), Koch (2007), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010), Passarelli (2012), e Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015).

O modo de entender a escrita é escrevendo e compartilhando com outros, escutando suas ideias, adicionando algo. Passarelli (2012, p. 147) pontua que “[...] não existe nenhum

marco inicial ou final para o aprendizado de uma pessoa”. Entretanto, nem sempre foi assim. Segundo Bunzen (2007, p. 141), “[...] desde o final do século XVIII, a escola prioriza o estudo de gramática, enfatizando a memorização de regras e a leitura de textos literários, em detrimento do exercício da escrita”. Isso é, não se considerava a leitura e a escrita como um ato de interlocução no contexto social. Koch e Elias (2010, p. 33) apontam que, “[...] nessa concepção de escrita, não havia espaço para implicidades, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: Tudo está dito no dito [...] o que está escrito é o que deve ser entendido”.

Nesse modelo, os alunos não eram levados à reflexão, uma vez que a leitura e a discussão não eram proporcionadas aos alunos. A interpretação de texto estudada na escola acontecia de maneira objetiva, com perguntas diretas, em que as respostas estavam explícitas. Era quase um copiar e colar. Não se está longe dessa prática nos planejamentos atuais. Passarelli (2012, p. 148) propõe que, “[...] quando o professor facilita o processo de escrita para o aluno, ele tira vantagem do desejo natural de aprender coisas novas que elas têm”. Para a autora, o processo de escrita de um escritor principiante se dá em função da sua satisfação e do que ele sabe sobre o assunto.

Nas décadas de 1960 e 1970, o texto escrito ainda não era prioridade de ensino. Pelo contrário, “[...] a escrita deixou de se chamar composição para se chamar redação escolar” (Bunzen, 2007, p. 144). Os livros didáticos passaram a trazer uma parte voltada para a produção textual, mas não faziam referência à escrita como processo, isso é, não eram consideradas as etapas a serem seguidas até alcançar o texto como produto social, que levasse em conta as experiências, as intenções e os conhecimentos do aluno em tal processo.

A mudança de composição para redação chamou atenção da comunidade educativa, pois suscitou o debate de várias questões referentes à redação escolar. Como analisa Geraldi (1999, p. 117), “[...] permitiu um questionamento de toda a organização do ensino da língua. Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não aprende o domínio real da língua escrita?”. O autor aponta o ensino inoperante da língua portuguesa visto pela sociedade da época, uma vez que a meta da escola era instruir no português padrão ou, mais precisamente, promover as condições necessárias para que esse aprendizado ocorresse. Qualquer outra suposição era um erro, tanto político quanto pedagógico.

Sobre esse real domínio da língua, questionado por Geraldi (1999), Koch e Elias (2010, p. 31) pontuam “[...] que se perguntassem para os alunos o que pensam sobre a escrita, certamente, diriam que, para escrever – e fazê-lo bem – é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário e que são esses os critérios da escrita”. Para as autoras, essa

era uma visão subjacente de escrita como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras: “Tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido” (Koch; Elias, 2010, p. 33). Assim, o ensino do escrever esteve, durante um longo período, em terceiro plano, como conhecimento do código. Conforme Bunzen (2007, p. 144) observa,

Em outras palavras, havia alguma presença de atividades de escrita, mas não um ensino formal e sistemático, como já encontramos recentemente. Isso ocorreu porque o ensino da composição e da “redação” estava fortemente atrelado às disciplinas clássicas que foram deixando um vazio no currículo, sendo preenchidas pelo ensino gramatical e por atividades de ‘leitura’.

Para Bunzen (2007), o ensino da redação pontuado por Geraldi (1999) estava fortemente atrelado às disciplinas clássicas que foram deixando um vazio no currículo. Dessa conexão com as disciplinas clássicas, Antunes (2003, p. 36) faz uma reflexão que ajuda a entender a insistência no ensino da gramática sem uma interação social: “A concepção de gramática como uma força controladora que preserva a língua contra as possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo de declínio tem origem na antiguidade clássica”. Para a autora, os gramáticos gregos exaltavam o padrão de linguagem encontrada nas obras consideradas de excelência e que contrastavam com a linguagem utilizada pelos bárbaros. A aprendizagem da língua, portanto, “[...] consistia na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática” (Santos, 2007, p. 13). Assim, se os alunos fossem indagados sobre suas opiniões em relação à escrita, eles provavelmente diriam que ter um bom domínio das regras gramaticais e um vocabulário rico são indispensáveis para uma escrita adequada, considerando esses fatores como essenciais para tal prática.

Na década de 1980, finalmente, a redação escolar começa a ser tratada com todas as características que a tornam um texto, considerando os interlocutores e a intencionalidade discursiva. Koch e Elias (2010) denominam tal inovação como “escrita com foco na interação”. É nesse momento que surge com toda força e cheia de significado a expressão “produção textual”. O texto, enfim, é visto como resultado, produto de uma construção, de um processo. Para Koch e Elias (2010, p. 34), “Isso significa dizer que, o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e no seu leitor”, numa relação interacional dialógica da língua, isso é, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como “[...] atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2010, p. 34).

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não apenas resultado do uso do código, nem das intenções do escritor. O aluno deve se sentir sujeito ativo e social na sua escrita. Segundo Bunzen (2007, p. 149), a escrita na escola carece dessa interação dialógica, e defende que o aluno precisa: “Ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para que diz; escolher estratégias para dizer”.

Vê-se, portanto, que as afirmações de Bunzen (2007) são bastante similares às de Koch e Elias (2010), pois as autoras também sustentam a escrita como um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao leitor, com certo propósito:

Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do leitor (para quem escrever?) Do quadro espaço/temporal (onde? Quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas cognitivas discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (Koch; Elias, 2010, p. 36).

Para exemplificar, o objetivo pretendido do para quê, para quem, onde e quando escrever, as autoras comentam que isso vai depender do gênero textual a ser produzido, do assunto a ser tratado, de quem seja o interlocutor e dos lugares em que se encontram, como escrever para um professor, para um chefe, para um namorado, e, dependendo do grau de intimidade entre esses interlocutores, a escrita pode se manifestar com um grau maior ou menor de formalidade.

As propostas de Koch e Elias (2010) e de Bunzen (2007) são viáveis para a prática da escrita. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 9) se juntam a esses autores ao refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas não se concretizam nas escolas:

[...] a causa é tão óbvia que nós nem percebemos, porque ela está se esfregando no nosso nariz e, quando isso acontece, não enxergamos a coisa direito (mais ou menos como quando encostamos o nariz na parede e não vemos mais nada): para valer, de verdade, não se ensina a escrever em escola e em escola básica nenhuma neste país. As pessoas só mandam as outras escreverem: “Vai fazer uma redação”. Os livros sobre redação fazem a mesma coisa. Isso não resolve o problema. É como pegar um piano e mandar a pessoa tocar uma sinfonia sem ela ter aprendido como fazer isso, sem ela ter treinado isso passo a passo.

Os autores, assim, afirmam que não se ensina a escrever em escola básica nenhuma neste país, e que as pessoas só mandam as outras escreverem: “Vai fazer uma redação”. Aqui eles fazem menção ao modelo tradicional do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, cujos

professores exigiam que o aluno respondesse a exaustivos exercícios sobre variados tópicos gramaticais, esperando que ele “[...] exercitasse em frases gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção do texto” (Koch; Elias, 2010, p. 33). No entanto, verificou-se que o ensino da língua na perspectiva puramente estruturalista e gramatical não era capaz de dar, portanto, o desenvolvimento satisfatório da escrita dos alunos.

Hoje, a escola ainda vem se preocupando apenas com o produto, sem considerar o processo que se deve seguir para atingi-lo. Na turma de 7º ano, na qual este trabalho de pesquisa foi realizado, fez-se um levantamento, por meio de uma conversa informal, sobre como aconteceu o início da produção escrita desde os primeiros anos. A maioria relatou que não havia produções de textos nos anos iniciais. Tais práticas começaram a acontecer a partir do 6º ano, com uma produção por trimestre. Das poucas vezes que fizeram, não tinham um roteiro, um passo a passo de como escrever o texto.

Passarelli (2012, p. 153) propõe um roteiro com quatro etapas para ensinar o processo de escrita: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita, e editoração. Essas etapas nortearam o processo de escrita na aplicação em sala de aula da unidade didática. Por isso, serão desenvolvidas a seguir.

A primeira etapa é o planejamento. Passarelli (2012, p. 153) mostra que “[...] o ato de escrever propriamente dito é precedido de operações como seleção de informações e organização de ideias”. Para ela, é o momento em que o aluno seleciona as informações e as ideias que farão parte do texto e como serão organizadas. Elas devem ter relação com o tema proposto, ser relevantes e ter a ver com o gênero textual, com o propósito comunicativo e com o provável futuro leitor.

O planejamento da produção textual é pouco e nem sempre realizado. Os alunos olham para o tema a ser argumentado. Para eles, planejar a escrita é perda de tempo; contudo, deveria ser o contrário, “[...] pois tudo o que é bem pensado antes de se dar início leva à economia de tempo” (Passarelli, 2012, p. 153).

A segunda etapa “[...] cuida da produção da primeira versão do texto: Tradução de ideias em palavras” (Passarelli, 2012, p. 157). Aqui, ocorre a escrita da primeira versão do texto, dividindo-a em parágrafos, com seus respectivos assuntos centrais sendo desenvolvidos. Dessa perspectiva, o aluno precisa estar ciente de que o seu texto é resultado do seu envolvimento social, sob o qual a atividade verbal se realiza. Koch (2007, p. 27) conceitua assim:

O texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenado pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de

modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrências da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Enfim, essa segunda etapa não se encerra aqui; configura-se no texto provisório produzido até então e que sofrerá mudanças na próxima etapa.

Passarelli (2012, p. 159) apresenta assim a terceira etapa: “[...] episódios de reescrita podem ser iniciados já desde a etapa da revisão, aqui eles serão chamados de revisão e reescrita”. Para a autora, é o momento do qual os alunos não gostam. Nessa etapa, ocorre uma chamada de atenção ao professor de Língua Portuguesa, haja vista que ele pouco pratica na escola, pois relê os textos dos seus alunos com rapidez, sem uma leitura crítica. Para melhorar essa realidade, Jesus (2011, p. 102) propõe

O redirecionamento do eixo do ensino de língua materna, deslocando-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da descrição da língua como um fim em si) para o plano do uso desta língua, articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo de linguagem. Nessa perspectiva, preconizava-se a valorização do texto do aluno, este como instância da sua enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que sujeitos e textos realizavam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita. A reescrita deveria ser vista, nesse caso, como atividade de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações.

Para o autor, faz-se necessária a mudança do foco metalinguístico para o plano da interação do aluno com seu texto na reescrita. O professor de Língua Portuguesa precisa ter consciência de que se trata de uma etapa imprescindível, pois, por meio dela, o texto pode ser melhorado, já que, à medida que se reescreve, o aluno vai examinando o que faltou, o que pode ser dito de outra forma, se houve repetições, se está claro, se houve alguma infração quanto à norma gramatical, enfim, as diversas possibilidades de melhoria textual.

Com relação à interação do aluno com seu texto na reescrita, Passarelli (2012, p. 160) ressalta que “[...] o redator passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo”. Dessa forma, depois de escrito o texto, revisto e corrigido pelo professor, o aluno terá a oportunidade de ele mesmo rever, como se estivesse de fora, como se aquele texto não fosse seu, de forma impessoal, como se fosse simplesmente leitor, para achar o que precisa ser aprimorado e, assim, fazê-lo.

Um questionamento retórico que se pode fazer é quanto ao tempo do professor para correção da escrita, revisão e reescrita. Oliveira (2010, p. 126) faz esta observação:

“Como é que vou arranjar tempo para isso se tenho 50 alunos na sala?” Em vez de solicitar que os alunos escrevam, por exemplo, vinte textos ao longo do ano, o professor solicita-lhe que escrevam sete textos. Entretanto, esses sete textos serão elaborados segundo a pedagogia da escrita como processo, tendo os alunos que refazer cada texto de duas a três vezes. [...]. Isso significa que os alunos despenderão mais tempo em um número menor de textos, o que lhes permitirá, com a orientação do professor, refletir sobre a elaboração textual.

Se o tempo do professor é escasso para o trabalho com correção, revisão e reescrita, pode-se fazer a troca de textos na sala. Serafini (1998, p. 81) aponta que “[...] a revisão é normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto; todavia, os comentários dos outros podem ser muito mais eficazes que os próprios”. Tanto Passarelli (2012) quanto Serafini (1998) reconhecem que o aluno, ao ler sua produção para outro aluno, percebe mais facilmente os problemas de escrita, uma vez que “A primeira produção do texto está voltada para a gênese das ideias” (Passarelli, 2012, p. 161). Para a autora, na revisão, a intenção é detectar se essas ideias estão bem amarradas, claras e coerentes.

Para Passarelli (2012, p. 167), “Socializar ou tornar público o que foi criado pressupõe dar à produção textual uma forma adequada”. Assim, a autora apresenta a última etapa do processo da escrita, a “editoração”. Editorar é dar forma final ao texto, depois da refacção, preocupando-se com sua clareza diante do leitor. Para auxiliar os estudantes quanto a esse procedimento, “[...] estabelece-se uma analogia com o que eles conhecem por ‘passar a limpo’ o texto rascunhado” (Passarelli, 2012, p. 168).

O professor de Língua Portuguesa precisa ter claro que esse momento deve ser um hábito prazeroso. Deve ser uma fruição natural de novas ideias para a melhoria da produção textual. Esse exercício pode se tornar rotineiro, instigante e motivador. Passarelli (2012) sugere que, para não haver desprazer nessa etapa, o professor pode criar situações para que os textos sejam socializados e lidos por outras pessoas e não apenas por eles, embora isso nem sempre possa acontecer nas salas de aula. É interessante, assim, que outros estudantes também leiam os textos produzidos.

O processo da escrita da unidade didática seguiu essas quatro etapas apresentadas, de modo que os alunos estavam cientes de que o texto estaria completamente acabado quando a revisão fosse feita e refeita quantas vezes fossem necessárias, e que, a cada nova leitura, algo poderia ser modificado, retirando ou acrescentando alguma parte. E para que o texto final, de

fato, fosse cheio de significados e interação entre o autor e o mundo. Por essa razão, a produção escrita da unidade didática foi adequada ao gênero Ensaio nas situações comunicativas nas quais os alunos participaram.

## 2.6. OS GÊNEROS DO DISCURSO E A ESCRITA

O estudo dos gêneros discursivos<sup>3</sup> teve maior atenção a partir do pensador russo Mikhail Bakhtin, considerado como referência para as pesquisas sobre o tema. Antes dele, os estudos se concentravam na área da retórica, gramática e literatura, sem a devida preocupação com a “natureza verbal linguística” do enunciado (Bakhtin, 2000, p. 280). No entanto, o estudo não ficou restrito a ele, pois muitos pesquisadores colaboraram com os estudos sobre gêneros, entre eles, Bronckart (1999), Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), e Koch e Elias (2010).

As pessoas usam os gêneros de texto para se comunicarem e interagirem, por isso não é um estranhamento a variedade existente. Sobre isso, Bronckart (1999, p. 73) comenta que “[...] todo texto pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”. Sob tal perspectiva, o texto tem uma relação mútua com as atividades humanas. Bakhtin (2000, p. 279) os denomina de “[...] enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Para o autor, os enunciados são os gêneros do discurso. Eles não são atividades acidentais, nem desordenadas, tendo em vista que refletem as condições particulares de determinadas esferas sociais, como a do trabalho, a da escola, a da religião, a do lazer, entre outras.

Para Bakhtin (2010), os gêneros do discurso compõem nossa comunicação, organizam nossa fala, da mesma maneira que organizam as formas sintáticas de um texto. Marcuschi (2008, p. 148) pontua que “hoje o estudo do gênero está na moda”, pois ele engloba, segundo o autor, a descrição da língua com a sociedade, de forma que tenta dar um respaldo à língua para as questões socioculturais do seu uso. Não há comunicação que não seja feita por meio de algum gênero. Para o autor:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados

---

<sup>3</sup> Conforme a corrente de estudos em que se baseiam, os autores podem mencionar os “gêneros discursivos” (Bakhtin) ou os “gêneros textuais” (perspectivas do interacionismo sociodiscursivo em Marcuschi). Neste estudo em particular, os termos são usados de forma intercambiável, já que o foco da pesquisa está direcionado ao ensino das questões relacionadas à reescrita no gênero Ensaio, sem se aprofundar na discussão terminológica.

em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (Marcuschi, 2008, p. 154).

Compreende-se, então, que os gêneros estão sempre ligados a algum tema, a um estilo, e a uma composição própria, e com eles operamos de modo inevitável e incontornável, desde que usemos a língua. Na escola, entre professores e alunos, recorre-se diariamente ao gênero *WhatsApp*, na família para falar com alguém que está distante. Toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero, por exemplo, compram-se e vendem-se produtos por meio do gênero Anúncio.

Para Bakhtin (2000, p. 301), os gêneros organizam nossa fala, da mesma maneira que organizam as formas sintáticas, por isso,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida.

A produção de textos, assim, sempre se dá em gêneros do discurso. Eles se introduzem na experiência e na consciência do sujeito conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Para que o aluno do 7º ano produza um Ensaio, portanto, é necessário que ele tenha tido experiências com outras produções do mesmo gênero anteriormente. Ninguém escreve um Ensaio, por exemplo, sem antes ter lido outros previamente, ter tido contato com autores que já os tenham escrito, ter entendido o que é um Ensaio, suas peculiaridades e para que objetivos ele serve nas relações interpessoais; evitando, no entanto, uma abordagem meramente estrutural, em que o foco se mantenha apenas na sua forma, desprezando os propósitos sociais dos seus enunciados. Para Bakhtin (2000, p. 302), comunicamo-nos porque estruturamos enunciados, os quais são organizados pelos gêneros:

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a

extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Nesse viés, se não existissem os gêneros do discurso, a comunicação verbal seria quase impossível. Por exemplo, a comunicação familiar (*WhatsApp*, *Instagram*); as ordens militares (prisão em flagrante, prisão temporária, prisão preventiva, prisão por execução de pena, medida de segurança e apreensão de adolescente em conflito com a lei); o repertório bastante variado dos documentos oficiais (Apostila, Ata, Atestado, Carta, Certidão, Circular, Contrato, Convênio, Decisão, Declaração, Despacho, Determinação de Serviço, Edital, *E-mail*, Guia de Encaminhamento de Correspondência Postal, Guia de Remessa de Documentos ou Processos); o universo das declarações públicas ( Declaração de união estável, Declaração de confissão de dívida, Declaração de dependência econômica, Declaração para fins de casamento, Declaração para fins judiciais) etc. Bakhtin (2000, p. 280) enfatiza que “[...] ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo”. Por isso, eles ajudam a compreender a língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, conforme Marcuschi (2008, p. 149) observa:

[...] podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Neste sentido, há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica.

Para o autor, os gêneros textuais são partes integrantes da estrutura comunicativa da sociedade, visto que assumem o papel de entidades sociodiscursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal. Para ele, é impossível não se expressar por meio de textos. Koch e Elias (2010, p. 56) comentam essa afirmação de Marcuschi (2008), afirmando que “[...] os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”. Para as autoras, essa competência conduz os processos tanto da leitura e compreensão dos textos quanto da produção escrita.

Ainda segundo as autoras, usam-se os gêneros nas práticas comunicativas com segurança (por exemplo, um Bilhete, um *E-mail*), contudo, pode-se ignorá-los (por exemplo,

se fosse solicitado para produzir uma petição e não há domínio da área jurídica), pois se aprende a moldar a escrita no dia a dia, sempre inovando e construindo cada um dos enunciados. Concluem, portanto, que, “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Koch; Elias, 2010, p. 57). Enfim, é por meio deles que as mensagens que são enviadas na vida social (*WhatsApp*, *e-mails*, circulares, ofícios) se organizam e se concretizam vinculados ao texto.

Tanto Marcuschi (2008) quanto Koch e Elias (2010) propõem os gêneros textuais como práticas integrantes da estrutura comunicativa da sociedade. A BNCC (Brasil, 2018) corrobora com os autores no componente de Língua Portuguesa, ao pontuar que o contato dos alunos com os gêneros textuais em suas práticas de linguagem diária constrói novas experiências. O documento ressalta que os gêneros são os mais variados, tais como: os que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Por exemplo, aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula), e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito). Além desses,

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. (Brasil, 2018, p. 141).

Diante do que foi apresentado, é importante destacar a importância do desenvolvimento das habilidades e da aprendizagem dos alunos ao interagirem com diversos gêneros nas atividades de leitura e produção de texto. Essa interação enriquece a escrita e a leitura, favorecendo a discussão e a argumentação, que mais tarde serão essenciais para a análise de

propostas e programas de interesse público em contextos como associações, coletivos, movimentos e outros espaços de debate na escola, na comunidade e na cidade.

## 2.7. O ENSAIO COMO ESTRATÉGIA DE ESCRITA NA ESCOLA

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são partes integrantes da estrutura comunicativa da sociedade. Para ele, é impossível não se expressar por meio de textos. Com essa justificativa, nesta seção, discute-se o uso do gênero textual Ensaio como estratégia de escrita com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Para este trabalho, a questão da autoria do aluno na escrita e a sua bagagem cultural serão os elementos analisados, como pontuam Koch e Elias (2010, p. 34):

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

É importante, então, entender que a escrita adquire significado por meio dessa interação entre escrito-leitor não se restringindo apenas ao uso do código ou às intenções do autor. O estudante deve se sentir como um agente ativo e social em sua produção textual. Para isso, é essencial que ele: tenha algo a expressar; justifique as razões para suas colocações; conheça o público ao qual se dirige; reconheça-se como o agente que comunica suas ideias; e escolha as estratégias adequadas para se expressar.

Durante a elaboração do gênero Ensaio, observou-se que o aluno atuou como um protagonista em sua produção textual. Por essa razão, o Ensaio foi escolhido para ser explorado com os alunos do 7º ano. Utilizando uma prosa livre, o Ensaio abordou o tema da internet, promovendo um discurso persuasivo em defesa de um ponto de vista. O objetivo foi capacitar os alunos a analisarem a realidade, sem a preocupação de esgotar o assunto. Lago (1990, p. 6) define qual é a tarefa do aluno produtor de um Ensaio:

Do repertório de temas escolhidos para criar e trabalhar, combina, adapta, expande e recria concepções e interpretações próprias ou alheias. Registra, também, impressões e conclusões de suas leituras ou de suas conversações interiores ou do diálogo imaginário com outros autores, com pensamentos e argumentações que se desdobram ao longo de seu processo criador.

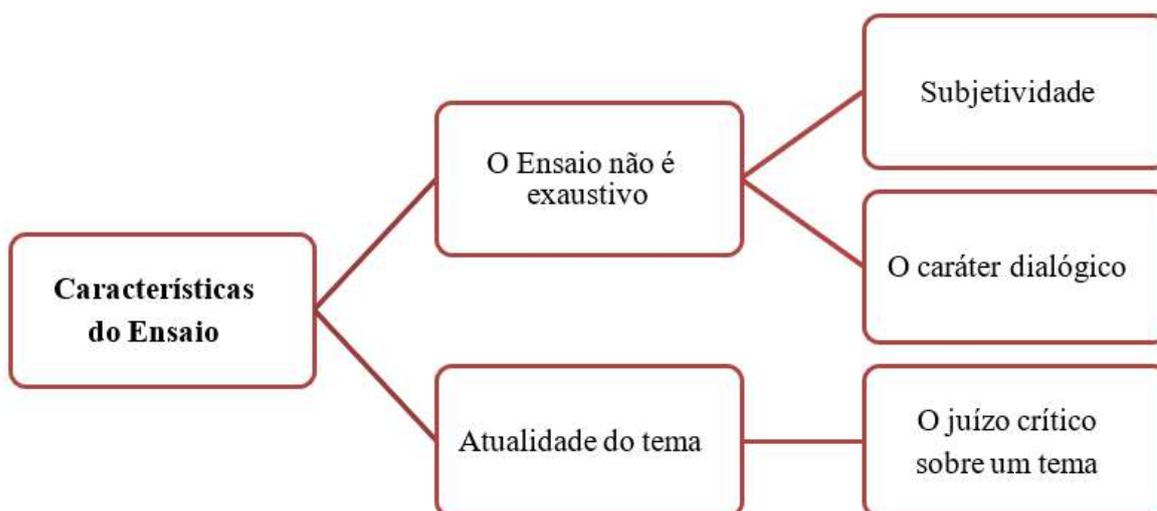
Conforme cita o autor, o aluno registra impressões e conclusões de suas leituras que se desdobram em seu processo criador, isso é, em seus próprios referenciais e com sua própria linguagem; o aluno se coloca como sujeito prático. Assim, delineando seus argumentos em primeira pessoa do singular, ele vai se sentir ouvido pelo interlocutor, uma vez que foi capaz de sistematizar suas reflexões e apresentar o resultado por si mesmo.

O estudo em questão sobre o Ensaio foi aplicado na unidade didática a qual foi embasada em Passarelli (2012) dentro das quatro etapas do processo da escrita. O referencial bibliográfico para o estudo desse gênero se deu a partir da teoria de Lima (1964), Adorno (1986), Lago (1990), Gómez-Martínez (1992) e Meneguetti (2011), autores que deixaram suas contribuições no estudo do gênero Ensaio.

Todos eles fazem menção ao filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), com relação à criação do Ensaio como gênero, assim como o emprego do termo para intitular sua obra – *Essais* –, iniciada em 1572 e publicada em 1580. Para ilustrar, Lima (1964, p. 9) afirma que “[...] cabe a Miguel de Montaigne não só a palavra Ensaio senão que também um gênero estético novo: o Ensaio”. O autor fez um estudo em torno de Montaigne em seu livro *Ensaio sobre a essência do ensaio*, de 1964, no qual ele discorre sobre a origem desse gênero por meio da reconstrução da obra do filósofo francês.

De acordo com Lima (1964), há características básicas presentes, tanto nos Ensaos de Montaigne quanto em outros Ensaos de modo geral, como se observa na figura a seguir.

**Figura 1** – Características do gênero Ensaio



**Fonte:** Elaborada pelo autor

Diante dessas distinções, verifica-se que o aluno escritor de um Ensaio usará sua subjetividade para expressar seus julgamentos, sua reflexão sobre fatos presentes no contexto social, ou mesmo em sua própria vida, refletindo em seu texto as circunstâncias de sua época. Na aplicação da unidade didática em sala, essa subjetividade se expressou de forma despreocupada, de modo que, ao descrever e analisar a atualidade do tema “internet”, sua argumentação não teve, obrigatoriamente, a marca do científico.

Assim, o aluno, ao escrever seu Ensaio, faz uma tentativa, uma experiência sobre o presente, ainda que seu autor busque apoio no passado para melhor compreensão dos problemas contemporâneos. Essa característica pode ser relacionada ao cunho comunicativo entre o ensaísta e seu leitor. Sobre esse cunho, Koch e Elias (2010, p. 35) declaram: “[...] o sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação [...] assentada em um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinada *a priori*”.

Koch e Elias (2010) vão ao encontro de Adorno (1986), que considera que o aluno, ao escrever um Ensaio, “[...] vira e revira o seu objeto, quem o questiona, apalpa, prova, reflete; quem o ataca de diversos lados e reúne em seu olhar espiritual aquilo que ele vê e põe em palavras: tudo o que o objeto permite ver sob as condições criadas durante o escrever” (Bense, 1947 *apud* Adorno, 1986, p. 180).

Ao virar e revirar o seu objeto, ou seja, o tema que está em um *constructo*, o aluno ensaísta se aproxima, conseqüentemente, da subjetividade e a usa nas suas interpretações. Isso não significa que o processo da sua escrita ocorra às margens da razão; pelo contrário, ao se sentir atraído pelo objeto, ele desenvolverá melhor sua inteligibilidade e persuasão. Koch e Travaglia (2004, p. 21) definem a inteligibilidade como “[...] a capacidade que o receptor tem para interpretar o sentido deste texto”.

Sob esse viés da inteligibilidade e persuasão, o Ensaio assume um caráter dialogal, pois o aluno, ao escrevê-lo, expõe seus pensamentos, seus argumentos, à medida que são escritos. Nessa atitude, o propósito interacional acontece, já que o objetivo do Ensaio na escrita escolar é dar voz ao seu produtor no estabelecimento de uma relação dialógica com o interlocutor, permeada por conceitos que vão muito além das problemáticas da internet, foco da produção que os alunos realizaram. Fontanini (2002, p. 226) comenta que, ao analisar a produção de um aluno, obtêm-se distinções ideológicas como:

[...] suas crenças, conceitos, valores, propósito discursivo, por exemplo, bem como aspectos que dizem respeito aos fatores sociais que o influenciaram, de alguma maneira, ao elaborar esse texto. Sob essa perspectiva, a ideologia é

vista como uma “entidade” responsável por moldar nossos pensamentos e por auxiliar no processo do estabelecimento de nossas identidades.

A ideologia, para o autor, influencia na escrita do aluno. Nessa concepção, ela se fará presente na “[...] interação dialógica da língua, isto é, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2010, p. 34).

Nessa interação dialógica, o Ensaio deixa transparecer o juízo crítico do aluno, isso é, o processo pelo qual suas ideias são organizadas de maneira natural e espontânea sobre o tema tratado. Embora haja espontaneidade em sua construção, ela não impede precisão das ideias, tampouco aprofundamento e meditação sobre o conteúdo. A maneira espontânea do Ensaio, portanto, quer mostrar que seu domínio é precisamente a personalidade do aluno-autor no caminho a ser seguido.

Sob essa perspectiva, Gómez-Martínez (1992, p. 39) assegura que, nesse processo da escrita do Ensaio, o aluno se depara com três etapas: “[...] uma preliminar em que meditamos sobre o tema a ser discutido; outra, a mais fundamental, na qual está escrito o Ensaio; e uma terceira em que o que já foi escrito é corrigido e aperfeiçoado”.

A primeira etapa proposta Gómez-Martínez (1992) enfatiza que a meditação do tema a ser discutido geralmente faz reflexões sobre os problemas humanos presentes, por mais que o ensaísta busque referências no passado, para que se possa compreendê-los na atualidade. Essa qualidade pode ser relacionada ao cunho comunicativo entre o ensaísta e seu leitor.

Com relação à segunda etapa proposta por Gómez-Martínez (1992), a compreensão da realidade atual, o Ensaio preza pela argumentação original, isso é, pela aparência de novos elementos para aqueles já apresentados. Meneguetti (2011, p. 324) corrobora Gómez-Martínez (1992), pois descreve que

[...] à originalidade na argumentação, o Ensaio tem como atributo sair da razão e da argumentação padronizada. A linha de raciocínio argumentativa não deve render-se ao mero formalismo da lógica tradicional. A compreensão dos argumentos precisa estar embasada em pressupostos válidos, verificáveis ou não, pois se somente os pressupostos verificáveis tivessem validade, o Ensaio se reduziria à comprovação mecanicista da realidade. [...] Os argumentos são resultados da interação de sujeito e objeto, em que a lógica e as verdades são meios e não fins em si mesmos.

Para o autor, a originalidade se encontra na escrita leve do aluno com novas abordagens sobre o tema, de modo que traga uma contribuição reflexiva para a compreensão do objeto

analisado. Na unidade didática deste estudo, o objeto foi gerado a partir da seguinte pergunta: A internet é uma terra sem lei?

Para exemplificar, Meneghetti (2011) aponta que o Ensaio não se reduz à comprovação mecanicista da realidade. Augusto (2004), a partir do seu Ensaio “Minha tela tem estrelas”, mostra que os argumentos são resultados da interação do sujeito com o objeto, dado que reflete, com base em suas preferências e experiências pessoais, sobre o valor e o poder do documentário e do cinema.

De um lado, Augusto (2004) mostra a realidade e seus meros mortais por meio do documentário. Por outro, o ensaísta manifesta a fantasia, com seus mitos e estrelas, por meio do cinema, como se pode observar:

[...] pois embora reconheça sua importância e aprecie ver os que merecem ser vistos, os documentários têm, na minha dieta cinematográfica, o mesmo valor que, na alimentar, dou às saladas e legumes cozidos. Sei que fazem bem à saúde – do cinema e da gente – mas é quase por obrigação que deles me sirvo. [...]. Estamos falando de preferências, não de méritos mensuráveis (Augusto, 2004, p. 15).

Verifica-se, portanto, a originalidade na escrita leve do autor por meio da argumentação por exemplificação – “os documentários têm, na minha dieta cinematográfica, o mesmo valor que, na alimentar, dou às saladas e legumes cozidos” –, com novas abordagens sobre o tema, de modo que traz uma contribuição reflexiva para a compreensão do objeto analisado, no caso, os documentários.

Para a última etapa, Gómez-Martínez (1992) afirma que o aluno-ensaísta aperfeiçoa o processo de escrita do Ensaio. O pensamento e o desenvolvimento do texto passam por um reexame do já escrito, tanto para aperfeiçoar o estilo como para precisar a argumentação.

Nota-se que a argumentação faz parte do gênero Ensaio. Para que houvesse coerência no texto dos alunos do 7º ano, foi necessário o trabalho com os tipos de argumentos, os quais devem ocorrer de forma acertada, dado que, no momento da construção textual, o intento é a defesa da ideia e a persuasão do interlocutor.

Köche, Boff e Marinello (2014) definem vários tipos de argumentos. Para o desenvolvimento da unidade didática, no entanto, foram estudados quatro: autoridade, consenso, provas concretas e causa (consequência).

De acordo com as autoras, o argumento de autoridade está baseado na citação de uma fonte confiável, como um especialista no assunto que está sendo debatido. Emediato (2010, p.

175) complementa o que as autoras afirmam, ao distinguir o argumento de autoridade em dois pontos:

O primeiro visa fazer admitir uma tese e uma ideia remetendo a um autor, digno de fé e com autoridade reconhecida no assunto. É o que se faz ao elaborar texto científico [...] aumentamos a credibilidade de nosso próprio texto de nossa própria argumentação. [...] Já o segundo tipo de argumento de autoridade é aquele onde o sujeito que argumenta se serve de sua própria autoridade como força argumentativa. Os gregos denominavam *ethos* essa força que decorre do próprio caráter do orador, sua legitimidade.

Os argumentos de autoridade deram credibilidade na argumentação dos alunos durante a produção textual do Ensaio, de forma que remeteu a um autor digno de fé e com autoridade reconhecida no assunto em discussão. Outro tipo de argumento é o de consenso, cujas suposições são aceitas como verdades para a comunidade; entretanto, Köche, Boff e Marinello (2014, p. 35) enfatizam:

Não se pode confundir argumento baseado no consenso com lugares comuns sem base científica de validade discutível. Por exemplo, afirmação de que a educação é o alicerce do futuro constitui uma verdade. Porém, quando se diz que o brasileiro é preguiçoso, não se parte de um consenso geral, mas de um preconceito.

Para exemplificar o argumento de consenso, Koch (2009) produz evidências para Köche, Boff e Marinello (2014), ao fazer a distinção entre o ato de convencer e o ato de persuadir:

[...] o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados (Koch, 2009, p. 18).

Koch (2009), assim, ajuda a entender o argumento de consenso como um ato de convencer por meio de suposições verdadeiras com um raciocínio objetivo, capaz de atingir verdades universalmente aceitas pelo ato do convencimento. É diferente, contudo, do ato de

persuadir, que se limita, de acordo com a autora, ao caráter ideológico, subjetivo e temporal, dirigindo-se, pois, a um auditório particular.

O terceiro tipo proposto por Köche, Boff e Marinello (2014) é o argumento de provas concretas ou princípio, cujos fatos e dados estatísticos se apoiam em exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz. Para Koch (2009, p. 18), “As conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático”. O fragmento textual da Folha de São Paulo, transcrito a seguir, ilustra um argumento de provas concretas:

[...] No caso do Brasil, homicídios estão assumindo uma dimensão terrivelmente grave. De acordo com os mais recentes dados divulgados pelo IBGE, sua taxa mais que dobrou ao longo dos últimos 20 anos, tendo chegado à absurda cifra anual de 27 por mil habitantes. Entre homens jovens (de 15 a 24 anos), o índice sobe a incríveis 95,6 por mil habitantes (Folha de São Paulo, 2004, não paginado).

Verifica-se, nesse tipo de argumento, que o fato “homicídios no Brasil” se apoia em exemplos com provas concretas – “de acordo com os mais recentes dados divulgados pelo IBGE, sua taxa mais que dobrou ao longo dos últimos 20 anos, tendo chegado à absurda cifra anual de 27 por mil habitantes” – para comprovar a veracidade do que se diz.

O quarto argumento é o de causa (consequência):

São as maneiras de se tratar as causas de algum fenômeno. Poderão ser de causa imediata: servindo de raciocínio demonstrativo, causa profunda: buscase as causas profundas de um acontecimento e causa final: refere-se à motivação que teria levado alguém realizar algo. Deve-se estar atento às diversas causas que podem servir para explicar um fenômeno qualquer. Escolher entre as causas possíveis e escolher um caminho para a argumentação, ou seja, a razão que será apresentada como própria para persuadir, explicar ou convencer (Emediato, 2010, p. 178).

Observa-se, portanto, que existem diversas maneiras de abordar as causas e as consequências no contexto da escrita. Assim, é responsabilidade do aluno-autor optar pelo caminho que julgar mais persuasivo em seu texto. Por exemplo, se o aluno afirmasse que a violência no Brasil tem aumentado devido à ausência de suporte das políticas públicas para os jovens infratores, a expressão “a violência no Brasil tem aumentado” representa a consequência, sendo resultado da causa mencionada. Ao indagar sobre a origem do aumento da violência no Brasil, a resposta seria “a carência de assistência das políticas públicas”.

Considerando os diferentes tipos de argumentos apresentados, foi um desafio elaborar Ensaaios com os alunos do 7º ano, pois, ao argumentar, demandou um repertório tanto linguístico

quanto cognitivo para que eles conseguissem articular suas ideias, perspectivas e valores em seus textos.

Nesta pesquisa, ainda, tomou-se a Crônica não como um componente isolado e fora de contexto, mas, sim, como a manifestação de uma fina linha de conexão com o Ensaio. Isso se deve, assim, à análise e reflexão sobre os eventos contemporâneos que ambos promovem, utilizando os diferentes tipos de argumentos já mencionados anteriormente.

O estudo sobre esse gênero se fez necessário porque, na aplicação em sala de aula da unidade didática, foi sugerida a leitura da Crônica “Mentira ou *fake news*?”, a fim de que os alunos ampliassem seu repertório argumentativo em torno do tema. Embora o foco da pesquisa não tenha sido baseado nesse gênero especificamente, Portela (*apud* Laurito; Bender, 1993, p. 32) pontua que “[...] a crônica tanto pode ser um conto, um poema em prosa, um Ensaio, como as três coisas simultaneamente”.

Ferreira (2005, p. 119) define bem essa simultaneidade: “[...] a palavra Ensaio na França do século XVI, indicava ‘tentativa’, ‘inacabamento’, ‘experiência’ uma dissertação curta em tom coloquial. [...]”. Hoje, no entanto, a autora ressalta que o Ensaio perdeu o sentido original de tentativa; passou a designar um julgamento seguido de conclusões sobre determinado assunto. Assim, aquela definição de tentativa leve e informal francesa, aqui no Brasil, passou a se chamar Crônica.

A Crônica contribui para o desenvolvimento da escrita, pois sua linguagem simples, a exemplo do Ensaio, também leva o aluno à reflexão. Assim, a Crônica desperta o interesse do aluno do 7º ano pela facilidade e interação gerada pela leitura. Soares (2007, p. 65) mostra a proximidade entre esses dois gêneros: “[...] tal qual a crônica, o Ensaio se coloca como forma fronteira, sendo improdutivo, do ponto de vista teórico-crítico, querer marcar seus limites”.

Quanto à linguagem simples e interativa que a Crônica produz, Cândido (1992, p. 14) enuncia:

[...] porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas dos simples rés do chão.

Para o autor, a Crônica não foi feita originalmente para o livro, mas para ser publicada como um texto passageiro, o qual, sem demasia do autor, no dia seguinte não está mais na

lembrança do leitor e forra o chão da cozinha. Entende-se, então, a aproximação temática de fatos do cotidiano com uma escrita leve, o que permite ser vista como jornalismo com viés literário, como observa Sá (1987, p. 9):

João do Rio consagrou-se como o cronista mundano por excelência, dando à crônica uma roupagem mais literária, que, tempos depois, será enriquecida por Rubem Braga: em vez do simples registro formal, o comentário de acontecimentos que tanto poderiam ser do conhecimento público como apenas do imaginário do cronista, tudo examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, ou melhor, pelo ângulo da recriação do real.

Voltando-se para o fragmento exposto, entende-se que João do Rio popularizou a Crônica literária, desenvolvida, posteriormente, por Rubem Braga, grande cronista brasileiro, o qual fez parte do movimento literário contemporâneo. Pela recriação do real, a Crônica envolve o público com seus tons poéticos, irônicos, humorísticos, sensíveis e sérios; entretanto, sempre atenta à realidade dos acontecimentos.

A existência de uma fronteira estreita entre o Ensaio e a Crônica deve-se, portanto, à tentativa e reflexão sobre os acontecimentos do presente que ambos realizam. Dessa forma, com esses gêneros da esfera jornalística, pretende-se “[...] propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo [...]” (Brasil, 2018, p. 140).

### 3. METODOLOGIA E PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA

A criação da unidade didática foi realizada utilizando o gênero textual Ensaio, em uma classe de 7º ano composta por 31 estudantes, em uma escola situada no município de Chapecó-SC. Assim, esta Dissertação foi organizada em quatro etapas processuais do ato de escrever: 1. planejamento; 2. tradução de ideias em palavras; 3. revisão e reescrita; e 4. editoração. Tais etapas foram embasadas na reflexão de Passarelli (2012), a qual se inspirou no modelo proposto pelos americanos Flower e Hayes (1980), pioneiros nas pesquisas com processamento da escrita nas décadas de 1980 e 1990.

No desenvolvimento desses tópicos, compreendeu-se que, para ocorrer uma proposta de escrita diferenciada, era imprescindível um trabalho realizado em etapas, ou seja, desenvolvido gradativamente. À medida que as etapas eram cumpridas, maior era o nível de exigência e dedicação. Assim, foi se construindo uma escrita processual perceptível para o aluno no que concernia à coerência textual. O ato de escrever se tornou produtivo, dado que o estudante se sentiu envolvido em cada etapa constitutiva do seu texto.

A sua realização foi guiada por momentos de pré-análise de materiais, exploração bibliográfica e posterior estudo dos textos pelo pesquisador, para, então, elaborar a unidade didática sobre a composição da coerência no gênero Ensaio, o qual foi pesquisado e aplicado para os alunos. De acordo com Koch e Travaglia (2001, p. 45), “[...] é a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas)”.

A pesquisa foi qualitativa na estratégia da pesquisa-ação, com análise de conteúdo. Nessa modalidade, o professor se torna um pesquisador ativo na resolução dos problemas encontrados, perante o acompanhamento e a avaliação das ações desencadeadas em função da escrita. Os métodos qualitativos explicaram o porquê das coisas, exprimindo o que conviera ser feito com as produções textuais dos alunos na etapa da reescrita do texto.

A pesquisa teve início depois da aprovação do Comitê de Ética. Os participantes foram inclusos na pesquisa mediante o preenchimento e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” pelos pais ou responsáveis legais. Os participantes tinham a liberdade de desistir da colaboração com a pesquisa ou de interrompê-la, sem necessidade de explicação, e foram informados de que isso não geraria nenhum tipo de prejuízo. Foram informados também de que os dados pessoais seriam mantidos em sigilo. Os textos produzidos pelos alunos e gráficos constam da unidade didática, que integra esta dissertação de mestrado. Os participantes não

foram identificados, devido ao sigilo necessário. Não houve despesas pessoais para eles, em qualquer fase do estudo, seja com internet, folhas, transporte e lanches.

O desenvolvimento deste estudo encontrou suporte na Linguística Textual (LT), a partir da qual foi possível verificar os problemas de coerência textual nas produções textuais realizadas. Esse apoio se alinhou à tradição dos pesquisadores até aqui mencionados, a partir dos quais o objeto de estudo partiu da linguagem como prática social no contexto de aprendizagem de linguagens e letramentos do professor-aluno. Nesse sentido, Moita Lopes (2003, p. 89) observa que

[...] a pesquisa em sala de aula hoje, está relacionada ao chamado movimento professor-pesquisador em que o professor deixa o seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática.

O autor se refere à pesquisa-ação, que pode ser entendida como uma maneira de gerar conhecimento sobre a sala de aula devido à percepção que o professor tem; sendo, também, vista como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

Sobre essa ação, Thiollent (1986, p. 15) salienta que “[...] na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. O autor ressalta, ainda, que “[...] os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito” (Thiollent, 1986, p. 16).

Deve-se ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem precisa das pesquisas realizadas por professores em sala de aula. No entanto, nas escolas de ensino básico, a fragmentação não permite aos alunos refletirem e agirem sobre a linguagem. Para isso, a escola deve incentivar o professor e o seu aluno a atingir seu desenvolvimento linguístico.

Observou-se que alguns alunos da turma se encontravam em um nível de leitura, compreensão e escrita abaixo do desejável para a série em que estudavam, por mais que, em sua maioria, eram alunos com bom comportamento e assiduidade, dinâmicos e participativos nas aulas proferidas.

De forma geral, a referida turma precisava de um trabalho mais direcionado a essas dificuldades, principalmente com relação à compreensão leitora e aos problemas de coerência textual na escrita. Uma vez abordadas essas problemáticas, isso facilita o processo ensino-aprendizagem nas aulas de quaisquer áreas do conhecimento.

A Escola Estadual de Ensino Básico Bom Pastor, onde se desenvolveu a pesquisa, localiza-se no centro da cidade de Chapecó, Rua Florianópolis, 314 E, e contava, no ano de 2023, com 2.000 estudantes, distribuídos em três turnos e nas seguintes etapas de educação: Ensino Fundamental Anos Iniciais, com 20 turmas e 548 estudantes; Anos Finais, com 23 turmas e 744 estudantes; Ensino Médio Diurno, com 21 turmas e 581 estudantes; e Ensino Médio Noturno, com 4 turmas e 127 estudantes. Na comunidade escolar, aproximadamente 90% das famílias são adeptas ao cristianismo, as famílias têm acesso à internet, e mais de 90% utilizam as mídias tecnológicas.

Os alunos que participaram deste estudo são oriundos de diversas regiões, sendo que 1,3% não reside em Chapecó, 2,2% são pertencentes à Zona Rural de Chapecó e 13,20% são do Centro. Os demais são dos seguintes bairros: Santa Maria (12,1%); Universitário (8,8%); Esplanada (5,7%); Santo Antônio (5,5%); Seminário (5,3%); Presidente Médici (5,5%); Jardim Itália (5,1%); Passo dos Fortes (4,8%); São Cristóvão (4,2%); Palmital e Líder (5,8%); Etapa e Maria Goretti (4,3%); Jardim América e São Pedro (3,0%); Bela Vista (2,4%); Vila Real (1,8%); Cristo Rei (1,1%); Bom Pastor e Engenho Braum (1,8%); Alvorada, Eldorado, Paraíso, Parque das Palmeiras, Pinheirinho e Saic (4,9%); e Bom Pastor e Boa Vista (1,2%).

Quanto à renda das famílias dos estudantes pertencentes à pesquisa, observou-se o seguinte: 4% recebem até um salário mínimo; 11,7% entre um e dois salários mínimos; 17% entre dois e três salários mínimos; 14,3% entre três e quatro salários mínimos; 16,1% de quatro a cinco salários mínimos; 10,4% entre cinco e seis salários mínimos; 7% de seis a sete salários mínimos; 4,4% entre sete e oito salários mínimos; 3,5% entre oito e nove salários mínimos; 3,1% entre nove e dez salários mínimos; e 8,6% mais de dez salários mínimos.

O grau de escolarização dos pais/responsáveis apresentou-se da seguinte forma: 2,9% analfabetos; 5,5% com Ensino Fundamental completo; 5,5% com Ensino Fundamental incompleto; 29,0% com Ensino Médio completo; 10,6% com Ensino Médio incompleto; 18,1% com Superior completo; 4,0% com Superior incompleto; 30,8% com Pós-Graduação completa; e 2,6% com Pós-Graduação incompleta.

A fim de examinar os problemas de coerência textual nos textos dos alunos, foi empregada uma tabela diagnóstica a partir das metarregras de Charolles (1988), com a contribuição de Costa Val (2016) para a identificação das dificuldades. Os textos reescritos foram analisados a fim de diagnosticar os conteúdos não dominados pelos alunos, bem como para verificar se os textos atendiam à situação social de produção do gênero Ensaio. Os textos coletados ilustraram as incoerências de cada metarregra estudadas na unidade didática, conforme será descrito no próximo capítulo.

A implementação da unidade didática possibilitou a coleta de dados para análise por meio das produções escritas, alinhando-se ao objetivo da pesquisa ao examinar as produções finais dos alunos. Assim, estabeleceu-se o *corpus* com base nos estudantes que realizaram essas produções utilizando um infográfico que evidenciou os problemas de coerência nas análises realizadas, por meio do *software* Sobek Mining<sup>4</sup>. De maneira muito simples, ele criou um diagrama da versão final do texto, a partir dos conceitos mais relevantes e suas relações, utilizando como princípio a análise de frequência de cada termo.

---

<sup>4</sup> Ferramenta de mineração de texto criada em 2007 pelo Grupo de Pesquisa em Tecnologia Aplicada à Educação do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

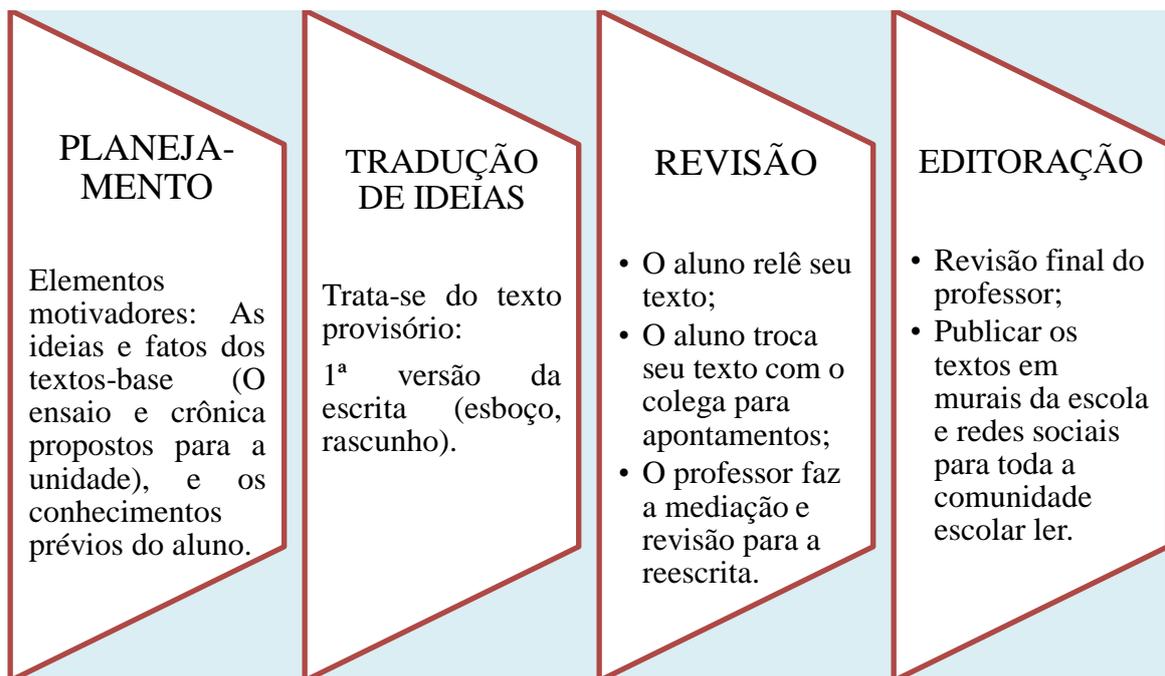
#### 4. DESCRIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Neste capítulo, apresenta-se a unidade didática elaborada e explicada em sala de aula com o objetivo de verificar os problemas de coerência textual nas produções escritas dos alunos do 7º ano. A escolha pela tipologia do gênero Ensaio foi o ponto de partida para a produção da versão final do texto dos alunos, pois foi fundamental dar a eles o protagonismo em todas as etapas da criação, bem como permitir-lhes imprimir o efeito sentido decorrente de opiniões.

A produção final dos alunos foi fundamentada em Passarelli (2012). A autora faz uma releitura de Flower e Hayes (1980), organizadores de um modelo para processamento da escrita por meio de três processos para seu desenvolvimento. Primeiro, o ambiente de tarefas, isso é, o contexto de produção. Trata-se de tudo o que faz parte da situacionalidade do aluno e que, de alguma forma, o influencia. Segundo, a memória de longo prazo, ou seja, o conhecimento de mundo que o aluno carrega sobre determinado conteúdo, o convívio e as formas de planejamento da escrita. Por fim, tem-se a parte mais importante, denominada “processamento da escrita”, que leva em conta três etapas fundamentais: planejamento, tradução e revisão.

A partir dessas três etapas processuais do ato de escrever de Flower e Hayes (1980), Passarelli (2012) propõe o seu roteiro, cujas etapas foram seguidas para o desenvolvimento desta unidade. São elas: planejamento; tradução de ideias em palavras; revisão e reescrita; e, a última, editoração. A autora destaca que, em todas elas, há um componente ativado. Ela o chama de “guardião do texto”, um mecanismo sempre atento para intervir e produzir ajustes em vista da coerência textual.

**Figura 2** – Etapas do processo da escrita simplificadas



**Fonte:** Passarelli (2012)

O primeiro momento da unidade didática contemplou aulas expositivas com recursos como lousa, projetor e material didático impresso em sala, totalizando quatro aulas. Inicialmente, abordaram-se o propósito e a finalidade da pesquisa. O objetivo foi explorar o conceito de gênero e a tipologia textual do Ensaio, além de coletar as opiniões dos estudantes sobre os gêneros que já conhecem. Em seguida, analisou-se a circulação do Ensaio, apresentando os quatro tipos de argumentação propostos por Köche, Boff e Marinello (2014) – exemplificação, autoridade, causa e consequência, e comparação –, frequentemente encontrados nesse estilo de texto. Por fim, fez-se a análise de dois Ensaios por meio de leituras, interpretação e atividades: “Protegendo os nativos digitais” e “Mentira ou *fake news*”.

No segundo momento, foram discutidas ideias para sua organização textual escrita, ou seja, foram selecionadas as informações necessárias para escrever a versão inicial do texto. Antes disso, foi feito o estudo das metarregras de coerência propostas por Charolles (1988), que guiarão a coerência dos textos dos alunos. Nessa fase, a temática para a produção de texto foi introduzida com a questão: “A internet é uma terra sem lei?”. Com base nesse tema, foram escritos Ensaios nos quais os autores expressaram seus pensamentos e argumentos, à medida que os formulavam. Esse processo resultou no *corpus* de análise que serviu de base para a construção da unidade didática da Dissertação. A conexão entre as seções do texto produzido foi examinada de forma mais aprofundada, utilizando as metarregras de Charolles (1988). Essa

primeira versão foi considerada um texto temporário, aguardando revisão. Foram necessário um total de três aulas para concluir essa etapa.

No terceiro momento, houve a revisão e a reelaboração, com a finalidade de examinar o conteúdo escrito, de modo que o estudante pudesse corrigir sua escrita. Os alunos tiveram a oportunidade de se tornarem leitores de suas próprias produções. Como sugere o termo “revisão”, trata-se de uma nova visão sobre o que foi escrito. Os estudantes receberam de volta a versão inicial de seus textos com observações para corrigir eventuais imprecisões. Nesse processo de reavaliação, os estudantes observaram que a escrita de um Ensaio não se restringe a desenvolver uma narrativa do início ao fim de maneira linear, coerente e sem interrupções. Foram reexplorados com os alunos os elementos estruturais do Ensaio. Para isso, foi realizada uma dinâmica de “nuvem de palavras”, em que os alunos discutiram as características próprias do gênero Ensaio. Antes da reelaboração, foi realizada uma revisão dos conceitos referentes à tipologia do gênero, juntamente com a releitura dos textos suplementares “A proteção dos nativos digitais” e “Mentira ou *fake news*” como preparação para o processo de reelaboração. Com essa noção de reflexão em mente, os alunos trocaram seus textos com os colegas. Essa troca de Ensaios tornou a reescrita mais envolvente, pois possibilitou que os alunos analisassem e ajustassem seus próprios erros. Essa etapa compreendeu um total de quatro aulas.

Finalmente, realizou-se a etapa da editoração, que consistia em compartilhar o conteúdo criado, com a duração de uma aula. Durante o processo de editoração, o estudante teve a oportunidade de aprimorar o texto, transformando a reescrita em uma chance de melhorá-lo ainda mais. A editoração representou, assim, a última etapa antes de tornar o material público. Alguns alunos publicaram trechos da versão final nas redes sociais, por meio de *stories* no Instagram, ou seja, vídeos curtos e descontraídos para se conectar com a comunidade escolar e os amigos, compartilhando os argumentos envolventes sobre seus Ensaios. Vale ressaltar que nem todos os textos produzidos em sala de aula foram compartilhados com outros leitores nas plataformas digitais. Para tais casos, foi disponibilizado um mural na parede da sala destinado aos estudantes que desejassem lê-los. Reitera-se que todas as etapas foram acompanhadas pelos descritores do Saeb.

## 5. RELATO DE APLICAÇÃO

Conforme já mencionado, na primeira etapa da unidade didática foram realizadas aulas expositivas utilizando recursos como lousa, projetor e material didático impresso, totalizando quatro encontros. No início, discutiu-se a finalidade e os objetivos da pesquisa (Quadro 2). Em seguida, abordou-se o conceito de gênero e a tipologia textual do Ensaio, além de reunir as opiniões dos alunos sobre os gêneros que já conheciam (Quadro 3). Depois, analisou-se a circulação do Ensaio, bem como os quatro tipos de argumentos propostos por Köche, Boff e Marinello (2014) que costumam aparecer nesse tipo de texto. Para finalizar, foram analisados dois Ensaios por meio da leitura dos textos “Protegendo os nativos digitais” e “Mentira ou *fake news*”, acompanhada de atividades de interpretação textual (Quadro 4).

**Quadro 2** – Planejamento da escrita

1ª ETAPA: Planejamento – Atividade 01 – Dia 15/04/2024	
<b>Título</b>	Apresentação do gênero textual e tipologia do gênero Ensaio
<b>Objetivos</b>	Apresentar a finalidade da pesquisa; Explicar a ideia de gênero e tipologia textual; Ouvir a opinião dos alunos sobre os gêneros conhecidos e o Ensaio; Mostrar a circulação do gênero Ensaio; Trabalhar a tipologia e a estrutura do gênero Ensaio.
<b>Atividades</b>	Estudo da tipologia textual do Ensaio: <b>Título:</b> A internet é uma terra sem lei? <b>Introdução</b> (apresentação do tema que será desenvolvido); <b>Desenvolvimento</b> (o Ensaio é um texto argumentativo, no qual se expõem ideias, críticas, reflexões e impressões pessoais); <b>Conclusão:</b> encerramento com final original, pode relatar suas tentativas críticas e subjetivas, seus pontos de vistas, num fluxo natural de ideias.  Responder às perguntas a seguir: 1. O que vocês entendem por Ensaio? 2. Quando se fala em Ensaio, o que significa para vocês? 3. Vocês recordam de outros textos com essa tipologia?
<b>Referências</b>	CAMPOS, Magna. <b>O Gênero Textual Ensaio Acadêmico</b> - Suas especificidades e regularidades. 2014.
<b>Tempo Previsto</b>	1 aula

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Na primeira atividade da aplicação da escrita, o principal objetivo foi expor a finalidade da pesquisa, que consistia em realizar um estudo em sala de aula com os alunos. Logo, surgiu a questão espontânea de um aluno curioso: “Professor, eu preciso participar?”. Em resposta a

essa pergunta, foi explicado que se tratava de uma pesquisa para compreender a coerência nos textos dos alunos, bem como o ensino desse fator de textualidade.

A fim de que os alunos entendessem a proposta de trabalho, foi esclarecida a ideia de gênero e tipologia textual. Os alunos entenderam que os gêneros textuais eram fenômenos históricos e sociais vinculados ao seu dia a dia. Durante a explicação, um aluno levantou o dedo e falou: “Nossa, Professor, entendi finalmente o significado de gênero que a professora falava no sexto ano”.

Ao continuar a aula, outros alunos se posicionaram acerca dos relatos orais vivenciados na família: contos, causos, lendas, crônicas. Em certo momento, todos desejavam compartilhar suas experiências com essas categorias de relatos. Diante das diversas opiniões apresentadas, foi destacado como o Ensaio também está presente no cotidiano deles, por meio das revistas que costumam ler. Na sequência, questionou-se quem tinha ido ao dentista recentemente, e dois alunos confirmaram. Existiam revistas lá? “Sim, até a minha mãe leu uma”, informaram.

Naquele momento, mostrou-se a circulação do gênero Ensaio e sua importância. Comentou-se que o Ensaio circula, também, em revistas de saúde, uma vez que carrega uma leitura argumentativa e explicativa. Ressaltou-se que, possivelmente, na revista, a mãe tenha lido um Ensaio. Os consultórios, por exemplo, buscam, para o seu público, leituras que sejam explicativas sobre possíveis doenças e problemas com a saúde bucal.

A turma do 7º ano estava interessada na proposta da aula. Uma aluna, num tom apreensivo, questionou o professor: “Mas como vamos fazer isso [Ensaio]?”. Aproveitando-se da curiosidade dela, foi discutida a estrutura do gênero Ensaio com apontamentos no quadro, enfatizando a importância de produzir o texto com um título; com uma introdução para apresentar o tema; com um desenvolvimento para expor ideias, críticas e reflexões; e, por fim, com uma conclusão com um final original que incluía suas tentativas críticas e subjetivas, pontos de vista e um fluir natural de ideias. Ao final da explanação, realizou-se um esboço da estrutura do Ensaio no quadro, cuja anotação foi feita no caderno.

Concluiu-se a primeira atividade mediante perguntas para avaliar se os estudantes compreenderam o contexto do Ensaio, tais como: Qual era a percepção deles sobre o gênero apresentado? O que representava para eles a ideia de Ensaio? Entre diversas opiniões, uma se destacou: “eu pratico várias vezes para tocar violino na minha igreja”. Nesse momento, surgiu a oportunidade de delinear o conceito do gênero Ensaio, caracterizado como uma tentativa de desenvolver um argumento dentro de um texto. Foi estabelecida uma analogia: assim como o colega precisa praticar para tocar violino na igreja, da mesma forma é necessário praticar a escrita e a reescrita do texto várias vezes para argumentar sobre um tema. Isso é o Ensaio.

Experimentar. Tentar. A aluna que antes estava apreensiva mostrou sinais de compreensão em relação ao que seria trabalhado ao longo da unidade didática. A atividade foi finalizada com a confirmação dos consentimentos registrados anteriormente.

### Quadro 3 – Análise dos conhecimentos prévios

Atividade 02 – Dia 16/04/2024	
<b>Título</b>	Levantamento dos conhecimentos prévios: O que é argumentar?
<b>Objetivos</b>	Questionar sobre o que é argumentar; Mostrar como a argumentação está presente em situações do dia a dia; Mencionar para os alunos que falar é argumentar; Apresentar os quatro tipos de argumentação (exemplificação, autoridade, causa e consequência, e comparação).
<b>Atividades</b>	<p>Copiar e responder as perguntas no caderno:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Há alguma circunstância do dia a dia em que vocês precisam argumentar?</li> <li>2. Em que gêneros textuais é mais comum a presença de argumentos: crônicas, contos, notícias, reportagens, artigos, ensaios?</li> <li>3. Na escola, em quais situações vocês precisam argumentar?</li> <li>4. Em uma negociação com a família há argumentação?</li> <li>5. Com professores ou gestores da escola para tentar justificar um comportamento ou ação acontece a argumentação? Explique.</li> <li>6. Nas conversas sobre política na sua família, eles argumentam? Explique.</li> </ol> <p>Com o auxílio do projetor e de folhas impressas entregues para os alunos, foram estudados 4 tipos de argumentos propostos por Emediato (2010), e Köche, Boff e Marinello (2014) – de autoridade, consenso, provas concretas e causa (consequência) –, os quais deram consistência argumentativa na produção do Ensaio.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Argumento de autoridade – consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. O uso desse argumento torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender, a exemplo da utilização de citações, provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas.</li> <li>2. Argumento de consenso – consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Foi trabalhado com a comparação.</li> <li>3. Argumento de provas concretas – apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz. Foi posto como o argumento por exemplificação.</li> <li>4. Argumento de causa e consequência – são as maneiras de se tratar as causas de algum fenômeno. Pode ser: de causa imediata – servindo de raciocínio demonstrativo –; causa profunda – buscam-se as causas profundas de um acontecimento –; e causa final – refere-se à motivação que teria levado alguém a realizar algo.</li> </ol> <p>Tema de casa: ler o Ensaio “Protegendo os nativos digitais!”, de Jānis Sārts, e a Crônica “Mentira ou <i>fake news</i>?”, de Luiz Albuquerque. Elaborar uma pergunta sobre o texto. Ler uma reportagem sobre nativos digitais: anotar o título, o autor, o ano e o <i>link</i>.</p>

<b>Referências</b>	5rights (2021). Disponível em: <a href="https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/o-futuro-da-infancia-no-mundo-digital/">https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/o-futuro-da-infancia-no-mundo-digital/</a> . Acesso em: 10 mar. 2024. ALBUQUERQUE, L. Mentira ou fake news? <b>Jornal Gente de opinião</b> . 09 abr. 2024. EMEDIATO, W. <b>A fórmula do texto</b> : redação, argumentação e leitura. São Paulo: Geração, 2010. KOCH, I. <b>A inter-Ação pela linguagem</b> . São Paulo: Contexto, 2001. KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. <b>Escrever e argumentar</b> . 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017. KOCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. <b>Leitura e produção textual</b> : gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
<b>Tempo</b>	2 aulas

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Na fase de planejamento, a segunda atividade proposta abordou a argumentação como fator da construção do texto. Koch (2002, p. 157) assevera que “[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade do texto”.

Mesmo sendo alunos do 7º ano, tinham a compreensão do que significava argumentar. Quando questionados sobre como a argumentação se manifestava em situações cotidianas, uma aluna simplificou: “É preciso ter argumentos para não levar ‘patada’”. Todos ali presentes entenderam que receber ‘patada’ significava ser tratado de maneira grosseira.

Em seguida, outro aluno trouxe a questão da obrigatoriedade do uniforme escolar<sup>5</sup>. Além de outros argumentos, ele destacou dois aspectos tidos como negativos: “Professor, custa caro” e “Tira nossa individualidade e originalidade”. Foi evidente nessa atividade que a argumentação não era um obstáculo na produção de textos. No entanto, quando solicitados a definir os tipos de argumentação, não souberam fazê-lo. A partir desse momento, o tema internet foi utilizado para exemplificar os tipos de argumentos, pois seria o foco do estudo ensaístico.

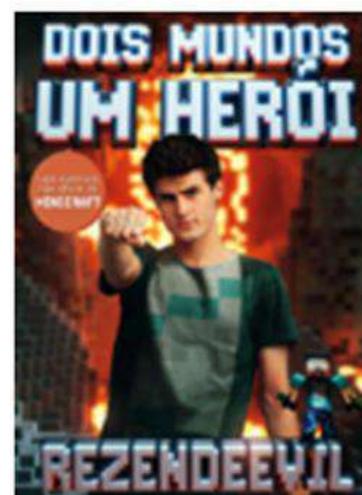
No quadro, foram apresentados quatro tipos de argumentos, os quais seriam utilizados nas produções textuais subsequentes, foram eles: de exemplificação, de autoridade, de causa e consequência e de comparação.

<sup>5</sup> Na escola em que a pesquisa foi aplicada o uso do uniforme é obrigatório.

O estudo começou pelo argumento de autoridade, quando se cita uma fonte ou autor. Apenas foi preciso registrar a definição, e os estudantes apresentaram um elemento observado ou que tinham visto em jogos *on-line*. Por exemplo, mencionaram Pedro Afonso Rezende, que criou um intitulado “Dois mundos e um herói”. Explicaram que se tratava de uma aventura não oficial do Minecraft ameaçada pelo fogo. Somente um herói duplo poderia nos resgatar. Um é o estrategista, o outro é o guerreiro, mas, para salvar o mundo, ambos precisam ser completos em perfeita harmonia, conforme relatado pelos alunos.

No argumento por comparação, eles fizeram conexões com séries da Netflix, pois a ideia é que esse tipo de argumento pode ser comparado a uma série. Eles registraram quatro séries mencionadas por eles que abordavam o tema da internet.

**Figura 3** – Minecraft



Fonte: Editora Suma 2015

A série **Black Mirror** (Netflix) apresenta histórias que exploram os impactos da tecnologia na sociedade, apresentando dilemas éticos, críticas e reflexões importantes para diversos temas, como a inteligência artificial, a realidade virtual e as redes sociais.

A série **You** (Netflix), ou “Você”, na tradução para o português, é uma série lançada em 2018. As redes sociais não são o foco da série, mas ganham destaque quando o personagem principal utiliza os canais para vigiar – ou *stalkear* – suas vítimas.

A série **Emily em Paris** (Netflix) traz uma abordagem mais positiva sobre o uso das redes sociais e faz uma relação direta com o marketing de influência, além de outras estratégias que podem fazer das plataformas aliadas das marcas.

A série **Clickbait** (Netflix) aborda um crime impulsionado pelas redes sociais e debate temas como a distinção de identidades criadas no ambiente *on-line* e na vida real.

**Figura 4** – Séries da Netflix sugeridas pelos alunos



Fonte: Netflix

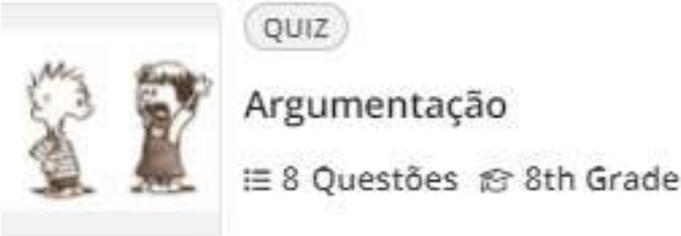
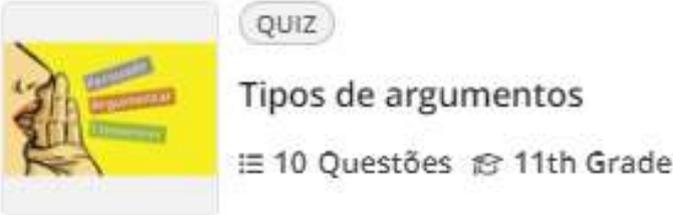
No meio da aula, uma aluna perguntou se havia argumentos de causa e consequência. Para respondê-la, foi escrito no quadro um exemplo: “Com a Pandemia de 2020, a taxa de desemprego cresceu, gerando uma crise econômica, a qual aumentou a diferença social entre pobres e ricos no Brasil.”. O exemplo foi entendido. Prontamente, essa aluna relacionou com as notícias falsas que circulavam pela internet. Citou um exemplo de notícia que sua mãe leu: o caso de uma mulher morta em São Paulo depois que sua amiga espalhou uma *fake news* sobre ela *on-line*. Por isso havia perguntado.

E, por fim, também no quadro, foi trabalhado o argumento por exemplificação. Explicou-se para os alunos que esse tipo de argumento acontece quando se escreve dando exemplos sobre o assunto, como: “a internet influencia no poder de compra.”. Isso explica, por exemplo, porque depois de pesquisar algo na internet é normal vê-lo nos *sites* e nas redes sociais por onde navega.

Foram aprofundados esses argumentos com a leitura (encaminhada como tema) de um Ensaio, intitulado “Protegendo os nativos digitais”, que tratava justamente da influência da internet na vida das pessoas. E uma Crônica sobre *fake news* para responderem ao questionário da aula seguinte.

#### Quadro 4 – Leitura e interpretação do Ensaio

1º MOMENTO: Planejamento - Atividades 03 e 04 – Dia 18/04/2024	
Título	Trabalho com o Ensaio: leitura e interpretação.
Objetivos	<p>Analisar como os argumentos estudados na aula anterior se desenvolveram no texto.</p> <p>Identificar no Ensaio lido em casa (Protegendo os nativos digitais) os argumentos utilizados para desenvolver o texto.</p> <p>Usar a gamificação para aprofundar a leitura, a interpretação e os tipos de argumentos presentes no texto.</p>

<p>A t i v i d a d e s</p>	<p>Localizar e sublinhar no texto os tipos de argumentos aprofundados. Questionário sobre o texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A que tema o ensaísta se refere no texto “Protegendo os nativos digitais”?</li> <li>2. Com relação a esse tema, o que levou o ensaísta a ficar espantado?</li> <li>3. Segundo o autor do texto, a Inteligência Artificial (IA) é preocupante. Aponte um motivo do texto que comprove isso.</li> <li>4. Na sua opinião, o ensaísta se dirige a que tipo de leitor?</li> <li>5. Que informações do texto remetem a esse leitor?</li> <li>6. Você observou a posição defendida pelo autor em relação ao uso do sistema de dados?</li> <li>7. Qual é a sugestão do ensaísta para o uso do sistema de dados?</li> <li>8. O resultado dos pesquisadores inseridos no treinamento militar foi positivo? Por quê?</li> <li>9. Para o ensaísta, como devem ser usadas as novas tecnologias?</li> </ol> <p>Para aprofundar o ato de argumentar: Jogos na plataforma Quizzis.</p> <p>1º jogo:</p>  <p>Fonte: <a href="https://www.quizizz.com">https://www.quizizz.com</a>.</p> <p>2º jogo</p>  <p>Fonte: <a href="https://www.quizizz.com">https://www.quizizz.com</a>.</p> <p>Tema de casa: leitura do Conto “A internet segura do Menino Maluquinho”.</p>
<p>Referências</p>	<p>5rights (2021). Disponível em: <a href="https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/o-futuro-da-infancia-no-mundo-digital/">https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/o-futuro-da-infancia-no-mundo-digital/</a>. Acesso em: 2 abr. 2024.</p> <p>ZIRALDO. <b>A internet segura do Menino Maluquinho</b>. s. d. Disponível em: <a href="https://livredetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/02/livro-internet-segura-maluquinho.pdf">https://livredetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/02/livro-internet-segura-maluquinho.pdf</a>. Acesso em: 13 abr. 2024.</p> <p>QUIZZIZZ. Disponível em: <a href="https://quizizz.com/admin/search/tipos%20de%20argumentos?source=HeroSearchBar&amp;page=FeaturedPage&amp;searchSource=normal&amp;arid=c0ca538e-1830-4e1c-a885-81ff0bf3ecdc&amp;apos&amp;contentTypes=[%22quiz%22,%22presentation%22,%22video-quiz%22,%22reading-quiz%22]&amp;userNavigation=true">https://quizizz.com/admin/search/tipos%20de%20argumentos?source=HeroSearchBar&amp;page=FeaturedPage&amp;searchSource=normal&amp;arid=c0ca538e-1830-4e1c-a885-81ff0bf3ecdc&amp;apos&amp;contentTypes=[%22quiz%22,%22presentation%22,%22video-quiz%22,%22reading-quiz%22]&amp;userNavigation=true</a>. Acesso em: 13 abr. 2024.</p>
<p>Tempo</p>	<p>2 aulas</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

A aula começou com atividades de interpretação relacionadas ao Ensaio lido como lição de casa (Protegendo os nativos digitais). Abaixo estão as respostas elaboradas em conjunto com a turma, baseadas nas contribuições feitas por eles.

#### Respostas das atividades de interpretação do Ensaio.

1. A que tema o ensaísta se refere no texto “Protegendo os nativos digitais”?

O ensaísta se refere à influência da inteligência artificial em nossas vidas. Ele diz que estamos despreparados para viver em um mundo conduzido por dados, visto que nós emitimos um volume crescente de dados no mundo digital. Atores com ferramentas tecnológicas cada vez mais sofisticadas, providos das mais recentes pesquisas no campo das ciências cognitivas, estão alcançando um entendimento profundo dos nossos padrões de comportamento e tomada de decisões.

2. Com relação a esse tema, o que levou o ensaísta a ficar espantado?

Ao abrir sua conta no Instagram e ver que as primeiras postagens que apareceram eram recomendações para Barcelona, apesar de eles não terem feito qualquer pesquisa de voos ou hotéis. Sua conclusão foi que o Instagram os estava ouvindo.

3. Segundo o autor do texto, a Inteligência Artificial (IA) é preocupante. Aponte um motivo do texto que comprove isso.

É preocupante, pois, quanto mais tempo uma pessoa tem sido “digital”, mais ricos seus dados se tornam, mais precisas são as informações que podem ser obtidas sobre o indivíduo e, portanto, mais eficientemente seu comportamento pode ser impactado.

4. Na sua opinião, o ensaísta se dirige a que tipo de leitor?

Espera-se que o aluno tenha argumentado sobre todos nós, cidadãos do mundo virtual.

5. Que informações do texto remetem a esse leitor?

Os dados que nós produzimos como cidadãos de sociedade cada vez mais digitalizadas são riquíssimos e de fácil acesso. Algumas das mais ricas bases de dados foram produzidas por nós mesmos, ou por gente muito próxima, claramente sem entender o que esses dados podem dizer sobre nós e como dados produzidos por diferentes fontes podem ser interligados para perfilar um indivíduo.

6. Você observou a posição defendida pelo autor em relação ao uso do sistema de dados?

Sim. Seu posicionamento é de preocupação, dado que crianças e jovens são um dos grupos mais vulneráveis. Muitos deles são nativos digitais desde quando começam a andar (às vezes até antes disso). Um dos efeitos é a riqueza que os seus dados podem ter ao longo das suas vidas.

7. Qual é a sugestão do ensaísta para o uso do sistema de dados?

Sugere que essa tecnologia pode e deve ser usada para criar um sistema de saúde melhor, desenvolver uma educação individualizada, criar um sistema de transporte público mais eficiente, fazer melhor uso de recursos públicos.

8. O resultado dos pesquisadores inseridos no treinamento militar foi positivo? Por quê?

Não. Os resultados foram assustadores. Os pesquisadores conseguiram incitar soldados a agirem contra as ordens que recebiam (deixando as posições que deveriam defender) e induzir outros tipos de comportamentos contraproducentes para o sucesso e a segurança deste exercício militar.

9. Para o ensaísta, como devem ser usadas as novas tecnologias?

As novas tecnologias devem ser usadas para tornar as nossas vidas e nossas sociedades significativamente melhores, com a criação de diretrizes regulatórias na prevenção de possíveis riscos à sociedade e, ao mesmo tempo, que não impeçam o desenvolvimento tecnológico.

Durante a terceira e a quarta etapas (do primeiro momento chamado de planejamento da escrita) foram abordadas a leitura e a compreensão do Ensaio. O entendimento do texto foi fundamental na leitura realizada, pois foi por meio dele que o estudante compreendeu o conteúdo lido e extraiu informações relevantes. A BNCC (Brasil, 2018, p. 75) assegura acerca das habilidades de leitura que “[...] exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação,

**Figura 5** – Estudo do ensaio



Fonte: Pesquisador

reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência)”.

Na correção das atividades, os alunos foram comentando os possíveis tipos de argumentos utilizados pelo ensaísta nas respostas. Ao chegar na questão 2, a qual perguntava o que levou o ensaísta a ficar espantado com relação à inteligência artificial, afirmaram: “Professor, no primeiro parágrafo há um argumento por exemplificação, este: [...] Depois de conversarem um pouco, eles decidiram ir a Barcelona. Naquela mesma noite, ele se espantou ao

abrir sua conta no Instagram e ver que as primeiras postagens que apareceram eram recomendações para Barcelona, apesar de eles não terem feito qualquer pesquisa de voos ou hotéis”, comentou uma aluna.

A questão 6 abordou a posição defendida pelo autor em relação ao uso do sistema de dados. De forma ágil, propuseram que se tratava de um argumento de causa e consequência, pois elucidava as razões e os desdobramentos de as crianças e os jovens serem os grupos mais suscetíveis aos impactos do uso de seus dados na internet. Assim, a análise do Ensaio foi ampliada, tanto em sua organização quanto nos argumentos empregados para elaborar os parágrafos.

Os tipos de argumentos estudados foram destacados nas leituras realizadas, bem como por meio de jogos *on-line* sobre argumentação e tipos de argumentos. Os jogos virtuais ajudaram e motivaram os alunos na fixação dos tipos de argumentos, os quais, posteriormente, auxiliaram na argumentação dos Ensaios.

O segundo momento da unidade didática (chamado de tradução das ideias no papel) resultou na elaboração da primeira versão do Ensaio (Quadro 5). Conforme explicado, a conexão entre as seções do texto produzido foi examinada de forma mais aprofundada utilizando as metarregras de Charolles (1988), que foram ferramentas essenciais para compreender a coerência textual (Quadro 6).

Quadro 5 – Primeira versão do texto

2ª ETAPA: Tradução das ideias em palavras – Dia 22/04/2024	
<b>Título</b>	Estudo das metarregras e escrita da primeira versão do Ensaio.
<b>Objetivos</b>	Estudar as metarregras que constituirão a progressão textual; Exemplificar os elementos coesivos e as relações estabelecidas por elas; Apresentar o tema da produção textual do Ensaio; Escrever a primeira versão do texto; Digitar a primeira versão na ferramenta Sobek Mining.
<b>Atividades</b>	No quadro, as metarregras foram explicadas e exemplificadas a partir das sugestões e ideias da turma, e, em seguida, copiaram no caderno.  1. Metarregra da repetição: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados. 2. Metarregra da progressão: em um texto coerente sempre há acréscimo de informações. 3. Metarregra da não-contradição: em um texto coerente, o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes. 4. Por fim, metarregra da relação: em um texto coerente, seu conteúdo deve estar adequado a um estado de coisas no mundo real ou em mundos possíveis.  Proposta para a produção textual: A partir dos estudos e das leituras realizadas acerca do Ensaio, foi proposto o tema para a análise escrita: “A internet é terra sem lei?”. Foi produzida e digitalizada a primeira versão do texto. No laboratório de informática, digitaram a primeira versão do texto para a geração de diagramas comparativos com a versão final.  Ressalta-se que serão apresentados os resultados das análises dos textos da reescrita. Antes disso, focou-se no estudo e nas estratégias de produção do gênero Ensaio.
<b>Referência</b>	CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. Tradução de Paulo Otoni. In: COSTE, D. <i>et al.</i> (Orgs.). <b>O texto, leitura e escrita</b> . São Paulo: Pontes, 1988. COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.). <b>Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino</b> . Petrópolis: Vozes, 2000. COSTA VAL, M. G. <b>Redação e textualidade</b> . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. KOCH, I. V. <b>A coesão textual</b> . São Paulo: Ática, 1991.
<b>Tempo Previsto</b>	3 aulas

**Fonte:** Elaborado pelo autor

No segundo momento, foi realizada a tradução das ideias em palavras. Conforme Passarelli (2012, p. 157), isso ocorre “[...] quando as ideias levantadas passam para o papel”. Antes de escrever a primeira versão do Ensaio, foram trabalhadas quatro propriedades, metarregras, postuladas pelo pesquisador francês Michael Charolles (1988), as quais orientaram a correção da coerência textual na escrita do aluno. Não foi a intenção fazer delas um modelo

correto para a escrita discente; longe disso, foram abordadas como elementos orientadores para a composição da coerência e a textualidade dos seus Ensaios, conforme apresentado a seguir.

As metarregras foram explicadas com base nas sugestões e ideias da turma. Para cada metarregra, foi criado um parágrafo no quadro. Como era final de trimestre, sugeriram criar um texto para falar do fechamento das notas/médias trimestrais. Começou-se o texto pela metarregra da repetição. Alguns alunos questionaram se poderiam repetir palavras enquanto escreviam. Em resposta, foi-lhes dito que, para criar um texto coerente, os elementos mencionados anteriormente deveriam ser incorporados por meio de pronomes, conjunções e remissões.

Assim, para exemplificar a metarregra da repetição, foi escrito no quadro o primeiro parágrafo sobre o tema escolhido pela turma. Exemplo: A turma 71<sup>6</sup> aguardava ansiosa pelas notas do 1º trimestre. Hoje, enfim, elas chegaram. Os alunos entenderam que o pronome “elas” era uma referência a notas.

No que se referia à segunda regra, ressaltou-se que, em um texto coerente, sempre há acréscimo de informações, por isso metarregra da progressão. A turma sugeriu continuar para complementar a primeira, uma vez que se pressupõe que o texto não deve apenas fazer remissão aos referentes, mas atribuir novas informações e discussões sobre eles. Dessa forma, continuou-se: A turma 71 (7º ano) aguardava ansiosa pelas notas do 1º trimestre. Hoje, enfim, elas chegaram. Para alguns, foi uma alegria tremenda, enquanto, para outros, nem tanto, completaram. Para esse complemento dado pelos alunos, Costa Val (2016, p. 44) destaca que os estudos do texto tratam esse assunto “[...] em termos de progressão temática e remática, posto que se pode desenvolver um texto tanto apresentando novos temas [...] quanto trazendo novos remas” – (novas declarações: “Para alguns foi uma alegria tremenda, enquanto para outros nem tanto”).

Havia 20 minutos de aula ainda para o intervalo. Estavam empolgados para continuar com seus exemplos. Apresentou-se a metarregra da não-contradição. Muitos alunos não entenderam o que seria a não-contradição. Foi retomado que essas regrinhas em estudo seriam constituintes de um texto coerente, por essa razão, o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes, daí o nome não-contradição. Propôs-se a continuação: A turma 71 (7º ano) aguardava ansiosa pelas notas do 1º trimestre. Hoje, enfim, elas chegaram. Para alguns, foi uma alegria tremenda, enquanto, para outros, nem tanto. Nesse momento, é comum que os pais descubram que seus filhos tiraram notas vermelhas ou que estão com dificuldade em alguma

---

<sup>6</sup> Turma de 7º ano da qual participavam.

matéria. Em outros casos, os pais nem sabem desses problemas até o momento em que são chamados no colégio, e a situação é muito mais grave do que esperavam. “Professor, estamos fazendo um texto, estou me sentindo nele”, uma aluna comentou. Conforme Costa Val (2016, p. 11), a aceitabilidade “é o outro lado da moeda” em relação à intencionalidade, uma vez que se refere à “[...] expectativa do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante”. Para essa aluna, a aceitabilidade foi relevante.

Por fim, na metarregra da relação, foi explicado que, em um texto coerente, ele é relacionado com todas as partes. “Professor, é a conclusão?”, perguntaram. Não, não é a conclusão; mas, sim, como as ideias foram articuladas e apresentadas em todo o texto. Costa Val (2016, p. 27) diria para eles: “Se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas”. Finalizou-se a aula retomando o texto produzido a partir dos exemplos construídos, como se pode conferir a seguir.

A turma 71 (7º ano) aguardava ansiosa pelas notas do 1º trimestre. Hoje, enfim, elas chegaram. Para alguns, foi uma alegria tremenda, enquanto, para outros, nem tanto. (Exemplos das metarregras da repetição e progressão)

Nesse momento, é comum que os pais descubram que seus filhos tiraram notas vermelhas ou que estão com dificuldade em alguma matéria. Em outros casos, nem sabem desses problemas até o momento em que são chamados no colégio, e a situação é muito mais grave do que esperavam. (Exemplo da metarregra da não-contradição)

Portanto, quando o aluno está com dificuldade na escola, geralmente desenvolve um comportamento de rejeição pelo tema ou pelo professor, perde a motivação para estudar, e, como consequência, tira notas baixas e dificilmente consegue superar esses obstáculos sem a ajuda dos pais ou de um professor. (Exemplo de metarregra da relação)

Assim, posteriormente, ter realizado o trabalho com a unidade didática do gênero Ensaio – a qual contemplou atividades de leitura e análise de amostras do referido gênero, deu-se a primeira produção textual (ou rascunho). Baseou-se na seguinte proposta: “Escreva um Ensaio que aborde a temática ‘A internet é uma terra sem lei?’”. Assim, foi produzida e digitalizada a primeira versão do texto.

A primeira versão do Ensaio, da unidade didática, contou com a participação de todos os alunos do 7º ano de Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Chapecó-SC, no primeiro semestre de 2024. As produções foram individuais; excepcionalmente, optou-se pela dupla para aquele aluno que estava se sentindo desconfortável com a proposta de trabalho.

Para a coleta de informações sobre os problemas de coerência na reescrita, foi empregada a tabela de correção (Quadro 6) conforme as metarregras propostas por Charolles

(1988). Partiu-se da ideia de que elas são simples e necessárias, embora tenha surgido a pergunta se elas também fossem suficientes. Não há dúvidas de que essa questão ficou em aberto. Por isso, a análise da reescrita ganhou reforço de Costa Val (2016), para auxiliar os alunos a compreenderem de forma mais concreta as ferramentas necessárias para se desvendar os segredos dos textos. A grade para análise dos textos foi a elaborada pelo pesquisador, apresentada no quadro a seguir.

**Quadro 6** – Grade de correção

Grade para análise dos Ensaios – 1ª e 2ª versões	Atendeu à regra	Não Atendeu
1. Metarregra da repetição/continuidade: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados.		
2. Metarregra da progressão: em um texto coerente, sempre há acréscimo de novas informações para o mesmo tópico.		
3. Metarregra da não-contradição Interna: o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes. Externa: não contradizer o mundo a que se refere. Verbos modais que indicam desejo, intenção e possibilidade: QUERER, DEVER, PODER, CONSEGUIR, PRETENDER, TENTAR. Advérbios: talvez, certamente. Verbos ilocutórios: achar, aceitar, considerar, admitir, exigir, negar, admitir.		
4. Metarregra da relação/articulação: parágrafos longos, períodos sem pontuação; frases ou parágrafos fragmentados; repetições lexicais; falta de concordância entre pronomes.		

**Fonte:** Elaborado pelo autor

O terceiro momento foi a revisão e reescrita (Quadro 7).

### Quadro 7 – Reescrita do texto

3ª ETAPA: Revisão e Reescrita – Dia 29/04/2024	
<b>Título</b>	Revisão e reescrita.
<b>Objetivos</b>	Reescrever o Ensaio depois dos apontamentos da revisão.
<b>Atividades</b>	Devolução das produções aos alunos e comentários sobre as suas produções no tocante ao desenvolvimento das metarregras; Correção dos desvios gramaticais e da falta de clareza presentes em alguns textos; Revisão de todos os assuntos estudados nos momentos anteriores sobre Ensaio; Solicitação da releitura dos textos entregues nos momentos anteriores sobre a proteção dos nativos digitais, a fim de se prepararem para a produção de reescrita do próximo momento; Troca de textos entre os alunos; Refacção do texto produzido, adequando ao modelo Ensaio; Retorno ao laboratório de informática para digitar a versão final do texto para a geração de diagramas comparativos com a versão inicial.
<b>Referências</b>	PASSARELLI, L. G. <b>Ensino e correção na produção de textos escolares</b> . 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.  “Sobek Mining” é uma ferramenta de mineração de texto criada em 2007 pelo Grupo de Pesquisa em Tecnologia Aplicada à Educação do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
<b>Tempo Previsto</b>	3 aulas

Fonte: Elaborado pelo autor

No terceiro momento, as produções textuais foram devolvidas para os alunos depois de um final de semana sem terem contato com elas. Sobre esse tempo de distanciamento dos textos produzidos, Passarelli (2012) comenta que o aluno, ao rever seu texto, torna-se leitor de si mesmo. Para ilustrar o que a autora destacou, foi trabalhado com os alunos assim: Se você iniciou seu texto com um argumento e, no meio da página, mudou, nesse momento da revisão você constatará a contradição. Logo, descartará o parágrafo e fará uma nova adequação da escrita para torná-la melhor.

“Qual a sua opinião sobre o meu texto, professor?”, alguns alunos questionaram. Para responder, o quadro quantitativo<sup>7</sup> com a primeira versão do Ensaio foi apresentado no quadro. As metarregras foram revisitadas, pois os textos eram abordados de maneira ampla, com discursos circulares, ou seja, que não acrescentavam novas ideias para o tema; usos de verbos modais<sup>8</sup> e ilocutórios<sup>9</sup> que causavam leves contradições; e, por fim, parágrafos fragmentados que não geravam articulações, como foi analisado nos textos da aplicação em sala. Ressaltou-se que, para garantir a coerência do texto, é preciso retomar as ideias e os conceitos

<sup>7</sup> Problemas com a coerência no Ensaio.

<sup>8</sup> Verbos modais indicam desejo, intenção e possibilidade, são eles: querer, poder, dever, conseguir, pretender, tentar.

<sup>9</sup> Verbos ilocutórios: achar, aceitar, considerar, admitir, exigir, negar.

mencionados anteriormente, utilizando pronomes, se necessário, ou então empregando sinônimos.

Antes de iniciar a reescrita, foi encaminhada a releitura dos textos entregues durante as aulas anteriores da unidade didática como tarefa de casa, com o intuito de se prepararem para revisar o texto, adequando-o à tipologia argumentativa requerida pelo Ensaio. Deu-se início à reescrita.

O quarto momento foi a editoração (Quadro 8). A intenção, conforme mencionado, foi publicar a versão final nas redes sociais, por meio de *stories* no Instagram. Os que não optaram por ter seu texto divulgado nessa forma, o fizeram no mural construído na parede da sala.

**Quadro 8** – Versão final do texto

4ª ETAPA: Editoração – Dia 02/05/2024	
<b>Título</b>	Publicação nas redes sociais.
<b>Objetivos</b>	Socializar o conteúdo criado com a comunidade escolar.
<b>Atividades</b>	Troca de leituras entre os participantes da pesquisa; Postagem de partes do Ensaio como “ <i>stories</i> no Instagram”; Criar “ <i>reels</i> ” do Ensaio, isso é, vídeos curtos, criados com facilidade. Eles são uma forma divertida de se conectar com sua comunidade por meio de vídeos interessantes que inspiram qualquer pessoa a ler.
<b>Referências</b>	PASSARELLI, L. G. <b>Ensino e correção na produção de textos escolares</b> . 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.
<b>Tempo</b>	1 aula

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Para Passarelli (2012), editar é o ato de socializar o conteúdo criado. Frequentemente, ao revisar o texto durante o processo de editoração, o aluno tem a chance de aprimorá-lo, fazendo do ato de passar a limpo uma nova oportunidade de aperfeiçoamento. Inicialmente, planejava-se publicar a unidade didática nas redes sociais da escola; no entanto, os alunos sugeriram utilizar o Instagram com suas contas pessoais, criando *stories*, isso é, imagens ou vídeos curtos para mostrar o Ensaio escrito para o seu grupo familiar e de amigos. A publicação por meio de *stories* foi uma maneira divertida de se conectar com a comunidade escolar, compartilhando suas experiências com a escrita.

Passarelli (2012, p. 168) orienta que “[...] nem todos os textos produzidos na sala de aula poderão ser divididos com outros leitores nas mídias digitais”. Para esses casos, serão disponibilizados para que estudantes da classe realizem a leitura.

## 6. REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO

Sendo uma pesquisa qualitativa na estratégia da pesquisa-ação, com análise conteúdo, a análise quantitativa (Tabela 1 e Figura 6), portanto, não constituiu o foco de interesse da unidade didática. Os números apresentados apenas expõem o que foi apurado no exame do *corpus* e, assim, marcaram os pressupostos para a análise qualitativa.

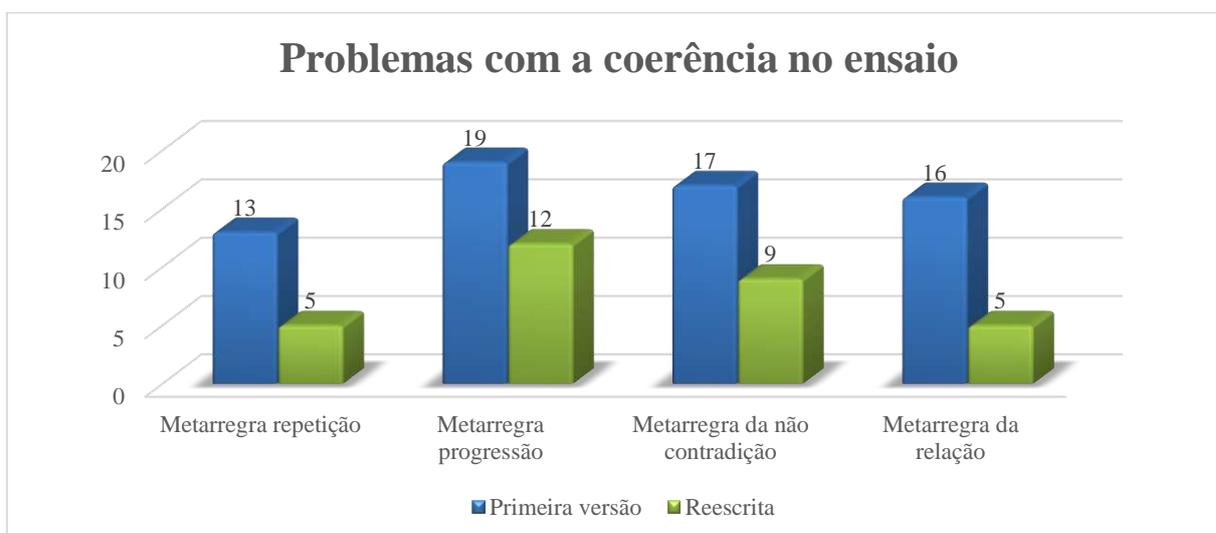
O material coletado para análise consistiu nos textos reescritos nos quais as metarregras, abordadas durante as aulas da aplicação didática, não foram plenamente compreendidas pelos estudantes. Foi empregada uma tabela diagnóstica (Tabela 1) para identificar quantos alunos enfrentaram novamente o problema de coerência textual. Assim, os resultados da análise dos textos reescritos foram organizados com base nos desafios recorrentes em cada descritor.

**Tabela 1** – Problemas decorrentes na reescrita dos textos

A = Aluno / D = Descritor / X = problema <sup>10</sup>										D <sup>1</sup> = A metaregra da repetição; D <sup>2</sup> = A metaregra da progressão; D <sup>3</sup> = A metaregra da não-contradição; D <sup>4</sup> = A metaregra da relação.											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
D <sup>1</sup>		X				X	X				X							X			
D <sup>2</sup>	X	X		X	X			X	X		X	X		X	X		X		X		
D <sup>3</sup>			X			X	X	X	X		X				X		X		X		
D <sup>4</sup>		X								X	X					X					X

**Fonte:** Elaborada pelo autor

<sup>10</sup> Obs.: São dados da reescrita. Referentes à primeira versão do texto, optou-se por mostrá-los apenas no gráfico a seguir.

**Figura 6** – Gráfico demonstrativo da escrita e reescrita dos Ensaios

**Fonte:** Elaborado pelo autor

A relação entre a investigação sobre o gênero Ensaio e sua aplicação por meio da unidade didática trouxe à tona algumas questões de coerência textual na reescrita dos textos examinados. Para esse fim, foram transcritos e estudados parágrafos nos quais as incoerências impactaram a compreensão do texto. Marcuschi (2008, p. 121) adota a perspectiva da “[...] coerência como uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada”. Para ele, a composição do sentido está ligada à situação que circunda a interação comunicativa.

A partir da análise do *corpus*, a intenção foi apresentar situações textuais para ilustrar as incoerências de cada metarregra estudada na unidade didática. *A priori*, diante das informações obtidas (Tabela 1), analisou-se o texto do aluno 6 para mostrar problemas referentes à progressão e continuidade; e o texto do aluno 8 para demonstrar a aparência mais problemática do estudo, a progressão, pois, dos 21 textos reescritos, 12 não contemplaram esse aspecto. A não-contradição, terceira metarregra, também ficou comprometida, pois, dos 21 textos analisados, 9 apresentaram problemas nesse quesito. Por fim, o aluno 2 atendeu a apenas uma situação colocada, e, no texto do aluno 11, a coerência textual na sua reescrita não atendeu ao tipo textual.

Conforme já mencionado, os textos reescritos foram analisados a fim de diagnosticar os conteúdos não dominados pelos alunos, bem como verificar se os textos atenderam à situação social de produção do gênero Ensaio. Dos 21 textos reescritos, 5 apresentaram problema na metarregra da repetição.

O texto a seguir, do aluno 6, exemplifica a falta de recuperação e continuidade das ideias apresentadas.

Figura 7 – Repetição

*a internet é uma terra sem lei?*

Para nós, a internet pode sim ser uma terra sem lei. Dependendo do assunto que se trata, em muitos casos pode até levar a cadeia como por exemplo: roubar dados confidenciais, usar o computador para realizar outros atos criminosos, ou causar danos aos dados.

Em outros casos a internet pode conter muitas fake news. Uma prova disso, foi o caso de uma mulher que se matou após pessoas criarem uma história falsa dela flertando com o Whindersson Nunes, ela também recebeu várias ameaças, e por isso ela acabou se matando.

Em relação às crianças, muitas vezes sem supervisão dos pais podem acabar tendo acesso a conteúdo inadequado. Afinal, nem tudo que está na internet é adequado para crianças e adolescentes. Eles podem se deparar com imagens que contenham violência, teor sexual ou que incentivem comportamentos perigosos.

Reescrita – 2ª versão do ENSAIO	Atendeu a regra	Não Atendeu
1. Metarregra da repetição: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados.		X
2. Metarregra da progressão: em um texto coerente sempre há acréscimo de informações.	✓	
3. Metarregra da não-contradição: em um texto coerente, o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes.		X
4. Metarregra da relação: em um texto coerente, seu conteúdo deve estar adequado a um estado de coisas no mundo real ou em mundos possíveis.	✓	

Fonte: Dados do autor

#### Transcrição do Ensaio do aluno 6

Para nós, a internet pode sim ser uma terra sem lei. Dependendo do assunto que se trata, em muitos casos, pode até levar a cadeia, como por exemplo: roubar dados confidenciais, usar o computador para realizar outros atos criminosos, ou causar danos aos dados.

Em outros casos, a internet pode conter muitas fake news. Uma prova disso, foi o caso de uma mulher que se matou após pessoas criarem uma história falsa dela flertando com o Whindersson Nunes. Ela também recebeu várias ameaças, e por isso, acabou se matando.

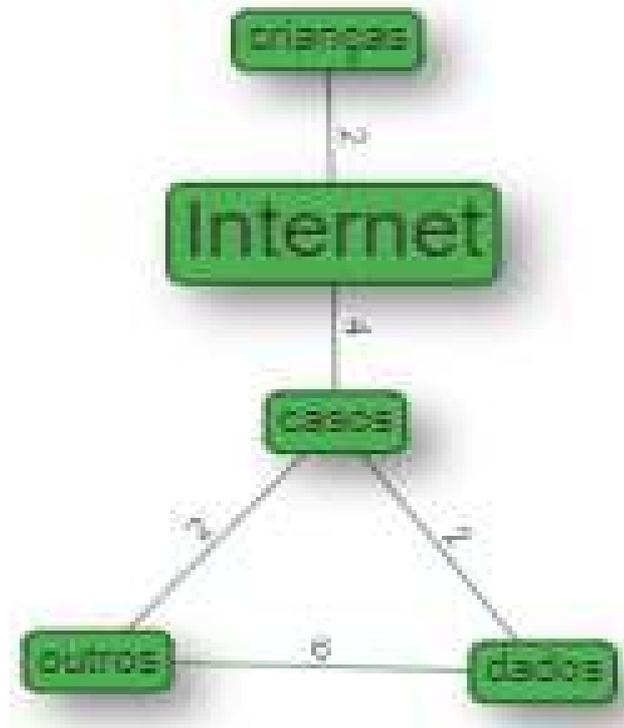
Em relação às crianças, muitas vezes, sem supervisão dos pais podem acabar tendo acesso a conteúdo inadequado. A final, nem tudo que está na internet é adequado para crianças e adolescentes. Eles podem se deparar com imagens que contenham violência, teor sexual ou que incentivem comportamentos perigosos. [...] (Aluno 6)

Nesse Ensaio, intitulado “A internet é uma terra sem lei?”, o estudante 6 discorreu em torno da “internet”. Foi possível observar, no entanto, que a falta de repetição, ou seja, a continuidade essencial para retomar os elementos mencionados ao longo do texto, não ocorreu, haja vista que o assunto foi abordado de maneira ampla. Cada parágrafo tratou de um tema relacionado à internet, mas nenhum fez remissões ao que se propôs nas teses apresentadas.

No primeiro parágrafo, foram abordadas três ideias: a) o roubo de dados confidenciais; b) a utilização de computadores para cometer outros crimes; c) a utilização do computador para prejudicar bancos de dados de instituições (supostamente pela intenção do autor). Ao prosseguir com a leitura, entretanto, nota-se que, embora cada parágrafo tenha se concentrado em uma ideia relacionada à internet, não houve elementos que as retomassem, proporcionando-lhes continuidade. Isso se deve ao fato de que novas ideias foram introduzidas, como as *fake news* e a falta de supervisão dos pais sobre as crianças.

Posto isso, o diagrama constituído a partir do texto analisado mostra a centralidade da internet sem ligação com as ideias previamente apresentadas.

**Figura 8** – Diagrama da coerência do texto analisado



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Dos 21 textos reescritos, 12 persistiram no problema da progressão textual. Exemplo disso pode ser verificado no texto da aluna 8, que segue:

**Figura 9** – Progressão textual

**A INTERNET É UMA**  
feia sem lei

Muitos aplicativos que a internet oferece são sites que as pessoas escrevem tudo o que pensam, falam, criam, julgam, e elogiam o que acontece que muitos cidadãos acabam se magoando com alguns comentários maldosos, como: você é feia, todo mundo te odeia, se mata, que nojo, ninguém gosta de você, você não tem amigos, entre outros.

Muitas vezes as pessoas publicam coisas que se sentem bem, só que muitas vezes esses comentários fazem com que pessoas acabam a se desvalorizando-se (ou seja acabam não gostando delas mesmas), é muitas vezes os comentários fazem com que pessoas entrem em ansiedade, depressão, desmenospresarem, querem se suicidar.

Reescrita – 2ª versão do ENSAIO	Atendeu a regra	Não Atendeu
1. Metarregra da repetição: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados.	✓	
2. Metarregra da progressão: em um texto coerente sempre há acréscimo de informações.		✗
3. Metarregra da não-contradição: em um texto coerente, o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes.		✗
4. Metarregra da relação: em um texto coerente, seu conteúdo deve estar adequado a um estado de coisas no mundo real ou em mundos possíveis.	✓	

**Fonte:** Dados do autor

**Transcrição do Ensaio do aluno 8**

Muitos aplicativos que a internet oferece são sites que as pessoas escrevem tudo o que pensam, falam, criam, julgam, e elogiam o que acontece que muitos cidadãos acabam se magoando com alguns comentários maldosos, como: Você é feia, todo mundo te odeia, se mata, que nojo, ninguém gosta de você, você não tem amigos, entre outros.

Muitas vezes as pessoas publicam coisas que se sentem bem, só que Muitas vezes esses comentários fazem com que as pessoas acabam a se desvalorizando-se (ou seja acabam não gostando delas mesmas), e Muitas vezes os comentários fazem com que pessoas entrem em ansiedade, depressão, desmenospresarem, querem se suicidar [...] (Aluna 8)

Nesse Ensaio, a progressão foi prejudicada, dado que não houve avanço nas ideias. No primeiro parágrafo, a aluna circulou seu discurso nas “pessoas que fazem comentários maldosos

na internet” com proposições assindéticas: “Você é feia. Todo mundo te odeia. Se mata. Que não. Você não tem amigos. Ninguém gosta de você. Você não tem amigos”.

Esses períodos assindéticos são parafraseados no segundo parágrafo, “os comentários fazem com que pessoas entrem em ansiedade, depressão, se menosprezam, querem se suicidar”. Dessa forma, a progressão se tornou um discurso circular, sem inovações semânticas, cujas ideias lançadas na introdução foram repetidas no desenvolvimento, sem acrescentar dados. E assim continuou por todo o seu Ensaio, sem uma contribuição semântica constantemente renovada, uma vez que girou nos comentários das pessoas, conforme revela o diagrama a seguir.

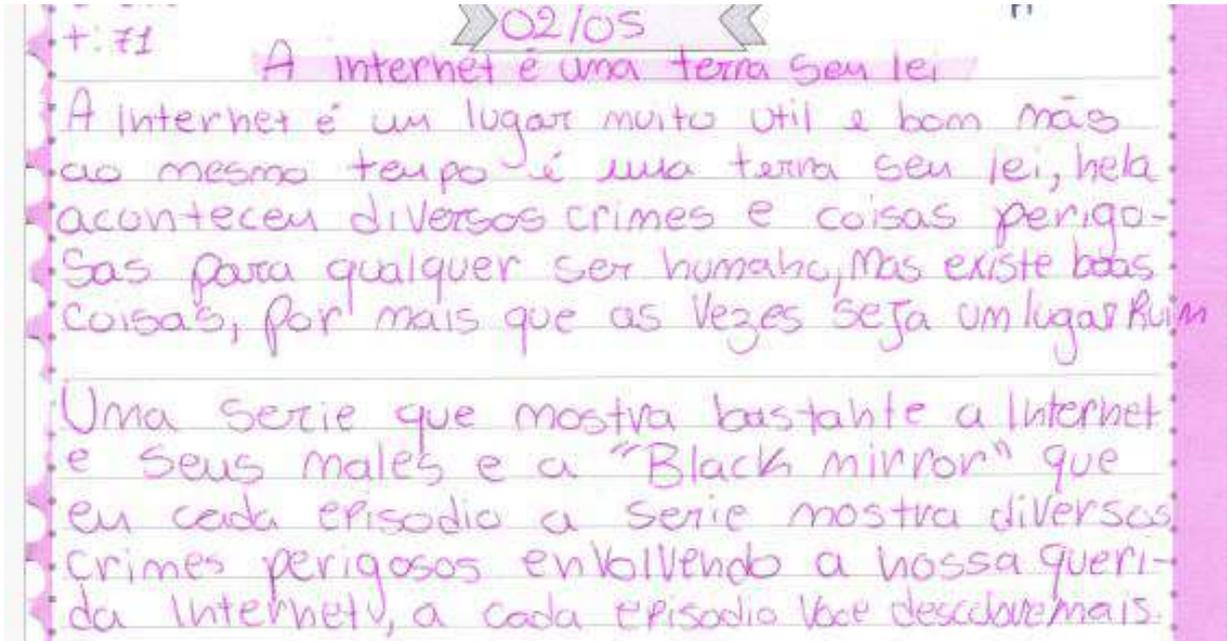
**Figura 10** – Diagrama da coerência do texto analisado



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Dos 21 textos reescritos, 9 apresentaram problema da não-contradição. O texto da aluna 3 é um exemplo disso.

**Figura 11** – Não-contradição



Reescrita – 2ª versão do ENSAIO	Atendeu a regra	Não Atendeu
1. Metarregra da repetição: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados.	✓	
2. Metarregra da progressão: em um texto coerente sempre há acréscimo de informações.	✓	
3. Metarregra da não-contradição: em um texto coerente, o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes.		X
4. Metarregra da relação: em um texto coerente, seu conteúdo deve estar adequado a um estado de coisas no mundo real ou em mundos possíveis.	✓	

**Fonte:** Dados do autor

Transcrição do Ensaio da aluna 3

A internet é um lugar muito útil e bom, mas ao mesmo tempo é uma terra sem lei, nela acontecem diversos crimes e coisas perigosas para qualquer ser humano; mas, existe boas coisas, por mais que, às vezes, seja um lugar ruim.

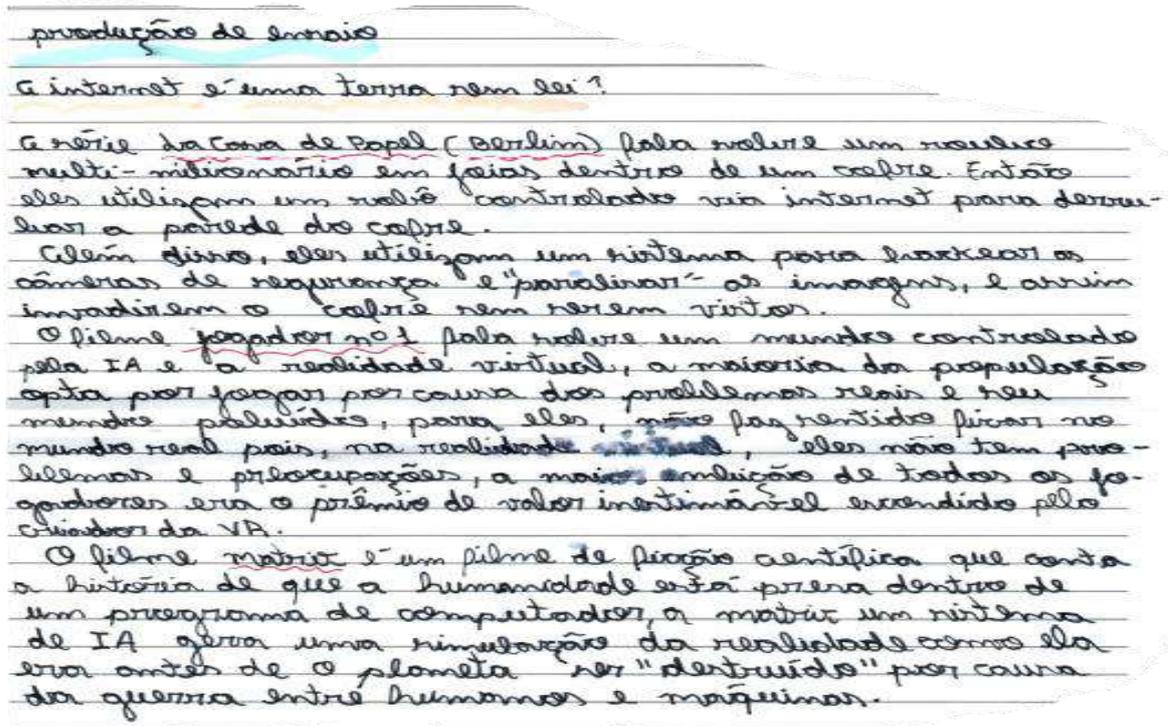
Uma série que mostra bastante a internet e seus males é "Black Mirror" que em cada episódio a série mostra diversos crimes perigosos envolvendo a nossa querida internet, a cada episódio você descobre mais [...]

Nesse Ensaio, a aluna 3 apresenta: a) contradição externa, quando, no primeiro parágrafo, argumentou que “a internet é um lugar muito útil e bom, mas ao mesmo tempo é uma terra sem lei”. Não usou argumentos de autoridade exigidos pelo gênero Ensaio para comprovar, haja vista que, no Brasil, há um marco civil da internet, cujos princípios, leis, garantias e deveres estão descritos. Dessa forma, houve contradição ao mundo a que se referiu;



a ideia apresentada no texto, ou casos de severa mudança de tópico, ficando a continuidade temática onerada devido à falta de articulação entre os parágrafos anteriores e posteriores, como será exemplificado a seguir.

**Figura 13** – Articulação



Reescrita – 2ª versão do ENSAIO		Atendeu a regra	Não Atendeu
1. Metarregra da repetição: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados.			X
2. Metarregra da progressão: em um texto coerente sempre há acréscimo de informações.			X
3. Metarregra da não-contradição: em um texto coerente, o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes.	✓		
4. Metarregra da relação: em um texto coerente, seu conteúdo deve estar adequado a um estado de coisas no mundo real ou em mundos possíveis.			X

**Fonte:** Dados do pesquisador

Transcrição do aluno 2

A série "Casa de Papel" (Berlin) fala sobre um roubo multimilionário em joias dentro de um cofre. Então, eles utilizam um robô controlado via internet para derrubar a parede do cofre.

Além disso, eles utilizam um sistema para hackers as câmeras de segurança e paralisar as imagens, e assim, invadirem o cofre sem serem vistos.

O filme jogador nº 1 fala sobre um mundo controlado pela (IA) Inteligência Artificial e a realidade virtual, a maioria da população opta por jogar por causa dos problemas reais e seu

mundo poluído, para eles não faz sentido ficar no mundo real, pois na realidade virtual, eles não têm problemas e preocupações, a maior ambição de todos os jogadores era o prêmio de valor inestimável escondido pelo criador da VR.

O filme "Matrix" é um filme de ficção científica que conta a história de que a humanidade está presa dentro de um programa de computador. Matrix é um sistema de IA, gera uma simulação da realidade como ela era antes de o planeta ser destruído por causa da guerra entre humanos e máquinas.

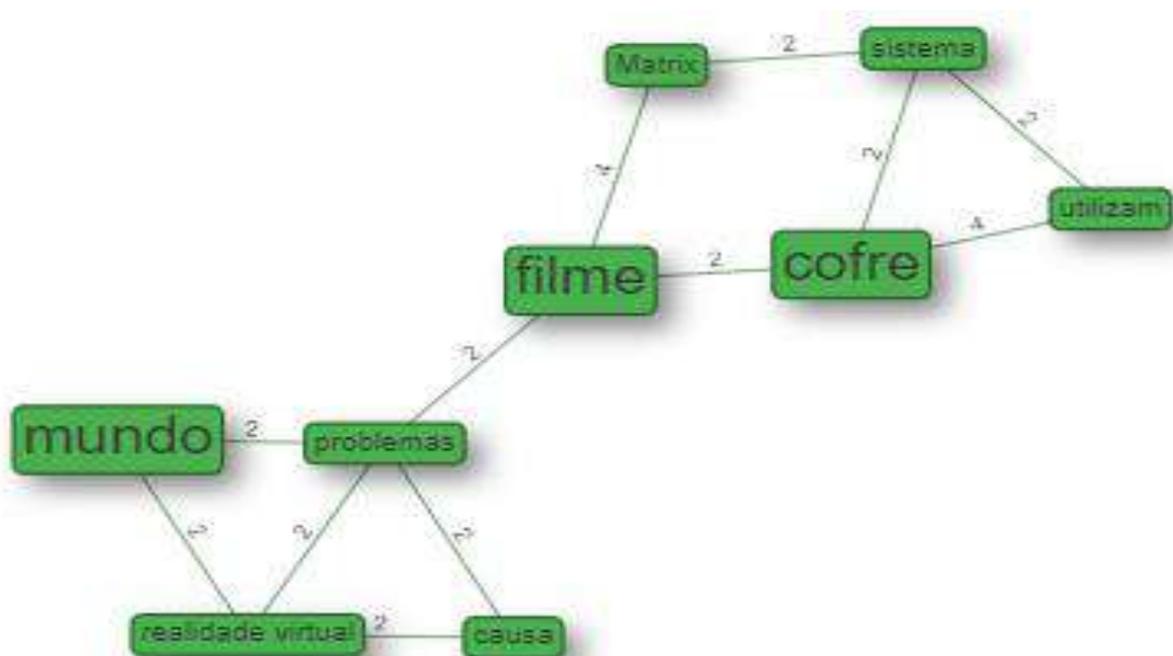
Pôde-se examinar que, entre os 5 Ensaaios analisados na metarregra da relação, todos demonstraram um rico repertório argumentativo. Esse texto analisado exemplifica a constatação, pois constrói sua argumentação por meio da comparação na qual cita três filmes para desenvolver o tema internet. Entretanto, sem a introdução e a conclusão, as conexões interparagrafais do texto como um todo não dialogam com o título do Ensaio.

O aluno 2 muda bruscamente de comparações entre os parágrafos. No primeiro, argumenta sobre uma série: “*‘Casa de Papel’ (Berlim) fala sobre um roubo multimilionário em joias dentro de um cofre*”. No segundo, sobre um filme: “*o filme jogador nº 1 fala sobre um mundo controlado pela (IA) Inteligência Artificial e a realidade virtual*”. E, por fim, no terceiro parágrafo, traz outro filme: “*‘Matrix’ é um filme de ficção científica que conta a história de que a humanidade está presa dentro de um programa de computador*”. Constata-se, portanto, que o discente não manteve o tema em desenvolvimento ativado, de modo que o leitor entendesse que a relação das partes do texto cooperara para a construção de sentidos intencionados pelo título do Ensaio.

Embora o aluno 2 tenha demonstrado um amplo repertório de filmes e séries que fizessem alusão à internet, houve problemas na metarregra da repetição também, uma vez que não apresenta uma introdução para seu Ensaio. Dessa forma, não consegue retomar ideias para dar continuidade ao tema, por consequência, afeta a metarregra da progressão, isso é, por não haver uma introdução para o tema, não houve avanço em suas ideias com acréscimos semânticos que fizessem o sentido do texto progredir.

O diagrama a seguir comprova essa falta de ativação dos sentidos, pois, de um lado, manteve-se o bloco dos filmes; de outro, o mundo virtual, sem aparecer a palavra internet, isso é, o aluno não reativou os sentidos intencionados no título.

**Figura 14** – Diagrama da coerência do texto analisado



**Fonte:** Elaborado pelo autor

A produção textual do aluno 11 foi a última análise do *corpus* da aplicação em sala de aula. Na sua produção, mesmo após a reescritura do texto, verifica-se que não é um produto com as dimensões esperadas, haja vista que não contempla a situação social do gênero estudado, tampouco observa as metarregras estudadas na aplicação em sala de aula. O aluno inicia seu texto com a expressão “era uma vez”, fugindo do tipo textual em estudo, e narra uma história fantasiosa com um final trágico relacionado a fofocas geradas no Instagram.

O texto apresenta problemas de coerência textual em todos os aspectos analisados, visto que não há justificção da proposta argumentativa sobre a internet, se era uma terra sem lei ou não. Embora fosse um texto problemático, a devolutiva para esse aluno foi realizada numa concepção formativa, ressaltando para ele que a produção escrita é repetitiva; por mais que fosse a segunda versão, nunca deve ser compreendida como a versão final, nem pelo aluno, nem pelo professor. O desafio está em, paulatinamente, fazer o aluno compreender o trabalho processual com o texto como implicador da efetiva comunicação. Segundo Marcuschi (2007, p. 76), “Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados”.

**Figura 15** – Texto sem coerência

A internet é uma terra sem lei? *não é texto narrativo!*

Mir pud man: era uma vez um casal, a mulher se chamava Alejandra e o marido Mário, eles eram casados já faziam três anos e moravam juntos.

Ele era bem ciumento como os vizinhos diziam e era uma pessoa bem agressiva. Um dia ele ficou sabendo de uma fofoca que faziam no Instagram.

A fofoca era de uma suposta traição que nunca tinha acontecido. A mulher negava, porém mesmo assim ele ficava bravo.

Enquanto ela dormia ele cortou as pernas, a cara de sua mulher e fugiu. Os vizinhos chamaram a polícia e ele foi pego bem longe do local.

Reescrita – 2ª versão do ENSAIO	Atendeu a regra	Não Atendeu
1. Metarregra da repetição: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados.		✓
2. Metarregra da progressão: em um texto coerente sempre há acréscimo de informações.		✓
3. Metarregra da não-contradição: em um texto coerente, o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes.		✓
4. Metarregra da relação: em um texto coerente, seu conteúdo deve estar adequado a um estado de coisas no mundo real ou em mundos possíveis.		✓

**Fonte:** Dados do autor

Transcrição do aluno 11

Mir pud man: era uma vez, um casal, a mulher se chamava Alejandra e o marido Mário, eles eram casados já faziam três anos e moravam juntos.

Ele era bem ciumento como os vizinhos diziam e era uma pessoa bem agressiva. Um dia ele ficou sabendo de uma fofoca que faziam no Instagram.

A fofoca era de uma suposta traição que nunca tinha acontecido. A mulher negava, porém mesmo assim ele ficava bravo.

Enquanto ela dormia ele cortou as pernas, a cara de sua mulher e fugiu. Os vizinhos chamaram a polícia e ele foi pego bem longe do local.

## 7. UNIDADE DIDÁTICA

A educação é um processo em movimento, que marca não só a transmissão de conhecimentos, mas também o aprimoramento de habilidades e competências fundamentais para a formação completa dos estudantes. Nesta unidade didática, propõe-se uma abordagem que visa integrar teoria e prática, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes.

O tema central desta unidade são os “Desafios de coerência textual na reescrita do gênero Ensaio: conexão entre a pesquisa e a prática com o 7º ano do Ensino Fundamental”, que se revela de grande relevância no contexto atual. Por meio de atividades diversificadas, os alunos terão a oportunidade de explorar conceitos fundamentais, relacionar conhecimentos prévios e aplicar o que aprenderam em situações do cotidiano. A unidade foi estruturada de forma a atender diferentes estilos de aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo.

Esta unidade didática propõe-se servir como um recurso educativo para os professores, a fim de facilitar a identificação de questões relacionadas à coerência textual na escrita e reescrita; implementar essa unidade didática para os alunos do 7º ano, com o intuito de promover a produção de Ensaio; investigar as dificuldades de coerência que surgem na reescrita, com base nas metarregras propostas por Charolles (1988); e analisar os problemas de coerência que ocorrem com frequência nas produções escritas.

Ao longo desta unidade, o professor atuará como mediador do aprendizado, criando um ambiente seguro e estimulante, no qual os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e experiências. A avaliação será contínua e formativa, permitindo que o professor acompanhe o progresso dos alunos e faça ajustes nas estratégias de ensino conforme necessário.

Espera-se que esta unidade didática não apenas enriqueça o conhecimento dos alunos sobre os desafios de coerência textual na reescrita do gênero Ensaio, mas, também, os inspire a se tornarem aprendizes ativos e engajados, prontos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Vamos juntos embarcar nesta jornada de aprendizado e descoberta!

### 7.1. PLANEJAMENTO DAS AULAS

**Título:** Verificação dos problemas de coerência textual na reescrita dos Ensaio

**Ano/série:** 7º ano - Ensino Fundamental

**Número de aulas previstas:** 12 aulas de 45 minutos

**Práticas de linguagem:** Leitura, oralidade e produção

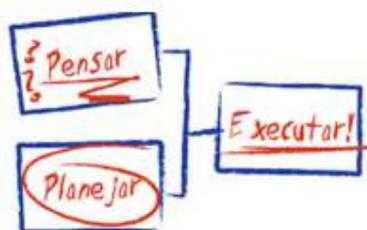
**Objetos de conhecimento:** Ensaio. Aluno-autor de texto.

**Conteúdos:** Escrita; Argumentação; Coerência.

### Objetivos da Unidade

- Compreender a tipologia do Ensaio argumentativo;
- ler um Ensaio e analisar a construção dos sentidos;
- escrever um texto adequado ao gênero;
- revisar e reescrever o texto.

**Professor**, a unidade didática está dividida em quatro etapas: planejamento, tradução das ideias, revisão/reescrita e editoração.



**Primeira etapa: planejamento (4 aulas)**

#### Orientação ao professor:

1. Inicie uma discussão em grupo sobre a unidade didática que será abordada;
2. Informe que o foco do trabalho será o gênero textual Ensaio. Faça uma breve explicação sobre como os gêneros textuais são como a nossa língua materna, sempre relacionados a temas da nossa vivência (Bakhtin, 2000).
3. Mostre aos alunos a estrutura do texto (tipologia textual);
4. Comente que Michel de Montaigne (1533-1592) foi o pioneiro no estudo do gênero Ensaio, no século XVI, na França.

Estabelecer relações entre partes de um texto – Descritor 2 (Saeb)

1. Estrutura do Ensaio:
2. **Tema** (assunto abordado e problematizado no texto);
3. **Título** (síntese do tema desenvolvido);
4. **Introdução** (apresentação do tema que será desenvolvido);
5. **Desenvolvimento** (o Ensaio é um texto argumentativo, no qual se expõem ideias, críticas, reflexões e impressões pessoais);
6. **Conclusão** (encerramento com final original, pode relatar suas tentativas críticas e subjetivas, seus pontos de vistas, num fluxo natural de ideias).

(Campos, 2014, p. 6)

Após conhecer a estrutura, pergunte se já leram ou ouviram falar de Ensaio; com isso, busque identificar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre esse gênero.

Identificar a finalidade do gênero – Descritor 12 (Saeb)

1. O que vocês entendem por Ensaio?
2. Quando se fala em Ensaio, o que significa para vocês?
3. Vocês recordam de outros tipos de textos com essa tipologia?
4. Quando você aguarda uma consulta no consultório, lê as revistas lá disponíveis?
5. Vocês sabiam que nessas revistas há Ensaaios escritos sobre saúde, educação, ciência, entre outras?
6. Vocês sabiam que Ensaaios mais simples se chamaram crônicas, aqui no Brasil?

**Professor**, para mostrar a proximidade da Crônica com o Ensaio, realize a leitura da crônica a seguir, adaptada para a sala de aula.

Identificar o tema de um texto – Descritor 4 (Saeb)

#### Mentira ou Fake news?

Com o avanço da tecnologia, alguns costumes foram sendo esquecidos ou mesmo desconhecidos pelas novas gerações. Um exemplo disso é o Dia da Mentira, em 1º de abril. Até recentemente, essa data era aguardada com expectativa, especialmente pelas crianças, que costumavam planejar formas de pregar peças nos irmãos, colegas e até nos pais. Era engraçado ver alguém "cair na mentira", acreditando nas nossas histórias inventadas.

Uma das narrativas populares entre as crianças era a história de Pinóquio, o menino de madeira que só se tornou um garoto de verdade ao aprender a dizer a verdade. Mesmo que muitos não deem importância, o Dia da Mentira possui uma história, sendo a versão mais conhecida que no século 16, na França, as festividades do Ano Novo eram estendidas do dia 25 de março ao dia 1º de abril. Em 1564, o rei Carlos IX determinou que o Ano Novo passaria a ser festejado em 1º de janeiro, devido à implementação do calendário gregoriano.

Muitas pessoas encontraram dificuldades em se adaptar ao novo calendário e algumas resistiram à mudança da data, tornando-se alvos de diversas formas de zombaria. Eram rotuladas como "bobos de abril", convidadas para festas fictícias e presenteadas com itens estranhos em 1º de abril.

No Brasil, a tradição começou em 1º de abril de 1828, quando o jornal "A Mentira" de Minas Gerais teria divulgado a falsa notícia da morte de D. Pedro I, imperador do Brasil na época. Desde então, a prática se firmou no país. [...] Atualmente, a expressão "fake news" está substituindo a tradicional mentira.

Autor: Luiz Albuquerque

Glossário:

Fake News: notícia falsa, em português;

Carlos IX: Rei da França;

Calendário Gregoriano: calendário solar para contagem dos anos, meses, semanas e dias e que tem como base as estações do ano.

**Fonte:** Jornal Gente de opinião (2024)

**Orientação:**

- ✓ **Professor**, a Crônica contribui para o desenvolvimento da escrita, pois sua linguagem simples, a exemplo do Ensaio, também leva o aluno à reflexão.
- ✓ Soares (2007, p. 65) mostra a proximidade entre esses dois gêneros: “[...] tal qual a crônica, o Ensaio se coloca como forma fronteira, sendo improdutivo, do ponto de vista teórico-crítico, querer marcar seus limites”.
- ✓ Fale para os alunos que a Crônica não foi feita originalmente para o livro, mas para o jornal que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha.
- ✓ Após a leitura da Crônica, organize uma roda de conversa. Estabeleça algumas perguntas, confrontando o ponto de vista dos alunos com a Crônica lida para possibilitar novas interpretações sobre as *fake news*.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão – Descritor 18 (Saeb)

1. A sua família conhece o 1º de abril como dia da mentira?
2. Nesse dia, alguém já lhe contou uma mentira?
3. Você sabe qual é a origem dessa concepção de que o dia 1º de abril está relacionado com a mentira?
4. Você acha que o termo mentira está sendo substituído pelo termo inglês “*fake news*”?

**Orientação:**

- ✓ Fale para os alunos que, na produção dos Ensaios, além das palavras, acrescentarão julgamentos, críticas, reflexões, seguidos de conclusões sobre o assunto que será proposto;
- ✓ Questione os alunos sobre o que é argumentar;
- ✓ Observe, na fala deles, se tentam defender um ponto de vista com afirmações, provas, justificativas que dão sustentação ao que dizem.

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la – Descritor 8 (Saeb)

1. Há alguma circunstância do dia a dia em que vocês precisam argumentar?
2. Em que gêneros textuais é mais comum a presença de argumentos? Crônicas, Contos, Notícias, Reportagens, Artigos, Ensaios?
3. Na escola, em quais situações vocês precisam argumentar?

**Professor**, diga para os alunos que “[...] a argumentatividade se faz presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos” (Koch, 2001, p. 60).

Na sequência, mostre para os alunos como a argumentação está presente em situações do dia a dia, fazendo as seguintes perguntas:

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la – Descritor 8 (Saeb)

1. Em uma negociação com a família, há argumentação?
2. Com professores ou gestores da escola para tentar justificar um comportamento ou ação, faz-se o uso de argumentos?
3. Nos debates políticos, vocês notam a presença de argumentos?

Mencione para os alunos que a argumentação está na fala. Koch (2002, p. 157) assevera que “[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade do texto”. Deve, portanto, haver uma relação entre os argumentos apresentados e a conclusão.

**Professor**, apresente para os alunos quatro tipos de argumentos que, geralmente, estão presentes nos textos argumentativos. Em seguida, trabalhe-os com recortes de jornal.

1. **Argumento de autoridade** – consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista.
2. **Argumento de consenso** – consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Foi trabalhado com a comparação.
3. **Argumento de provas concretas** – apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz. Foi posto como o argumento por exemplificação.
4. **Argumento de causa e consequência** – são as maneiras de se tratar as causas de algum fenômeno. Poderão ser de causa imediata, servindo de raciocínio demonstrativo; causa profunda, em que se buscam as causas profundas de um acontecimento; e causa final, que se refere à motivação que teria levado alguém a realizar algo.

(Köche; Boff; Marinello, 2014)



**Orientações para o professor para trabalhar com os tipos de argumentos.**

**Descritores do Saeb para essa atividade:**

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (D2);

Identificar a tese de um texto (D7);

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D8);

Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto (D9);

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (D10);

Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D11);

Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto (D15).

1. A ideia é simples. E a execução, também. A intenção é fazer os alunos interagirem com o conteúdo e com os colegas. Atenção às etapas do processo;
2. Para facilitar a execução da proposta do trabalho, proponha a criação de grupos de três alunos, pois assim eles poderão trocar ideias com os demais colegas;
3. Distribua parágrafos de textos completos de revistas ou jornais (trabalho que deverá ser feito previamente por você para que o tempo seja aproveitado ao máximo) para os alunos;
4. Peça para cada trio analisar os recortes que receberam, observando se há presença dos quatro tipos de argumentos estudados (autoridade, consenso, provas concretas e causa/consequência);
5. É hora de escrever. Peça que os trios construam um texto a partir da organização dos parágrafos. Esse exercício deverá ser feito no caderno;
6. Prepare-se para ouvir construções engraçadas e absurdas. Peça que os trios façam a leitura dos textos em voz alta para a turma, que será responsável por julgar se o texto é coerente ou não;
7. O objetivo da atividade consiste em auxiliá-los a compreender que, quando algo não faz sentido, não possui coerência. Dessa forma, ao redigir o Ensaio, os estudantes já terão em mente a importância de conferir sentido à escrita.



Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido – Descritor 20 (Saeb)

Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema – Descritor 21 (Saeb)

1. Encaminhe uma leitura prévia<sup>11</sup> do Ensaio “Protegendo os nativos digitais” para os alunos.
2. Peça que leiam o título e levantem hipóteses sobre o texto que vão ler.
3. Questione se realizaram alguma busca *on-line*, por exemplo, ao pesquisar por um celular e, em seguida, notaram que o mesmo celular continuou sendo exibido em outros *sites* visitados.
4. Elabore uma pergunta sobre o Ensaio que leu.
5. Leia comentários e críticas sobre o tema do texto em páginas da internet.
6. Pesquise a expressão Inteligência Artificial (IA) para o debate na próxima aula.

**Professor,**

- ✓ Inicie a aula com as perguntas encaminhadas como tema de casa;
- ✓ Após concluir os questionamentos, realize a leitura do Ensaio a seguir.

Espera-se que os alunos compreendam e concluam que as empresas de Inteligência Artificial (IA) possuem conhecimento sobre sua identidade, suas atividades e até conseguem antecipar suas preferências de compra por meio da coleta de dados. É importante enfatizar que esse fenômeno é conhecido como Inteligência Artificial de Dados.



**Leitura do ensaio em sala**

Inferir o sentido de uma palavra ou expressão – Descritor 3 (Saeb)

Identificar o tema de um texto – Descritor 4 (Saeb)

Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, textos...) – Descritor 5 (Saeb)

**Protegendo os nativos digitais! Jānis Sārts**

Recentemente, em uma festa com amigos, um deles, sabendo o trabalho que eu faço, me contou uma história que o havia perturbado profundamente. Ele me disse que, certa noite, ele e a sua esposa estavam falando sobre a vontade de tirar umas pequenas férias dos seus calendários intensos de trabalho e fazer uma rápida viagem a alguma cidade europeia. Depois de conversarem um pouco, eles decidiram ir a Barcelona. Naquela mesma noite, ele se espantou ao abrir sua conta no Instagram e ver que as primeiras postagens que apareceram eram recomendações para Barcelona, apesar deles não terem feito qualquer pesquisa de voos ou hotéis. Sua conclusão foi que o Instagram os estava ouvindo; ele queria confirmar essa dedução comigo.

Não era a primeira vez que alguém me fazia essa pergunta depois de contar uma história parecida. Respondi que, pelo que sabemos, o Instagram não ouve as nossas conversas íntimas: ele só tem um banco de dados enorme e algoritmos de inteligência artificial (IA) cada vez melhores, que têm a habilidade de prever nossos comportamentos no futuro. Eu vi que meu amigo não estava totalmente convencido. É difícil aceitar que somos tão previsíveis e facilmente influenciados.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/o-futuro-da-infancia-no-mundo-digital/>. Para aqueles alunos que não têm acesso à internet, disponibilizar cópias junto à escola.

Para mim, essa história demonstrou mais uma vez que nós, como sociedade e indivíduos, estamos despreparados para viver em um mundo conduzido por dados. Enquanto nós emitimos um volume crescente de dados no mundo digital, atores com ferramentas tecnológicas cada vez mais sofisticadas, providos das mais recentes pesquisas no campo das ciências cognitivas, estão alcançando um entendimento profundo dos nossos padrões de comportamento e tomada de decisões. Isso permite uma crescente influência de poucos sobre muitos. Porém, a escala e eficiência dessas operações não é muito clara, já que existe um número limitado de dados públicos e confiáveis sobre a influência tecnológica no comportamento das pessoas.

Para avaliar os potenciais efeitos práticos de impactos com base em dados sobre comportamento, o Centro de Excelência em Comunicações Estratégicas da Otan realizou um experimento em 20181 soldados.

Nesse experimento, um grupo de pesquisadores foi inserido na equipe vermelha durante um exercício militar da Otan. Eles estavam encarregados de procurar dados abertos de membros da equipe militar que participavam do exercício e, com base nesses dados, tentar influenciar os seus comportamentos durante a atividade. Os resultados foram assustadores. Os pesquisadores conseguiram incitar soldados a agirem contra as ordens que recebiam (deixando as posições que deveriam defender) e induzir outros tipos de comportamentos contraproducentes para o sucesso e a segurança deste exercício militar. É importante notar que estes eram profissionais militares que haviam sido treinados sobre os riscos do ambiente digital.

Apesar do experimento ser limitado, eu acredito que ele oferece uma noção, ao menos, de como big data e a IA podem ser mal utilizados e ter potencial para induzir comportamentos: até aqueles que claramente vão contra os melhores interesses do indivíduo e a sua organização.

Quais seriam, na minha opinião, as implicações gerais dessas conclusões? A tomada de decisões emocionais e instintivas dos humanos é um alvo fácil para esses tipos de impactos, e a avaliação racional da informação que estamos consumindo pode ser driblada com facilidade. Os dados que nós produzimos como cidadãos de sociedades cada vez mais digitalizadas são riquíssimos e de fácil acesso. Algumas das mais ricas bases de dados foram produzidas por nós mesmos, ou por gente muito próxima, claramente sem entender o que esses dados podem dizer sobre nós e como dados produzidos por diferentes fontes podem ser interligados para perfilar um indivíduo. Quanto mais tempo uma pessoa tem sido “digital”, mais ricos seus dados se tornam, mais precisas são as informações que podem ser obtidas sobre o indivíduo e, portanto, mais eficientemente seu comportamento pode ser impactado.

Curiosamente, no ambiente digital atual é muito difícil detectar se alguém está usando essa tecnologia e outras técnicas similares para alterar comportamentos, por causa da falta de transparência.

Obviamente, crianças e jovens são um dos grupos mais vulneráveis. Muitos deles são nativos digitais desde quando começam a andar (às vezes até antes disso). Um dos efeitos é a riqueza que os seus dados podem ter ao longo das suas vidas. Em termos de privacidade, isso significa que empresas e IAs não só podem chegar a um retrato completo de quem você é, o que você faz e como você age nesse momento, como também podem acompanhar esses dados ao longo de vários anos, potencialmente oferecendo percepções muito profundas sobre a personalidade e seus fatores determinantes.

Outra ameaça é na tomada de decisão dos jovens. Como foi demonstrado no experimento citado anteriormente, é fácil provocar os instintos e sentimentos de um adulto para produzir o comportamento desejado.

Jovens, especialmente adolescentes, são mais propensos a tomar decisões emocionais e instintivas. Esse comportamento geralmente coincide com uma faixa etária mais jovem, que cada vez mais utiliza ferramentas digitais de interação e comunicação, enriquecendo consideravelmente os dados disponíveis (em relação a outros grupos). Talvez esse grupo seja o mais vulnerável à influência psicológica na arena digital. Claro, ao mesmo tempo, temos visto

grupos de jovens se desenvolverem por meio de diferentes experiências nas suas vidas digitais e fortalecerem uma resiliência orgânica a alguns desses efeitos que não observamos em grupos mais velhos.

Eu concordo com aqueles que acreditam no potencial de novas tecnologias para tornar as nossas vidas e nossas sociedades significativamente melhores. Porém, hoje em dia, a maioria dos sistemas de dados é usada para criar anúncios melhor direcionados e influenciar as nossas escolhas. Essa tecnologia pode e deve ser usada para criar um sistema de saúde melhor, desenvolver uma educação individualizada, criar um sistema de transporte público mais eficiente, fazer melhor uso de recursos públicos. Mas, enquanto tentamos fazer isso, devemos sempre lembrar dos impactos negativos inesperados que as tecnologias ajudam a criar. Eu acredito que o equilíbrio está no desenvolvimento de tecnologias que consideram os seus efeitos sociais e possíveis riscos, ao mesmo tempo em que se criam diretrizes regulatórias que não impedem o desenvolvimento tecnológico.

**Glossário:**

**Jānis Sārts:** Diretor do Centro de Excelência em Comunicações Estratégicas da OTAN.

**OTAN:** Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) é um organismo supranacional que tem como objetivo garantir a segurança de seus países-membros por meio de ações específicas.

**Inteligência Artificial (IA):** é a capacidade que uma máquina para reproduzir competências semelhantes às humanas como é o caso do raciocínio, a aprendizagem, o planejamento e a criatividade.

**Big data:** são dados que contêm maior variedade, chegando em volumes crescentes e com mais velocidade

**Sistema de dados:** São coleções organizadas de dados que se relacionam ou não, com o objetivo de armazenar informações.

**Fonte:** 5rights (2021)

**Professor**, esclareça para os alunos que o gênero Ensaio é encontrado em revistas de Saúde, Educação, entre outras. Após apresentar o canal de circulação do gênero Ensaio, peça que os alunos respondam às questões sobre o texto.

**Responda no caderno:**

1. A que tema o ensaísta se refere no texto “Protegendo os nativos digitais”?
2. Com relação a esse tema, o que levou o ensaísta a ficar espantado?
3. Segundo o autor do texto, a Inteligência artificial (IA) é preocupante. Aponte um motivo do texto que comprove isso.
4. Na sua opinião, o ensaísta se dirige a que tipo de leitor?
5. Que informações do texto remetem a esse leitor?
6. Você observou a posição defendida pelo autor em relação ao uso do sistema de dados?
7. Qual a sugestão do ensaísta para o uso do sistema de dados?
8. O resultado dos pesquisadores inseridos no treinamento militar foi positivo? Por quê?
9. Para o ensaísta, como devem ser usadas as novas tecnologias?



Para ampliar o repertório dos alunos acerca do tema “internet”

Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema – Descritor 13 (Saeb)

1. Tema: *A internet segura.*

## 2. Introdução

Este projeto quer mostrar a importância da inclusão da prática de leitura (no trabalho do professor em sala de aula) antes da produção textual, para que favoreça a formação leitora a partir do conhecimento prévio do aluno, de modo que consiga realizar inferências para interpretar o texto e, posteriormente, produzir seu texto. Marcuschi (2008, p. 230) ressalta que “[...] compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

Um dos objetivos do projeto é continuar a temática abordada no Ensaio “Nativos digitais” (5rights, 2021) e sua segurança no ambiente cibernético. A partir disso, proporcionar aos alunos, por meio da obra “A internet segura do menino Maluquinho<sup>12</sup>”, a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos em relação ao tema “internet segura”. Trata-se de um conto, cuja distribuição é gratuita a toda comunidade escolar. Com esse pensamento, pode-se sonhar em transformar o Brasil em um país de leitores.

## 3. Justificativa

A escola precisa envolver os alunos, cada vez mais, no universo da leitura e da escrita, de forma diferenciada. Este projeto é uma alternativa distinta para cativá-los. Na escola, entretanto, o professor tem dificuldade em relacionar a leitura com o conhecimento de mundo do aluno, já que explora interpretações direcionadas com propostas de atividades, cujas respostas estão prontas. Por conseguinte, o aluno não associa o que foi lido com a vida, e isso resulta em mais desinteresse pela leitura.

Para Hoppe (2014, p. 30), “[...] o aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua ‘bagagem’ cultural”. Para a autora, a palavra do mundo está sempre presente na atividade leitora, isso é, o aluno traz consigo uma bagagem sócio-histórico-cultural. Por exemplo, o aluno que tem pais leitores, livros no seu ambiente, participa de atividades culturais; certamente chegará à escola com uma vantagem muito grande quando comparada aos colegas que não passaram pela mesma exposição. A bagagem prévia, portanto, permitirá uma compreensão leitora mais apurada.

## 4. O Conto como gênero textual

O foco da unidade didática está no estudo dos problemas de coerência na reescrita do gênero Ensaio. Entretanto, para desenvolvê-lo, é necessário um estudo sobre a temática da sua escrita: a internet. Nesse sentido, sugere-se o livro “Internet segura do Menino Maluquinho”. Nesse livro, o tema internet é vivificado pelo gênero Conto. De acordo com Bakhtin (2000, p. 262), “[...] as diversidades dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”.

Quando o autor ressalta a diversidade do gênero, ele traz o encontro entre gêneros primários e secundários. O Conto, segundo sua teoria, classifica-se como secundário, haja vista que se forma em condições comunicativas mais complexas; por exemplo, um conto jornalístico, sociopolítico, entre outros. Ao passo que os primários se formam na comunicação cotidiana e imediata. Assim, “[...] no processo de sua formação, ele [o Conto] incorpora e reelabora diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2000, p. 263).

Figura 17 – Material de apoio



Fonte: I-START

<sup>12</sup> “A internet segura do menino Maluquinho”. Disponível em: <https://livedetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/02/livro-internet-segura-maluquinho.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

Vale ressaltar que Marcuschi (2002) compartilha essa ideia de Bakhtin da comunicação discursiva imediata, ao reafirmar que “[...] os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2002, p. 22). Para ele, essa constituição do mundo, de algum modo, significa que os gêneros absorvem os textos materializados das atividades sociocomunicativas do cotidiano.

Quanto aos elementos constituintes do Conto, Moisés (2006), na obra “A criação literária”, propõe duas etapas: os elementos da narrativa e o ciclo narrativo.

#### **Elementos da narrativa:**

1. Personagem: seres envolvidos na narrativa, que praticam ou sofrem a ação;
2. Tempo: período em que aconteceu ou duração;
3. Espaço: local em que a história ocorreu;
4. Narrador: aquele que conta a história, mas nem sempre participa dela;
5. Enredo: a sequência de acontecimentos.

#### **Ciclo narrativo:**

6. Situação inicial: apresentação da história, dos personagens, do tempo e do espaço;
7. Conflito: o problema que irá nortear todo o texto;
8. Clímax: momento que causa tensão na narrativa;
9. Desfecho: corresponde ao final da história, em que se costuma apresentar a solução do conflito.

Recomenda-se localizar e destacar esses elementos durante a leitura do conto “A internet do Menino Maluquinho”.

Explicar para os alunos sobre o aspecto de brevidade que o conto assume. Para o teórico em contos, Cortázar (2011, p. 151), o “[...] conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar de limite físico”. Diante disso, ressaltar para os alunos que, ao lerem o conto “Menino Maluquinho”, devem observar como a narrativa se projeta em torno de uma única ação: dicas de como se proteger quando se utiliza a internet.

#### 5. O livro como suporte do gênero

**Professor**, por mais que a tecnologia tenha envolvido os alunos por completo, o livro continua sendo suporte do gênero textual. Toma-se como exemplo a obra “A internet segura do Menino Maluquinho”, a qual tem como suporte o livro que prende e mostra o texto.

Em se tratando de suporte, esse termo não se limita à definição encontrada no dicionário Oxford Escolar (2013) como “suporte de prateleira”. Essa definição não está errada; contudo, precisa-se sugerir uma acepção de suporte para os propósitos da análise do gênero. Marcuschi (2003, p. 11) entende que “[...] suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto, em três aspectos: 1. Suporte como um lugar físico ou virtual; 2. Suporte tem formato específico; 3. Suporte serve para fixar e mostrar um texto”.

Para o autor, com (1), o suporte é algo real (realidade virtual também se encaixa, pois o suporte é a internet); com (2), admite-se que os suportes não são informes nem uniformes; no entanto, sempre aparecem em algum formato específico, tal como um livro (como ainda será definido a seguir); com (3), esclarece-se que a função básica do suporte é fixar o texto para torná-lo acessível para fins comunicativos.

Marcuschi (2003, p. 12) afirma que “[...] os suportes são para fixar os gêneros e não para veicular ou transportar ou circular o texto como tal”. Entende-se, portanto, que o livro não é um gênero textual. Nele há capa, páginas, modelo de encadernação. Trata-se de um suporte com um formato definido pela estrutura que apresenta. Os mais variados gêneros podem compor um livro.

Sobre isso, Marcuschi (2003, p. 23) conclui que “[...] o livro é sempre um suporte, sendo que, em alguns casos, contém muitos exemplares de um só gênero (livro de poemas, romance), em outros casos contém gêneros diversos (uma obra com publicações de um jornal)”. Em todos os casos, o autor mostra que o livro é um suporte para muitos gêneros ou para um gênero somente.

Por fim, o projeto aqui desenvolvido deve ocorrer de forma motivada, amarrado com a temática “a internet segura”, uma realidade próxima à deles, sem forçar, com naturalidade. Assim, o aluno vai se

interessar pelo tema e produzir com mais satisfação a proposta de escrita de um Ensaio sobre o tema “A internet é uma terra sem lei?”.

## 6. Objetivos

### 6.1. Objetivo geral

- ✓ Estimular o aluno a desenvolver o gosto pela leitura, por meio de textos próximos da sua realidade, o que pode ampliar o conhecimento linguístico e cultural, e, dessa forma, contribuir com a formação de princípios e valores dentro do mundo da era digital.

### 6.2. Objetivos específicos

- ✓ Criar possibilidades pedagógicas criativas e estimulantes para os alunos da era digital;
- ✓ proporcionar a troca de ideias, conceitos e entendimentos entre os alunos sobre o mundo digital;
- ✓ levar o aluno a desenvolver as habilidades linguísticas na fala, na escuta, na leitura e na escrita.

## 7. Desenvolvimento

Entende-se que a geração de nativos digitais é tão diferente que já não se pode mais utilizar conhecimentos do século XX. Precisa-se pensar no futuro dos estudantes e prepará-los para os novos desafios: “Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17). Dominam, assim, uma grande variedade de ferramentas digitais, as quais seus professores não conseguirão acompanhar.

Diante desses pressupostos, há a necessidade de se proporem atividades diversas e diferenciadas para a formação do leitor crítico. Pensando dessa forma, torna-se necessário e viável fomentar a leitura, a interpretação e a produção. As ferramentas digitais ajudam a despertar a curiosidade e são um poderoso instrumento para o desenvolvimento da imaginação. As crianças são naturalmente atraídas por histórias, vídeos e jogos. Explore esse potencial no seu planejamento.

## 8. Público-alvo/cronograma

**Professor**, o projeto de leitura pode ser aplicado durante todo o ano letivo, e, ao final de cada trimestre, cada turma deverá socializar as produções textuais feitas a partir desse trabalho.

## 9. Recursos

- ✓ Internet;
- ✓ plataformas digitais;
- ✓ computadores ou *tablets*.

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### Segunda etapa: tradução das ideias em palavras (3 aulas)

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto – Descritor 2 (Saeb)

Identificar a tese de um texto – Descritor 7 (Saeb)

Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto – Descritor 11 (Saeb)

Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la – Descritor 16 (Saeb)

### Orientação ao professor:

- ✓ Nesta etapa, começa a tradução das ideias em palavras, isso é, a escrita da primeira versão do Ensaio.
- ✓ Apresente o tema para a produção textual: A internet é uma terra sem lei?

- ✓ Para ajudar na análise, trabalhe as quatro metarregras de Charolles (1988). Elas ajudarão a verificar as falhas na coerência textual dos alunos.
- ✓ O aluno, ao escrever seu texto, vai extraindo e acrescentando argumentos; com isso, a coerência textual vai sendo construída.

**Metarregra da repetição:** “[...] para que um texto seja [...] coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita [...] a repetição constitui uma condição necessária, embora evidentemente não suficiente” (Charolles, 1988, p. 49).

**Metarregra da progressão:** “[...] para que um texto seja coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (Charolles, 1988, p. 57).

**Metarregra da não-contradição:** “[...] para que um texto seja coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (Charolles, 1988, p. 59).

**Metarregra da relação:** “[...] para que um texto seja coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados” (Charolles, 1988, p. 71).



**Professor**, nos textos que seguem as metarregras de coerência foram desrespeitadas. Peça que os alunos identifiquem as falhas. (**Anotar no caderno**).

**Texto 1:**

Muitas crianças hoje em dia passam a maior parte do tempo na frente de um computador. As crianças ficam o dia inteiro jogando no computador. Não fazem outra coisa a não ser olhar a tela do computador. As atividades de brincar ou de estudar ficam em segundo plano.

**Nesse texto, qual regra geral foi desrespeitada?**

---

---

**Texto 2:**

Saímos cedo para ver o show. O auditório já estava lotado e tivemos de nos satisfazer a assistir ao show em pé. Havia muitas pessoas na minha frente e algumas subiam em cima de banquinhos que haviam levado de casa. Não dava para ver quase nada. Mas o show foi um espetáculo! A banda tocava todas as músicas conhecidas e nós cantamos o tempo todo! Não perdi um detalhe sequer do que se passava no palco!

**Nesse texto, qual regra geral foi desrespeitada?**

---



---

Resposta:

O texto 1 desrespeita a metarregra da progressão. Corresponde ao que se chama de “texto circular”, isso é, trata-se de um texto que não progride, permanecendo nas mesmas ideias.

O texto 2 contraria a metarregra da não-contradição, porque o narrador diz que não conseguia ver nada do show e termina dizendo que não perdeu nenhum detalhe!

Agora, propõem-se novos textos que também contrariam as metarregras de coerência. Identifique as falhas e justifique.

a) Nosso crítico elogiou o filme que estreou ontem e que foi considerado de curta duração, semana passada, pela crítica de outras revistas.

**Nesse texto, qual regra geral foi desrespeitada?**

---



---



---



---

b) Os alunos protestaram em alto e bom som contra os resultados da prova até que o professor lhes solicitou que parassem com os resmungos.

**Nesse texto, qual regra geral foi desrespeitada?**

---



---



---



---

c) O trânsito está caótico. A cada dia que passa, torna-se mais difícil o trânsito nas ruas do centro da cidade. Constantemente aumenta o número de veículos em circulação.

**Nesse texto, qual regra geral foi desrespeitada?**

---



---



---



---

**RESPOSTAS:**

a) O texto (a) desrespeita a metarregra da não-contradição, porque o narrador diz que o filme estreou no dia anterior e, logo depois, afirma que foi “considerado de curta duração, semana passada, pela crítica de outras revistas”.

b) O texto (b) desrespeita a metarregra da não-contradição, porque o narrador diz que os alunos protestaram alto; mas, depois, afirma que o professor solicitou que parassem com os resmungos.

c) O texto (c) desrespeita a metarregra da progressão. Corresponde ao que se chama de “texto circular”. Isto é, trata-se de um texto que não progride, que insiste nas mesmas ideias.

**Professor**, após as atividades com os tipos de argumentos e com as metarregras, pode iniciar a escrita da primeira versão do Ensaio.



**Terceira etapa: revisão e reescrita (4 aulas)**

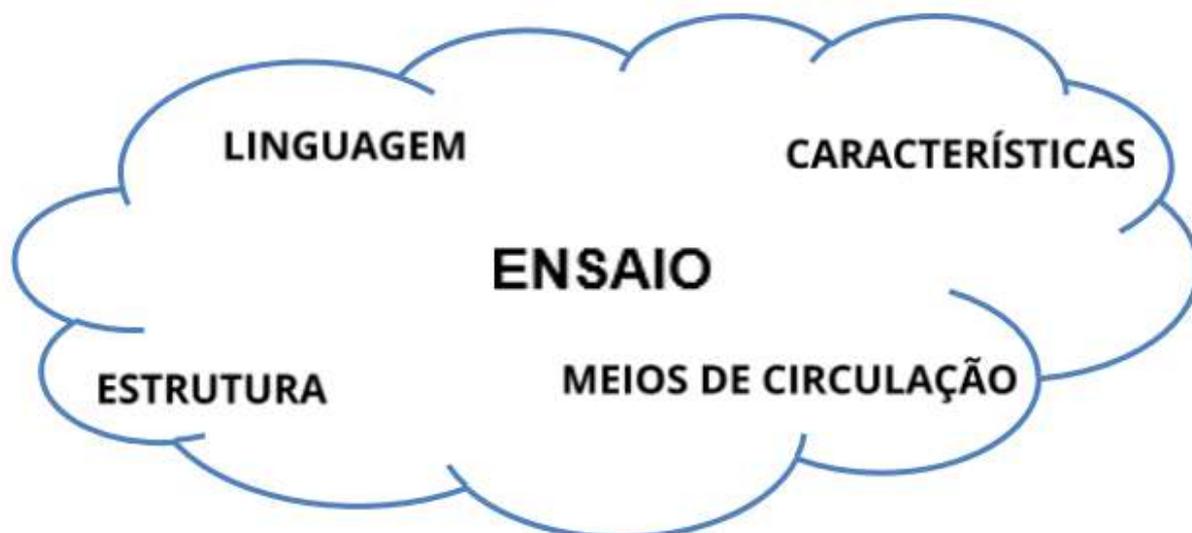
### **Descritores do Saeb**

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (D2);  
 Identificar a tese de um texto (D7);  
 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D8);  
 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto (D9);  
 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D11);  
 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto (D15).

### **Orientações para o professor:**

1. Explique aos alunos que, nesta aula, eles farão o planejamento da revisão e reescrita dos Ensaios que produziram na aula anterior.
2. Esclareça que o processo de reescrita deverá também envolver o planejamento e a análise, levando em consideração os aspectos já estudados em aulas anteriores.

3. Retome com os alunos os aspectos estruturais do Ensaio.
4. Realize uma nuvem de palavras em que os alunos possam falar sobre as características do gênero Ensaio. Por exemplo:



#### **Orientações ao professor para revisão dos Ensaios produzidos:**

- ✓ Com a ideia de retomada em mente, sugira aos alunos a possibilidade de compartilharem seus Ensaios uns com os outros.
- ✓ Caso seja viável, mostre os textos dos alunos interessados em compartilhar. Eles costumam apreciar essa atividade. Então, se todos demonstrarem interesse, será necessário realizar um sorteio para definir quais Ensaios serão analisados.
- ✓ Outra opção é realizar a troca de textos, o que torna o processo de reescrita mais dinâmico ao permitir que os alunos observem e façam ajustes nos próprios textos.
- ✓ É importante que os alunos tenham em mãos o guia de análise (Quadro 9) para auxiliá-los na análise do que já foi escrito.
- ✓ Para estimular uma troca mais significativa, é possível organizar os alunos em duplas para que analisem juntos um Ensaio produzido por um colega e outro produzido por eles mesmos.
- ✓ Para auxiliar, forneça ao aluno o guia de análise (Quadro 9). Em parceria com um colega, o aluno analisará o Ensaio produzido. Após isso, o aluno revisará e ponderará sobre sua produção com a orientação do professor, realizando as devidas alterações.

**Quadro 9** – Guia de análise dos problemas de coerência da 1ª versão do ensaio

<b>D<sup>1</sup></b> = A metarregra da repetição	Ensaio do colega ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
	Meu Ensaio ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
<b>D<sup>2</sup></b> = A metarregra da progressão	Ensaio do colega ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
	Meu Ensaio ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
<b>D<sup>3</sup></b> = A metarregra da não-contradição	Ensaio do colega ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
	Meu Ensaio ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
<b>D<sup>4</sup></b> = A metarregra da relação	Ensaio do colega ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
	Meu Ensaio ( ) Atendeu ( ) Não atendeu
Qual tipo de argumento predominou?	Ensaio do colega ( ) autoridade ( ) consenso ( ) provas concretas ( ) causa/consequência
	Meu Ensaio ( ) autoridade ( ) consenso ( ) provas concretas ( ) causa/consequência

Fonte: Elaborado pelo autor

**Professor**, socialize as análises, fazendo as seguintes perguntas:

1. O que você notou sobre o seu Ensaio após a análise com o colega?
2. Qual foi a metarregra com a maior dificuldade encontrada no processo da análise?
3. O que você achou mais importante no processo da análise?
4. Cumpridas todas as orientações dadas, anteriormente, para o planejamento da revisão, conduza a reescrita do Ensaio.

De acordo com Menegassi (2001, p. 50), “[...] a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual”.

### Orientações para avaliar a reescrita do aluno

- ✓ O foco deste estudo está na verificação dos problemas de coerência textual na reescrita.
- ✓ Para identificar os problemas de coerência textual, utilize a grade de correção a seguir (Quadro 10) com as quatro metarregras de Charolles (1988). Elas ajudarão a verificar as falhas na coerência textual dos alunos.
- ✓ Parte-se da ideia de que as metarregras de Charolles (1988) são simples e necessárias, embora tenha surgido a pergunta referente ao fato de elas também serem suficientes. Não há dúvida de que essa questão ficou em aberto. Por isso, a análise da reescrita ganhou reforço da interpretação das metarregras dada por Costa Val (2016), para que auxilie os alunos a verificarem as falhas na coerência textual.

### Quadro 10 – Verificação dos problemas de coerência textual

Grade para análise dos Ensaaios – reescrita	Atendeu à regra	Não Atendeu
1. Metarregra da repetição/continuidade: um texto coerente deve retomar elementos anteriormente mencionados.		
2. Metarregra da progressão: em um texto coerente sempre há acréscimo de novas informações para o mesmo tópico.		
3. Metarregra da não-contradição. Interna: o que se diz depois não pode contradizer o que se disse antes. Externa: não contradizer o mundo a que se refere. Verbos modais que indicam desejo, intenção e possibilidade: QUERER, DEVER, PODER, CONSEGUIR, PRETENDER, TENTAR. Advérbios: talvez, certamente. Verbos ilocutórios: achar, aceitar, considerar, admitir, exigir, negar, admitir.		
4. Metarregra da relação/articulação: parágrafos longos, períodos sem pontuação; frases ou parágrafos fragmentados; repetições lexicais; falta de concordância entre pronomes.		

**Fonte:** Charolles (1988) e Costa Val (2016)

**Prezado professor,** sugere-se registrar na Tabela 2 os problemas de coerência textual identificados na análise do Quadro 10. Assim, ao concluir esta etapa de revisão, será possível obter um diagnóstico completo dos problemas de coerência textual que persistem.

**Tabela 2** – Diagnósticos dos problemas de coerência da 1ª versão da escrita

A = Aluno D <sup>1</sup> = A metarregra da repetição D <sup>2</sup> = A metarregra da progressão D <sup>3</sup> = A metarregra da não-contradição D <sup>4</sup> = A metarregra da relação																					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
D <sup>1</sup>																					
D <sup>2</sup>																					
D <sup>3</sup>																					
D <sup>4</sup>																					

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Passarelli (2012, p. 159) ressalta que “[...] a revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados para: adequação da escrita; exatidão de significado, e acessibilidade e aceitabilidade do leitor”. Serafini (1998, p. 81), por sua vez, aponta que “[...] a revisão é normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto; todavia, os comentários dos outros podem ser muito mais eficazes que os próprios”.



#### Quarta etapa: Editoração (1 aula)

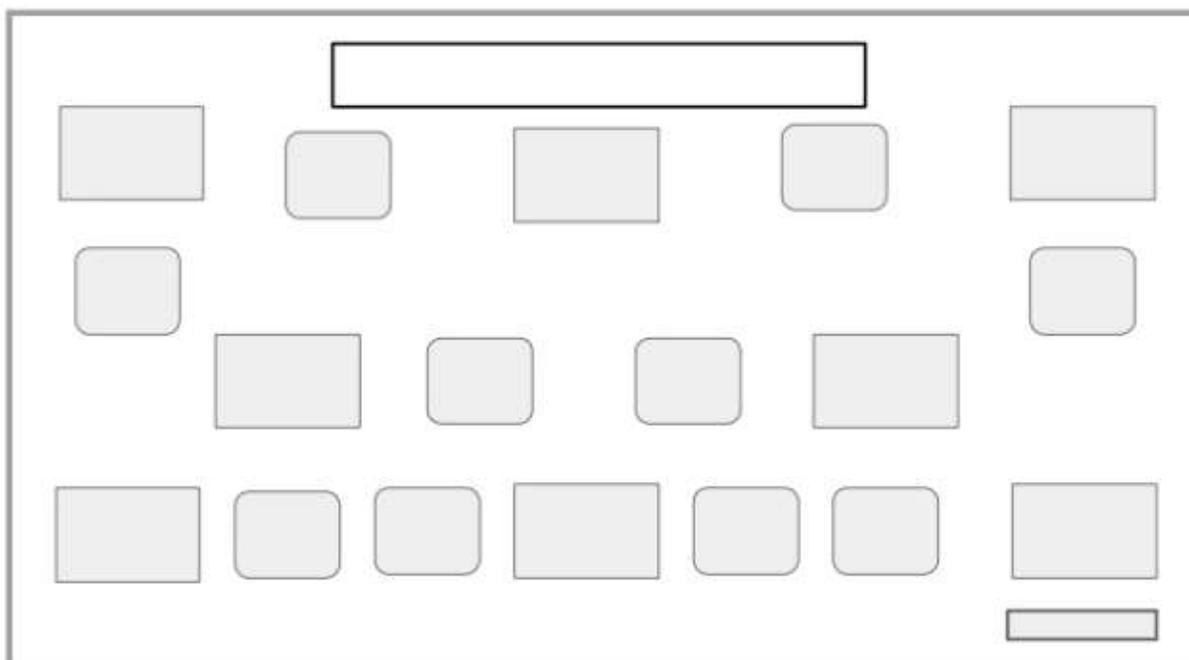
A editoração é socializar o que foi criado. Muitas vezes, ao editar seu texto, o aluno revisa-o novamente; por isso, o que o aluno chama de “passar a limpo” se configura em uma nova oportunidade de melhoramento. Passarelli (2012, p. 168) orienta que “[...] nem todos os textos produzidos na sala de aula poderão ser divididos com outros leitores nas mídias digitais”. Para esses casos, é aconselhável que o professor, pelo menos, disponibilize para estudantes de outras classes realizarem a leitura desses textos.

#### Orientações para o professor:

- ✓ Compartilhe com os alunos que é hora de planejar como será o mural com os Ensaios que eles produziram.
- ✓ Faça-os se lembrar de que, ao longo de várias aulas, eles estudaram e produziram Ensaios sobre o tema “A internet é uma terra sem lei?”. Agora que estamos nos aproximando do final desta unidade didática, é o momento de compartilhar as produções com a comunidade escolar.

- ✓ Faça uma revisão final dos Ensaios.
- ✓ Pergunte à turma como eles imaginam o mural.
- ✓ Saliente que o mural estará em um local por onde passam alunos de outras turmas, familiares, professores e funcionários da escola. É importante que entendam que ele deve ser bem-organizado para chamar a atenção de quem passa.
- ✓ Caso não haja sugestões, desenhe um retângulo no quadro para que os alunos possam visualizar o planejamento do mural.
- ✓ Auxilie-os, fazendo perguntas do tipo: Será necessário incluir um título no mural? E quanto à identificação dos autores do mural, seria interessante?
- ✓ Anime a turma a participar ativamente dessa discussão inicial, acolhendo as suas contribuições.
- ✓ Faça um esboço do mural.

**Figura 16** – Esboço do mural



**Fonte:** Elaborado pelo autor

✓ Incentive os alunos a utilizarem as plataformas sociais para divulgação dos Ensaios. Dessa forma, vai auxiliá-los a seguir aprimorando a sua jornada de aprendizado, haja vista que receberão comentários de suas postagens acerca do trabalho.

### **Avaliação da unidade didática**

O foco desta unidade didática é instigar os alunos a refletirem sobre a importância da produção de textos. A habilidade de escrever não é apenas um dom, mas algo que pode ser aprendido. É crucial que os alunos reconheçam que um texto raramente fica completo na primeira versão. A escrita é um processo que requer análise e correções contínuas. Cada aluno deve compreender a importância de avaliar criticamente seu próprio trabalho. É essencial destacar que o objetivo principal não é simplesmente atribuir notas, mas, sim, desenvolver a capacidade de autoavaliação e aprimoramento na escrita.

**Professor**, se achar apropriado, permita que os alunos levem para casa os Ensaios produzidos, possibilitando que suas famílias apreciem a evolução na escrita dos estudantes.

Bom trabalho!

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo feito com a aplicação em sala de aula, constatou-se a dificuldade dos alunos com relação ao domínio da capacidade argumentativa. Isso reforçou a necessidade do trabalho da escola, desde cedo, com os diversos gêneros discursivos, de modo que os alunos se apropriem das habilidades de leitura e escrita que eles exigem.

Ao analisar as produções textuais sobre a questão se a internet seria uma terra sem lei, entre os 21 alunos que entregaram seus textos, notou-se uma evolução na revisão e uma clara competência no manuseio do gênero abordado. Contudo, dois pontos da pesquisa indicaram áreas que podem ser aprimoradas: a) em relação à progressão, os textos precisam desenvolver suas ideias, evitando estagnação ou falta de desdobramentos sobre o tema; b) quanto às contradições, deve-se evitar momentos em que há a negação de afirmações anteriores ou a confirmação de ideias previamente negadas.

Os alunos demonstraram empenho ao redigirem seus textos, aplicando os conhecimentos e as características do gênero Ensaio debatidos em sala de aula. Por outro lado, as análises realizadas revelaram a falta de familiaridade com esse gênero textual, já que era pouco comum no ambiente escolar e raramente discutido. Por isso, até elogiaram a escolha do estudo com o Ensaio, dado que os professores de Língua Portuguesa do 6º ano trabalharam com gêneros narrativos, os quais eram mais próximos da vivência dos alunos, conforme comentado ao final da aplicação em sala.

Este estudo enunciou regras necessárias para a composição da coerência textual; entretanto, cabe aos professores de Língua Portuguesa sempre se perguntarem se elas são suficientes. O debate, naturalmente, fica em aberto, pois, reiterando Koch e Travaglia (2001, p. 50), “não existe texto incoerente”.

Enfim, a importância deste estudo encontrou suporte na Linguística Textual (LT), de modo que verificou os problemas de coerência textual nas produções de alunos do 7º ano. Esse apoio se alinhou à tradição de alguns pesquisadores, tais como: Charolles (1988), Bakhtin (2000; 2002), Koch (2001; 2002; 2007; 2010; 2017), Marcuschi (2002; 2003; 2008), Koch e Travaglia (2004), Koch e Fávero (2008), Koch e Elias (2010; 2017), e Costa Val (2016). Charolles (1988) estabeleceu quatro metarregras para a obtenção da coerência em um texto. A partir desses autores, o objeto de estudo partiu da linguagem como prática social no contexto de aprendizagem das linguagens e letramentos do professor-aluno, a fim de concretizar os objetivos principais do Profletras: melhorar a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa e, também, aperfeiçoar a qualidade da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- 5RIGHTS Foundation. Freedom security privacy: The Future of Childhood in the Digital World. Tradução de Paulo Padilha. **O Futuro da infância no mundo digital** [livro eletrônico]: ensaios sobre liberdade, segurança e privacidade. 5Rights Foundation. São Paulo: Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/o-futuro-da-infancia-no-mundo-digital/>. Acesso em: 02 abril de 2024.
- ADAM, J.-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADORNO, T. O Ensaio como forma. *In*: COHN, G. (Org.). **Theodor Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 167-187.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João, 2022.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- AUGUSTO, S. Minha tela tem estrelas. **Revista Bravo!**, São Paulo, ano 7, n. 79, p. 15-18, 2004.
- AZEVEDO, R. **Se eu fosse aquilo**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAMPOS, M. **O Gênero Textual Ensaio Acadêmico** - Suas especificidades e regularidades. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/8488631/Como\\_elaborar\\_um\\_ensaio\\_acad%C3%AAmico\\_o\\_formato\\_protot%C3%ADpico\\_do\\_g%C3%AAnero](https://www.academia.edu/8488631/Como_elaborar_um_ensaio_acad%C3%AAmico_o_formato_protot%C3%ADpico_do_g%C3%AAnero). Acesso em: 02 abr. 2024.
- CANDIDO, A. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. Tradução de Paulo Otoni. *In*: COSTE, D. *et al.* (Orgs.). **O texto, leitura & escrita**. São Paulo: Pontes, 1988.

- CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. *In*: CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, p. 18-25, 2011.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2016.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- EMEDIATO, W. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração, 2010.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso; SANTOS, Robson de Carvalho. **Produzir textos na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2015.
- FERREIRA, S. C. S. **A crônica: problemáticas em torno de um gênero**. 2005. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive process in writing**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980.
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 2004. Disponível em: <https://jornal.paranacentro.com.br/index.php/index.php/noticia/24514/texto-dissertativo-argumentativo-como-elaborar-o-desenvolvimento-parte-ii>
- JORNAL GENTE DE OPINIÃO. Quarta-feira, 10 de julho de 2024 | Porto Velho (RO). Disponível em: <https://www.gentedeopinioao.com.br/opinioao/artigo/cronica/mentira-ou-fake-news>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- FONTANINI, I. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 99-117.
- FREIRE, P. A importância de ler. *In*: FREIRE, P. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, Bernadete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo. Revista de Ciência da Educação, v. 9, p. 7-18, 2009.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GOMES, Davi Pereira. **Coerência textual: analisando uma produção de texto da educação básica**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.1 - 2020

GÓMEZ-MARTÍNEZ, J. L. **Teoría del ensayo**. 2. ed. México: UNAM, 1992. Disponível em: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm>. Acesso em: 21 maio 2024.

GONÇALVES, R. T. Chomsky e o aspecto criativo da linguagem. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 5, n. 8, mar. 2007.

HOPPE, M. C. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. **Revista Travessias**, v. 8, n. 1, 2014.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-119.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. **Escrever e Argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. **Linguística Textual**: Introdução. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: Gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAGO JR., S. O ofício do ensaísta. **Logos – Comunicação e Universidade**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 5-9, 2º sem. 1990.

LAURITO, I. B.; BENDER, F. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

LIMA, S. **Ensaio sobre a essência do ensaio**. Coimbra: A. Amado, 1964.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, E. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. *In: MARCUSCHI, E.; SUASSUNA, L. (Orgs.). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1). **DLCV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434>. Acesso em: 19 mar. 2024.

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, 2001.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura.** *In: MENEGASSI, R. J. Leitura e ensino.* Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 22 maio 2024.

MOISÉS, M. **A criação literária - Prosa I - Formas em prosa:** o conto, a novela, o romance. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

Projeto Político pedagógico EEB Bom Pastor, 2024. Disponível em: <https://eebbompastorchapeco.blogspot.com/2011/07/historico-da-eeb-bom-pastor-chapeco.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.

Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014. Disponível em: [www.propostacurricular.sed.sc.gov.br](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br). Acesso em 22 mar. 2024.

SÁ, J. **A crônica.** Rio de Janeiro: Ática, 1987.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. *In: SANTOS, C. F. et al. (Orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas. Editora Papyrus, 1995.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo, Papyrus, 1995, 242p

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. **Produção acadêmica-científica** [recurso eletrônico]: a pesquisa e o Ensaio. 133f. Cadernos de ensino. Formação continuada. Ensino Superior. Ano 7, n. 9, 2011. Disponível em:  
<https://www.univali.br/Style%20Library/Univali2013/custom/biblioteca-2023/files/producao-academico-cientifica-a-pesquisa-e-o-ensaio.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024

VIANA, F. L. *et al.* **O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica**. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico. Coimbra: Almedina, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>. Acesso em: 24 jan. 2024.