



PROFLETRAS



UNIFESSPA  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO NACIONAL PROFISSIONAL EM  
LETRAS

MÔNICA RODRIGUES FERREIRA

**ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL**

MARABÁ/PA  
2021

MÔNICA RODRIGUES FERREIRA

**ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.

MARABÁ/PA  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho**

---

F82e      Ferreira, Mônica Rodrigues  
Estratégias de escrita do texto dissertativo-argumentativo: uma proposta para o ensino fundamental / Mônica Rodrigues Ferreira. — 2021. 149 f.

Orientador(a): Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2021.

1. Língua Portuguesa - Composição e exercícios. 2. Didática. 3. Escrita. 4. Oratória. 5. Letramento. I. Paulinelli, Maysa de Pádua Teixeira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 469.8

MÔNICA RODRIGUES FERREIRA

**ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:  
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.

Data de aprovação: Marabá (PA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana dos Reis Silva  
Examinadora Externa

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Gilmar Bueno Santos  
Examinador Interno

Este trabalho é dedicado a meus filhos:  
Maria Luiza, Ana Carollyna e Jimmy  
Daniel.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, doador da vida e da sabedoria, por me sustentar nas horas difíceis.

A minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli, que sempre teve muita paciência comigo, pelas orientações dadas, pela competência profissional em guiar-me pelo caminho do conhecimento científico.

A todos os professores do mestrado PROFLETRAS, da UNIFESSPA/ Marabá, pelo acolhimento, pelas aulas que contribuíram para meu crescimento intelectual, aperfeiçoamento de minha prática pedagógica e pelo incentivo.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), fomentado pela CAPES, que nos proporcionou essa oportunidade de capacitação de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino.

A todos os meus colegas de turma pelo incentivo, companheirismo e compartilhamento de experiências e conhecimentos, além do afeto desenvolvido no decorrer do curso.

A todos os funcionários e colegas de trabalho da escola Terezinha de Jesus pela parceria.

A todos os meus alunos e alunas que me inspiraram a elaborar esse trabalho.

A todos os meus familiares que sempre acreditam em mim e torcem pelo meu sucesso.

“Que privilegiemos o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana”.

(ANTUNES, 2006, p.216)

## RESUMO

Como os desafios do ensino e aprendizagem da leitura e produção de textos são constantes no cenário educacional brasileiro, apresentamos, neste trabalho, uma proposta de ensino a ser desenvolvida, em salas de aulas, por professores de língua portuguesa com o objetivo de amenizar problemas relacionados à produção textual. Uma Sequência Didática (SD) com estratégias de escrita para o texto dissertativo-argumentativo no Ensino Fundamental (EF). A partir de uma perspectiva da Linguística Textual e do ensino interacional da língua, através do texto e dos gêneros textuais, sugerimos atividades e exercícios que contemplam situações reais, com práticas significativas do uso da língua. Com relação à metodologia, nossa pesquisa constitui-se de uma pesquisa-ação, com uma proposta de uma Sequência Didática, já que devido a pandemia do novo coronavírus, o surgimento da Covid-19 e a necessidade de afastamento social as aulas foram suspensas e o projeto de intervenção não pode ser aplicado. O trabalho fundamenta-se nos estudos de teóricos da Linguística Aplicada e da Linguística textual, como Marcuschi (2002, 2008, 2010); Kock e Elias (2018, 2010); Antunes (2009, 2010); Bakhtin (2003) entre outros, além das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A proposta deste trabalho fundamenta-se ainda no texto como objeto de ensino e na variedade de gêneros para a ampliação dos letramentos. Assim, concluímos que este trabalho traz uma proposta pedagógica que visa otimizar o ensino, pautado em um material que auxilia o professor no desenvolvimento das aulas.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Sequência Didática. Argumentação.

## ABSTRACT

The challenges of teaching and learning reading and producing written texts of any genre, in the Brazilian educational scenario, are constant. We know that many studies and research are still needed in order to solve the problem surrounding textual production at school, especially in basic education. In this work, we present a teaching proposal to be developed in classrooms by Portuguese language teachers. A Didactic Sequence (DS) with writing strategies for the essay-argumentative text as a social practice in the final years of Elementary School (ES). From a perspective of Textual Linguistics and interactional language teaching through text and textual genres, we suggest activities and exercises that include real situations and simulations of communication through the use of language. From the work with DS, it is possible for the teacher to investigate the teaching and learning process of the written textual production of the argumentative text with students from the final years of Elementary School; observe how students build their argumentation in the essay-argumentative text, what strategies are used by these young writers and the organizational aspects of the argumentative sequence used by them. DS also suggests pedagogical practices for teachers who aim to work with this typology in ES. Regarding the methodology, our research consists of a research-action, with a proposal for a Didactic Sequence, since due to the new coronavirus pandemic, the emergence of Covid-19 and the need for social withdrawal, classes were suspended and the intervention project cannot be applied. The work is based on the studies of Applied Linguistics and Textual Linguistics theorists, such as Marcuschi (2002, 2008, 2010); Kock and Elias (2018, 2010); Antunes (2009, 2010); Bakhtin (2003), among others, in addition to the guidelines contained in the Common National Curriculum Base (BNCC, 2017). The proposal of this work is also based on the text as a teaching object and on the variety of genres for the expansion of literacy and for the construction of argumentation. Thus, we conclude that the work is arduous with the argumentative textual production and we emphasize the importance of reading practices in Portuguese language classes as a way to develop literacy practices.

**Keywords:** Textual Production. Following teaching. Argumentation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Critérios gerais da textualidade. ....	29
Figura 2 – Aspectos linguísticos-textuais-discursivos e cognitivos .....	39
Figura 3 – Objetivos da prova de redação.....	66
Figura 4 – Esquema da Sequência Didática. ....	77
Figura 5 – Processo de produção textual – 2º momento .....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema dos processos de coesão conectiva. ....	31
Quadro 2 – Possibilidades de retextualização. ....	40
Quadro 3 – Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. ....	41
Quadro 4 – Habilidades comuns do 6º ao 9º ano. ....	58
Quadro 5 – Parâmetros sobre as condições de produção. ....	63
Quadro 6 – Princípios de estruturação da redação. ....	65
Quadro 7 – Questionário de Pesquisa. ....	79
Quadro 8 – Oficina 01: Apresentação da situação ....	85
Quadro 9 – Atividade 01: Estações da Leitura. ....	86
Quadro 10 – Exercício de análise dos textos ....	86
Quadro 11 – Atividade 02: Roda de conversa e curadoria do tema. ....	88
Quadro 12 – Guia de apoio para escolha do tema. ....	88
Quadro 13 – Oficina 02: Conhecer para diferenciar os gêneros textuais. ....	89
Quadro 14 – Atividade 01: Conhecendo diferentes gêneros textuais. ....	90
Quadro 15 – Oficina 02: Atividade do 2º momento. ....	91
Quadro 16 – Oficina 02: Atividade do 3º momento. ....	92
Quadro 17 – Oficina 02: Atividade do 4º momento. ....	93
Quadro 18 – Oficina 02: Atividade do 5º momento. ....	93
Quadro 19 – Oficina 03: Conhecer melhor o gênero e praticar a argumentação .....	94
Quadro 20 – Atividade 01: Conhecendo a estrutura e arquitetura do gênero. ....	95
Quadro 21 – Oficina 03: Atividade do 2º momento. ....	96
Quadro 22 – Oficina 03: Atividade do 3º momento. ....	96
Quadro 23 – Oficina 03: Atividade do 4º momento. ....	96
Quadro 24 – Atividade 02: Discutir x Argumentar ....	97
Quadro 25 – Oficina 03: Atividade do 1º momento. ....	97
Quadro 26 – Oficina 04: Ações didáticas práticas – Produção inicial ....	97
Quadro 27 – Atividade 01: Produção inicial. ....	98
Quadro 28 – Oficina 04: Atividade do 1º momento. ....	99
Quadro 29 – Oficina 05: Elementos de textualização. ....	101
Quadro 30 – Atividade 01: Construção da textualidade e alimentação temática. ...	102
Quadro 31 – Oficina 05: Atividade do 1º momento. ....	103

Quadro 32 – Oficina 05: Atividade do 3º momento.....	104
Quadro 33 – Oficina 06: Elementos Linguísticos.....	105
Quadro 34 – Atividade 01: Adequação do vocabulário, pontuação e operadores argumentativos. ....	106
Quadro 35 – Oficina 07: Elementos da situação em que o texto ocorre. ....	107
Quadro 36 – Atividade 01: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.....	107
Quadro 37 – Oficina 07: Atividade do 1º momento.....	108
Quadro 38 – Oficina 08: Produção final.....	108
Quadro 39 – Atividade 01: Produção de texto dissertativo-argumentativo.....	109
Quadro 40 – Oficina 08: Atividade 1º momento.....	109
Quadro 41 – Oficina 09: Retextualização do texto dissertativo-argumentativo escrito para o oral em formato de <i>podcast</i> .....	110
Quadro 42 – Atividade 01: Produzindo um podcast a partir do texto dissertativo escrito .....	111
Quadro 43 – Fichas com as definições dos Elementos Composicionais .....	112
Quadro 44 – Roteiro para contestação. ....	112

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>21</b>
2.1 NOÇÕES DE TEXTO.....	21
2.2 NOÇÕES DE TEXTUALIDADE E TEXTUALIZAÇÃO .....	26
<b>2.2.1 Coesão</b> .....	<b>30</b>
<b>2.2.2 Coerência</b> .....	<b>32</b>
<b>2.2.3 Intencionalidade</b> .....	<b>34</b>
<b>2.2.4 Aceitabilidade</b> .....	<b>34</b>
<b>2.2.5 Situacionalidade</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2.6 Intertextualidade</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2.7 Informatividade</b> .....	<b>37</b>
2.3. NOÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	38
<b>3 O TEXTO E SEU ESPAÇO NA SALA DE AULA</b> .....	<b>45</b>
3.1 APRENDER A ESCREVER ESCREVENDO.....	50
3.2. O TRABALHO COM TEXTOS DE ALUNOS .....	54
3.3 TIPOLOGIA E GÊNERO TEXTUAL .....	59
3.4 A REDAÇÃO ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL.....	61
3.5 ARGUMENTAÇÃO .....	68
<b>3.5.1 Operadores argumentativos</b> .....	<b>69</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>72</b>
4.1 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA .....	73
4.2 QUANTO AO AMBIENTE DA PESQUISA.....	74
4.3 QUANTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	75
4.4 QUANTO AO INSTRUMENTO DE PESQUISA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	76
<b>5 AÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	<b>81</b>
5.1 CONTEXTO.....	81
5.2 OBJETIVOS.....	81
<b>5.2.1 Geral</b> .....	<b>82</b>
<b>5.2.2 Específicos</b> .....	<b>82</b>
5.3 ANO/CICLO .....	82
5.4 GÊNERO TEXTUAL .....	82
5.5 OBJETO DO CONHECIMENTO .....	83

5.6 PRÁTICAS DE LINGUAGENS .....	83
5.7 HABILIDADES DA BNCC .....	83
5.8 TEMPO APROXIMADO PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES .....	84
5.9 MATERIAIS PREVISTOS PARA DESENVOLVER AS AÇÕES .....	84
5.10 DESENVOLVIMENTO .....	84
<b>5.10.1 Apresentação da situação .....</b>	<b>84</b>
5.11 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: MÓDULO I .....	101
5.12 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: MÓDULO 2 .....	105
5.13 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: MÓDULO 3 .....	106
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, são constantes os desafios do ensino e aprendizagem da leitura e produção de textos escritos de qualquer gênero. Para fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores, que produzam seus próprios textos para mostrar suas ideias, protestos, pontos de vista e incitar leitores, é necessário tornar as práticas de leitura e escrita vitais dentro e fora do ambiente escolar.

A partir de uma breve observância, no atual contexto educacional do Brasil, é possível afirmar que o processo de produção do texto escrito ainda segue pautado em metodologias que não aproveitam o texto como objeto de ensino, utilizam o texto como pretexto para o ensino da escrita descontextualizada e para ensinar regras gramaticais sem considerar a realidade do aluno. Como resultado, temos alunos que não avançam em habilidades e competências necessárias para a realização de práticas de leitura e de escrita de forma adequada.

Basta propor uma atividade de produção textual, como as comuns em nossas escolas, e analisarmos as produções textuais finais de nossos alunos do Ensino Fundamental, por exemplo, do 9º ano que estão concluindo essa etapa final de ensino, para percebermos as deficiências nas habilidades e competências comunicativas na escrita de gêneros textuais diversos. Desde problemas ortográficos até os de textualidade e argumentação são dificuldades observáveis referentes à produção textual escrita.

Uma dificuldade que tem chamado bastante a atenção e que motivou a realização desta pesquisa está relacionada à construção da argumentação quando a produção textual exige, de acordo com o gênero proposto, que haja um posicionamento por parte do aluno. Tarefa que os discentes geralmente exercem com facilidade quando se expressam oralmente, mas que não apresentam tal habilidade quando se trata da escrita.

Embora a leitura e a produção de discurso, através de gêneros textuais, sejam uma prática bem trivial nas atividades escolares atuais, o que em parte garante a intenção comunicativa do dia a dia e a formação social de discentes, ainda não são suficientes para o desenvolvimento de um trabalho de ensino-aprendizagem eficaz em desenvolver habilidades e competências em leitura e escrita na maioria dos alunos da educação básica de nosso país. Dessa forma, os desafios de tornar o texto um

objeto de ensino das aulas de língua portuguesa e incorporar todos os alunos na cultura do escrito continuam.

Neste estudo, algumas considerações serão colocadas acerca da problemática da produção de textos nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, na produção de texto dissertativo-argumentativo de alunos que estão no 9º ano.

Sabemos que o processo de escrita é histórico e trabalhoso, que exige de seu produtor, independente da sua funcionalidade, muita observação, planejamento, vivência, pesquisas, muita paciência, leitura, releitura, construção e reconstrução, além de outros processos cognitivos e estruturais. A partir disso, propomos atividades que envolvem a construção da textualidade e argumentação em dissertações escolares e os efeitos na prática de produção textual, assim como suas problemáticas.

Atualmente vivemos a cultura das letras, estamos cercados de informações escritas por todos os lados, e para entender e interpretar esse universo é preciso tornar-se letrado e apto a produzir textos claros, coerentes e, muitas vezes, com força argumentativa. Para Koch e Elias (2018, p. 13) vivemos em um mundo em que a escrita faz parte da vida cotidiana:

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, lista de compras, etc., etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc., etc.).

Considerando o que foi exposto, podemos afirmar que o cidadão da atualidade está ligado à cultura das letras e precisa ser assistido em seu processo de aquisição da língua escrita. Portanto, a escola tem uma grande responsabilidade em ensinar esse sujeito a ler e escrever. O ensino através de gêneros textuais tem sido o mais estudado nos últimos tempos. Diante dessas transformações, vemos avanços nessa área, contudo grandes problemáticas no ensino ainda são comuns.

A língua escrita é o instrumento que nos dá subsídios para criar um diálogo orientador e enunciados que conduzam o interlocutor a determinada conclusão. O texto escrito é uma manifestação linguística cheia de traços e interpretações do mundo de quem escreve e de quem lê. Portanto, a materialização dos textos encontrados em nossa vida diária dá-se através das caracterizações de cada um que se encaixam em gêneros dos mais variados e existentes em nossa língua. Em uma das definições de gênero textual propostas por Marcuschi (2002, p. 23), o autor afirma

que “Gêneros textuais são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas”. Para fazer parte de um determinado gênero é preciso ainda levar em conta a intenção comunicativa desse texto, assim como sua finalidade, propriedade funcional, seu público receptor, estilo, assim como seu valor discursivo. E é no texto que o discurso e seus efeitos se realizam.

Koch e Elias (2018, p. 50) defendem uma concepção de escrita que a consideram como:

Uma atividade que tem como base a interação, uma vez que: se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmos; se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em ajustar o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor.

Sendo assim, considerando essas e outras situações, objetivando estratégias para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem da língua escrita e, conseqüentemente, a produção textual de alunos do 9º ano (colaborando com a prática pedagógica de outros docentes), que neste trabalho, propomos direcionar a escrita de textos a partir de gêneros textuais.

Para isso, é preciso que nós professores readequemos e criemos variadas estratégias, em nossas práticas pedagógicas, que levem o aluno a perceber que suas escolhas linguísticas e estruturais do texto são de grande importância para a criação de um discurso alinhado à sua intenção comunicativa, a fim de que todos os efeitos e a materialização deste texto sejam alcançados. E mais importante do que isso é a preocupação com o conteúdo da sua produção, ou seja, o que vai ser dito e seus impactos no interlocutor.

A concepção de que o processo de produção de um gênero possui diversas possibilidades de dizer algo e que suas escolhas linguísticas, textuais e cognitivas produzem um domínio no seu discurso, deve nortear tanto as práticas pedagógicas do professor, como as estratégias de escrita desse alunado. Pois como afirmam as autoras Koch e Elias (2018, p. 17):

... todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

As reflexões, concepções e estratégias apresentadas aqui compatibilizam com a relevância do processo de construção da argumentatividade no texto, assim como a articulação textual para uma progressão e expressividade na produção de alunos

do Ensino Fundamental, que devem ter a intenção de orientar seu leitor para determinadas conclusões em seus atos de argumentar, visto que estes jovens já devem possuir habilidades e competências para uma escrita significativa e conhecedora de que o texto possui operadores organizacionais, transformando seu ato linguístico em um discurso repleto de interpretações de como veem o mundo, embora pareça neutro.

Percebe-se aqui também, a importância da linguagem como interação no processo de comunicação social, que numa perspectiva de letramento ainda nos falta suporte teórico e estrutural para o bem fazer pedagógico no ensino, o que resulta em uma deficiência no ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Dessa forma, essa proposta tem foco na construção do tipo textual dissertativo e no gênero dissertativo-argumentativo, que iremos apresentar como a redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), uma vez que esse gênero textual é uma avaliação muito importante na vida escolar de nossos jovens brasileiros, além de estar presente em outros diversos gêneros discursivos que circulam em diferentes campos como o político, social e jornalístico. Além disso, a tipologia argumentativa e seus gêneros são os mais cobrados em provas de concursos, avaliações do Ministério da Educação e exames. Apesar de ser muito importante, seu ensino ainda é muito negligenciado por acreditar-se que não passa de uma “redação”, produção escrita de texto engessado, plastificado, acabado, muito comum em um passado recente em nossas salas de aula.

Pensando nessa problemática descrita, que nos inquieta dentro e fora da sala de aula, consideramos alguns questionamentos que norteiam nossas investigações, como:

- 1 Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam um ponto de vista sobre uma determinada questão em seus textos argumentativos produzidos de forma escrita?
- 2 Os alunos do 9º ano fazem o uso de argumentos relevantes para a sustentação do seu ponto de vista?
- 3 Os alunos utilizam articuladores, operadores argumentativos nas produções textuais escritas?

Diante dessas indagações, nosso objetivo geral estabelecido para esse trabalho é:

- 1 Investigar o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita de texto argumentativo por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim, estabelecemos para essa pesquisa os objetivos específicos seguintes:

- 1 Identificar o estatuto pragmático do texto como: as intenções pretendidas, o gênero textual e o domínio discursivo;
- 2 Localizar os argumentos e o movimento de ancoragem ao ponto de vista do escritor;
- 3 Analisar as propriedades do texto, como coesão, coerência e informatividade;
- 4 Identificar os elementos linguísticos, especificamente os operadores argumentativos e seus usos no texto;
- 5 Analisar o desempenho dos alunos com relação à competência comunicativa como escritores de textos argumentativos.

Tendo em vista que, as práticas de leitura e escrita fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa que perpassam gerações, portanto, é um ciclo grandioso que exige estudo e pesquisa constantes, nosso intuito é propor também, atividades que amenizem as problemáticas nesse processo, além de colaborar com estratégias de ensino e aprendizagem para a produção textual escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, acreditamos que esse trabalho possibilitará uma nova análise das práticas de ensino de educadores de todo o país, por ter surgido de uma observância de uma sala de aula comum. Sugerimos ainda uma atividade pedagógica que impulsiona o aluno a conhecer vários gêneros textuais, além daquele que será cobrado na proposta de produção.

Para tanto, justificamos o desenvolvimento desse trabalho, que avaliamos ser de grande colaboração para a prática de outros docentes, que possuam as mesmas inquietações e tenham os mesmos desafios de ensinar a Língua Portuguesa e mediante a esse processo, ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos, assim como, a competência comunicativa em produções de texto dissertativo-argumentativo enquanto prática social.

Esta pesquisa também foi instigada pela proposta do Programa Nacional Profletras, cujo objetivo é a formação continuada do professor da educação básica e que conseqüentemente, implica na melhoria da qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental de todo o país.

Para esta pesquisa, baseamo-nos nos pressupostos teóricos da linguística textual, visto que aborda o discurso argumentativo do produtor do texto, as propostas de análise e construção textual que considera o processo de interação comunicativa entre produtor, leitor e texto; para os estudos sobre letramento, as teorias de Street (2014). O texto, encontra-se dividido em cinco capítulos, dispostos nesta dissertação de forma que se entenda toda a construção e intenção deste trabalho.

Nosso primeiro capítulo contém a fundamentação teórica. Um trabalho baseado nas contribuições de Costa Val (2004), Koch (2008, 2010, 2011), Geraldi (2004), Marcuschi (1983, 2002, 2008, 2010), Antunes (2010) e Possenti (2012). Buscou-se, também, as orientações dos estudos da argumentação com base em Beaugrande e Dressler (1983), Fiorin (2017), Koch e Elias (2018), Faraco (1992), dentre outros. Quanto ao processo metodológico temos uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando os pressupostos das obras de Thiollent (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para a melhor realização desse trabalho, o instrumento da pesquisa-ação será realizado com a proposta de intervenção em sala de aula através de uma sequência didática, por meio do qual se coletam dados que constituem o *corpus* desta pesquisa para uma futura análise.

Ainda na seção sobre fundamentação teórica, temos conceitos, concepções e reflexões que consideramos importantes para o ensino de produção textual e da língua escrita, como por exemplo sobre o que venha ser um texto, a textualidade e até mesmo a retextualização como estratégia para escrever e reescrever textos. Apoiados sempre em autores conceituados como Koch e Elias (2018), Costa Val (2004) Koch (2008, 2010, 2011), Geraldi (1996, 2004), Marcuschi (1983, 2002, 2008, 2010), Antunes (2010), Sartori (2019).

Na terceira seção "O texto e seu espaço em sala de aula", tecemos considerações sobre a Linguística Textual que fundamenta esse trabalho e que nos traz a proposta de trabalhar a língua a partir do texto. Essa proposta de tornar o texto o centro das aulas de língua é uma ideia já bastante difundida, mas que pouco se põe em prática. Portanto, consideramos de grande contribuição mais uma pesquisa nesse âmbito.

Defendemos que o ensino pautado no texto como um processo, lugar de interação entre autor e leitor, espaço de construção de sentidos é uma excelente proposta para as aulas de língua portuguesa e uma prática de letramento que coloca

o nosso aluno no centro dos diálogos com outros produtores, textos e leitores. Discorreremos também sobre as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o ensino de produção de textos escritos e sobre a importância de praticar a escrita de textos tanto na escola como fora dela.

Outro ponto que é destaque na terceira seção é o trabalho com o texto do aluno, a tipologia textual e o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Na penúltima seção, apresentamos o percurso metodológico da nossa pesquisa, discorrendo sobre a abordagem do tipo de pesquisa realizada (a pesquisa-ação) e o instrumento de ensino que é a Sequência Didática.

Na última seção apresentamos uma proposta de intervenção com a sequência didática que será futuramente aplicada por nós e por outros professores que tiverem interesse em trabalhar essa tipologia textual. Justificamos que a proposta não foi aplicada em virtude de as aulas terem sido suspensas devido à pandemia do novo coronavírus e a necessidade de isolamento social. No entanto, ressaltamos que nosso produto final traz grandes contribuições e estratégias para o ensino da produção textual escrita. É sob essa concepção interacional da língua, de interdiscurso que trabalharemos nesta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As abordagens, desta primeira seção, são dos referenciais teóricos que conduziram esta pesquisa. Nesta primeira parte, discorreremos sobre os estudos de Bakhtin (2003), Costa Val (2004, 2006), Koch (2008, 2010, 2011), Koch e Elias (2014, 2018), Geraldi (1991, 1996, 2004), Marcuschi (2002, 2008, 2010), Antunes (2009, 2010), Possenti (2012), Sartori (2019), entre outros, no que diz respeito aos estudos acerca da concepção de texto, interação verbal e os estudos da Linguística Textual (LT).

De início, discutimos noções de texto, textualidade e retextualização; o espaço do texto na sala de aula, assim como o trabalho com textos de alunos e sobre gênero textual.

### 2.1 NOÇÕES DE TEXTO

Esta pesquisa está ancorada em pressupostos teóricos advindos dos estudos da Linguística Textual na medida em que trata o texto como um ato de interação humana, ao abordar o discurso e concentrar-se no processo comunicativo existente entre o autor, o leitor e o texto. Para tanto, baseamo-nos nas contribuições de Koch (2008, p. 11) que considera que

A Linguística Textual toma como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. (KOCH, 2008, p. 11).

E para deixar essa conceituação mais clara, tomemos como base o conceito de LT apresentado por Marcuschi (2008, p. 73):

Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.

Assim, podemos afirmar que, as pesquisas com base na LT estudam o que faz com que um texto seja um texto, e quais elementos são responsáveis pela textualidade e textualização de um enunciado.

Em um primeiro momento, adotando esse ponto de vista da LT, observamos que a produção escrita e seus efeitos envolvem muitos aspectos e definições, portanto, começaremos a definir o texto como uma superestrutura complexa e

multifacetada, vista por uns apenas como materialidade superficial do discurso e, por outros, como uma construção que se confunde com a própria noção de discurso.

De qualquer maneira, o nosso olhar neste trabalho afina-se com a perspectiva da Linguística Textual proposta por Beaugrande (1997, p. 10) a qual vê o texto como “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Nesse caso, o texto é um objeto sociointeracional; em outras palavras, a escrita é focada na interação entre escritor e leitor, sendo assim o texto, o resultado dessa interação, como nos ensinam Koch e Elias (2018, p. 35)

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das interações do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*. (grifo das autoras)

É nessa perspectiva de noção de texto, adotada por Beaugrande (1997), apresentada anteriormente, e na concepção interacionista dialógica da língua, em que o sujeito é um construtor que atua socialmente, que consideramos pertinente o pensamento de Koch (2018, p. 16)

O texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente- nele se constroem e são construídos. Assim, há espaço no texto para operações de sentido que deve considerar sempre a interação entre língua, sujeito e texto. (grifo da autora)

Ainda com base na Linguística Textual, temos a definição de um conceito de texto por Marcuschi (2008, p. 80), ajustável à proposta deste trabalho: “o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis)”.

Nesse sentido ainda, Marcuschi (2008) afirma que produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo, logo, o texto é visto como uma atividade sociointerativa, que desde a sua produção mobiliza uma coletividade em que ambos os participantes, neste caso produtor e leitor, envolvem-se em tomadas de decisões conjuntas. Isto é, o escritor emite conteúdo e sugere sentidos, e o leitor constrói o sentido através de suas inferências e experiências como falante e leitor dessa mesma língua que permeia a interação entre ambos. Assim, continuemos com o pensamento do autor Marcuschi (2008, p. 76)

Hoje em dia, não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da langue (do sistema da língua) ou da parole (do uso da língua). Trata-se de uma unidade comunicativa (um evento) e de uma unidade de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. Mas, de qualquer modo, o

texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase.

Essa visão de texto é cabível, justamente porque o texto não é uma unidade formal da língua, não há uma regra que delimite o que é um texto ou como se produz um texto, ou ainda como se interpreta um texto. O que se tem é uma relação comunicativa, inclusive muito complexa, entre quem produz e quem lê, assim como as demais atividades que envolvem o processamento desse texto. Portanto, há que se afirmar também, que um texto não é um amontoado de seqüências discursivas, como continua nos esclarecendo Marcuschi (2008, p. 77)

O que se pode afirmar com certa segurança é que a seqüência dos enunciados num texto não pode ser aleatória sob o ponto de vista linguístico, discursivo ou cognitivo. Isto equivale a dizer que se, por um lado, as operações tipicamente linguísticas como a sintaxe, a morfologia e a fonologia são imprescindíveis e inevitáveis, a análise textual não deve parar nesses aspectos, pois até eles mesmos podem ser comandados por orientações discursivas, como no caso de muitas anáforas e até mesmo de certas concordâncias sintáticas.

Ademais, é importante ressaltar um fato importante no processo de escrita de um texto, o atentar-se para as questões e definições de texto dentro da linguística textual, que podem variar de acordo com a perspectiva teórica adotada, mas que convergem em pontos comuns na maioria das vezes. Para Costa Val (2006, p. 4)

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” e ainda “um texto é uma unidade de linguagem em uso.

Assim, ressaltamos ainda, mais um pensamento da autora Costa Val (2004, p. 01), sobre texto

Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “té”.

Consideremos, então, que uma produção linguística adequada a um determinado contexto, em que seus interlocutores construam sentido em torno dela, pode ser considerada um texto, já que há uma interação a partir de uma operação linguística. Para Costa Val (2004, p. 02), “Isso quer dizer que o sentido do texto não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada ‘acontecimento’ de uso da língua”.

Portanto, a questão nesse caso é analisar como se dão essas relações na hora da escrita e levar o aluno escritor a entender como tudo isso funciona na prática. Assim, é interessante ressaltar a importância das etapas do processo de escrita que devem ser observadas no processo de operacionalização com língua, como sugere Marcuschi (2008, p. 81):

Na operação com a língua, lidamos mais do que com um simples uso de regras, sejam elas de sequenciação ou outras quaisquer. O que aqui está em ação é um conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam. Em suma: todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor.

Tendo em vista que o ato de escrever, como um trabalho intelectual, se aprende na escola, seu processo de constituição e incorporação deve ser um exercício contínuo. Discorrendo sobre essa ideia, temos Sartori (2019, p. 25) que afirma que “escrever e reescrever com frequência é o caminho de quem acredita que se ensina e se aprende a escrever”.

Voltados para a perspectiva da enunciação e da interação em que o texto aqui se acha inserido, o processo de construção não é simples, pois não existem regras fixas para a produção textual, além disso, exige do escritor que articule sua produção de modo que seu interlocutor faça uma correlação com o enunciado encontrando sentido e significação na leitura do texto. Para Koch (2018, p. 18)

O processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador.

Dessa forma, quem escreve toma várias decisões durante a construção textual, desde as de caráter cognitivo, àquelas pertencentes aos princípios da textualidade. Além disso, quem escreve escolhe as relações que orientam seu interlocutor às questões teóricas e práticas. E é neste ponto que estão as problemáticas enfrentadas por alunos e professores no ambiente educacional. Sobre as decisões tomadas pelo produtor de um texto, temos a abordagem de Marcuschi (2008, p. 78):

Sabemos que para se produzir um texto deve-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Sabemos que não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Também sabemos que deve haver pelo menos uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer, isto é, sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar inseridos.

Em qualquer caso e circunstância, é fundamental que os questionamentos e indagações, que são muitos e permeiam todas as etapas e relações ligadas às operações com a língua, sejam esclarecidas, pelo menos as que estejam no foco da complexidade do problema. Trazemos, para esta discussão, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial da educação no país

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 07)

Em suas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, em especial a competência de número 7: "Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias" (BRASIL, 2018, p. 87), a BNCC confirma como objeto de ensino, o texto, como aqui conceituado neste trabalho, fonte para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita de alunos da educação básica.

A partir da compreensão dos pressupostos que embasam o ensino de línguas com práticas pautadas no texto e sua capacidade de interação entre escritor e leitor, Geraldi (1996, p.71) nos faz retomar a ideia de que

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua. (grifo do autor)

Considerando tais reflexões acerca das concepções de texto de forma geral, é necessário ponderar sobre o texto escrito e tornar notável a questão central no processo de escrita desses textos. A materialidade presente em um texto resulta das etapas de produção, assim como das estratégias utilizadas pelo produtor. Para que tenhamos uma melhor conclusão com relação a esta discussão, recorre-se ao que diz Geraldi (1996, p. 138):

Um texto não existe sem materializar-se nos recursos expressivos que nele trabalham; estes, por seu turno, não existem fora de sua remessa a sistemas de referências. Ambos, recursos e sistemas, constituem-se concomitantemente. Neles e com eles nos constituímos como sujeitos.

Dessa forma, tendo a compreensão de que a principal função do texto é a interação entre produtor e leitor, é interessante ressaltar que as operações de

produção de texto se dão através de grandes trabalhos com caminhos metodológicos que possibilitam a prática de escrita de textos no ambiente escolar e social.

Considerando ainda o texto e suas estratégias de processamento, temos um outro aspecto importante para a construção de sentido na produção textual: o contexto. Dentro da perspectiva pragmática da língua, que estuda as situações de interlocução social e intencional conforme os fins da interação, o contexto permite ao leitor verificar e descobrir os propósitos comunicativos do produtor do texto. Para confirmar esse argumento, temos a afirmação das autoras Koch e Elias (2018, p. 88):

Um dos requisitos básicos para a produção de todo e qualquer texto, é a contextualização, ou seja, sua ancoragem em dada situação comunicativa, no interior de determinada prática social, tendo em vista o lugar e o momento da interação, os participantes e suas particularidades, os objetivos a serem alcançados.

O contexto é um aspecto importante para a produção textual, por ser um conjunto de conhecimentos, ao qual todo escritor recorre na hora de produzir e expor suas ideias e ser compreendido pelo seu interlocutor no processo de interação. Um banco de dados em que locutor e interlocutor mobilizam em seus atos de comunicação, a fim de compreenderem e serem compreendidos.

Em torno dessas características, podemos concluir que o texto é um elemento material, por meio do qual os sujeitos envolvidos em uma determinada situação de comunicação interagem construindo e reconstruindo sentidos, de forma codificados ou não.

Dessa forma, todos os estudos que alicerçam esta pesquisa nos ajudam a entender os fenômenos linguísticos que constituem um texto, dando-nos a possibilidade de observarmos como é o processo de materialização da produção escrita, além solidificar a ideia de tornar o texto objeto de estudo das aulas de língua portuguesa.

## 2.2 NOÇÕES DE TEXTUALIDADE E TEXTUALIZAÇÃO

A produção textual escrita é uma prática social e cognitiva, que exige uma atenção de escritores que já têm experiência nesse processo, e exige ainda mais multiplicidades de ações dos iniciantes na arte de escrever, como é o caso dos alunos do Ensino Fundamental. Isso porque a escrita é um processo ainda mais complexo que a leitura, embora sejam indissociáveis, e as duas atividades não se concretizam separadamente.

A escrita tem suas especificidades por exigir maior conhecimento não só do conteúdo necessário para a formulação do discurso, mas também pela exigência de conhecimento dos aspectos sociocomunicativos, cognitivos e estrutural da língua inerentes ao processo. Além de uma postura de sujeito que vamos considerar, conforme Marcuschi (2008, p. 70), “sujeito é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”.

De acordo a citação de Marcuschi, o discurso é sempre planejado por um indivíduo, que necessariamente deve ser um sujeito. Para escrever, o sujeito deve almejar um objetivo, realizar um planejamento de suas interações com seu leitor, assim como escolher e adequar sua linguagem, dividir suas tarefas, além de avaliar sua escrita, ou seja, embora a língua tenha um funcionamento próprio, o escritor produzirá algo previamente planejado que será resultado de sua relação entre a língua e sua história, é nesse sentido que ele buscará conteúdo, contextualizando sua produção.

Por ser uma atividade social e cognitiva, as discussões em relação à produção textual devem levar em consideração as técnicas e estratégias de operação com a língua, condições de produção, entre outros aspectos. A prática da escrita deve mobilizar no produtor de texto a pressuposição de que o texto é um processo interativo entre homem e sociedade, e ativar modelos e elementos que compõem seu modo de organização.

Nesse sentido, é necessário que se discutam algumas noções de textualidade à luz da Linguística Textual. Para justificar a necessidade desse olhar, temos que entender que o texto se ancora em vários elementos que sustentam sua aceitabilidade e o definem como texto.

Por trás de um texto, há um complexo sistema que o envolve além da extensão física e estética. Por ser uma unidade máxima de funcionamento da língua, Marcuschi (2008, p.89) diz que “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”. Ao observar essa abordagem, percebe-se que o texto é como uma teia que opera baseado em contextos, às vezes, em constituintes linguísticos como estruturas sintáticas, semânticas e lexicais e situações comunicativas, ou seja, a textualidade.

Para Marcuschi (2008, p. 91), “a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva”, embora ele não negue que “o domínio da língua é também

uma condição de textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 90). Certamente é importante entender que a textualidade tem papel fundamental nas escolhas feitas pelo escritor, visto que ela é um equilíbrio entre as sequências discursivas escritas e as condições de acesso à compreensão do texto.

Assim, a textualidade pode ser considerada como características que fazem um texto ser um texto. Para Marcuschi (2008, p.95), produzir um texto como um evento significativo é articulá-lo em três aspectos: 1. Aspectos linguísticos; 2. Aspectos sociais; 3. Aspectos cognitivos. Isso significa dizer que o texto não está baseado em único aspecto, mas que há uma interação no ato de produção e recepção.

Além disso, devemos considerar a textualidade como um conjunto de fatores que dão ao texto sua natureza, sua composição e suas funções que possibilitem o leitor buscar entendimento do conteúdo a partir de sua defrontação com as palavras. Com relação a esse posicionamento, temos Costa Val (2004, p. 03)

Levando em conta essas ponderações, podemos definir melhor textualidade como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. Explicando melhor: não vamos entender a textualidade como algo que está nos textos, mas como um componente do saber linguístico das pessoas.

Ainda segundo Costa Val (2006, p. 05), baseada na obra de Beaugrande e Dressler (1983):

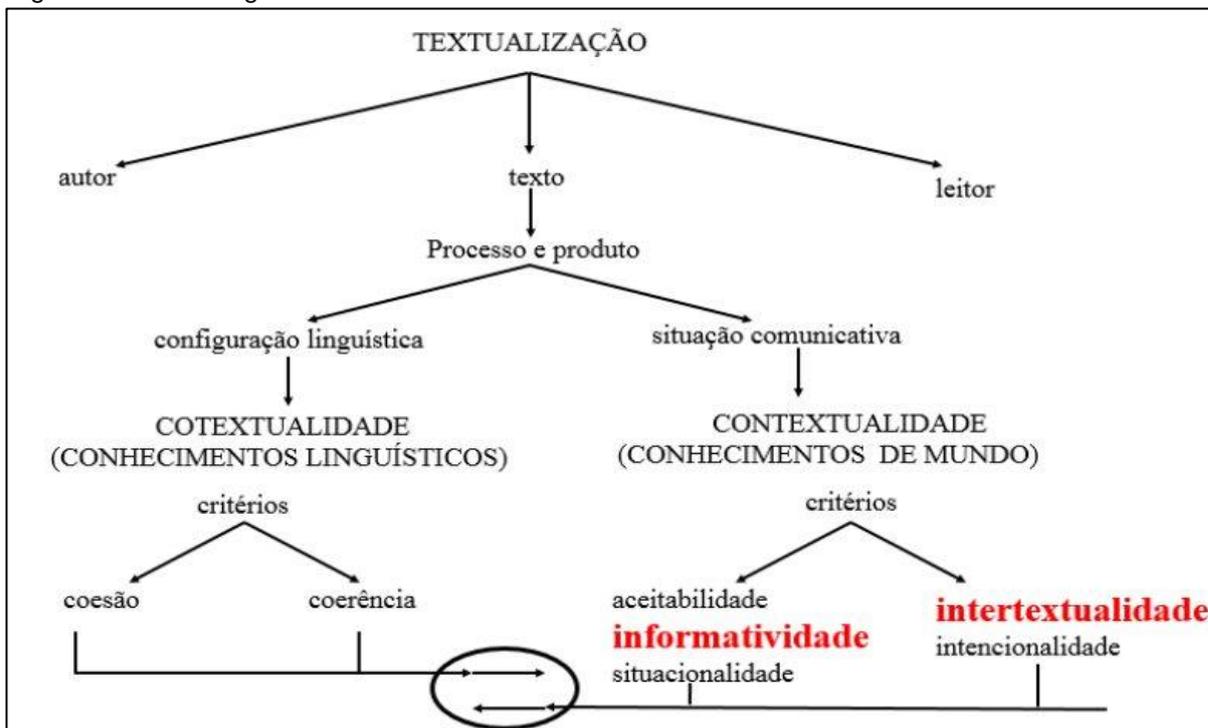
Sete fatores são responsáveis pela textualidade de um discurso: a coerência e coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 2006, p. 05).

Esses fatores possibilitam a revelação de uma voz ativa do sujeito que produz o discurso e uma intimidade com a mensagem por parte daquele que ler o texto, já que as produções textuais nem sempre trazem suas mensagens totalmente explícitas e dependem das habilidades interpretativas de quem ler.

Quanto aos princípios de textualidade, Marcuschi (2008) elabora um esquema (Figura 1) com uma ideia de como se distribuem os critérios gerais da textualidade e depois analisa cada critério e suas ideias. Observando a esquematização, percebe-

se que durante o processo de escrita, o autor mobiliza elementos da textualidade para que o texto cumpra seu papel perante o leitor. Vejamos o esquema abaixo:

Figura 1 – Critérios gerais da textualidade.



Fonte: Adaptado de MARCUSCHI (2008, p. 96).

Neste cenário, vale tomar como referência todos os pilares da textualização: autor, texto e leitor. Em especial o autor e o texto como produto inacabado da interação entre autor e seu receptor. Com relação à estratégia de escrita, é importante ensinar ao aluno o planejamento do discurso, tanto falado quanto escrito, considerando sempre a situação de interlocução na qual essa produção está inserida, para seu funcionamento efetivo. E para colaborar com as habilidades de interpretação e compreensão, é preciso ensinar sobre as condições de produção e recepção do texto.

Nesses termos, concluímos que os aspectos da textualidade são importantes para o entendimento do texto, porém, temos que ressaltar que praticamente quase todos os textos não são constituídos de tudo aquilo que eles gostariam de dizer e que seu entendimento depende da compreensão do leitor ou ouvinte. “A construção do sentido depende dos conhecimentos e intenções de quem falou e dos conhecimentos disponíveis e habilidades interpretativas de quem ouviu” (COSTA VAL, 2004, p. 04).

Quanto aos elementos ou fatores responsáveis pela textualidade, dedicaremos neste trabalho uma breve explanação sobre cada um, conforme o entendimento de

autores já citados anteriormente para que entendamos melhor esses fatores que caracterizam uma produção verbal como um texto.

### 2.2.1 Coesão

Discorrendo sobre o processo de produção, daremos atenção aos critérios de coesão, como sendo um mecanismo de conexão referencial, sequencial e de contextualidade de suma importância na escrita de textos argumentativos, que se configura hoje como um dos maiores desafios para o ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. A preocupação em escrever um texto coeso, empregar artefatos linguísticos adequados à conclusão que se pretende conduzir o leitor é importante para um evento discursivo relevante na interação sociodiscursiva.

É importante ressaltar que só elementos coesivos não fazem um texto. Para alcançar um máximo de significação em um texto é necessário ir muito além do emprego de conectores, pois, se nos depararmos com elementos linguísticos empregados de forma inadequada provavelmente não alcançaremos a informatividade relevante desse texto.

Os processos de coesão dão conta da estrutura da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Como sabemos, o mecanismo da coesão é bastante trabalhado em sala de aula e os conectivos são os conteúdos mais representativos desse critério de textualidade. Daremos ênfase principalmente a um tipo de sequenciação comunicativa, os operadores argumentativos e organizacionais do processo de coesão conectiva, visto que em produções de alunos do ensino fundamental não encontramos com muita frequência esses tipos de articuladores textuais, sendo, portanto, uma necessidade de ensino e de aprendizagem.

Com relação a produção da argumentatividade e a intenção de persuadir o leitor, exige-se que o escritor utilize estratégias para atingir tal objetivo, para isso o trabalho com conectivos que conduzam o leitor a essa conclusão é importante para a semântica da sintaxe textual. Para Koch (2008, p.18)

O uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Vejam os a seguir (Quadro 1), uma esquematização sobre o fator de coesão textual com alguns exemplos de operadores argumentativos e organizacionais, do autor (MARCUSCHI, 2008, p. 118)

Quadro 1 – Esquema dos processos de coesão conectiva.

Operadores argumentativos	Operadores organizacionais
Oposição: mas, porém, contudo ...	De espaço e tempo textual
Causa: porque, pois, já que ...	- em primeiro lugar, em 2º lugar ...
Fim: para, com o propósito de ...	- como veremos, como vimos ...
Condição: se, ao menos que, desde que ...	- neste ponto, aqui na 1ª parte ...
Conclusão: logo, assim, portanto ...	- no próximo capítulo ...
Adição: e bem como, também ...	Metalinguísticos
Disjunção: ou ...	- por exemplo, isto é, ou seja...
Exclusão: nem ...	- quer dizer, por outro lado ...
Comparação: mais do que, menos do que	- repetindo, em outras palavras...
...	- com base nisso, segundo fulano

Fonte: Adaptado de MARCUSCHI (2008, p. 118).

Pode se comprovar, observando os operadores argumentativos e organizacionais citados no esquema, que eles têm por funções estabelecerem relações textuais que orientam o receptor do texto a determinadas conclusões, assinalando determinadas relações de sentidos, dando uma progressão às ideias, formando a tessitura do texto. Logo, entendemos que o uso desses elementos linguísticos são formas de organizar, transmitir e produzir sentidos através do texto.

A coesão é a inter-relação entre os termos do texto, não necessariamente responsável pela condição de um texto ser um texto, mas dando a ele legibilidade para que o leitor ou ouvinte consiga construir uma significação. A coesão é fator de textualidade construída também pelo leitor. Segundo Costa Val (2004, p. 08)

A língua dispõe de vários recursos com os quais os falantes podem indicar em seus textos as relações que pensaram entre os elementos linguísticos, mas esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem. Quem de fato estabelece a relação é o ouvinte ou leitor.

Além da coesão, fator que se realiza através de formas gramaticais e do léxico, veremos agora um outro responsável pela textualidade, relacionado ao material

conceitual do texto, pelos quais os elementos do conhecimento podem ser ativados no receptor do texto que é a coerência.

### 2.2.2 Coerência

A coerência está ligada ao universo do texto, a continuidade do sentido, tem a ver com conhecimento, informação e habilidades de interpretação. Ela se manifesta na compatibilidade do mundo do texto com o mundo do leitor.

Para Marcuschi (2008, p.121), “de todo modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas.” Em outras palavras, entendemos que a coerência se dá em nível de sentido global do texto, portanto, não é restrita a elementos linguísticos.

Para esclarecer o recurso da coerência, reiteramos aqui a concepção de escrita abordada por Koch e Elias (2018) de que quem escreve ativa e utiliza-se de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais em etapas planejadas, ou seja, para tentar convencer seu leitor, por exemplo no caso dos textos argumentativos, o autor usa todos os seus conhecimentos e engloba-os no sentido do texto, para que sua produção tenha uma aceitabilidade e interaja com o leitor. No entanto, a coerência não se aplica apenas a nível de escritor, leitor ou texto, mas se estabelece a partir da interação entre esses três elementos.

Na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, a coerência não se “localiza” no texto, também não se localiza apenas nas intenções do autor, nem apenas nos conhecimentos e experiências do leitor, mas também na conjunção desses fatores. (...) a coerência não se constrói levando em conta somente o que o texto apresenta em sua materialidade linguística, tampouco apenas o conhecimento do leitor, mas sim, a intenção do autor, a materialização dessa intenção no texto, com sinalização para que o leitor possa ativar conhecimentos tidos como compartilhados e situar-se no quadro delineado pelo autor (KOCH; ELIAS, 2018, p. 194-195).

Portanto o mecanismo da coerência tem muita importância no ensino de língua, já que é um conteúdo relevante para o escritor aprendiz, pois o aluno precisa entender que parte do sentido do texto é realizado através das escolhas feitas por ele, logo é ele que faz o uso da língua deixando pistas para o leitor construir sua significação. Para Costa Val (2004, p. 08)

A língua dispõe de vários recursos com os quais os falantes podem indicar em seus textos as relações que pensaram entre os elementos linguísticos, mas esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem. Quem de fato estabelece a relação é o ouvinte ou leitor.

É nesse sentido, que o produtor deve ativar seus conhecimentos linguísticos, pragmáticos, de mundo, de cultura, de outras épocas, de informatividade, deixando isso explícito ou implícito no texto para que o interlocutor possa construir suas relações com o texto e suas ideias. Concluindo essa ideia, temos Koch e Elias (2018, p. 214) **“... a coerência precisa ser tratada para além do que o texto nos revela em sua materialidade linguística explicitamente constituída”** (grifos das autoras).

Nas propostas de ensino com textos dissertativos-argumentativos, em especial, devemos deixar claro que o texto coerente é a chave para sua aceitabilidade. Nesse tipo de texto, o autor deve escrever de forma clara e objetiva para que suas possíveis intenções comunicativas sejam interpretadas pelo leitor. Deve apresentar uma informatividade com continuidade ao texto, com informações explícitas, que conduzam com clareza o leitor a uma interpretação e compreensão compatíveis com sua intencionalidade, compartilhando com seu leitor sua bagagem de conhecimento para que ele acesse sem dificuldade. Nesse sentido, Koch e Elias (2018, p. 208).

Como vimos, portanto, a produção de linguagem, quer em termos de produção, quer em termos de recepção, vai depender de uma constante interação produtor-texto-ouvinte/leitor, interação essa que exige dos interlocutores a antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias sociocognitivas e interacionais.

A coerência é um fenômeno que acontece tanto nas relações microestruturais quanto nas macroestruturais do texto, está relacionada aos conhecimentos linguísticos, ou seja, a contextualidade. Portanto, é evidente que se não houver uma harmonização dessas relações, a significação e compreensão do texto serão gravemente afetadas, pois a coerência é de princípio interpretativo. Em Marcuschi (2008, p. 126) vamos encontrar o seguinte esclarecimento

As macroestruturas geram ou propiciam sentidos globais (expectativas que orientam a leitura desde o seu início). As microestruturas propiciam tanto a confirmação dos sentidos gerados como sua revisão com base em elementos.

Assim, o objetivo do trabalho com textos no ensino de língua portuguesa deve abranger esses critérios de textualidade (coesão e coerência), para que a escrita seja adquirida através de um processo em que haja planejamento e uso de técnicas que desenvolvam habilidades permanentes para a vida de escritor do aluno aprendiz, e seu objetivo de comunicar conhecimentos em um determinado meio social seja alcançado através de estratégias adequadas.

Como podemos verificar, a coerência é um fator que funciona atrelada a outros critérios de textualidade. Quanto aos outros critérios, os que estão relacionados à contextualidade enquanto conhecimento de mundo, abordaremos a partir de agora, a começarmos pela intencionalidade.

### **2.2.3 Intencionalidade**

Quanto à intencionalidade, fator de textualidade que possibilita o leitor compreender aquilo que foi intenção do produtor em dizer no texto, afinamos nossa conceituação com as colocações do autor Marcuschi (2008, p.127): “Costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto, são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. Embora a intencionalidade esteja ligada tradicionalmente ao autor em alguns estudos, questiona-se o fato desse princípio estar ligado também ao leitor enquanto responsável pela compreensão do texto.

Assim, entendemos a intencionalidade, como aquilo que o locutor pretende que o interlocutor entenda a partir da produção do texto escrito, pois ela não deixa de estar integrada ao plano global do texto. Nesse contexto, o produtor faz uso da língua para alcançar o seu objetivo de interação.

Neste fator de textualidade, o produtor tem como meta convencer, persuadir, defender, ofender, pedir, etc. ao seu leitor. Para a autora Costa Val (2006, p. 11): “A intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa”.

### **2.2.4 Aceitabilidade**

Em paralelo à intencionalidade, temos um outro critério de textualidade: a aceitabilidade, que diz respeito à aceitação da intenção do autor do texto pelo leitor, ou seja, são as formas, as considerações e o engajamento do leitor com as pretensões do texto.

Portanto é um fenômeno centrado no interlocutor que recebe o texto e o considera significativo, coerente e coeso. Vale lembrar que a aceitabilidade também engloba o contexto e as condições de produção, visto que dependendo do contexto de produção e do gênero a aceitabilidade adquirirá características variadas, por exemplo, para a gramática a aceitabilidade se estende ao plano linguístico, já para a LT a aceitabilidade estende-se ao plano do sentido global do texto.

Nesse critério de textualidade, o sentido da escrita está no processo de interação em que o produtor não pode deixar de levar em consideração, que o leitor com seus conhecimentos é parte importante no processo de significação do texto.

### **2.2.5 Situacionalidade**

A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico. (MARCUSCHI, 2008, p. 129)

Esse critério refere-se ao relacionamento do texto com o seu contexto extralinguístico, ou seja, está relacionado aos fatos sociais, culturais, históricos, familiares, ambientais, etc., os fatos que tornam um texto relevante, porém, não se pode confundir com o contexto, pois a situacionalidade trata-se de uma adaptação do texto ao seu contexto e aos seus leitores.

Nesse fator, o autor do texto recorre a conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, armazenados a partir da vivência de práticas sociais e experiências com a língua. Dessa forma, o escritor usa esse fator como estratégia para orientar sua produção e incentiva seu leitor a ativar esses possíveis conhecimentos também, pois só através dessa troca haverá uma compreensão do texto.

### **2.2.6 Intertextualidade**

Como afirmam Koch e Elias (2018, p.125), “... em nossas práticas comunicativas, sempre produzimos textos baseando-nos em outros”. De fato, às vezes conscientemente, às vezes propositalmente, fazemos uso desse critério de textualidade em nossas produções textuais. Recurso importantíssimo para a elaboração de um texto significativo, aceitável, ainda mais quando isso é intencional por parte do autor, pois pode revelar quão ricas são suas práticas de leitura, conhecimento de mundo e além disso o nível de conhecimento cognitivo desse produtor.

A partir desse direcionamento, é importante ressaltar que a intertextualidade se baseia em uma prática bem antiga socialmente, o fato de nós reproduzirmos discursos alheios de forma a contradizê-los ou complementá-los. Ou seja, sempre há um texto, uma forma, uma fala, um gesto que apoiam outros discursos formando correntes de pensamentos ideológicos que inevitavelmente constituem nossos textos. A multidão de vozes que complementam nossos discursos revela quem nós somos, quem nos

antecedeu e com quem interagimos. Isso faz com que nosso discurso ganhe respeito e vez perante uma sociedade em que a primeira e única palavra nunca tem valor se não for apoiada em vozes anteriormente mencionadas.

Discorrendo acerca da ideia de intertextualidade mais ampla, temos Antunes (2009, p. 164). “A intertextualidade é, pois, uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado da coesão, da coerência, da informatividade, entre outras”. Dessa forma, o autor do texto deve saber que para que seu discurso tenha uma aceitabilidade ele deve estar apoiado em discursos que façam parte de conhecimentos, textos e discursos prévios já aceitos pela sociedade, pela história, pela humanidade. No entanto, tem-se que ter cuidado para não ficar simplesmente copiando o discurso alheio. Na verdade, deve haver uma relação entre esses discursos, para que algo novo seja compreendido pelo interlocutor.

Além da intertextualidade no sentido mais amplo, em que os discursos se misturam sem podermos distingui-los, há também, principalmente na escrita, a intertextualidade mais contida e identificável. É o modelo usado pelo escritor que cita ou faz alusões de textos em outros textos, ou seja, é a presença de um texto em outro texto. Portanto a intertextualidade contribui com a coesão e com a coerência. E é um critério valioso da textualidade, de grande relevância para ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa, facilitando o ensino e aprendizagem da língua escrita e a formação de um sujeito letrado e socialmente ativo.

Sobre esse critério de textualidade temos, Marcuschi (2008, p. 132)

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para própria interpretação (...).

Como pode se constatar, a intertextualidade de forma ampla ou mais restrita tem papel fundamental na interdisciplinaridade do saber já constituído do aluno. Pois fazendo uso da intertextualidade, o aluno irá demonstrar o quanto já sabe usar recursos linguísticos para adaptar um texto a outro, assim como ajustar as informações, entre outras mobilizações que nos farão avaliar quais adequações o escritor precisou fazer em seu texto.

### 2.2.7 Informatividade

O critério da informatividade é recurso importantíssimo e sem ele o texto não cumprirá todas as suas funções. Sem informações previamente construídas pelo autor, não há como eliminar incertezas, ou seja, o conteúdo do texto poderá não ficar claro para o leitor.

No entanto, vale ressaltar que o critério da informatividade é complexo, mas como afirma Marcuschi (2008, p.132)

O essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas.

Em síntese, os critérios de textualidade apresentados aqui sob a óticas dos autores citados, pode-se dizer que são princípios de boa formação textual se operarmos com eles de forma adequada e ampla, sem condicioná-los a elementos linguísticos. É preciso, portanto, entender que não há necessidade em seguir uma regularidade na forma como se empregam os princípios de textualidade, que suas noções estão à disposição do escritor para serem usados além das linhas escritas, de forma que seu texto diga algo relevante a seu interlocutor. E que, a temática a ser tratado no texto, é mais importante do que o como se dizer, ou o como se escrever. Ter conteúdo, opiniões, informações e conhecimentos é o mais importante para um texto, ou seja, sua funcionalidade. Além disso, os critérios de textualidade não podem ser vistos só como regras constitutivas de texto.

Apesar dessa condição de importância, dos aspectos da textualidade para consistência do estudo da língua tendo como objeto o texto, temos que considerar que a textualidade não é suficiente para que o texto seja dominado por seu leitor, ela não está somente no texto, mas no saber linguístico das pessoas. Ou seja, é preciso haver uma ação para (re) estabelecer os fatores que dão ao texto o seu caráter de um todo orgânico, dotado de sentido global, esse processo é chamado de textualização. Esclarecendo sobre a textualização, temos a autora Costa Val (2004, p. 03)

Para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. E, então, aplicam os fatores ou princípios de textualidade a todo conjunto de palavras com que se defrontam, buscando fazer com que essas palavras possam ser entendidas como um texto – compreensível, normal, com sentido.

Portanto, devemos considerar que o texto, na situação de interação em que está envolvido, pode trazer diversas formas de leituras e interpretações, pois cada leitor (re) significa o texto de acordo com seus conjuntos de saberes linguísticos, aplicando-os conforme as circunstâncias vividas. Dessa forma, quando o escritor usa os princípios da textualidade em suas produções linguísticas, possibilita ao leitor aplicar os princípios da textualização em situações de interações com o texto garantindo assim a compreensão da mensagem a ser repassada ao receptor.

### 2.3. NOÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Como parte da preparação para a produção de texto, a qual defendemos aqui neste trabalho, apoiados nas ideias de autores como Antunes (2009), Sartori (2019), Marcuschi (2010), entre outros, julgamos necessário trabalhar também um outro critério de grande importância para o processo de produção textual escrita, visto que lidamos com diversos materiais escritos e orais durante a produção de texto, que é o processo de retextualização.

Atualmente falar em produção de textos e não mencionar os estudos e as práticas que têm sido desenvolvidas acerca da “retextualização” é desconsiderar uma palavra importante na área. Utilizada com acepções diferentes, há um bom número de pesquisadores que se têm ocupado desse processo. (SARTORI, 2019, p.103)

Se por um lado, textualizar é importante para materializar linguisticamente o que se quer dizer, utilizando-se estratégias de escritas, recursos lexicais e textuais como os de articulação, modalização, referenciação, etc., e discursivas como as condições de produção, como a intencionalidade, situacionalidade e ainda as relações de interação entre autor e interlocutor, etc., por outro lado retextualizar supõe a produção de um novo texto a partir de texto já existente. Assim, retextualizar não é um mecanismo simples, pois trata de transformar um texto em outro tendo que manter a essência do texto-base.

Segundo o autor Rodrigues (2010, p. 119)

Retextualização foi empregado pela primeira vez por Travaglia (1993) para fazer referência à tradução de uma língua para a outra. Abaurre (1995) acrescenta a ideia de refacção ou reescrita de um texto, e Marcuschi (2001) trata da transformação de textos orais em textos escritos, especialmente.

Portanto, Retextualizar é um fenômeno estudado e citado a muito tempo e que se caracteriza por uma ação da linguagem orientada por condições de produções diferentes daquelas que constituem o texto-base, ou seja, a ação de retextualizar

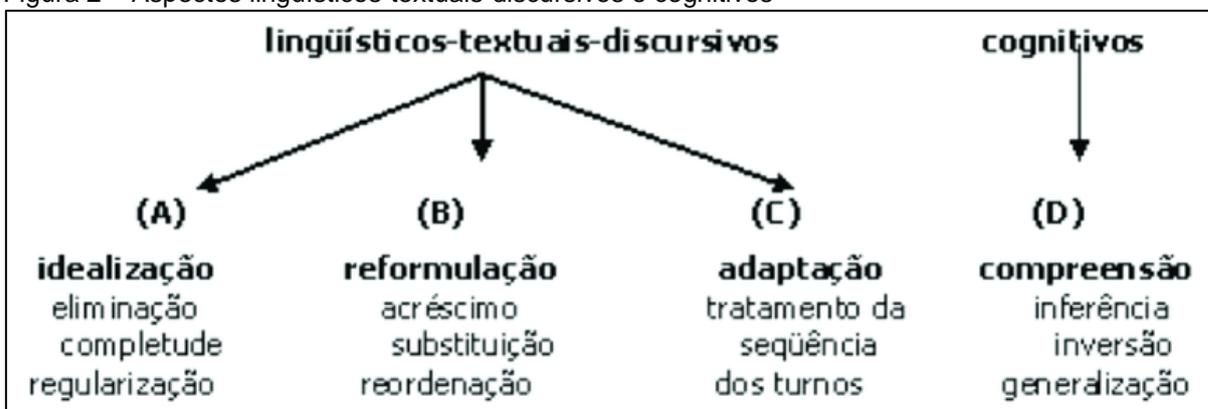
permite que o produtor transforme o texto-base em sua forma, como o gênero, a modalidade linguística, o plano da intertextualidade e interdiscursividade, mas o sentido deve ser mantido. Baseado nessa linha de raciocínio, Marcuschi (2010, p. 48) explica que

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Podemos sustentar que a retextualização é um processo constitutivo dos usos da linguagem, e que fazemos uso desse recurso mais vezes do que percebemos em nosso cotidiano, pois estamos sempre transformando e adaptando discurso de outros para os nossos. Logo, ao realizarmos essa atividade, vários eventos linguísticos corriqueiros são perceptíveis.

Com isso, pode-se dizer que a retextualização envolve aspectos linguísticos-textuais-discursivos e cognitivos, mas que não podemos delimitar cada um desses, já que há um processo de gradação entre ambos que vem se tornando difícil de separá-los em categorias. Para esclarecer essa ideia, Marcuschi (2010) apresenta as operações que conduzem esse processo, como pode-se ver no esquema abaixo (Figura 2).

Figura 2 – Aspectos linguísticos-textuais-discursivos e cognitivos



Fonte: MARCUSCHI (2010, p. 69).

Como podemos observar, há no quadro dois subgrupos e quatro operações que orientam a retextualização, e vale ressaltar que estão ligados ao processo de transformação do oral para a escrita.

Basta parar para analisar, que percebemos que a retextualização é uma atividade perigosa, pois exige um trabalho de adaptação do texto de outro para a versão de um novo autor, o que demanda compreensão do que foi dito e responsabilidade com o que será reformulado. E no processo de ensino e aprendizagem é válido trabalhar a questão não só linguístico-discursiva, mas também o que é ético, para que o aluno tenha responsabilidade em se deter em compreender e adaptar o que realmente foi dito no discurso alheio, sem alterar seus sentidos. Caso contrário, nascerá uma grande problemática se esse fenômeno se tornar instrumento de manipulação do discurso. Marcuschi (2004, p. 86) afirma que

*(...) para transformar é necessário compreender o texto. Contudo, uma não compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento. (grifos do autor)*

Assim, a complexidade das operações cognitivas demanda um entendimento mais detalhado do texto, por fazerem parte de um processo que está presente em diversos ambientes sociais e que nessa atividade a compreensão do que foi dito é necessária para que se afastem os problemas relacionados ao entendimento do futuro texto que será elaborado. No entanto, não será possível uma abordagem profunda em todos os princípios da retextualização, mas centralizaremos as discussões nas ideias básicas aplicadas as produções linguísticas efetivas.

Em um mundo cheio de informações, como é o que vivemos hoje, existe uma certa dificuldade em selecionar o que dizer sobre determinado assunto em uma produção textual. Portanto, neste trabalho, abordaremos algumas dessas atividades de retextualização, como passagem do texto falado para o texto escrito, adaptação de gêneros textuais, escrita de falas, resumo de textos, entre outras atividades.

São várias as questões relativas a retextualização Segundo Marcuschi (2010, p. 48), há várias possibilidades de se fazer a retextualização, e na maioria das vezes, são feitas de forma rotineira, porém não mecanicamente, como veremos a seguir no quadro 2.

Quadro 2 – Possibilidades de retextualização.

Possibilidades de Retextualização
1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)
3. Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)

4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)
-------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de MARCUSCHI (2010, p. 48).

No âmbito escolar é fácil reconhecer esse processo de transformação de texto, pois é comum se trabalhar com textos-base e adaptá-los, transformá-los, reescrevê-los, reformulá-los, assim como ocorre em nossas atividades diárias, quando envolvemos diversos eventos linguísticos de forma elaborada.

Os discursos argumentativos envolvem o processo da retextualização por precisarem de apoio em fatos materiais. Como vivemos em um momento em que todos querem opinar, é comum encontrarmos materiais em diversas fontes de discursos, como em textos escritos e multimodais, por exemplo, temos os encontrados em jornais impressos, livros, sites, blogs, revistas, etc. Nos textos falados e midiáticos, como no caso dos encontrados na internet, em redes sociais, aplicativos, como por exemplo, os áudios, vídeos; na televisão e no rádio, como as reportagens televisivas, *vlogs*, *podcasts*, filmes, séries, entre outros tipos e gêneros. No entanto, adaptar todas essas informações e incorporá-las ao texto escrito pode ser difícil e complicado para um aluno do Ensino Fundamental. Assim, o trabalho com a retextualização é de suma importância nesse processo.

Neste trabalho nos deteremos a abordar algumas dessas possibilidades de retextualização citadas por Marcuschi (2010), como o processo da fala para a escrita e da escrita para a escrita. É importante lembrar que o autor aborda modelos e não dá uma fórmula ou receita. Porém, consideramos importante mostrar as nove operações que contemplam apenas os aspectos textual-discursivos envolvidos nas atividades de idealização (eliminação, completude e regularização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação) do texto escrito a partir do texto oral. No quadro 3 encontram-se transcritas, com adaptações, às operações mencionadas por Marcuschi (2010, p. 48).

Quadro 3 – Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).
2ª operação	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia)

3ª operação	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).
4ª operação	Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordenação dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).
5ª operação	Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).
6ª operação	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).
7ª operação	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).
8ª operação	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).
9ª operação	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Fonte: Adaptado de MARCUSCHI (2010, p. 75).

Com base no quadro acima, é possível perceber que o modelo de retextualização proposto pelo autor, envolve operações que servem para orientar, nesse caso, a escrita de um novo texto. No entanto, não é necessário que um escritor utilize todas, nem nessa ordem para a escrita de um discurso, mas as necessárias para que seu texto se aproxime de uma idealização linguística bem-sucedida. Além de que o autor não se refere a outros modelos de retextualização, como a reescrita de um texto com o objetivo de afastar ambiguidades, ou problemas na pontuação ou paragrafação, etc. ou ainda da passagem de um gênero para outro, mas que sabemos que existem e são bem comuns no meio escolar.

Como exemplo de outras formas de retextualização, temos aquela em que o escritor faz a adaptação de um gênero para outro, como o e-mail que se torna carta do leitor, a fábula que se transforma em poema, a notícia que se torna crônica, o livro que vira filme, a fotografia que se torna meme, o vídeo transcrito para o blog da escola, entre outras atividades de reformulação em que o novo produtor precisa fazer adaptações para um novo gênero, mas sem alterar seus sentidos originais. Ou seja, são produções retextualizadas, pois, há marcas de autoria tanto do autor do texto original quanto do escritor que formula o novo texto.

O processo de retextualizar voltado à transformação de um texto verbal em outro texto verbal, acontece, principalmente, quando há transformação de um texto em outro, como exemplo, temos a revisão ou reescrita e ainda quando há criação de um novo texto com base em um texto fonte, processo esse que implica modificações, em razão da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros. Na prática da revisão, trabalha-se o mesmo texto com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustando-o à situação discursiva, mantendo inalterado o propósito comunicativo. Assim percebe-se que não há uma única definição do que venha a ser a retextualização, no entanto, o mais importante é trabalhar as várias formas de tratar um texto e utilizá-lo em seu discurso.

Embora não seja um processo tão falado, é uma prática mais comum do que imaginamos se pararmos para observar as atividades de produção propostas pela escola, como bem observa Sartori (2019, p.104)

Já podemos concluir que a escola já propõe atividades de retextualização sob a denominação de “produção de textos”, sobretudo em situações em que o aluno muda o gênero para transformar uma notícia em poema, ou uma narração em história em quadrinho. Esse tipo de proposta também figura em livros didáticos.

Em virtude do que foi abordado até aqui, consideramos de fato que a retextualização é um dos grandes temas da Linguística Textual, que vai além do que expõe Marcuschi (2010), e que embora a questão da retextualização do oral para o escrito pareça ser o que há de mais bem discutido na literatura linguística, ainda nos convém olharmos para outras formas de retextualização pouco exploradas: do oral para o oral, do escrito para o oral e do escrito para o escrito.

Então, diante do que foi exposto ao longo desta seção, queremos ressaltar a ideia de que o ensino de língua portuguesa deve ter como objeto de estudo o texto e qualquer atividade de produção textual, no contexto escolar, deve ser ensinada a partir do preceito de que ela se inicia antes do momento da proposta feita pelo professor. Esse processo começa na consulta de material, na curadoria de temas, na confrontação de materiais discursivos, linguísticos e cognitivos, de informações e conhecimentos adquiridos previamente pelo aluno, ou seja, comungamos da mesma ideia que Antunes (2009, p.168):

A escrita produzida na escola, mesma aquela sob a condição do treino ou do exercício, nunca deveria ser uma escrita pontual, no sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinantes.

Nesse sentido, as propostas e estratégias de ensino devem dialogar com práticas significativas e reais de uso da escrita, para que o escritor encontre sentido naquilo que produz, ou seja, fazer o aprendiz entender que para preparar a escrita é imprescindível a leitura, que a escrita é um processo de interação entre sujeitos que utilizam a língua para se comunicar. Assim, o aluno será instigado a perceber que a produção textual compreende um processo de interação humana através da língua.

Acreditamos que assim, as práticas de escrita propostas pela escola, deixarão de ser problemáticas, sob o ponto de vista de que na maioria das vezes, são improvisadas, ou seja, propõe-se que o aluno escreva a respeito de um conteúdo que não domina. E a partir desse novo cenário, o inexperiente escritor saiba sobre o que e como escrever. Usando a retextualização para ampliar seu repertório de dados, de informações, de conceitos, de intertextualidades, para conseguir escrever um texto que interaja com o interlocutor.

Assim, concluímos que devemos olhar a produção textual na escola, como uma atividade que envolva conhecimentos dos elementos linguísticos, que abrangem o léxico e a gramática, os elementos de textualização e retextualização, assim como os contextos da situação em que o texto é produzido. E é nessa perspectiva que o texto deve ser corrigido e avaliado, para que se for o caso, seja reescrito pelo aluno até que se adquira uma idealização linguística e de sentido aceitáveis em que os estudantes exercitem o protagonismo e a autoria, e isso faça com que o processo de escrita tenha sucesso dentro e fora do contexto escolar.

De acordo com o avanço dos estudos linguísticos e discursivos, o conceito de texto tem mudado e conseqüentemente a escola deve acompanhar essas novas discussões. Na seção seguinte, abordaremos situações a serem trabalhadas a partir do texto do aluno, produzidos dentro e fora da escola.

### 3 O TEXTO E SEU ESPAÇO NA SALA DE AULA

O ensino de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa nunca foi tarefa fácil. Na escola, se propõem diversas metodologias quando o assunto é leitura e produção textual, e o texto já tem ganhado espaço como objeto de estudo das aulas de língua portuguesa. Assim, consolidar o ensino de línguas através do texto e de gêneros textuais implica admitir que as atividades de escrita deixaram de ser atividades descontextualizadas e o texto deve ter seu espaço determinado em todas as operações linguísticas que envolvem o ensino.

No entanto, a tarefa de tornar as práticas de leitura e escrita vivas e significativas na escola ainda é bem difícil, como cita Lerner (2007, p. 18)

A tarefa é bem difícil porque: 1. A escolarização de práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árduos; 2. Os propósitos que se perseguem na escola ao se ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela; [...].

Como vemos, no momento, é preciso conciliar esforços em propósitos didáticos que visem os letramentos e as práticas sociais, em um ensino que tenha o texto como objeto de estudo e práticas de leitura e escrita reais ou que simulem a realidade do estudante. Com o objetivo de possibilitar uma escolarização da leitura e escrita enquanto prática social, valorizando os resultados dos estudos da Sociolinguística, da Linguística Textual, entre outros que vêm se desenvolvendo no mundo inteiro por décadas.

Como já mencionamos anteriormente, este trabalho tem como base os estudos da Linguística Textual (LT) que se consolidaram no Brasil nas décadas de 80 e 90 com publicações de autores como Koch (1989, 1998), Koch e Travaglia (1989), Fávero (1991), Marcuschi (1983) entre outros. E vêm cada vez mais avançando com reformulações de conceitos e até mesmo redefinindo seu próprio objeto de estudo: o texto.

Em um primeiro momento, o texto era visto como um produto acabado. Nessa perspectiva, uma sequência de frases (ou um amontoado de palavras) era considerada texto se apresentasse textualidade, isto é, se tivesse coesão e coerência, marcas que estariam presentes no texto, que poderiam ser recuperadas a partir dele. Essa ideia deixou de ser valorizada quando se observou a existência de sequências que, apesar de construídas com elos coesivos, não veiculavam quaisquer sentidos.

Depois, passa-se a uma concepção mais ampla, a de texto como um processo, lugar de interação entre autor e leitor, espaço de construção de sentidos. Esse caráter processual fica evidente na resposta dada por Koch à pergunta: Qual é, afinal, a propriedade definidora do texto?

Um texto se constitui enquanto tal, no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 25)

Em trabalho mais recente, Koch (2006), explica que a noção de texto, assim como as de coesão e coerência, foi sofrendo mudanças significativas no decorrer do tempo. Além daquelas apontadas acima, o critério de textualidade e a noção de coerência, a autora ressalta a necessidade de não separar radicalmente os dois domínios, uma vez que esses, na maioria dos casos, aparecem sobrepostos.

Portanto, percebe-se que de acordo com os critérios e fatores que usamos para reconhecer textos, por muito tempo, houve confusões sobre o entendimento do que seria um texto. Práticas como propor aos alunos que escrevessem sobre determinado assunto a partir de títulos e temas, com o único objetivo de preencher linhas do caderno, foram muito comuns no Brasil na década de 80 e até hoje ainda se fazem presentes em práticas docentes.

Em contrapartida a essa ideia, Sartori (2019, p. 25) apresenta uma concepção de escrita como sendo uma

Ação reflexiva que se desenvolve, que se constrói e reconstrói ao longo do tempo. Escrever é um trabalho intelectual que se aprende na escola. Portanto cabe à instituição escolar ensinar a escrever, concebendo esse ato como processo contínuo e nem sempre fácil. Escrever e reescrever com frequência é o caminho de quem acredita que se ensina e se aprende a escrever.

No entanto, apesar dos esforços dos estudiosos e dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa em proporem novas estratégias para o ensino da escrita, ainda vemos uma dificuldade da escola em dialogar com o aluno sobre a prática significativa da produção textual, sendo comum constatar-se que nas aulas de Língua Portuguesa, embora haja muitas propostas de atividades de produção de textos escritos, o ensino da escrita ainda é feito através de modelos de textos com o intuito de serem unicamente corrigidos pelo professor.

Marcuschi, em seu trabalho *Gêneros Textuais & Ensino* (2002), convida-nos a refletirmos sobre o ensino da leitura e da escrita através dos gêneros textuais que ele

considera como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação do nosso dia a dia. No entanto, ele também ressalta a noção de que, apesar de conter alto poder de interpretação de quem o produz, eles não são instrumentos estanques, acabados e enrijecedores da ação criativa do ser humano.

Em outras palavras, isso implica dizer, que num texto nem sempre o sentido está pronto, que o que estaria materializado ali na escrita não está à espera de ser complementado por um leitor passivo, mas que os sentidos se constroem na interação leitor-texto-autor. Para melhor exemplificar, consideremos a significativa metáfora que assemelha o texto ao *iceberg*: só uma parte do texto está exposta, na superfície; a maior parte está submersa, usada por Marcuschi (2002) para ilustrar melhor a situação.

Percebemos aqui a importância de entender que o texto, independente a qual gênero pertence e em qualquer contexto discursivo, é um evento dinâmico, inacabado que nem sempre trará às claras as intenções de seu produtor. Essa ideia deve ser repassada ao escritor iniciante.

No que diz respeito ao processo de produção textual, é importante ressaltar que o processo de construção do texto engloba diferentes etapas, desde a escolha do que se pretende dizer, a seleção de recursos expressivos, a elaboração e a revisão. Nessa perspectiva, o ato de escrever envolve fatores sociais e também fatores cognitivos como conhecimento de mundo, textual e genérico de que dispõe aquele que escreve.

O texto, em sala de aula, é um exercício de prática social e sua produção é uma operação que envolve várias estratégias e procedimentos. A redação, como era conhecida toda produção textual realizada dentro da escola, por muito tempo foi uma atividade descolada da realidade.

No entanto, hoje em dia, é comum encontrarmos práticas que contextualizam a escrita do aluno como, por exemplo, as propostas de ficcionalização que desafiam o aluno a assumir um determinado papel social para a construção de um texto, ou seja, as propostas simulam uma realidade para aproximar o escritor da situação real, como por exemplo, o aluno se imaginar como um repórter para escrever uma reportagem, um leitor de um jornal para escrever uma carta do leitor e outras situações comuns do dia a dia.

Um outro fato que não se pode negar, é que houve um avanço em relação ao que predomina na abordagem de textos de alunos, a chamada “higienização do texto”,

uma operação de limpeza, na qual o papel do professor se reduz a apontar erros e acertos de ordem gramatical (ortografia, pontuação, concordância etc.). Porém, esses avanços ainda não significam que o texto do aluno deixou de ser visto como um produto acabado, muitas são as práticas metodológicas que levam em conta somente a materialidade textual, ou seja, o texto-produto. No entanto, com a insistência desse tipo de prática, deixa-se de olhar o que os alunos escrevem e por isso não se indicam caminhos que levem ao enriquecimento dessas produções.

No contexto da sala de aula, a funcionalidade do texto e sua aceitabilidade devem ser prioridades na dissertação de um aluno, visto que nela poderemos perceber a voz ativa do nosso jovem aprendiz e sua intimidade com o uso da língua escrita. Não queremos aqui desqualificar o ensino através de gênero e suas características estruturais, mas que a estrutura do gênero não seja a prioridade na hora de corrigir ou avaliar esse texto, nem as questões ortográficas.

Na realidade, se faz necessária uma flexibilidade no planejamento, de modo que se permita a inclusão de outras propostas na hora de orientar a produção de texto na sala de aula. Que esse momento não seja somente para avaliação, ou como forma de punição ao aluno, mas para que haja uma comunicação efetiva entre autor e sociedade, com o objetivo de aproximar o máximo possível o que se produz na escola daquilo que circula fora dela, em todos os níveis de ensino, eliminando de vez práticas artificiais de escrita.

Pensando assim, fortalecemos a ideia de que as propostas de produção textual devem estar vinculadas a realidade do aluno, que sejam praticas significativas para que ele tenha condições de interagir com o outro através de seu texto. Essa ideia é também defendida por Sartori (2019, p. 32) que afirma que

As propostas que simulam a realidade estão longe de atender às necessidades reais e concretas de alunos e comunidade, são redações. Trazem, no entanto, uma vantagem, a meu ver, na comparação com propostas mais “tradicionais”, a exemplo de “descreva sua sala de aula” ou “invente” uma história.

Conforme todo esse debate em relação ao texto e seu espaço em sala de aula, já sabemos que o tratamento dado ao texto vem mudando, todavia, ainda é muito comum, vemos em nosso cotidiano escolar, principalmente nas escolas públicas, jovens em práticas exaustivas de produção textual do tipo dissertativo-argumentativo (a famosa redação para o ENEM), por exemplo, no terceiro ano do ensino médio, em efeito retroativo, para alcançar competências e habilidades que os possibilitem

escrever uma redação solicitada por programas governamentais que dará acesso a universidades públicas e particulares do país. Então, nos perguntamos: em qual prática fora da escola se escreve um texto? Por que não há um incentivo dessa produção escrita enquanto prática social?

É visível perceber que, se essa prática fosse estimulada desde o início da educação básica, como prática social dentro e fora da escola, teríamos jovens mais preparados para esse tipo de exame, eliminando, assim, a desigualdade social que fatia a classe estudantil e conseqüentemente o ingresso desses às universidades. Não se pode negligenciar o ensino. Não se deve resumir o trabalho com a redação em práticas que se limitam, muitas vezes, a explorar questões gramaticais e análises da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Como ensina Antunes (2009, p. 214) “As motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela”.

Assim, ressaltamos que os textos falam conosco, mobilizamos crenças e conhecimentos quando lemos ou produzimos textos, e quanto mais se insere o escritor em suas práticas, mais se ampliam os letramentos. Em sua dimensão social o texto deve mobilizar uma interação com o leitor através da língua escrita e de textos, já em sua dimensão cognitiva, a prática de produção envolve saberes procedimentais a serem aprendidos e utilizados no ato de escrever. Dessa forma, a exploração dessas dimensões possibilita o desenvolvimento de competências comunicativas do escritor aprendiz.

Tanto a escrita como a leitura são duas práticas que devem ser ensinadas para além da sala de aula, como uma visão de diversidade em suas realizações comunicativas. E assim, possamos encorajar as pessoas a fazerem de suas interações verbais um momento de participação e atuação na sociedade. Que “privilegiemos o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana” (ANTUNES, 2006, p. 216).

Na realidade, dentro de sala de aula, o texto do nosso aluno deve nos ajudar a refletir sobre o uso da língua, as interações discursivas e as práticas sociais que esse escrito possibilita ao escritor e ao leitor. O texto é um objeto a ser (re) significado por um agente – leitor ou escritor – que traz consigo caminhos para essa produção de sentido. Dessa forma, é preciso compreender o processo de produção e torná-lo

visível, para que haja também uma análise da construção dessa produção e assim uma interação na construção do conhecimento.

### 3.1 APRENDER A ESCREVER ESCREVENDO

Como modo de perpetuação dos textos, a língua escrita possibilitou o que antes fazia parte apenas das atividades orais. A partir dessa iniciativa, criou-se uma cultura de leitura e escrita que hoje faz parte do dia a dia de todos e que é uma preocupação e objeto de ensino nas escolas mundo afora.

No histórico da Linguística de Texto, podemos afirmar que toda leitura e produção escrita produzida pelo homem carrega um bem cultural, do qual o ser se apropriou durante sua vida e que é relevante para a vida de outro. Os conhecimentos armazenados na escrita estão relacionados a vivências do autor do texto, assim como ao momento e ao contexto vivido por ele.

Para essa discussão, trazemos um trecho da BNCC, documento oficial em vigor, que norteia o ensino do país, no que se refere ao ensino da produção textual em Língua Portuguesa previsto para o Ensino Fundamental. Nele está explícita a preocupação em ensinar ao aluno que envolver traços da vivência do produtor é de grande importância para a qualidade do texto produzido.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões e vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, foto denúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2018, p.76).

Para escrever bem, precisamos de estratégias adequadas, de objetivos claros e de uma boa formação dos atores envolvidos. Não é suficiente ter apenas conhecimentos sobre o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita. Escrevendo-se em todas as situações possíveis: correspondência escolar, construção de livro de contos, de relatos de

aventuras ou de intriga, convite para uma festa, troca de receitas, concurso de poesia, jogos de correspondência administrativa, textos jornalísticos (notícias, editorial, carta ao diretor de um jornal) etc., como já foi mencionado anteriormente no texto da BNCC. É um processo trabalhoso, no entanto, quanto mais o aluno escreve mais ele tem a possibilidade de aprender sobre a língua.

Proporcionar aos alunos ocasiões para a escrita de textos é ensinar a interagir com a língua, condição favorável para o desenvolvimento de suas capacidades neste domínio. Dolz e Schneuwly (2004, p. 98), afirmam que

Os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento onde é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas muitas vezes por meio da análise dos erros cometidos

Dessa forma, é preciso entender que não há uma fórmula mágica para se escrever, porém sabe-se que existem atitudes que se fazem necessárias e são importantes no decorrer do processo, como rever e reescrever quantas vezes for preciso. Semelhante a essas atitudes, temos também outras atividades comuns, como por exemplo, planejar, organizar ideias, considerar o público-alvo, selecionar o vocabulário, entre outros procedimentos comuns a toda a mecânica da escrita, independente a qual gênero o texto pertença, como propõe a própria BNCC sobre a Língua Portuguesa, que dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século.

Para tanto, é importante que as práticas de linguagens contemporâneas envolvem novos gêneros, textos cada vez mais multissemióticos, assim como também novas formas de produzir, de organizar, de retextualizar, replicar e de interagir com o leitor.

Considerando que o texto é lugar de interação, em sala de aula, podemos afirmar que no decorrer do processo de produção, permite-se um diálogo entre aluno e professor, o que facilita a construção do conhecimento necessário para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Assim, entendemos que se deve priorizar o ensino e a aprendizagem a partir do texto do aluno, que deve ser o alicerce sobre o qual se constrói o diálogo entre os pares. Nesse modelo, o aprendiz passa a ser visto não só como um produtor de textos a serem corrigidos pelo professor, mas de textos que de alguma forma refletem sobre sua interação com a língua, com a sociedade e

com sua própria visão de mundo e história de vida. Geraldi (2004, p. 22) assegura sobre essa interação:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. Substituir “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto [...].

Com relação a essa prática de produção textual que dialoga com os envolvidos no processo de interação, nos permitindo olhar o aluno como produtor interativo, é preciso ficar atento ao processo e suas etapas, assim como a frequência com que essas práticas acontecem, pois quando levamos nosso aluno a um treino excessivo, devemos ter a preocupação em nos questionarmos, como fez Sartori (2019, p.46): “A escola tem realmente trabalhado para a assunção da autoria de seus alunos, ou formado repetidores de fórmulas?”.

Escrever com uma visão interacional da linguagem, é produzir uma escrita não direcionada pelas regras gramaticais ou só pelo pensamento do autor. É olhar a prática da escrita como um processo que envolve etapas de construção, leitura da primeira produção, identificação de possíveis erros e correções em todos os âmbitos da estrutura e conteúdo do texto, assim como realizar uma possível reescrita da produção. Ou seja, há uma interação entre o autor e o leitor por meio do texto. A partir dessa visão, Koch e Elias (2018, p. 34) argumentam:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, 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** [...] (grifos das autoras).

Conforme a visão das autoras, nas atividades de escritas de um texto, o produtor utiliza vários tipos de estratégias tais como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada a interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão.
- ‘balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas, entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2018, p. 34).

Dessa maneira, a escrita não pode ser considerada apenas como resultado da correta utilização dos elementos linguísticos textuais ou do conteúdo do texto, mas o resultado de uma interação entre autor, leitor e texto. Temos que ter a compreensão de que a principal função do texto é a interação. Vale ressaltar ainda que a escrita, por ter uma grande valorização social, acaba sendo uma preocupação para a escola, professores e para todo o sistema de ensino e a pressão para que o aluno aprenda a escrever é grande.

Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa a missão de oferecer atividades referentes à prática de leitura e produção textual de gêneros variados, possibilitando ao discente criar o texto em todos os seus aspectos, inovando o processo de produção, sempre levando em consideração suas experiências com a leitura de gêneros diversos, já que leitura e escrita são indissociáveis nesse processo de formação do educando.

E para o desenvolvimento do trabalho do professor, é importante conhecer, pesquisar, proporcionar aos discentes, práticas que ampliem os letramentos de forma a possibilitar a participação desse indivíduo em diversas práticas sociais sejam orais, escritas ou por outro tipo de linguagem, formando cidadãos ativos, críticos, participativos nas relações sociais através de manifestações linguísticas.

As reflexões aqui propostas apresentam-se com o objetivo de causar um impacto nas ações praticadas por diversos profissionais do meio, em especial aos docentes de língua portuguesa, a fim de que não exaltem a supremacia da escrita, mas para que façam dela instrumento de registro, proporcionando ao iniciante escritor uma relação entre o sujeito e o conhecimento.

Que tanto o aluno quanto o professor sejam capazes de colocar no papel suas impressões a respeito do momento vivido e suas concepções de mundo, assim como suas implicações e colaborações. Sobre esse posicionamento, ressaltamos um trecho da BNCC que sugere sobre o estudo da nossa língua

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2018, p. 139)

Com esses múltiplos olhares, é que a presente reflexão se faz a respeito do aprender a escrever escrevendo. É só com o exercício constante de escrita que se

aprende e se ensina a produzir textos com qualidade. Portanto cabe a escola, como asseguram KOCH e ELIAS (2018, p. 74),

Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc.

### 3.2. O TRABALHO COM TEXTOS DE ALUNOS

Entender os fenômenos linguísticos e os domínios de um texto, mostrar como se desdobra cognitivamente, linguisticamente, discursivamente, como foi colocado ao longo deste trabalho e ensinar isso na escola, é uma tarefa difícil. No entanto, fazer o aluno entender todos esses fenômenos através do texto tem sido a melhor proposta de ensino dos últimos tempos. Para Antunes (2009, p. 51-52)

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos. (grifo das autoras)

Nos últimos anos, a ideia de trabalhar-se com textos nas aulas de língua, soma-se com a de que esses devem pertencer a gêneros diferentes, provenientes das múltiplas esferas sociais, tanto da modalidade escrita quanto da oral, “textos reais”. O objetivo é aproximar o máximo possível o texto que se produz na escola daquele que circula fora dela, eliminando de vez práticas artificiais de escrita, ideia essa comungada com o autor Bakhtin (2016, p. 11)

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão uniformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, contradiz a unidade nacional de língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Assim, ao trabalhar com atividades que envolvam as práticas de leitura, a compreensão, a interpretação, as reflexões sobre fala e escrita e as práticas de escrita, mais possibilidades damos aos alunos para que eles desenvolvam suas habilidades de linguagem, e dessa forma, usar cada vez mais recursos da língua portuguesa para produzir sentidos e promover uma interação com seu interlocutor e, conseqüentemente, com o mundo.

Todo trabalho com a leitura é importante para o aprendiz, da mesma forma é a escrita, e é papel da escola proporcionar eventos de aprendizagem que integrem o aluno no processo de ensino. Para tanto, é importante nesse processo tornar o aluno letrado. Aqui entendemos o letramento, segundo Soares (2016, p. 72):

É o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Conforme a definição de letramento acima e suas dimensões individuais e sociais consideramos que nosso alunado terá motivo para querer integrar-se ao processo, já que a escrita deve ser algo significativo ao ponto de ele querer ser diferente e transformar o meio em que vive através da linguagem, do seu discurso empoderado e resistente.

Nessa perspectiva, a cultura letrada que tem por objetivo formar cidadãos críticos, capazes de atuar na sociedade de forma proficiente em compreender e produzir mensagens que circulam em seu meio social e de forma diversificada, precisa introduzir ao universo estudantil essas práticas o mais cedo possível, pois é na escola que ele terá a oportunidade de praticar a leitura e a escrita com o acompanhamento de profissionais. Porém, não cabe aqui a ideia de a escola querer controlar ou punir o que o jovem deve aprender, dizer ou opinar. O papel da escola deve ser o de mediar, oferecendo sempre caminhos para que o aluno construa seu conhecimento.

Vale ressaltar que as práticas de letramento englobam outros contextos sociais como a família, a política, a cultura e os aspectos históricos que fazem parte da interação humana. Além de que assim, o sujeito apropria-se a partir do conhecimento de uma relação de poder capaz de transformar o ambiente em que convive. Por meio de seu discurso, ele tem a oportunidade de construir sua imagem e lutar por uma sociedade justa e igualitária. Pode tornar-se capaz de negociar. Para Silva e Araújo (2012, p. 08) “há uma intrínseca relação entre língua e poder, entre letramentos e vozes da sociedade”. É com esse olhar que se deve trabalhar o texto do aluno nas aulas de língua portuguesa, principalmente, estando atento aos tipos de discursos e capacidades de linguagem dominantes.

Em seu trabalho, Koch (2011), chama a atenção para o fato de que já não é mais possível se negar, depois da “virada pragmática”, que a argumentação é

elemento constitutivo da língua. Passo inicial para essa evidência, a autora diz ter sido dada pelos trabalhos de John Austin e Searle que, através de suas posições teóricas, estabeleceram que a língua é o meio de agir no mundo. Ação que se determina por intermédio da relação entre locutor e alocutário. E a relação comunicativa é constituída de dois movimentos interdependentes: os atos ilocucionários, nos quais se veicula a “força” pela qual o texto é produzido; e os atos perlocucionários, os quais apontam para intencionalidade que se dá na materialidade da língua.

Nesse processo de reconhecer que o que está escrito no texto do produtor tem marcas de quem ele é, e do que pensa a respeito do tema discutido ou da proposta de escrita, é que o professor deve centralizar seu olhar de pesquisador, para uma macrossintaxe do discurso e intervir no processo de aprendizagem significativa, empreendendo processos pelos quais se dão a intencionalidade e os níveis de significado a fim de que o aluno os domine durante o processo de produção.

Para tanto, será necessária uma espécie de lente de aumento para ampliar os detalhes da produção textual, ter um olhar apurado, fazer recortes, pois, além de ensinar a produzir é preciso saber corrigir para aperfeiçoar a escrita de um estudante de Ensino Fundamental, um ser iniciante no processo da escrita, com pouca prática devido a inúmeras razões pelas quais o ensino público está imerso neste país. As sequências didáticas de produção textual devem contemplar aspectos e eleger critérios para análise, correção e reescrita das produções.

Para complementar essa ideia de que as práticas de escrita na escola devem sair desse estado negativo, é preciso entender quais são suas reais causas e quais as raízes desse problema. Para a autora Antunes (2009, p. 167) “O insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico”. Teoria essa, que vai de encontro com o ensino de língua tradicional nas escolas, em que a preocupação com os fatores linguísticos são os critérios que mais chamam atenção a serem corrigidos nas produções textuais. Ainda segundo Antunes (2009, p.167)

Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àquelas da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada.

E para amenizar as deficiências desse processo, o qual a autora mencionada anteriormente aponta, faz-se necessário um trabalho diferenciado com o texto que vai desde a apresentação do gênero a um momento prévio de planejamento para aquisição e ampliação do repertório interdisciplinar do aluno, entre outras mobilizações necessárias para um processo de escrita satisfatório que incluem o desenvolvimento das práticas de letramento e multiletramentos com os alunos.

Para compreender melhor a questão exposta sobre multiletramento, entendemos esse processo como Street (1984, p. 466) que afirma

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstram que é enganoso pensar em uma única e compacta chamada de letramento.

Ou seja, nesse sentido, podemos dizer que não há um só um tipo de letramento, mas vários, que se manifestam em diversos espaços da sociedade, através de práticas de interação e nas relações comunicativas humanas. Dessa forma, entendemos ainda que o multiletramento contempla variadas formas de aprendizagens, inclusive as práticas de leitura e escrita, em meio a nossa sociedade contemporânea. E falar de letramentos é considerar que são complexos e diversificados.

Considerando as múltiplas práticas de letramentos e as diversidades do povo brasileiro, a BNCC (2018, p. 78) nos propõe que “O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão”. O que deve resultar em uma emancipação do indivíduo que deve tornar-se capaz de ser participativo, com habilidades desenvolvidas para a argumentação e com poder de transformar sua realidade através da prática de leitura e da escrita críticas.

No quadro abaixo (Quadro 4), pode-se ver quais campos de atuação, práticas de linguagem e objetos do conhecimento possibilitam o desenvolvimento de habilidades responsáveis por uma escrita constitutiva de identidade e personalidade de um sujeito que possui múltiplos letramentos.

Quadro 4 – Habilidades comuns do 6º ao 9º ano.

Campos de atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Habilidades comuns do 6º ao 9º ano			
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Produção de textos	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Produção de textos	Textualização, revisão e edição	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Estratégias de escrita	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Produção de textos	Relação entre textos	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romancizadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

Fonte: Base Nacional Comum (BRASIL, 2018, p. 80).

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática planejada, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que um ensino sistemático é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de ler e produzir diferentes gêneros, sobretudo os comuns em instâncias mais públicas. Este ensino deve levar em consideração a realidade do texto em uso, como o modo de funcionamento textual. Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes habilidades, o ensino da produção textual e da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero estudado.

Portanto, planejar é uma ferramenta importantíssima para ensinar a escrever, tanto para o professor quanto para o aprendiz. Com esse instrumento o professor deve levar o aluno a entender as etapas necessárias para desenvolver a prática de escrita na escola e fora dela, devendo ser flexível. Como afirma Melo e Silva (2007, p. 82)

O planejamento pode ser uma ferramenta para concretizar, na sala de aula, as intenções comunicativas, que nele se evidenciam pela forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor.

Assim, consideramos que para que essa atividade se torne parte da metodologia do professor, é necessário que esteja fundamentada em princípios teóricos.

### 3.3 TIPOLOGIA E GÊNERO TEXTUAL

Neste texto apresentamos de forma sucinta uma breve explanação sobre tipologia e gênero textual, com o intuito de apresentar sugestões para o trabalho pedagógico com textos nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Embora as discussões em torno desses conceitos sejam complexas e úteis, apenas abordaremos de forma simplificada as necessárias às atividades de sala de aula e nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem.

Para cada situação de comunicação, o texto se organiza de uma maneira diferente, adequada aquela interação verbal. Nessa perspectiva de variação temos os gêneros textuais.

Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que facilmente é perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Conforme a citação acima, as diversas atividades humanas assim como os avanços tecnológicos e a modificação do espaço social fazem com que novos gêneros surjam e outros já existentes se solidifiquem em seus usos frequentes.

Com os atuais estudos linguísticos, desenvolvidos principalmente à luz das teorias de Bakhtin, compreende-se que as práticas de linguagens são exercícios de

ação social e histórica e que todas as intenções comunicativas se realizam por meio de formas verbais relativamente estáveis: os gêneros.

Por essa razão, sempre que ocorre uma produção textual verbal, oral ou escrita, ela se enquadra em um gênero. Essas formas de interação verbal, são constituições históricas-sociais que surgem da coletividade, ou seja, das necessidades de comunicação do sujeito. São eventos discursivos dinâmicos e maleáveis conforme a situação comunicativa. Os gêneros surgem, desaparecem, mesclam-se. Não há gênero puro, se organizam de forma híbrida. Assim, os diferentes gêneros vão sendo formatados ao longo das práticas discursivas conforme as maneiras se diferenciam.

Como já expomos ao longo deste trabalho, os gêneros textuais são muitos e diversificados, pois atendem a cada situação sociocomunicativa, já os tipos textuais são definidos por critérios linguísticos, sequências textuais que predominam em cada produção, pois assim como os gêneros os tipos textuais também se mesclam para realizar uma interação comunicativa, além disso, estão agrupados em uma pequena quantidade. No entanto, tanto os gêneros quanto os tipos estão interligados à própria produção de sentidos do texto.

Por muito tempo, a escola nos ensinou sobre três tipos básicos de texto: a narração, a descrição e a dissertação. Os tipos apresentam características específicas que os classificam. A narração é o tipo que narra fatos fictícios ou reais encadeados em uma sequência temporal; a descrição apresenta objetos, seres, lugares, pessoas; e a dissertação discorre a respeito de uma tese, justificativas, causas e consequências relacionados a um determinado assunto de relevância social. Porém, frequentemente esses tipos se mesclam para formar um gênero e transmitir a intenção do produtor.

Como vimos, os gêneros textuais são importantes, pois auxiliam o usuário da língua em seu processo comunicativo, no entanto não devem limitar o falante ou escrevente em suas práticas linguísticas no que tange ao estabelecimento de padrões de realização do discurso, de forma que no dia a dia esse sujeito perca sua originalidade, como observa Bakhtin, “o querer-dizer do locutor quase que só pode se manifestar na escolha do gênero”, ao qual se adapta e se ajusta, “sem que o locutor renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade” (BAKHTIN, 1992, p. 301-302).

### 3.4 A REDAÇÃO ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL

Se definir as características composicionais e organizacionais dos tipos textuais narrativo, descritivo, injuntivo pareça tarefa fácil e clara, não é o mesmo que acontece com o tipo dissertativo. As propriedades que o diferenciam de outros tipos podem até parecerem claras, mas é comum encontrarmos entre as pesquisas a não delimitação entre termos como tipo dissertativo, tipo argumentativo e tipo expositivo. Nas práticas escolares, é comum vermos o tipo dissertativo abrangendo todos os citados anteriormente e então esse rótulo apaga todas as outras denominações. Ou seja, nomear a tipologia como dissertativa apenas, exime o texto da exposição e argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e assim explicitadas, tornando-o não apenas um tipo, mas classificando-o como um gênero.

Para a sistematização no processo de ensino e aprendizagem, distinguir o texto dissertativo-argumentativo enquanto gênero textual é polêmico no meio escolar, porém é necessário, como exemplo temos a tão temida redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um texto produzido na prova que compõe a nota final do processo de avaliação do ENEM, portanto, considerada importantíssima para os candidatos. Todos os anos é lançada uma cartilha que orienta os participantes a escreverem o texto, o que torna esse processo mecanizado, pois indica todo o percurso a ser seguido pelo aluno para produzir um bom texto, contrariando as propostas curriculares de ensino como a BNCC.

Ultimamente a redação do ENEM, um texto dissertativo-argumentativo e que define padrões para ações cotidianas de escritas na escola, tem inovado com relação a alguns aspectos relacionados a intencionalidade e aceitabilidade do texto. Obviamente que essa inovação não desfaz o olhar que sempre se teve sobre esse gênero. Dentre tantos outros em circulação social, esse é o que se tem menos atenção no processo de ensino-aprendizagem, porém, é o mais cobrado em exames de acesso a universidades e concursos públicos.

Esse tipo de texto é de caráter argumentativo. Argumentar é a atividade discursiva de influenciar nosso interlocutor por meio de argumentos, como definem Koch e Elias (2016). Por isso, ao escrever, o produtor do texto organiza sua defesa de opinião baseado em recursos linguísticos e argumentos lógicos para produzir sentidos coerentes no texto. O texto dissertativo-argumentativo apresenta-se, pois,

constituído por algumas características comuns ao caráter argumentativo, como: a presença de um tema polêmico e de articuladores argumentativos, o uso predominante da terceira pessoa, a ordenação da tese, argumentos e contra-argumentos e a conclusão.

Esse gênero textual é ligado diretamente à escola, e por muito tempo, discentes e docentes limitaram-se apenas a trabalhar os aspectos estruturais e possíveis propostas sociais, relacionados a uma determinada temática, com o objetivo de ser avaliado por um professor ou uma banca.

Uma realidade do ensino no país, é que o texto dissertativo-argumentativo é pouco trabalhado nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental. A preocupação da escola, principalmente da rede pública, e da família se dão apenas quando o aluno está no terceiro ano do Ensino Médio.

O que era para ser trabalhado nas escolas, torna-se um exercício exaustivo a jovens que pretendem passar por exames que dão acesso ao ensino superior, por exemplo. Com exceção da escola particular, que tem um tratamento especial com a produção de texto. Então, é possível perceber que as escolas mantêm esse tipo de desigualdade. Os que podem estudar em escola particular vão continuar tendo mais chances do que os alunos de escola pública, se continuarmos dando pouco valor à produção escrita dos nossos alunos.

Um dos caminhos para abordar o ensino desse gênero é tornar sua prática comum tanto no ambiente escolar como na vida social fora da escola. Expor esse texto em ambientes virtuais, como prática social, visto que é um texto cheio de interpretações do mundo de quem escreve, com juízos de valores. Além de ser um texto com uma arquitetura que expõe bem o conhecimento linguístico de quem o escreve, é sem dúvida, uma boa estratégia de popularização do gênero.

Dolz e Schneuwly (2004) abordam a importância da elaboração de uma modelização do gênero escolhido a ser ensinado, a fim de que o objeto de ensino possa ser (re) conhecido, e que esteja de acordo com a série/ano escolar em que os alunos estejam inseridos, os objetivos do docente, etc.

Consideramos importante, então, apresentar sobre esse gênero um modelo didático e sua arquitetura textual, ou seja, “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 93). Em síntese, faz uma análise das atividades sociais e linguísticas

do gênero com o objetivo de conhecer as condições de produção, características composicionais do texto e sua funcionalidade social.

O método de elaboração do modelo didático de um gênero consiste na análise de uma coletânea de textos de um determinado gênero em que se observa os aspectos já apresentados anteriormente. As autoras Batista e Striquer (2015) realizaram um estudo e construíram um modelo didático do gênero redação do Enem. Segundo as autoras

Para construção do modelo aplicamos o método de análise de textos, construído pelos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, [1999] 2009), em cinco exemplares de redações produzidas por participantes do ENEM do ano de 2012, as quais alcançaram a nota máxima no limite de pontos estabelecidos pelo exame.

Assim, consideramos que o modelo didático do texto dissertativo-argumentativo (redação do Enem) apresenta os seguintes parâmetros sobre as condições de produção que podem ser observados no quadro 5.

Quadro 5 – Parâmetros sobre as condições de produção.

<b>Parâmetros do mundo físico</b>	<b>Resultado</b>
Emissores físicos	Pessoa física, concreta e real, que escreve a redação, no caso, portanto, os emissores físicos são alunos de escolas públicas e particulares que estão concluindo o ensino médio, ou aqueles que já concluíram o ensino médio e pretendem ingressar em um curso universitário. Ou são, ainda, os interessados em obter o certificado de conclusão do ensino médio. De forma mais específica, os autores das redações analisadas.
Emissores sociais (papel social do emissor)	O papel que os autores da redação ocupam nessa situação comunicativa é o papel de interessados em uma vaga em uma das universidades que contemplam em seu sistema de seleção a nota do ENEM.
Receptor físico	Leitor físico, concreto e real, aquele que recebe e lê a redação, no caso, uma banca avaliadora formada por especialistas da língua portuguesa
Receptor social (papel social do receptor)	Os professores que formam a banca avaliadora devem ser especialistas na área de língua portuguesa (para ser avaliador o professor passa por um processo de seleção).

Lugar físico de produção	É o local onde se realizam as provas: salas de aula, auditórios de escolas, colégios, universidades, e demais locais configurados como adequados pelos organizadores do exame.
Momento de produção	É o momento real em que o texto é produzido, o dia da prova.
Formação social da qual participa a interação	A redação do ENEM participa da esfera escolar, encerrando as práticas sociais que emergem no ensino médio, bem como iniciando as práticas sociais realizadas no ensino superior.
Objetivo da interação	O objetivo da interação seria alcançar uma vaga na universidade, ou obter o certificado de conclusão do ensino médio, por meio da produção de uma redação dentro dos padrões exigidos pela situação comunicativa específica.
Conteúdo temático	O participante do ENEM deve discorrer em sua redação sobre um tema que é oferecido pela organização do exame.

Fonte: Adaptado de Batista e Striquer (2015, p. 05 e 06).

Com relação à arquitetura desse gênero textual, constatamos ao longo desse estudo, que ele possui uma composição estrutural que conduz o leitor a uma conclusão a partir da construção de uma argumentação, visando convencer o interlocutor a verdades, sobre uma tese defendida com argumentos e refutações conforme vai desenvolvendo a escrita do texto. Assim a articulação lógica entre as ideias defende uma opinião fundamentada em fenômenos e conceitos a respeito de uma tese levantada pelo autor do texto.

Segundo o caderno do participante do Enem, “a redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar os dois princípios de estruturação explicitados a seguir” (BRASIL, 2019, p. 16 e 17).

Quadro 6 – Princípios de estruturação da redação.

<p>I - Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fechamento à discussão, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão).</p>	<p><b>Tese:</b> É a ideia que você vai desenvolver no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.</p> <p><b>Argumentos:</b> É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação a tese defendida.</p>
<p>II - Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.</p>	<p><b>Estratégias argumentativas:</b> São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplos;</li> <li>• Dados estatísticos;</li> <li>• Pesquisas;</li> <li>• Fatos comprováveis;</li> <li>• Citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;</li> <li>• Pequenas narrativas ilustrativas;</li> <li>• Alusões históricas;</li> <li>• Comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Brasil (2019, p. 17).

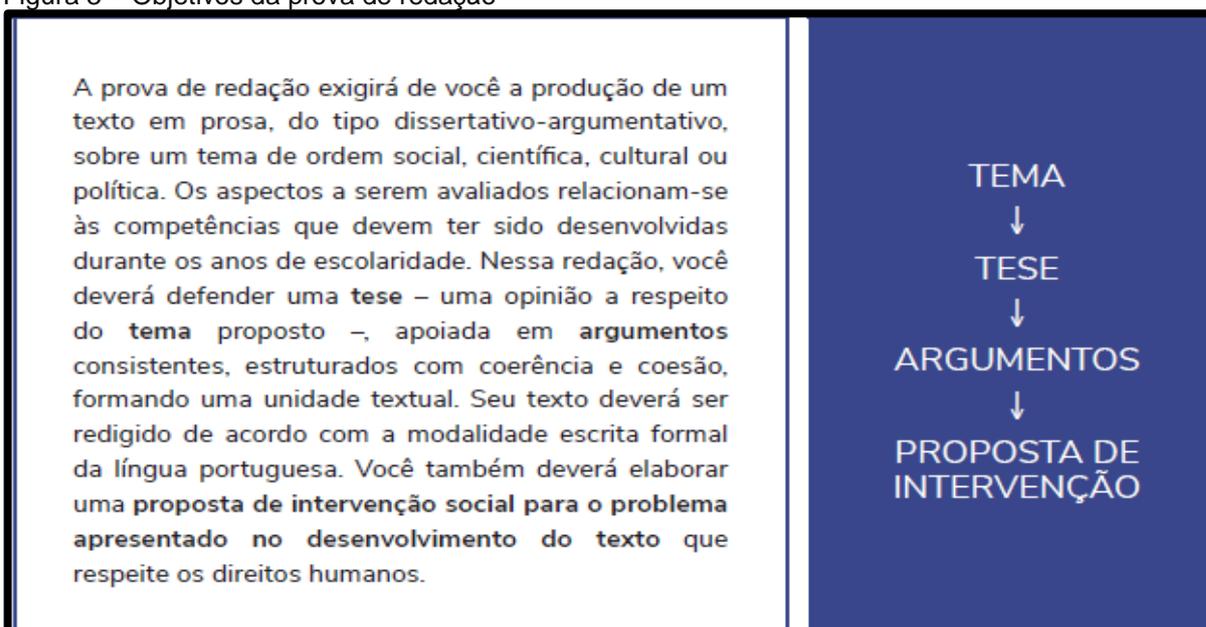
É importante ressaltar a respeito dessa tipologia e gênero textual, que geralmente são apresentados aos alunos como prática de avaliação em que o autor do texto deve adequar-se e seguir uma técnica de escrita. E nessa perspectiva, deixa-se de lado elementos importantes desse processo de produção, como por exemplo, os indícios de autoria do texto, visto que uma das competências exige do produtor a subjetividade na escrita.

Dessa forma, escrever um texto sem marcas de autoria parece contraditório ao ato de escrever, visto que a linguagem é uma prática social. Ao colocarmos em exercício o discurso, estamos interagindo socialmente, e essa interação nunca é neutra, pois, os elementos escolhidos para interagirmos são carregados de escolhas, o que nos levam a concluir que mesmo um aluno do Ensino Fundamental demonstrará em sua escrita o valor dessas escolhas. Isso não está errado, esse aluno aprendiz só está praticando aquilo que é natural do processo de produção do discurso. Para criar

o que quer que queira dizer em seu texto, o autor deve escolher manifestações linguísticas carregadas de juízos de valores, poder, para que seu texto tenha seus efeitos no meio social.

Uma característica que diferencia esse gênero de outros tipos de redação escolar é o fato de exigir do aluno-escritor a elaboração de uma proposta de intervenção para um problema social apresentado, como podemos observar na figura 3, desafiando o autor a assumir uma responsabilidade social pelo que diz, portanto, esse exercício, faz com que o locutor deixe no texto seus indícios de autoria e assume um compromisso político e ético diante do que escreve em seu texto.

Figura 3 – Objetivos da prova de redação



Fonte: Brasil (2019, p. 05).

Nesse sentido, concluímos com o pensamento de Bakhtin e Volochínov (2009, p.98):

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

Portanto, se o texto é fruto de um processo de interação e escolhas linguísticas de um sujeito, com uma intencionalidade e esperando que o outro lhe der atenção, podemos afirmar que todo gênero é uma prática social de escrita. E temos que concordar que, a contemporaneidade e o uso de uma multiplicidade de sistemas

semióticos para a produção de sentidos, novos gêneros textuais têm surgido e outros ressignificados e são bem aceitos socialmente, principalmente pelos jovens que dominam com facilidade esses novos sistemas e recursos.

Dessa forma, o professor deve estar atento a essas novidades na comunicação e assim estimular a produção textual de diversos gêneros, popularizando até mesmo aqueles mais afastados do meio social, sair de um comodismo, ver o texto além das questões gramaticais tradicionais e a limitação do autor pelo uso de gêneros.

Pensando não só nos exames, mas também nas práticas de letramentos, afim de desenvolver no aluno uma escrita significativa e um posicionamento argumentativo, é importante prepará-los com práticas como: ler jornais e revistas com temas atuais; ler redações de edições anteriores do Enem; tomar decisões claras com relação a temas da atualidade; escrever textos com frequência, selecionando e relacionando ideias; ler, reler e reescrever o texto de acordo com as necessidades apontadas pelo professor; dedicar-se a exercícios que ajudem a destravar a escrita e treinar a caligrafia.

Consideramos ainda que, para que um aluno do ensino fundamental adquira a competência de escrever sobre um tema dentro de um limite estrutural e conteudista de uma tipologia e de um gênero proposto, é preciso que a aula de língua portuguesa o aproxime da diversidade de textos que existem dentro e fora da escola, simulando práticas de escrita que permitam a ele experimentar eventos comunicativos e interlocutores distintos.

Seguramente afirmamos, que o trabalho com esse gênero textual, é uma oportunidade para o exercício de reconhecimento, aprimoramento e de valorização das linguagens como formas de significação da realidade, em que o jovem escritor possa expressar de forma subjetiva as distintas realidades, partilhando de experiências pautadas no respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e de pontos de vista, vinculadas a democracia, a ética, a cooperação e a empatia, sendo capaz de estimulá-lo a exercitar o protagonismo e a autoria. A redação do Enem não pode ser considerada apenas um texto para uma avaliação, ele é mais que isso, é o ponto de vista de um jovem cidadão.

Com a finalidade de tornar esse gênero menos temeroso por parte dos alunos, é que o escolhemos para trabalhar e possibilitar meios de produzi-lo com mais flexibilidade e menos tensão.

### 3.5 ARGUMENTAÇÃO

A necessidade humana de persuadir, de convencer o outro, de encaminhar, de expor opiniões, de conduzir a determinada conclusão, está sempre presente nas atividades de interação comunicativa, sejam elas verbais ou não-verbais. “Se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são construídos por sujeito em interações, seus querereres e saberes, então, *argumentar é humano.*” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 23, grifos das autoras).

Argumentar é fazer uso de recursos linguísticos e extralinguísticos para expor e defender um ponto de vista, ou seja, uma tese sobre um determinado assunto, geralmente polêmico, do meio social, político, educacional, econômico e outros. O produtor do discurso almeja persuadir seu interlocutor a aceitar seu ponto de vista. Assim, ele constrói sua argumentação relacionando informações em situações concretas, elaborando propostas, recorrendo a estudos feitos anteriormente, com um posicionamento ético e moral em relação aos temas debatidos. Para validar essa afirmação, temos

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando a adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento (KOCH; ELIAS, 2016, p. 34).

Com relação a produção textual na escola, vários gêneros textuais exigem de seu produtor o ato de argumentar, e os documentos orientadores do ensino abordam a temática. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a argumentação apresenta-se como uma das dez “competências gerais da educação básica”:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p.09).

Assim, a argumentação é uma forma de diálogo entre as partes da interação comunicativa. De um lado, temos um sujeito com a intenção de influenciar seu interlocutor e para isso constrói argumentos que o conduz a uma conclusão, e do outro um interlocutor que é alvo desse processo com a liberdade de validar ou não esses argumentos. Na argumentação, buscamos a persuasão do nosso leitor. Segundo

Possenti (2017), um bom texto argumentativo deve ter características como as apresentadas em resumo a seguir: apresenta uma tese bastante clara, com argumentos diversos para sustentá-la: “objetivos” (quantitativos, “científicos”, ideológicos, “universais”); mostra efeitos benéficos da adoção da tese e que a tese tem opositores; e tenta diminuir o valor dos argumentos contrários.

Os textos são reflexos da forma como olhamos e interpretamos o mundo, das nossas crenças, das nossas posições e opiniões. Por isso é importante elucidar sobre a construção da argumentação na produção textual, o conhecimento sobre os tipos de argumentos. A lógica e a retórica são teorias da argumentação. Para Possenti (2017), os tipos de argumentos estão ligados as teses e as conclusões. Os argumentos podem ser abstratos: de natureza científica, ideológica, fatos históricos, de autoridade, etc.; factuais: de natureza quantitativa, numéricos, estatísticos, etc. Dessa forma, o texto argumentativo tem como eixo o tipo argumentativo que defende uma tese ou apoia uma conclusão, dando continuidade de sentidos através de elementos linguísticos que deixam pistas ou argumentam de maneira clara e inequívoca para não comprometer a coerência do texto.

Com o objetivo de alcançar a adesão do interlocutor, o produtor do discurso utiliza várias estratégias de argumentação que conduzirão o leitor a uma determinada conclusão intencionada por quem escreve, como a seleção lexical, a progressão textual, dentre as quais vamos ressaltar o uso de operadores argumentativos.

### **3.5.1 Operadores argumentativos**

Textos de caráter argumentativo exigem o uso de argumentos de diferentes escalas e uma orientação discursiva pautada em usos de recursos textuais como operadores e conectores argumentativos. Os operadores argumentativos são recursos linguísticos que têm impacto na interpretação do enunciado e interferem em todo um domínio gramatical. Reforçamos esse ponto de vista com a afirmativa de Koch e Elias (2016, p. 64):

Os operadores ou marcadores argumentativos são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua. (grifo das autoras)

Ainda segundo as autoras, existem diversos tipos de operadores argumentativos, como os que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão;

os que indicam o argumento mais forte a favor de uma determinada conclusão; operadores que deixam subentendida a existência de uma relação com outros argumentos mais fortes do texto; os que introduzem uma conclusão a respeito de um posicionamento anteriormente exposto; os que estabelecem relações de comparações; os que introduzem argumentos alternativos; os que introduzem conteúdos pressupostos e os que funcionam numa escala orientada para a afirmação ou negação da totalidade.

Complementando essa ideia do que venham a ser os operadores argumentativos apresentamos o resumo de Koch e Elias (2016, p. 76, grifos das autoras): “Os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua. São responsáveis pelo **encadeamento dos enunciados**, estruturando-os em texto e determinando a **orientação argumentativa**.”

O uso adequado e a diversidade de operadores argumentativos na produção textual, sem dúvida, caracterizam um bom texto argumentativo. O emprego adequado desses recursos, garantem que os elos semânticos do texto sejam corretamente estabelecidos, conduzindo a leitura a uma conclusão significativa e compatível com a intenção do enunciador.

Conforme o que foi apresentado nesta seção, vimos que argumentar é uma atividade que exige o uso de recursos da língua, conhecimento, entre outros. E para consolidar o conhecimento sobre os operadores argumentativos, apresentamos aqui, aqueles considerados como os mais usados. Segundo Costa Val (2017), são eles: de adição (e, não só, mas também...), de oposição ou contração (mas, todavia, no entanto, apesar de, embora, etc.), de conclusão (logo, portanto, etc.), de explicação (porque, pois, já que, etc.), de comparação (mais que, tanto como, etc.), de alternância (ou, seja...seja, etc.) entre outros. O uso desses morfemas gramaticais orienta à discursividade do texto.

Como vimos, grande parte da movimentação argumentativa depende desses morfemas, portanto são de grande importância para a organização textual, todos eles fazem parte da gramática de nossa língua. Para Koch (2011, p. 106) “O fato de se admitir a existência de relações retóricas ou argumentativas inscritas na própria língua é que leva a postular a argumentação como ato linguístico fundamental”.

Assim, o trabalho sobre a língua e a linguagem, em sala de aula, deve trabalhar o texto como prática social sem deixar de contemplar o código, para que não passe despercebido pelo aprendiz. Segundo Koch (2011, p.107) “Há uma necessidade de

se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso”.

Portanto, trabalhar o texto em sala de aula como prática social, considerar que interagimos linguisticamente por meio de gêneros textuais adequados às situações sociocomunicativas, permite o professor de língua portuguesa sistematizar o processo de ensino-aprendizagem e o aluno interpretar à luz desse referencial. Conforme tudo o que foi dito nesta seção, concluímos com o pensamento de Koch e Elias (2016, p. 231)

Diante de tudo isso, podemos dizer que o produtor do texto convida o leitor a ativar conhecimentos ou modelos mentais e preencher lacunas. Nessa constante interação que exige dos interlocutores a antecipação e a coordenação recíprocas de conhecimentos e estratégias linguísticas, cognitivas, textuais e interacionais, vamos argumentando e construindo sentidos.

Nas próximas seções, discorreremos sobre o processo metodológico utilizado na realização deste trabalho e o detalhamento de nosso produto educacional, a sequência didática como referência para professores e aprendizes.

## 4 METODOLOGIA

Um dos grandes desafios para professores e alunos, no âmbito escolar, tem sido as produções escritas. Os esforços do professor, a fim de que seus alunos aprendam a língua escrita e avancem nas produções textuais, intensificam-se com o aumento da quantidade de propostas de produções, com a diversificação de gêneros e envolvimento dos alunos em situações de escritas reais ou que simulem a realidade no decorrer do ano letivo.

E isso é bom. Porém, é preciso planejar, orientar e propor em cada oportunidade de escrita um trabalho que enfoque aspectos discursivos, textuais e linguísticos, para que o processo de escrita e reescrita possa levar o aluno a um nível de construção de conhecimento em que o leitor-escritor seja crítico do seu próprio texto, sendo capaz de apontar possíveis equívocos cometidos na hora da escrita e busque possíveis soluções para os desvios, de forma crítica e reflexiva.

Pensando nas muitas dificuldades encontradas por professores e alunos diante da produção textual na escola, em especial com o texto dissertativo-argumentativo e com o intuito de propor estratégias de ensino para amenizar essas problemáticas, e além disso, reconstruir movimentos pedagógicos que formem sujeitos letrados, resistentes aos interesses da classe dominante, é que sugerimos uma pesquisa-ação, naquele espaço que consideramos o laboratório do professor: a sala de aula.

Consideramos que a desapropriação ou a negação do conhecimento, como estratégia, distancia o contexto social do contexto escolar, fazendo com que o conteúdo chegue fragmentado ao aluno e ele não consiga ter autonomia em organizar seus pensamentos e acabe criando uma dependência que limita seu poder de produzir. O mesmo pode-se afirmar em relação à ideia de que o professor não pode fazer nada para intervir nesse processo de produção, pois algumas teorias limitam o trabalho do docente ao simples ensino da gramática, minimizando o autêntico significado dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita tanto para o professor quanto para o aluno.

No sentido de estimular o ensino da língua para a construção da cidadania, buscamos um olhar diferenciado e possível para a prática de produção do texto dissertativo-argumentativo na educação básica, com o compromisso de adaptar as teorias viáveis para o processo, proporcionando um desenvolvimento da capacidade intelectual do nosso aluno para que ele compreenda o complexo contexto da produção

textual e passe a tratá-lo como um grandioso processo que transcende os muros da escola e faz parte de um processo social histórico, possível de ser realizado por qualquer estudante, para que quando ele chegue ao Ensino Médio não se sinta frustrado com as práticas de produção textual, que são geralmente negligenciadas no processo de ensino inicial.

Dentro desse contexto, após delimitarmos nosso problema, apresentamos uma sequência didática planejada e estudada para uma possível intervenção no processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Uma proposta para o Ensino Fundamental, em que contemplamos maneiras de trabalhar com o texto em sala de aula. Ressaltamos que a sequência didática a ser descrita, trata-se de um conteúdo programático a ser aplicado por nós mesmos e por outros professores futuramente, já que o período em que deveria ser aplicada, as aulas foram suspensas devido ao momento pandêmico em que vivemos, interrompendo o andamento das ações da sequência.

Com relação ao tipo de pesquisa, optou-se por uma pesquisa-ação, cuja abordagem é interpretativa, descritiva de base qualitativa, pois tem como objetivo descrever e interpretar os dados. Assim, consideramos importante esse tipo de pesquisa para a realização deste trabalho, visto que nesse modelo há uma busca em compreender a realidade social e a partir disso, uma intervenção para melhor resolvê-la. Dessa forma, o pesquisador necessita estar envolvido na realidade da pesquisa, o que culmina com a ideia de que a sala de aula é um laboratório de análises e reflexões para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com a interrupção das aulas, continuamos com a pesquisa, e o trabalho com a sequência baseia-se em estudos a partir da prática do professor e de um projeto piloto que foi interrompido.

#### 4.1 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA

Pensando em nossa problemática e objetivos a serem alcançados, assim como no espaço em que realizaremos a investigação científica e em seus atores, a realização da pesquisa-ação nos respalda conforme compartilhamos da ideia abordada por Thiollent (2011, p. 20), quando ele apresenta uma das definições da pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Além de ser um tipo de pesquisa adequado aos nossos interesses de investigação e intervenção, ou seja, ao fazer pedagógico no ambiente escolar, a pesquisa-ação atende às exigências do Profletras, que visa abordar estudos voltados para as práticas de sala de aula do professor pesquisador, que deve ter como objetivo investigar sua prática para intervir nas problemáticas encontradas junto aos alunos e a escola. Com relação a essa ideia, temos o apontamento de Thiollent (2011, p. 75)

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estão em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Como já mencionamos anteriormente, nossa investigação científica não tem como objetivo apenas observar e descrever, mas proporcionar um novo olhar à prática pedagógica dialogando, criando e adaptando práticas já existentes para facilitar o ensino e aprendizagem da língua escrita e do processo de produção textual na escola, assim como sua aceitabilidade pelo público envolvido. Com relação a esse pensamento, Thiollent (2011, p. 75)

Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados (THIOLLENT, 2011, p. 75).

Dessa forma, afirmamos que muitos problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem podem ser resolvidos com ações inovadoras em que o professor-pesquisador, sem medo de ressignificar sua prática pedagógica pode ser um dos principais atores nesse movimento de mudança. Portanto, a pesquisa-ação é muito útil no âmbito educacional, é sem dúvida, instrumento que ajuda a minimizar as dificuldades de aprendizagem e possibilita uma transformação da realidade.

#### 4.2 QUANTO AO AMBIENTE DA PESQUISA

O local da pesquisa que pretendemos aplicar esse conteúdo programático é a escola na qual trabalho há seis anos. Escola da Rede Municipal de Ensino Fundamental Terezinha de Jesus de Parauapebas/PA, em uma turma de 9º ano,

composta por alunos da zona urbana do município, com faixa etária entre 13 e 15 anos.

A escola, local da pesquisa, oferta Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e EJA, possui 16 salas de aula, divididas em 5 blocos, um bloco administrativo, uma minibiblioteca, uma sala de recursos, almoxarifado, refeitório e uma quadra coberta. Infelizmente não temos laboratório de informática, nem sala de leitura e o pedagogo que trabalha na biblioteca não realiza nenhum trabalho ou projeto voltado para a leitura. Funciona em quatro turnos, com aproximadamente dois mil alunos.

Dispõe de um corpo docente em sua maioria permanente e que leciona suas devidas disciplinas específicas de formação. Possui também uma diretora, três vice-diretores, quatro coordenadoras pedagógicas, auxiliares de apoio pedagógico e serviços gerais, vigias, merendeiras, secretária, agentes administrativos, duas professoras de Libras e uma psicopedagoga.

Ressaltamos que este conteúdo pode ser desenvolvido em qualquer tipo de escola e por possíveis professores que queiram trabalhar com a produção textual na escola ou fora dela, pois é possível adaptá-lo às turmas dos ciclos finais do Ensino Fundamental.

#### 4.3 QUANTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa, preferencialmente, devem ser alunos do 4º ciclo (8º e 9º ano do EF). Porém, o resultado é satisfatório quando a turma é participativa, questionadora e gosta de se envolver em projetos realizados no contexto escolar.

Além dos alunos, enquanto participantes da pesquisa, atuará também nesse processo a professora/pesquisadora Mônica Rodrigues Ferreira, que ministra a disciplina de Língua Portuguesa para a turma licenciada em Letras, assim como qualquer professor de língua portuguesa.

A escolha de trabalhar com texto dissertativo-argumentativo, enquanto prática social, com foco no uso dos operadores e articuladores textuais, surgiu da observação, ao longo de meus anos de trabalho efetivo em sala de aula, e em ver a angústia e a dificuldade dos alunos em produzir esse gênero textual ao final do Ensino Fundamental (EF). Além disso, esse tipo de texto é pouco trabalhado no EF, pois muitos professores acreditam que os alunos desse segmento de ensino não têm habilidades e competências para escrever uma boa redação. Por isso, me desafio a ressignificar minha prática para participarmos desse processo, com o intuito de que

esses discentes tenham acesso ao Ensino Médio com habilidades e competências de leitura e escrita satisfatórias e de oferecer a outros professores uma proposta com estratégias de ensino para a escrita de textos dissertativo-argumentativo na sala de aula.

O *corpus* dessa pesquisa será constituído por uma sequência didática, um conteúdo programático, com atividades de leitura, escrita e reescrita de textos a serem desenvolvidas no decorrer da aplicação da sequência.

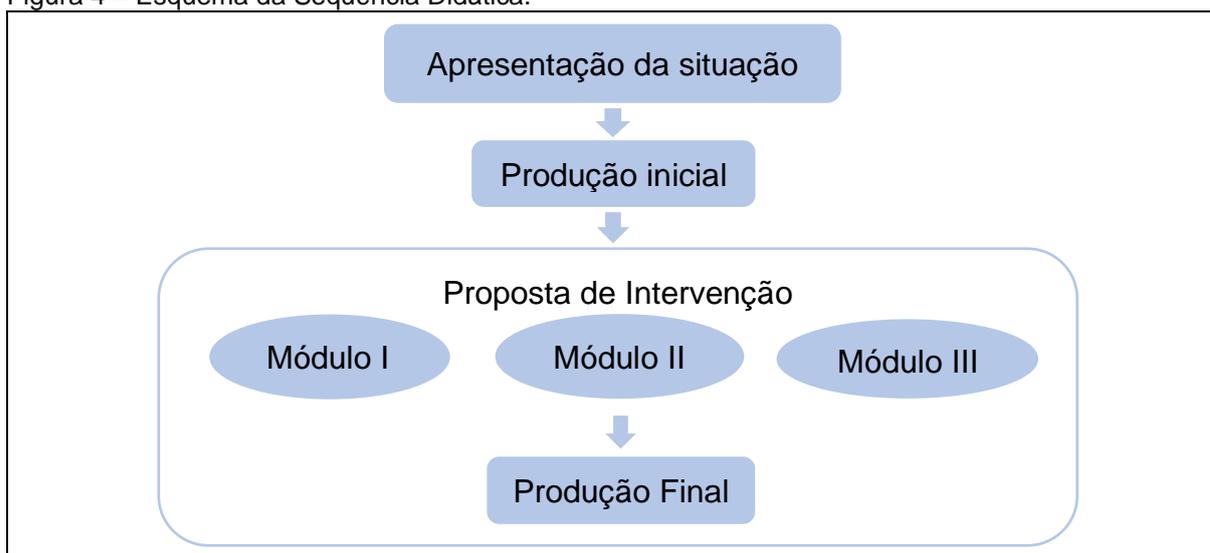
#### 4.4 QUANTO AO INSTRUMENTO DE PESQUISA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Enquanto instrumento da pesquisa, temos uma sequência didática (SD) norteadora que apresenta uma proposta inicial de produção escrita e em seguida uma possível intervenção pedagógica a respeito da produção textual escrita de um texto dissertativo-argumentativo, para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da instituição de ensino já informada e que se tornará um material didático e ficará disponível para outros professores.

A SD usada como instrumento de coleta de dados, tem fundamentação teórica dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) que a definem como sendo “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim o trabalho com o gênero textual passa a ser adaptado à situação de comunicação, sobre gêneros que o aluno não domina ou não produz satisfatoriamente. A atividade tem por finalidade proporcionar ao aluno meios de aprender práticas de linguagem desconhecidas ou pouco acessíveis a ele.

A SD a ser apresentada a seguir (Figura 4), apresenta um esquema da estrutura base de uma sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

Figura 4 – Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 83).

Seguindo o esquema da SD apresentada acima, o trabalho sistematizado em sala de aula só surtirá efeito a partir de uma efetiva e detalhada apresentação inicial, em que o docente descreve para a turma o que farão durante as aulas, esclarecendo os objetivos desse projeto, incentivando-os a progredir e adquirir novas competências e habilidades para realizar esse trabalho com empenho, carisma e profissionalismo, esse é o caminho para o sucesso.

Todas as etapas da SD são significativas para o processo de escrita. E como afirma Geraldí (1984), é impossível escrever sem ideias prévias sobre o assunto, por isso consideramos que a participação do aluno em escolher a temática sobre a qual vai escrever seja válida. A produção inicial é importantíssima para avaliar como estão os conhecimentos dos alunos sobre o gênero estudado e as dificuldades apresentadas na primeira escrita, com o objetivo de planejar uma intervenção no ensino desse gênero abordado. De posse então dessa primeira produção o professor voltará suas atividades para trabalhar tais inadequações. Organizamos este trabalho em forma de oficinas modulares para conduzir de forma detalhada e aprofundada os problemas apresentados na primeira escrita.

E então, em seguida, após todo o trabalho sistematizado e diante dos possíveis conhecimentos adquiridos pelos discentes, o professor solicita a produção final, que deve ser planejada e executada como um momento especial tanto para o professor/pesquisador quanto para o aluno aprendiz de escritor, verdadeiros atores nesse processo.

Ainda conforme o esquema seguido, o trabalho ficará dividido em quatro momentos: a apresentação da situação, com a mobilização dos alunos e outros membros escolares; produção inicial; intervenção pedagógica e produção final. A sequência traz atividades para serem realizadas em sala de aula, cujo conteúdo é a exposição da argumentação sobre o assunto: “A Mulher e a sociedade contemporânea: perspectivas e desafios para a mulher brasileira do século XXI”.

Nos orientamos por esse modelo de trabalho, por considerarmos um modo sistemático e eficaz com gênero textual, tornado o processo de ensino- aprendizagem da língua oral e escrita com efeito em sala de aula, evidenciamos, dessa forma, tratar de diferentes maneiras os problemas identificados nas produções iniciais e intervir a fim de resolvê-los, para que assim sejam alcançados os objetivos almejados desde o início desse trabalho.

Concluimos então, que a sequência serve para identificarmos o que o aluno já sabe, para que a partir desse conhecimento o professor possa delinear ações de acordo com as dimensões problemáticas para melhorar a aprendizagem. E essa conclusão apoia-se na ideia dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86)

[...] sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

O percurso deste trabalho nos revelou importantes ponderações sobre a produção textual vinculada à prática social, nos ajudando a diferenciar entre a velha prática de redação escolar, atividade descolada da realidade, e a produção de texto enquanto prática social que se realiza a partir de discussões sobre assunto e contexto com foco no letramento, considerando os saberes de cada aluno. Além disso, podemos reforçar a importância da relação entre leitura e escrita como processo de ampliação dos letramentos. E assim, asseguramos que quanto maior forem as participações dos alunos em práticas de produção de texto em situações reais e significativas, maior será o desempenho das competências sociocomunicativas dos nossos alunos.

Antes de mostrarmos as ações didáticas da SD, iremos apresentar um questionário de pesquisa, que deve ser usado para conhecer o perfil da turma e seus participantes. A partir desse questionário o docente poderá planejar ações significativas e de acordo com o perfil dos alunos.

Quadro 7 – Questionário de Pesquisa.

Aluno (a): _____ Turma: _____ Idade: _____
Questionário de Pesquisa
1. Onde você mora?
2. Você sempre estudou nessa escola?
3. Quanto tempo você usa para estudar em casa?
4. Com que frequência você lê quando é a sua escolha?
5. Considerando sua experiência geral, qual a probabilidade de você recomendar livros para sua família e amigos?
6. O que o motiva a ler?
7. Com relação à escrita, em que situação você a utiliza e qual suporte você mais usa?
8. Você gosta de escrever?
9. Por favor, complete a seguinte frase: “Eu escreveria com mais frequência se ...
10. Para manter-se informado dos acontecimentos do mundo, o que você costuma fazer?
11. Em que tipo de instituição de ensino você almeja cursar seu Ensino Médio?
12. Você pretende cursar o nível superior?
13. Que profissão você deseja seguir carreira?
14. O que você sabe sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)?
15. De quem você recebe mais apoio e incentivo para estudar?

Fonte: A autora (2021).

O trabalho com processo de produção textual escrita dentro e para fora da escola, nos evidencia noções centrais para o ensino da língua como os fatores responsáveis pela construção de sentido no texto, o processo de textualização e as atividades voltadas para a esfera do gênero em estudo, assim como para o desenvolvimento das práticas de letramento. Conhecer nossos alunos e o meio social no qual estão inseridos também é importante para desenvolver práticas pedagógicas significativas no contexto escolar.

Há um consenso entre vários autores, que a pesquisa-ação tem como objetivo o envolvimento entre seus pares e a transformação do contexto social em que estão

inseridos, no caso da escola, o professor pesquisador funciona como um agente catalisador que impulsiona a transformação a partir da ação coletiva.

A seguir, detalharemos nosso produto educacional que pode ser aplicada em qualquer sala de aula de ensino fundamental e ainda adaptada para outros gêneros da tipologia dissertativa.

## 5 AÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Passamos a apresentar agora as ações da Sequência Didática: Concurso de produção textual: Jovem, cadê sua opinião?

### 5.1 CONTEXTO

Na atualidade, é importante que o sujeito tenha competência comunicativa; ele precisa desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita e além disso, deve estar preparado para expor seu ponto de vista no âmbito social, seja de forma oral ou escrita. Por isso, cabe à escola elaborar práticas que ajudem nesse processo desde a educação básica, através de práticas pedagógicas e dos multiletramentos.

Para possibilitar ao aluno participar de práticas sociais além da escola, é importante envolvê-lo em situações de escrita fazendo com que participe ativamente de todo o processo, desde a curadoria do tema, a escolha dos assuntos, a avaliação do texto e possíveis suportes como meio de circulação e interação. Devemos fazê-lo aprender estratégias de produção textual, conhecer variados gêneros, o contexto da escrita, a fim de que assim, esteja preparado para qualquer situação de produção, além de confiar em expor esse discurso em ambientes físicos e virtuais, visando a interação entre sujeito e meio social.

A presente sequência didática propõe o conhecimento de vários tipos e gêneros textuais, com o intuito de compreender como esses textos podem colaborar para o processo de letramento e desenvolvimento da argumentação, conhecimento da arquitetura textual e seus possíveis interlocutores e suportes.

A exploração de várias atividades favorece o entendimento sobre a noção de texto e o processo de textualização, portanto, recursos e estratégias discursivas se aprendem com o ensino de variados gêneros.

### 5.2 OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é desenvolver a competência sociocomunicativa de nossos alunos. Ressaltamos que os objetivos estão alicerçados na BNCC, assim temos como objetivo geral e específicos os seguintes:

### 5.2.1 Geral

- Produzir texto dissertativo-argumentativo, tendo em vista as características, o contexto de uso social, a circulação e recepção do gênero, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos.

### 5.2.2 Específicos

- Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF69LP13)
- Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (EF89LP03)
- Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marcam as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). (EF69LP18)

### 5.3 ANO/CICLO

O conteúdo programático desta sequência é uma sugestão de trabalho para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

- 8º e 9º ano/ 4º ciclo

### 5.4 GÊNERO TEXTUAL

O texto dissertativo-argumentativo, foco de nossa proposta de ensino, pode ser inserido, tanto em práticas escolares, leitura e escrita para um concurso de produção, por exemplo, como em práticas sociais imediatas, considerando os suportes de comunicação multimodais e a atualidade urbana brasileira.

- Texto dissertativo-argumentativo (Redação do ENEM)

## 5.5 OBJETO DO CONHECIMENTO

Consideramos a apropriação da noção de texto e suas partes relacionadas entre si, que colaboram para o sentido global do texto, assim como, os fatores linguísticos e sociodiscursivos que mobilizam aspectos formais da língua.

- Produção, reconstrução, circulação e recepção de texto escrito do gênero dissertativo-argumentativo e os aspectos relativos à textualidade.

## 5.6 PRÁTICAS DE LINGUAGENS

As práticas de leitura ampliam os letramentos, processo importante para o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno em suas interações sociais e que corroboram para a compreensão das etapas e estratégias de escrita do texto.

- Leitura e produção textual.

## 5.7 HABILIDADES DA BNCC

Levar os alunos a refletirem sobre os fatores que constituem as práticas educativas e o processo de letramento, torna a produção textual muito mais significativa e consistente, fazendo com que o aluno desenvolva estratégias para a sua própria escrita.

- EF69LP13: Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- EF89LP03: Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
- EF69LP18: Utilizar, na escrita / reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marcam as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro / segundo / terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

## 5.8 TEMPO APROXIMADO PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Para todo e qualquer trabalho, o planejamento de suas etapas é importante para que haja organização e êxito em sua aplicação. Dessa forma, esta SD apresenta-se organizada da seguinte forma:

- 24 horas/aulas (cada aula com duração de 45 a 50 min).
- Sequência dividida em 12 oficinas.
- Cada oficina foi desenvolvida para trabalhar um objeto de estudo. Por isso é importante conhecer os objetivos e estratégias de cada uma para melhor desenvolver o trabalho.

## 5.9 MATERIAIS PREVISTOS PARA DESENVOLVER AS AÇÕES

Como parte do planejamento é importante providenciar, de acordo com cada realidade, os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades.

- Cópias de textos, recortes de jornais e revistas, tesoura, cola, lápis e caneta, caderno, papel A4, cartolinas, retroprojetor, computador, quadro, pincel, celular, internet, etc.

## 5.10 DESENVOLVIMENTO

A proposta desta SD convida aluno e professor a fazerem um trabalho diversificado, diferenciado e desafiador com relação à apreciação, observação e análise de textos de diversas modalidades, com o intuito de otimizar a produção textual do gênero dissertativo-argumentativo de alunos dos anos finais do EF. Esperamos que a partir dessa atividade os discentes tornem-se participativos, conscientes e propositivos diante da realidade e exponham essas habilidades à comunidade através de um exercício reflexivo em seus textos argumentativos. Esta é uma proposta de atividade a ser desenvolvida de forma permanente com os estudantes de maneira dinâmica.

No final, propomos ainda que o produto final dessa SD dê início a um outro projeto, um *podcast* na escola, e assim incentivar os jovens a exporem seus pontos de vistas a respeito de temas com relevância social.

### 5.10.1 Apresentação da situação

Neste momento, faremos a apropriação das características sociodiscursivas do texto dissertativo-argumentativo, mobilizando a turma para a participação do projeto;

realizaremos a curadoria de uma temática sobre a qual eles escreverão. Ao professor cabe a tarefa de detectar conhecimentos prévios da turma sobre o gênero e o assunto escolhido por eles.

### a. Oficina 01

As práticas de escrita acerca de assuntos que façam parte da vida cotidiana com base no conhecimento que cada um possui em relação à produção de gêneros textuais distintos e de suas experiências de uso da linguagem em diferentes contextos deve ser prioridade no planejamento de cada professor para as oficinas de escrita, como exposto no quadro a seguir.

Quadro 8 – Oficina 01: Apresentação da situação

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expor aos alunos o projeto que será aplicado em sala de aula;</li> <li>• Entrar em contato com a problemática e escolher um tema para a escrita;</li> <li>• Detectar conhecimentos prévios do aluno a partir de atividades e dinâmicas de grupo.</li> </ul>
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar para os alunos o projeto, a intenção de trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo em forma de concurso de produção textual escrita;</li> <li>• Dividir a turma em quatro grupos e distribuir os textos a serem lidos em duas estações de leitura.</li> <li>• Realizar a atividade 01: registro e análise dos textos lidos;</li> <li>• Executar a atividade 02: Levar para a sala notícias e reportagens para a leitura e imagens sobre diversidade, preconceitos, racismo, padrão de beleza, etc. para comparar as temáticas e fazer a curadoria do tema da escrita.</li> <li>• Roda de conversa e definição do tema para a escrita.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias de textos;</li> <li>• Recortes de jornais e revistas;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Papel;</li> <li>• Retroprojetor;</li> <li>• Pincel;</li> <li>• Tesouras;</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na aula;</li> <li>• Resolução da atividade.</li> </ul>

Habilidades da BNCC	EF69LP01 - EF69LP03 - EF69LP04 - EF69LP13 - EF69LP32
---------------------	------------------------------------------------------

Fonte: A autora (2021).

#### i. Elaboração da Atividade 01: Estações de leitura

Nesta atividade (Quadro 9), será feito o exercício de leitura, registro e análise dos textos, que estarão disponíveis em estações de leitura, em que todos os grupos devem parar para realizar a leitura e a atividade de análise dos textos conforme pede o exercício (Quadro 10).

Quadro 9 – Atividade 01: Estações da Leitura.

<b>1º momento: Leitura</b>	
Situação didática	Localizar informações explícitas e implícitas em um texto.
Texto 1 (Reportagem)	“Valorizar a diversidade é chave no combate às desigualdades educacionais”.
Texto 2 (Artigo de Opinião)	“Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra”.
<b>2º momento: Análise dos textos</b>	
Situação didática	Inferir sentidos.
Conteúdo	Leitura e compreensão leitora.

Fonte: A autora (2021).

Quadro 10 – Exercício de análise dos textos

Exercício	Texto I	Texto II
Suporte onde o texto foi publicado/veiculado e nome da seção.		
Qual o título do texto?		
Quem é o autor?		
Quais outras informações sobre o autor aparecem no texto? Onde elas aparecem?		
Que ponto de vista o autor defende?		
Que justificativas/argumentos ele usa para defender essa ideia?		

Você concorda com esse ponto de vista?		
Qual a tipologia e o gênero textual dos textos lidos?		

Fonte: A autora (2021).

Nesta primeira atividade, oferecemos um trabalho em pequenos grupos. Os discentes irão ler e fazer o registro da análise dos textos, com o objetivo de envolver os alunos em temáticas polêmicas, a fim de que eles comecem a apreciar o texto dissertativo, sua composição, estilo e funcionalidade, além disso, acompanhem a discussão a respeito da temática. Esse momento é fundamental para exercitar as múltiplas práticas de linguagem e consolidar os conhecimentos prévios de cada um.

## ii. Elaboração da Atividade 02: Roda de conversa e curadoria do tema

No momento da curadoria de qualquer tema é importante que o professor contextualize e direcione o processo de escolha do tema/assunto, como por exemplo, instigando os alunos a escolherem aquele que está vinculado a realidade deles, assim como envolvê-los em situações reais de escrita ou que simulem a realidade (Quadro 11).

Nessa etapa do trabalho, será feita a leitura de imagens, recortes de reportagens e notícias da região e do país, memes e charges, postagens de redes sociais, sobre acontecimentos polêmicos. Os recortes e imagens devem ficar disponibilizados em estações para que os grupos leiam e discutam sobre o melhor tema para se escrever no momento. É hora de orientar os alunos a lerem e buscarem informações sobre temas e possíveis subtemas em artigos, notícias, enciclopédias e livros, analisar debates, entrevistas com especialistas, vídeos e fotos.

Em seguida, a roda de conversa para decidir definitivamente sobre o que escrever. O aprofundamento do conteúdo temático não acontece em uma aula específica, estipulem um período ao longo da semana para tirar possíveis dúvidas dos alunos. Assim, é importante que o professor os questione a respeito das pesquisas e escolhas, ou seja, do processo.

Se as sessões de oficinas de escrita tornarem-se uma atividade permanente nas suas aulas de língua portuguesa, o docente poderá escolher, para cada sequência, novos gêneros textuais e um novo grupo responsável por propor um novo tema.

Quadro 11 – Atividade 02: Roda de conversa e curadoria do tema.

<b>1º momento: Curadoria do tema para a escrita</b>	
Situação didática	Planejar o texto pensando no tema da escrita.
Conteúdo	Planejamento do texto.

Fonte: A autora (2021).

É a etapa que antecede as etapas da escrita o professor deve pedir aos alunos que observem atentamente as diferentes situações comunicativas em que eles estão inseridos e os temas sociais mais discutidos no momento ou de interesse deles. Para isso, converse com a turma, chame a atenção para o fato de que, rotineiramente nos envolvemos com questões polêmicas, nos indignamos ou torcemos para que tal assunto se resolva da melhor forma possível, nesse sentido, cotidianamente, tecemos diálogos com diferentes interlocutores, por meio das modalidades falada e escrita da língua, em contextos distintos e assim, expomos nossa opinião.

A seguir, no quadro 12, há uma proposta de atividade para ajudar na tarefa de escolher o assunto sobre o qual os discentes devem escrever.

Quadro 12 – Guia de apoio para escolha do tema.

<b>Preparação</b>	<b>Escreva aqui</b>
1. Relembre temas que causaram polêmicas recentemente no meio social, político ou econômico a nível de país, estado ou município.	
2. Faça uma busca nos <i>trending topics</i> do <i>Twitter</i> ou de outras redes sociais de temas mais citados nos últimos dias.	
3. Converse com seus amigos, colegas e familiares e ouça a opinião deles sobre alguns dos assuntos levantados por você.	
4. Abra uma caixinha de perguntas nas redes sociais sobre qual tema as pessoas gostariam que você ou seu grupo de estudo expressassem suas opiniões e argumentos e postassem.	
5. Anote os temas relacionados ao seu contexto social e leve para a discussão em grupo.	

Fonte: A autora (2021).

Após a realização do momento da curadoria, é importante:

- i. Ressaltar para a turma que o tema é de relevância social, e que a escrita sobre essa temática é importante porque, por meio dela, todos podem contribuir para que os leitores reflitam a respeito da questão emblemática relacionada a diferentes realidades existentes dentro e/ou fora do país.
- ii. Atribuí-los à tarefa de selecionar um subtema, e isso é importante, para que os alunos definam antes do dia da primeira escrita, já que eles terão pouco tempo para planejar e escrever o texto.
- iii. Esclarecer, também, que é preciso uma busca de informações que os ajudem a refletir sobre o subtema escolhido, que é importante que consultem fontes confiáveis, principalmente na internet e com familiares e outros professores.

## b. Oficina 02

A partir da oficina 02 (Quadro 13), sugerimos a escrita com o tema: **Perspectivas e desafios para a mulher brasileira do século XXI**. Para isso, preparamos atividades específicas para desenvolver habilidades e competências de escrita em conformidade com a BNCC<sup>1</sup>.

Quadro 13 – Oficina 02: Conhecer para diferenciar os gêneros textuais.

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar e diferenciar os gêneros pertencentes às tipologias apresentadas;</li> <li>• Reconhecer o texto dissertativo-argumentativo e relacioná-lo com outros gêneros;</li> <li>• Reconhecer a redação do ENEM como um gênero textual;</li> <li>• Desenvolver a criticidade com relação às ações machistas encontradas no meio social;</li> <li>• Discutir a condição, desvalorização, o preconceito e a pressão da sociedade para com as mulheres;</li> <li>• Propiciar a identificação da diferença entre os tipos de argumentos usados nos textos.</li> </ul>
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>1</sup> Para contribuir com a elaboração de tais atividades, os seguintes materiais referenciais bibliográficos foram utilizados:

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Maria Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.  
 SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar para a sala de aula textos de diversos gêneros e tipos para leitura e análise;</li> <li>• Dividir a turma em grupos;</li> <li>• Separar os textos por estações de leitura.</li> <li>• Realizar atividades de leitura e escrita sobre o conteúdo de um conto, uma reportagem, letras de músicas, editorial, um meme e uma redação.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias dos textos;</li> <li>• Retroprojeter;</li> <li>• Pincel e quadro.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da atividade escrita;</li> <li>• Participação nas discussões ocorridas em sala.</li> <li>• Exposição de opiniões coerentes com o tema discutido.</li> </ul>
Habilidades da BNCC	EF69LP18 - EF69LP19 - EF69LP2 5- EF69LP32

Fonte: A autora (2021).

#### i. Elaboração da Atividade 01: Conhecendo diferentes gêneros textuais

Como mostra o quadro 14, neste momento, os mesmos grupos da oficina anterior deverão passar pelas estações de leitura de cada gênero, com o objetivo de conhecê-los (conto moderno, reportagem, letras de músicas, editorial, meme, redação do Enem), o assunto dos textos e responder a atividade proposta.

Quadro 14 – Atividade 01: Conhecendo diferentes gêneros textuais.

1º momento: Leitura	
Situação didática	Aprender sobre as características que distinguem os gêneros
Conteúdo	Leitura
Texto 1 (Conto)	“Entre a espada e a rosa”. <sup>2</sup>
Texto 2 (Reportagem)	“Marcela Temer: Bela recatada e ‘do lar’”. <sup>3</sup>
Texto 3 (Meme)	“Bela Sarcástica”. <sup>4</sup>
Texto 4 (Letra de música)	“Ai, que saudades da Amélia”. <sup>5</sup>

<sup>2</sup> COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

<sup>3</sup> Juliana Linhares. Marcela Temer: Bela recatada e ‘do lar’. **VEJA**, 2016 Disponível: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>.

<sup>4</sup> Bela Sarcástica. **FACEBOOK**, 2016. Disponível em:

<https://www.facebook.com/belasarcastica/photos/a.884785218272509.1073741829.880722285345469/981645371919826/?type=3&theater>.

<sup>5</sup> LETRAS. Ai, que saudades da Amélia. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mario-lago/377002/>.

Texto 5 (Letra de música)	“Desconstruindo Amélia”. <sup>6</sup>
Texto 6 (Reportagem)	Redação da estudante Amanda Casto. <sup>7</sup>
<b>2º momento: Atividades escritas</b> (Quadro 15)	
Situação didática	Leitura e compreensão leitora
Conteúdo	Gênero conto: Entre a espada e a rosa (Marina Colasanti)
<b>3º momento: Atividades escritas</b> (Quadro 16)	
Situação didática	Comparação entre textos e Identificação do tema.
Conteúdo	Gêneros: Reportagem e meme.
<b>4º momento: Trabalhando os textos 04 e 05</b> (Quadro 17)	
Situação didática	Reconhecer diferentes formas de tratar uma temática na comparação entre textos, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
Conteúdo	Gênero: Letras de músicas
<b>5º momento: Trabalhando o texto 06</b> (Quadro 18)	
Situação didática	Conhecer o texto dissertativo-argumentativo.
Conteúdo	Gênero: Dissertativo argumentativo (Redação do Enem).

Fonte: A autora (2021).

Quadro 15 – Oficina 02: Atividade do 2º momento.

1. Quem são os personagens do conto? São personagens conhecidos?
2. Onde e quando a história se passa? A primeira pergunta feita pelo narrador no início do texto foi respondida? Como? O que a mente da Princesa poderia ter ordenado?
3. Você gostou dessa história? Por quê? Podemos compará-la com um conto de fadas tradicional? Que parte do enredo mais chamou a sua atenção?

<sup>6</sup> PITY, c2021. Disponível em: <http://www.pitty.com.br/>.

<sup>7</sup> G1 – GLOBO, 2015. Redação no Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>.

4. O conto é finalizado antes do encontro entre a princesa e o Rei. Ele tem o final aberto. O que achou do desfecho? Você imagina o que aconteceu depois que a princesa encontra o Rei?
5. Você consegue comparar a personagem principal da história com alguma personagem de filme de animação? Qual?
6. O que há de incomum no comportamento da personagem principal com relação às personagens dos contos tradicionais e de fadas?
7. Como podemos relacionar o perfil dessa personagem com o papel da mulher na sociedade atual?
8. Em seu meio social e familiar, você conhece mulheres empoderadas? Conte como elas agem.
9. A qual gênero e tipologia textual esse texto pertence?
10. A qual público ele se dirige?

Fonte: A autora (2021).

Quadro 16 – Oficina 02: Atividade do 3º momento.

Após a leitura dos textos 02 e 03, reflita sobre o gênero e a temática e responda.

1. Quem é a personagem da capa da reportagem? E quem é a personagem do meme?
2. O que você sabe das duas personagens? Elabore comentários a respeito delas.
3. O título da reportagem soa como a construção de um padrão exemplar de mulher a ser seguido pelas leitoras da revista. Relacione os adjetivos aos seus respectivos sentidos no contexto:
  1. Bela.           ( ) Comportamento sereno;
  2. Recatada.   ( ) Condição de esposa;
  3. Do lar.       ( ) Aparência agradável.
4. O texto II é uma crítica, com uma intertextualidade, em resposta a reportagem e sua repercussão no país em pleno ano de 2016. O que você achou da construção desse meme?
5. Você concorda com esse tipo de padrão imposto à personalidade feminina? Argumente sobre o assunto.

Fonte: A autora (2021).

Quadro 17 – Oficina 02: Atividade do 4º momento.

Após fazer a leitura das letras de música e até mesmo ouvi-las, reflita sobre a temática “a posição da mulher na sociedade”, responda às questões propostas expondo sua opinião sobre o assunto.

1. Em 1941, o Brasil foi apresentado a uma mulher “inesquecível”: Amélia, personagem da música de autoria de Mário Lago e Ataulfo Alves. A popularidade desse samba, no carnaval de 1942, foi tão grande que o substantivo “Amélia” entrou para o dicionário como sinônimo de “mulher amorosa, passiva e serviçal”. Explique, com base no texto 1, o que faz com que Amélia seja vista desse modo.
2. A música 2, é como se contasse a história de uma mulher, retrata algumas tarefas que "têm" que serem feitas pelo sexo feminino. Que tarefas são essas?
3. Além de trabalhar fora, a mulher ainda realiza as tarefas de casa, tudo isso visto como "normal", pois desde cedo mulheres são ensinadas a servir, devido ao fato de isso já ter vindo de seus ancestrais chegando a um ponto tão extremo que a própria pessoa é esquecida para agradar os outros. No entanto, esse fato não tem sido mais visto como tão normal atualmente. O que você acha disso? Justifique-se.
4. Após as leituras e reflexões escreva um parágrafo expondo sua opinião sobre o questionamento: “De que forma homens e mulheres podem se ajudar para garantir uma vida mais digna e feliz para ambos?”

Fonte: A autora (2021).

Quadro 18 – Oficina 02: Atividade do 5º momento.

Leia o texto e responda.

1. Você costuma ver esse tipo de texto em suas atividades de leitura do cotidiano?
2. Você sabe a que gênero textual esse texto pertence?
3. Quais as características do gênero lido?
4. Sobre o gênero, qual sua finalidade e a prática social no campo no qual circula?
5. Você concorda com a opinião exposta pela autora do texto? Justifique sua resposta.
6. Que tipos de argumentos a autora do texto usou para defender sua tese? Reescreva-os com suas palavras.

Fonte: A autora (2021).

### c. Oficina 03

Essa etapa da produção escrita consiste em ampliar o letramento e apresentar estratégias ao aluno para que ele se familiarize com o gênero e o tema (Quadro 19), além de prepará-lo para resolver possíveis desafios que possam surgir durante o processo de preparação para a escrita. Assim, é considerável salientar para a turma a importância do trabalho em grupos e das trocas de ideias em equipes, pois assim há uma maior possibilidade em avançar e ampliar as experiências, além de permitir um espaço livre para construção e reconstrução das produções escritas.

Quadro 19 – Oficina 03: Conhecer melhor o gênero e praticar a argumentação

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o texto dissertativo-argumentativo;</li> <li>• Reconhecer a redação do ENEM como um gênero textual;</li> <li>• Discutir a estrutura de textos dissertativo-argumentativos em geral e em particular as competências exigidas pelo Enem.</li> <li>• Discutir e analisar produções textuais presentes no material levado pela professora.</li> <li>• Desenvolver a força argumentativa em seu discurso;</li> <li>• Identificar os tipos de argumentos e sua importância dentro do movimento argumentativo.</li> <li>• Realizar exercício de retextualização.</li> </ul>
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar para a sala de aula várias redações de edições anteriores do Enem, com a temática parecida com as quais eles escolheram para produzir e fazer o desmembramento dos textos e atividade escrita;</li> <li>• Apresentar um slide sobre tipos de argumentos</li> <li>• Assistir a um vídeo sobre argumentação;</li> <li>• Mostrar o esquema e arquitetura do gênero;</li> <li>• Retextualizar o texto do vídeo;</li> <li>• Realizar atividades escritas sobre os tipos de argumentos.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias dos textos;</li> <li>• Retroprojetor e caixa de som;</li> <li>• Pincel e quadro.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da atividade escrita;</li> <li>• Participação nas discussões ocorridas em sala.</li> <li>• Exposição de opiniões coerentes com o tema discutido.</li> </ul>
Habilidades da BNCC	EF08LP13 - EF89LP31 - EF89LP28 - EF89LP23 - EF89LP22

Fonte: A autora (2021).

i. Elaboração da Atividade 01: Conhecendo a estrutura e arquitetura do gênero

Neste momento, a aula é expositiva sobre a estrutura básica do gênero, arquitetura do parágrafo padrão e socialização dos temas desenvolvidos nas redações lidas pelos alunos sobre representatividade feminina, violência contra a mulher entre outras com a mesma temática, como mostra o quadro 20.

Nessa oficina, também se apresenta aos alunos os níveis de desempenho em cada competência exigidos pelo Enem para a escrita do texto, assim como a pontuação para cada competência.

O desenvolvimento da atividade prática, deve ser feita de forma individual, após a leitura, o estudante deve desfazer o texto, ou seja, desmembrá-lo para encontrar as partes estruturantes da redação, assim como o projeto do texto.

Quadro 20 – Atividade 01: Conhecendo a estrutura e arquitetura do gênero.

<b>1º momento: Leitura</b>	
Situação didática	Ampliar o letramento e desenvolver argumentatividade
Conteúdo	Gênero – Dissertativo argumentativo
Texto 01	Redação do estudante Caio Koga
Texto 02	Redação do estudante José Miguel Trigueiros
Texto 03	Redação da estudante Júlia Guimarães Cunha
<b>2º momento: Desmembramento dos textos (Quadro 21)</b>	
Situação didática	Reconhecer o esquema do texto (projeto do texto) e a estrutura do parágrafo padrão.
Conteúdo	Gênero – Redações do Enem
<b>3º momento: Estrutura do parágrafo padrão (Quadro 22)</b>	
Situação didática	Escolher um texto para encontrar a estrutura do parágrafo padrão
Conteúdo	Paragrafação
<b>4º momento: Identificar o conteúdo do texto (Quadro 23)</b>	
Situação didática	Identificar a temática dos textos
Conteúdo	Distinguir fatos e opiniões relativas a esse fato

Fonte: A autora (2021).

Quadro 21 – Oficina 03: Atividade do 2º momento.

Após a leitura das redações preencha o esquema abaixo sobre cada texto lido.

Tema:

Tese:

Argumentos:

Proposta de intervenção:

Fonte: A autora (2021).

Quadro 22 – Oficina 03: Atividade do 3º momento

Escolha um dos textos, releia-o e encontre um parágrafo padrão, depois preencha o esquema abaixo.

1. Tópico frasal: (opinião) \_\_\_\_\_

2. Prova: (argumento 1) \_\_\_\_\_

3. Fechamento: (conclusão) \_\_\_\_\_

Fonte: A autora (2021).

Quadro 23 – Oficina 03: Atividade do 4º momento

Após a leitura dos textos, responda.

1. Registre, em seu caderno, a sua definição prévia do que é o empoderamento feminino.
2. Registre, em seu caderno, exemplos de práticas de empoderamento e representatividade feminina na sociedade e em sua família.
3. Pesquise sobre “Mulheres que fizeram história no Brasil por meio da representatividade feminina”. Anote no caderno e apresente para a turma o resultado de sua pesquisa.

Fonte: A autora (2021).

## ii. Elaboração da Atividade 02: Discutir x Argumentar

Nessa atividade (Quadros 24 e 25), a turma assistirá ao vídeo sobre o ato de argumentar, em seguida uma roda de conversa sobre as técnicas de argumentação e

a importância para o texto escrito. No segundo momento, os alunos realizarão uma atividade escrita de retextualização das dicas dadas pelo palestrante no vídeo e passadas para o caderno.

Quadro 24 – Atividade 02: Discutir x Argumentar

<b>1º momento: Retextualização</b>	
Situação didática	Diferenciar o ato de discutir do ato de argumentar
Conteúdo	Retextualização do vídeo
Vídeo 01	Como argumentar sem discutir – Palestrante Márcio Miranda. <sup>8</sup>

Fonte: A autora (2021).

Quadro 25 – Oficina 03: Atividade do 1º momento.

<b>Atividade</b>
Retextualizar o texto do vídeo com o objetivo de selecionar as dicas dadas pelo palestrante.

Fonte: A autora (2021).

#### **d. Oficina 04**

Nessa oficina é importante apresentar aos alunos os tipos de argumentos, estratégias de argumentação, realizar um debate regado sobre a temática a ser escrita, se tornando uma boa estratégia para desenvolver a argumentatividade dos alunos (Quadro 26).

Quadro 26 – Oficina 04: Ações didáticas práticas – Produção inicial

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir individualmente um texto dissertativo-argumentativo sobre “Perspectivas e desafios para a mulher brasileira do século XXI”</li> </ul>
--------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>8</sup> MARCIO MIRANDA. **Como argumentar sem Discutir**. 1 vídeo (4:32 min). Marcio Miranda, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvRG3Ha0Vi00>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a proposta de produção aos alunos;</li> <li>• Solicitar a produção de uma redação que aborde a temática do empoderamento feminino das mulheres brasileiras, suas perspectivas e desafios neste século;</li> <li>• Orientar para que o texto:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seja elaborado em modalidade escrita e formal da língua portuguesa;</li> <li>- Apresente uma proposta de intervenção que venha ajudar as mulheres a se encontrarem em meio a esses novos desafios;</li> <li>- Respeite os direitos humanos;</li> <li>- Seja organizado, coerente e coeso com argumentos e fatos para a defesa do ponto de vista.</li> </ul> </li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias do material com a proposta e folha de produção;</li> <li>• Sala organizada e aconchegante.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra legível;</li> <li>• Obediência ao tema e ao gênero solicitado.</li> </ul>
Habilidades da BNCC	EF08LP14- EF08LP15- EF09LP11- EF09LP04-

Fonte: A autora (2021).

#### i. Elaboração da Atividade 01: Produção Inicial

A realização dessa atividade (Quadro 27) deve ser em sala de aula, individualmente e consistirá em uma avaliação para diagnosticar as necessidades de ensino e aprendizagem no processo de produção textual.

Quadro 27 – Atividade 01: Produção inicial.

<b>1º momento: Produção do texto dissertativo-argumentativo</b>	
Situação didática	Compreender a proposta e escrever demonstrando conhecimento
Conteúdo	Produção escrita

Fonte: A autora (2021).

Quadro 28 – Oficina 04: Atividade do 1º momento.

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

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

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

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
- Fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

### TEXTOS MOTIVADORES

#### TEXTO I

Desenvolver autocrítica e reservar um tempo para si mesma ajudam

Não é exagero dizer que a dinâmica da vida contemporânea exige cada vez mais da mulher. A inserção no mercado de trabalho, a rotina de cuidados com os filhos e com a casa, os compromissos sociais. Até mesmo a internet interfere na realidade e tem sido alavanca de quadros de ansiedade e depressão. “A busca por uma vida perfeita, que é constantemente propagada nas redes sociais, faz com que algumas áreas da vida da mulher, como a beleza, sua afirmação social e popularidade passem a ser setores supervalorizados. Essa dinâmica traz um misto de sentimentos de vaidade, competição e sofrimento”, reflete a médica psiquiatra Christiane Carvalho Ribeiro.

(VALENTE, Laura. **Rotina contemporânea tem lançado novos desafios para a mulher, que é cobrada para dar conta de muitos papéis**. Disponível em: <https://www.uai.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2020 (adaptado)).

#### TEXTO II

É por essa desigualdade ainda latente, fruto de um passado que deixou marcas na atualidade – em que a mulher era vista apenas para a reprodução e como um complemento do homem –, que surge a necessidade de lutar pelos direitos femininos.

Não por acaso, a influência do feminismo tem crescido na sociedade, apesar do fato de muitas pessoas carregarem mitos sobre esse movimento, tal como pensar que feminismo é o contrário de machismo ou que as mulheres feministas lutam contra os homens, entre outros erros. A luta feminista é pela igualdade entre mulheres e homens na sociedade, é contra o machismo e o patriarcalismo, lutando pela liberdade individual, tanto é que homens também podem atuar, embora as lideranças devam ser obviamente compostas por mulheres.

(PENA, Rodolfo Alves. **A importância da mulher na sociedade.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2020. (adaptado)).

### TEXTO III



(<http://radioloandafm.files.wordpress.com/2008/03/charge-mulher.jpg>. Acesso em: 20 de jan. 2020.)

### TEXTO IV



([http://3.bp.blogspot.com/charge\\_dia\\_internacional\\_da\\_mulher\\_thumb3.jpg](http://3.bp.blogspot.com/charge_dia_internacional_da_mulher_thumb3.jpg). Acesso em: 20 de jan. 2020.)

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo das oficinas em sala de aula e de sua formação, escreva um texto dissertativo-argumentativo em modalidade formal da língua portuguesa sobre o tema **“Perspectivas e desafios para a mulher brasileira do século XXI”**. Apresente uma proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos.

Fonte: A autora (2021).

As atividades dessa apresentação compõem o início dessa sequência e a partir delas é que o professor deve planejar o restante deste trabalho com intervenções para alcançar os objetivos previstos no início dessa pesquisa.

Para a avaliação dos textos produzido, é importante combinar critérios com a turma, desde as características do gênero textual, sua função e as condições de produção, até aspectos como pontuação, concordância, ortografia e acentuação e além disso acompanhar o processo de apropriação das características do gênero dissertativo-argumentativo.

### 5.11 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: MÓDULO I

Neste módulo, é hora de revisar o já escrito, após a avaliação dos textos e levantamento das dificuldades e inadequações na escrita, frisamos primeiramente a questão dos elementos de textualização, como propriedades do texto: Informatividade, intertextualidade, coesão e coerência.

A avaliação textual é uma etapa importante para que os alunos consigam refletir e revisar o texto com base no contexto de produção e dos conteúdos discursivos, textuais, pragmáticos, gramaticais e notacionais.

É comum em textos dissertativos-argumentativos de alunos do Ensino Fundamental, inadequações como conceitos errôneos, ausência de tese e argumentos, textos sem progressão, sem informatividade, sem coesão intraparágrafo e até falta de coerência entre ideias globais do texto.

Sendo assim, as atividades propostas a seguir visam desenvolver no sujeito aprendiz suas competências comunicativas através de práticas escolares significativas as quais lhes incluirão em práticas sociais e de letramentos.

#### e. Oficina 05

Quadro 29 – Oficina 05: Elementos de textualização.

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o texto escrito pelo aluno com a finalidade de revisar e levar o aluno-autor a uma autoavaliação.</li> <li>• Considerar as necessidades observadas nas produções escritas dos alunos e planejar sugestões de estratégias de revisão.</li> </ul>
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em grupo: solicitar que os alunos analisem as produções dos colegas e, numa folha avulsa, anotem sugestões para que o texto possa ser aprimorado.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir critérios para a apreciação da escrita, considerando o plano do texto, a estrutura e as características do gênero.</li> <li>• Analisar a organização e as propriedades do texto, atentando para a coesão e coerência e os efeitos de sentido produzidos.</li> <li>• Individualmente: confrontar a produção com os critérios de avaliação definidos pelo professor.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os textos da primeira produção;</li> <li>• Retroprojeto;</li> <li>• Pincel e quadro.</li> </ul>
Avaliação	Realização da atividade escrita.
Habilidades da BNCC	EF67P11, EF67P12, EF67P31, EF69P50, EF69P51.

Fonte: A autora (2021).

#### i. Elaboração da Atividade 01: Construção da textualidade e alimentação temática

A proposta dessa atividade (Quadro 30) é organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos, etc. Nesse momento, os alunos devem confrontar a produção de um colega com um roteiro de avaliação do texto elaborado pelo professor, os dois se organizam em dupla para realizar a atividade.

Quadro 30 – Atividade 01: Construção da textualidade e alimentação temática.

<b>1º momento: Revisão do texto de forma dirigida</b> (Quadro 31)	
Situação didática	Confrontar a primeira produção com o roteiro de revisão
Conteúdo	Elementos da textualidade
<b>2º momento: projeto de texto</b> (Figura 5)	
Situação didática	Elaborar um projeto de texto para o processo de reescrita
Conteúdo	Relações lógico-discursivas do texto
<b>3º momento: destravando a escrita</b> (Quadro 32)	
Situação didática	Confrontar os questionamentos para destravar o processo de escrita
Conteúdo	Retextualização <sup>9</sup>

Fonte: A autora (2021).

<sup>9</sup> Material de apoio ao docente:

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: **Cadernos de formação**: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

Quadro 31 – Oficina 05: Atividade do 1º momento.

Roteiro	Sim	Não
O texto apresenta um projeto (esqueleto do texto)?		
O texto tem título?		
O texto tem tese?		
O texto tem argumentos?		
O texto tem intertextualidade?		
O texto está coerente com a proposta?		
O texto está dividido em parágrafos?		

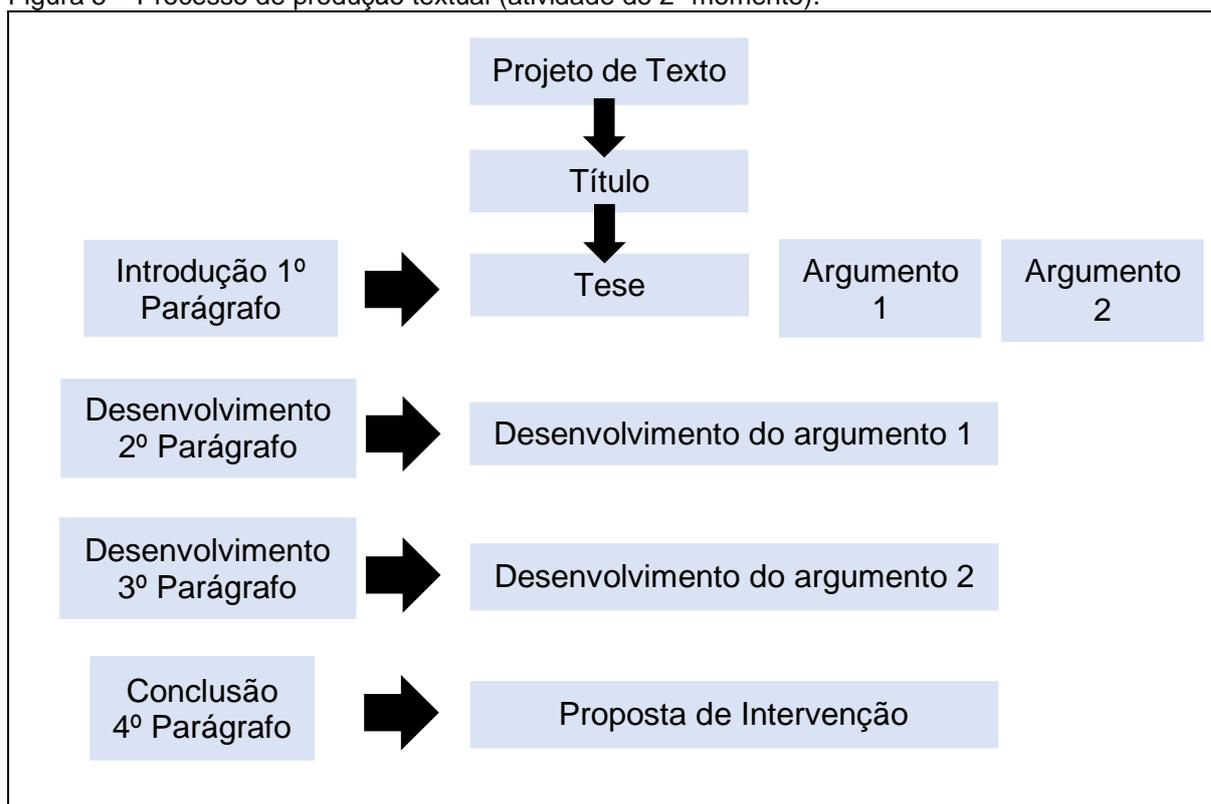
Fonte: A autora (2021).

Terminada a confrontação pelos alunos, o professor entrega a análise que ele fez previamente do texto de cada aluno-escritor, e segue para uma correção dirigida coletivamente, de inadequações encontradas nas produções, selecionadas previamente, que foram mais recorrentes. A seguir solicita-se que os alunos tentem identificar inadequações similares às trabalhadas no quadro e pedir que eles pensem em possíveis soluções para os problemas encontrados.

Ainda como atividade desta etapa, os alunos devem produzir um projeto de texto com possíveis soluções para as inadequações encontradas nos textos deles. Deve-se apresentar o modelo, ou esquema de um projeto de texto, previamente pesquisado pelo professor.

O esquema abaixo (Figura 5), é um material que pode ser usado pelo professor para facilitar o acesso à informação ao aluno. Preencher com as ideias da produção inicial já elabora pelo discente.

Figura 5 – Processo de produção textual (atividade do 2º momento).



Fonte: A autora (2021).

Nesta atividade (Quadro 32), eles devem escrever o texto, primeiramente, de forma fragmentada seguindo o esquema acima, neste momento, é importante lembrar que o professor precisa direcionar a aula, sempre em contato com os alunos, sanando possíveis dúvidas e auxiliando na execução das análises, pois esse tipo de atividade é nova para eles.

Quadro 32 – Oficina 05: Atividade do 3º momento

Questionamentos para ajudar a destravar a escrita	
1º parágrafo	- Qual a problemática? - Por que acontece? - Quais as consequências?
2º parágrafo	- Quais as causas dos problemas?
3º parágrafo	- Quais as consequências?
4º parágrafo	- O que fazer para solucionar o problema? - Quem pode fazer? - Como fazer?

Fonte: A autora (2021).

Neste momento, deve-se instigar opiniões sobre o assunto e o aluno deve expor de forma oral ou escrita sobre a temática, exercitando de uma forma lúdica a argumentação.

E por último, uma nova escrita do texto, ou seja, uma retextualização. Nessa etapa os alunos devem ficar livres para realizar a reescrita, apenas com um tempo de 40 minutos estipulados, escrito individualmente, no ambiente escolar e com acesso apenas ao material selecionado por ele previamente, como anotações, artigos, pesquisas, etc. Ao final da aula, o professor recolhe os escritos para mais uma análise e avaliação.

## 5.12 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: MÓDULO 2

Neste momento, é hora de revisar mais uma vez o que já foi escrito, uma nova confrontação pelo professor é feita com os textos dos alunos, agora o foco serão, principalmente, os elementos linguísticos como vocabulário, pontuação e operadores argumentativos.

Após a análise feita previamente, o professor devolve os textos com observações sobre as inadequações encontradas. O papel do aluno será recorrer ao material de apoio para solucionar os problemas, após uma análise dirigida pelo professor através de slides com as inadequações mais encontradas nos textos dos estudantes.

### f. Oficina 06

Quadro 33 – Oficina 06: Elementos Linguísticos.

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o texto escrito com a finalidade de revisar e levar o aluno a uma autoavaliação.</li> </ul>
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar que os alunos analisem suas próprias produções e, numa folha avulsa, anatem sugestões para que o texto possa ser aprimorado.</li> <li>• Individualmente, confrontar a produção com os critérios de avaliação definidos pelo professor.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os textos da segunda produção;</li> <li>• Retroprojeto;e</li> <li>• Pincel e quadro.</li> </ul>
Avaliação	Realização da atividade escrita.
Habilidades da BNCC	EF67P11, EF67P12, EF67P31, EF69P50, EF69P51

Fonte: A autora (2021).

i. Elaboração da Atividade 01: Adequação do vocabulário, pontuação e operadores argumentativos

A proposta dessa atividade (Quadro 34) será desenvolver a adequação vocabular coerente ao gênero escrito, observar o uso da pontuação e usar os operadores argumentativos para conduzir o leitor a uma conclusão pretendida pelo autor do texto.

Quadro 34 – Atividade 01: Adequação do vocabulário, pontuação e operadores argumentativos.

<b>1º momento: Caça ao tesouro</b>	
Situação didática	Reconhecer o valor e o sentido dos operadores
Conteúdo	Operadores argumentativos

Fonte: A autora (2021).

A primeira atividade a ser desenvolvida será a intitulada como "Caça ao tesouro". Nesse exercício serão trabalhados os operadores argumentativos do texto lido. O professor dará as dicas sobre os operadores e seus sentidos e os alunos realizarão a caça a esses elementos no texto. A atividade pode ser desenvolvida em duplas e com qualquer gênero do tipo dissertativo. Após essa movimentação os alunos passarão para a próxima etapa da revisão do texto.

Para solucionar tais inadequações, os alunos devem reescrever o texto consultando o material como dicionário, gramáticas, tabelas com os conectivos, fichas de sistematização, etc. Nesse momento é importante o aluno consultar apenas esses recursos sem acesso à internet. E por fim, o aluno deve retextualizar seu texto e entregá-lo para o professor.

### 5.13 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: MÓDULO 3

Nessa etapa, ocorre a última revisão, confrontam-se os parâmetros da situação de comunicação dos textos, primeiramente observados pelo professor e depois em sala os alunos farão em duplas o exercício de revisão da escrita com relação aos questionamentos sobre o contexto de produção, circulação e recepção do texto. Lembrar sempre ao alunado que eles são protagonistas nesse processo e o professor o mediador.

### g. Oficina 07

Quadro 35 – Oficina 07: Elementos da situação em que o texto ocorre.

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o texto escrito pelo aluno com a finalidade de revisar a escrita e preparar a versão final do texto.</li> </ul>
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar que os alunos analisem suas próprias produções e, numa folha avulsa, anatem sugestões para que o texto possa ser aprimorado.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os textos da terceira versão;</li> <li>• Retroprojetor e computador;</li> <li>• Pincel e quadro.</li> </ul>
Avaliação	Realização da atividade escrita.
Habilidades da BNCC	EF67P11, EF67P12, EF67P31, EF69P50, EF69P51

Fonte: A autora (2021).

i. Elaboração da Atividade 01: Elementos da situação em que o texto ocorre – Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos

Nesse momento (Quadro 36), mais uma vez o professor devolve os textos com as observações a respeito das inadequações que ele fez previamente. Essas observações podem ser feitas no próprio texto ou em forma de recados escritos em *post it* ou criar uma legenda.

Quadro 36 – Atividade 01: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos

<b>1º momento: Análise e revisão da escrita (Quadro 37)</b>	
Situação didática	Confronto entre os parâmetros da situação de comunicação, produção e recepção dos textos
Conteúdo	Retextualização

Fonte: A autora (2021).

Nessa atividade (Quadro 37), confrontam-se os parâmetros da situação de comunicação dos textos, primeiramente observadas pelo professor e depois, em sala de aula, os discentes deverão fazer, em duplas, o exercício de revisão seguindo os critérios estabelecidos pelo professor e com o auxílio do seguinte questionário. O autor e o receptor do texto são os pontos de referências nesta atividade.

Quadro 37 – Oficina 07: Atividade do 1º momento.

<b>Questionário</b>	<b>Observações</b>
- Em nome de quem escrevo? (Quem será meu emissor?)	
- Para quem escrevo? (Quem é meu destinatário?)	
- Para quê? Por que escrevo? (Quais são os objetivos e desafios do meu texto?)	
- Qual o conteúdo do meu texto? (Sobre o que escrevi?)	
- Escrevi meu texto de acordo com o gênero proposto? (Dissertativo-argumentativo)	
- Que extensão tem meu texto? (Quantidade de linhas)	
- Meu texto deixa claro a posição que tenho com relação a opinião defendida?	
- Usei estratégias de argumentação e de convencimento?	

Fonte: A autora (2021).

#### **h. Oficina 08**

Como já mencionado, a língua escrita apropria-se por meio de seu uso efetivo, assim termina-se a atividade com mais uma refacção do texto. Essa é a última atividade de intervenção (Quadro 38), últimos detalhes para a versão final do texto que será avaliado pelo professor e depois exposto para a comunidade escolar e posteriormente para a sociedade em geral. Um texto de opinião pode circular em vários veículos de comunicação, redes sociais e mídias distintas. E ainda pode ser retextualizado e virar um podcast, por exemplo.

Quadro 38 – Oficina 08: Produção final.

Finalidade da aula	Avaliar a versão final do texto do aluno.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar a escrita da versão final do texto.</li> <li>• Solicitar que os alunos autoavaliem suas produções finais.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as versões dos textos já escritos;</li> <li>• Fichas, anotações, gramáticas, recortes, etc.</li> <li>• Retroprojeter e computador;</li> <li>• Pincel e quadro.</li> </ul>
Avaliação	Realização da última atividade escrita.
Habilidades da BNCC	EF67P11, EF67P12, EF67P31, EF69P50, EF69P51

Fonte: A autora (2021).

i. Elaboração da Atividade 01: Produção de texto dissertativo-argumentativo.

Para a realização da produção final (Quadro 39) os alunos devem ter em mãos todas as atividades de análise, confrontação, anotações e autoavaliações das oficinas anteriores. Devem estar tranquilos, confortáveis e engajados com o projeto de escrita para conseguirem selecionar informações e dados, argumentos e outras referências, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação da posição defendida.

Quadro 39 – Atividade 01: Produção de texto dissertativo-argumentativo.

<b>1º momento: Escrita de texto</b>	
Situação didática	Produção escrita
Conteúdo	Produção textual escrita do gênero dissertativo-argumentativo

Fonte: A autora (2021).

Os alunos devem escrever de forma concentrada, com cuidado para que a escrita fique aceitável conforme a proposta, para que a versão final seja a mais acabada possível. Após a escrita é importante que o aluno faça a confrontação com um roteiro de autoavaliação, fazendo a releitura formal do seu texto. A ficha, com o questionário, deverá ser entregue juntamente com a proposta de produção.

A autoavaliação textual é uma etapa importante do processo de escrita para que o aluno-escritor iniciante consiga revisar e refletir sobre o texto, a partir do contexto de produção e dos conteúdos discursivos, pragmáticos, textuais e gramaticais (Quadro 40).

Quadro 40 – Oficina 08: Atividade 1º momento.

<b>Roteiro de autoavaliação</b>	Sim	Não
- Coloquei título?		
- Separei o texto em parágrafos?		
- Respeitei a margem?		
- Usei os sinais de pontuação?		
- Usei letras maiúsculas no início de cada parágrafo?		
- Usei conectivos?		
- Citei argumentos?		
- Fiz uma proposta de intervenção?		

Fonte: A autora (2021).

## i. Oficina 09

Quadro 41 – Oficina 09: Retextualização do texto dissertativo-argumentativo escrito para o oral em formato de *podcast*.

Finalidade da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar um roteiro para a transposição da redação escrita para o <i>podcast</i>.</li> <li>• Organizar e treinar a apresentação oral e a fala de jovens para levarem suas opiniões a públicos diferentes, considerando a linguagem, o destinatário e o veículo de comunicação.</li> <li>• Produzir um <i>podcast</i> a partir do texto dissertativo escrito com os alunos.</li> </ul>
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar sobre o gênero <i>podcast</i>.</li> <li>• Pesquisar aplicativos e veículos de comunicação para produzir e expor o texto oral.</li> <li>• Selecionar os materiais necessários para produzir a oficina.</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações adicionais sobre <i>podcasts</i> na forma de esquemas, infográficos, imagens variadas etc.;</li> <li>• Cópias dos textos da produção final.</li> <li>• Áudio de <i>podcast</i> de divulgação.</li> <li>• Retroprojetor e computador;</li> <li>• Celular com internet.</li> <li>• Pincel e quadro.</li> </ul>
Avaliação	Apresentação da produção de um <i>podcast</i> .
Habilidades da BNCC	EF69LP38, EF69LP53

Fonte: A autora (2021).

i. Elaboração da Atividade 01: Produzindo um podcast a partir do texto dissertativo escrito

Essa oficina faz parte do universo da oralidade, e é opcional para essa sequência didática, com foco na retextualização de textos escritos para o oral.

Nesta oficina, o professor deve apresentar alguns podcasts de variados conteúdos e propostas de adaptação para os alunos, assim como apresentar uma estrutura de roteiro, para que eles desenvolvam o planejamento de forma a atingir o objetivo da atividade (Quadro 42).

Quadro 42 – Atividade 01: Produzindo um podcast a partir do texto dissertativo escrito

<b>1º momento: Planejamento e roteiro para o <i>podcast</i></b>	
Situação didática	Produção escrita e oral
Conteúdo	Produção de <i>podcast</i>
<i>Podcast</i> 01	<i>Podcast</i> Polêmicas: Mulheres na pandemia <sup>10</sup>
<i>Podcast</i> 02	Polêmicas 27/04/2015 – Genocídio Negro: os limites da força física do Estado. <sup>11</sup>
<i>Podcast</i> 03	“Sermões de Quarta-feira de Cinza” provoca reflexão sobre morte como cerne da consciência humana. <sup>12</sup>
<i>Podcast</i> 04	Como mediar a relação de crianças e jovens com smartphones? <sup>13</sup>

Fonte: A autora (2021).

Comece a oficina apresentando informações gerais sobre o gênero. Podcasts são programas de áudio, normalmente compostos por uma série de episódios, que podem ser baixados e ouvidos online.

Nesta aula os alunos devem ouvir vários podcasts de diferentes conteúdos para conhecer os elementos composicionais mais recorrentes em podcasts e em seguida produzir um roteiro com as principais informações do texto dele.

Professor, explique que cada aluno receberá o conjunto de fichas com a definição de alguns elementos composicionais do gênero dissertativo-argumentativo e que deverão ser analisados para produzir o podcast.

Entregue um conjunto de fichas recortadas contendo: Título, Introdução, Desenvolvimento e Conclusão conforme o exemplo a seguir.

<sup>10</sup> Podcast Polêmicas: Mulheres na Pandemia. Entrevistadas: Maíra Kubik e Lívia Almeida. [S.I]: Radio FACED Web, 27 abr. 2021. Podcast. Disponível em: <https://blog.ufba.br/radiofaced/?p=3070>.

<sup>11</sup> Polêmicas: Genocídio Negro – os limites das forças físicas do Estado. Entrevistados: Samuel Vida, Maurício Saporito, Luiz Queiroz, Carlos Queiroz, Geovan Bantu. Vale do Canela: Radio FACED Web, 27 abr. 2015. Podcast. Disponível em: <https://blog.ufba.br/radiofaced/?p=1946>.

<sup>12</sup> Instituto Claro. Entrevistado: Frederico Barbosa. Entrevistador: Marcelo Abud. [S.I]: Claro, 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/sermoes-de-quarta-feira-de-cinza-provoca-reflexao-sobre-morte-como-cerne-da-consciencia-humana/>.

<sup>13</sup> Instituto Claro. Entrevistada: Cláudia Sciré. [S.I]: Claro, 19 set. 2017. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/como-medar-a-relacao-de-criancas-e-jovens-com-smartphones/>.

Quadro 43 – Fichas com as definições dos Elementos Compositivos

Título	Introdução; Tese; Argumentos.
Desenvolvimento; Argumento 01; Argumento 02.	Proposta De Intervenção; Conclusão.

Fonte: A autora (2021).

Depois de finalizado o roteiro escrito é hora de avaliar, para isso o professor pode elaborar um roteiro para contestação como o proposto a seguir (Quadro 44).

Quadro 44 – Roteiro para contestação.

Revisão do Roteiro			
	Sim	Parcialmente	Não
O roteiro possui as indicações necessárias dos diálogos e das ações: locutor, técnica, etc.?			
O roteiro indica qual argumento de falar primeiro?			
O roteiro indica as partes do episódio: vinheta, apresentação, desenvolvimento do programa e fechamento?			
O roteiro apresenta as indicações de tempo aproximadas de cada atividade no podcast?			

Fonte: A autora (2021).

Após produzirem o roteiro e revisarem, é hora de colocá-lo em prática. Os alunos podem produzir o podcast na escola, em grupos de apoio, ou em casa com a ajuda de familiares. Para isso é preciso ter um aplicativo específico para a produção do áudio que pode ser indicado pelo professor ou os próprios alunos podem pesquisar.

#### 5.14 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como vimos, desde o início das atividades da SD, desde a preparação para a primeira escrita que os alunos fazem contatos com vários gêneros, planejam textos, revisam, fazem confrontações e autoavaliações da escrita deles e dos colegas. Com este trabalho, os alunos podem construir roteiros, sínteses, retextualização de argumentos, entrevistas e depoimentos de outros.

O professor, tem a possibilidade de realizar uma observação completa de todas as etapas da produção escrita, focalizar o que dar certo e o que é inviável para aqueles alunos. Tem a possibilidade ainda de diagnosticar dificuldades e inadequações com

relação ao ensino e a aprendizagem da língua escrita e suas implicações no processo de produção textual na escola e fora dela.

É importante ressaltar também que o processo de avaliação deve ser gradual, formativo e diagnóstico, com foco no desenvolvimento de um processo formativo do aluno. As atividades sugeridas pelo professor e realizadas pelos discentes devem proporcionar um desenvolvimento das habilidades de interação social a partir dos diversos usos da língua em suas formas orais e escritas. Dessa forma, através das tarefas realizadas em sala de aula, o professor terá materiais concretos para avaliar os avanços alcançados por cada aprendiz.

Portanto, reafirmamos que os projetos de escrita realizados no ambiente escolar colaboram para o desenvolvimento das competências comunicativas, pois a linguagem se constrói passo a passo, por meio de uma interação efetiva com os demais em situações de interações reais.

Nesse contexto, o processo de avaliação prática ocorrerá por meio da realização das atividades e exercícios solicitados em sala de aula e fora dela durante a aplicação da SD e observando os critérios propostos pelo professor.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há algumas décadas, o modelo de ensino tradicional de língua vem perdendo espaço, justamente, porque a juventude do século XXI, está em contato com múltiplas formas de linguagem, em diferentes contextos, com uma enorme quantidade de informações, e rodeada de ferramentas tecnológicas, em que todas exigem, para um bom aproveitamento em uso, de habilidades e competências desenvolvidas para interagir com um cenário mundial com grandes desafios sociais, educacionais, etc.

Neste trabalho, partimos da necessidade de abordar em sala de aula um ensino pautado no texto, assim como uma produção textual em linhas argumentativas como forma de ampliar os saberes e integrar o aluno ao meio social através da prática de produção de texto.

Com este trabalho, buscamos um olhar diferenciado para a sequência didática e a produção de texto dissertativo-argumentativo, como forma de ressignificar práticas pedagógicas comuns em nosso cenário educacional. Comprometidos com um ensino-aprendizagem que desenvolva habilidades e competências comunicativas de alunos do ensino fundamental de nossas escolas. Resistindo às teorias pedagógicas que afastam o aluno do conhecimento necessário para ser um sujeito crítico e atuante socialmente. Desmistificando ideias de que só se escreve texto argumentativo para ser avaliado pela escola.

Assim, em um trabalho complexo com a produção de texto, como a redação do Enem, “fortemente impregnada de carga ideológica [...] com a dimensão de um rito de passagem, através do qual o jovem adolescente atinge a categoria de adulto responsável, socialmente integrado e bem-sucedido” (COSTA VAL, 1994, p. 45) é importante trabalhar com atenção nas escolas, a fim de que o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo não se torne um exercício exaustivo para alunos do último ano do Ensino Médio. Nesse sentido, o objetivo do trabalho com esse gênero é desenvolver competências comunicativas relevantes para a produção de outros gêneros também, além de familiarizar alunos do ensino fundamental com esse tipo de texto.

Naturalmente, esse gênero textual é visto apenas como uma forma de avaliação, o que causa um enorme barulho quando se fala em ensinar esse gênero para além do ambiente escolar, porém nessa proposta de trabalho, enxergamos esse processo de produção como uma luta com palavras para expressar a opinião do jovem

brasileiro que pouco é ouvido e tem pouca credibilidade em uma cultura que se acredita que jovem não tem opinião.

Nesse sentido a Sequência Didática, com uma proposta para a produção textual argumentativa, é por nós compreendida como uma estratégia de trabalhar o texto nas aulas de língua portuguesa, com foco em uma proposta integradora, levando o aprendiz-escriptor a ter uma percepção mais complexa do contexto escolar e social, estimulando-o a participar de forma ativa, justa e responsável das discussões e problematizações do meio em que vive.

Além da preocupação com a aprendizagem, este trabalho que demandou muitas pesquisas a respeito do gênero, do processo de avaliação do Enem, entre outros, traz uma proposta pedagógica que visa otimizar o ensino, pautado em um material que auxilia o professor no desenvolvimento das aulas. Cada oficina foi elaborada a partir de uma perspectiva da Linguística Textual e Sociolinguística para que professores e alunos se familiarizem com a produção textual e essa ação possa tornar-se frequente e dinâmica dentro das salas de aulas. É uma proposta a ser aplicada, visto que o período pandêmico nos obrigou a ficarmos distantes das salas de aulas físicas, impossibilitando a execução das atividades da sequência didática conforme foram planejadas.

Queremos ressaltar, que o Profletras é um programa que nos possibilita um novo olhar sobre nossa prática pedagógica e nos faz refletir sobre o papel que temos enquanto professores de alunos tão jovens. Por fim, reafirmamos que o material pedagógico aqui apresentado foi desenvolvido para otimizar o trabalho com a produção textual dentro de sala e assim potencializar a aprendizagem desses alunos, porém, não deve ser visto como uma norma. Almejamos transformações nas práticas pedagógicas para que desejáveis mudanças ocorram não só na sala de aula, mas também possam ser concretizadas socialmente contemplando uma visão mais solidária e ética do mundo.

Portanto, deixo aqui minha satisfação em poder realizar este trabalho, que muito contribuiu para minha evolução pessoal e profissional. Como costumo dizer, escrever é como parir um filho, pois é algo que sai das entranhas. É um pouco de nós, de tudo que somos e acreditamos, de nossa cultura e costumes, nossa sabedoria, visão de mundo, ideologias, crenças e intimidades. Enfim, escrever não é tarefa fácil, mas é mágico! E minha cria nasceu, em forma deste riquíssimo trabalho, que mudou

minha visão sobre as minhas práticas pedagógicas e a forma como ensino e aprendo todos os dias.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, 184p.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BRASIL. **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Distrito Federal, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>.

BRASIL. **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

COSTA VAL, M. G. **A gramática do texto, no texto**. Rev. de Estudos da Linguagem. V.10, n.2, jul/dez.p.107-133, 2002.

COSTA VAL, Maria da G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL, M.G. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J.L.T; PEREIRA, R.F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

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

FÁVERO, L.L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2002

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**, 1ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, J.W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2004, p.17- 24. I

KOCH, I.G.V. **As tramas do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto [livro eletrônico]**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário [livro eletrônico]**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 10ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MELO, K. L.; SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola In: LEAL, T. F. e BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Recife: Editora eletrônica. MEC e UFPE/CEEL, 2007.

PAULINELLI, M. P. T. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. Linguagem em (Dis)curso. LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140210-3213>.

POSSENTI, S. Argumentar. In: GARCEZ, L.H.C.; CORRÊA, V.R. (org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Inep, 2017. p. 59-71. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.0>. Acesso em: 27 mai. 2020.

RODRIGUES, M.C.S.; BIASI-RODRIGUES, B. A Retextualização em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Superior. **Revista Expressão**, Mossoró: v. 41, n. 1, p. 117-130, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/expressao/article/view/7>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SARTORI, A. T. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 142 p., 2019.

SILVA, E. M. da; ARAÚJO, D. L. de. **Letramento um fenômeno plural.** Revista brasileira de linguística aplicada. v. 12, n. 4, p. 681-698. Belo Horizonte, 2012. Epub Sep 18, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta de ensino de gramática.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – Questionário da pesquisa**

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**Questionário de Pesquisa**

1. Onde você mora?
2. Você sempre estudou nessa escola?
3. Quanto tempo você usa para estudar em casa?
4. Com que frequência você lê quando é a sua escolha?
5. Considerando sua experiência geral, qual a probabilidade de você recomendar livros para sua família e amigos?
6. O que o motiva a ler?
7. Com relação à escrita, em que situação você a utiliza e qual suporte você mais usa?
8. Você gosta de escrever?
9. Por favor, complete a seguinte frase: “Eu escreveria com mais frequência se ...
10. Para manter-se informado dos acontecimentos do mundo, o que você costuma fazer?
11. Em que tipo de instituição de ensino você almeja cursar seu Ensino Médio?
12. Você pretende cursar o nível superior?
13. Que profissão você deseja seguir carreira?
14. O que você sabe sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)?
15. De quem você recebe mais apoio e incentivo para estudar?

**APÊNDICE B – Caderno de oficinas de escrita****ESCOLA:****PROFESSORA: MÔNICA RODRIGUES FERREIRA****PROJETO: JOVEM, CADÊ SUA OPINIÃO?****OFICINAS DE ESCRITA****DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA/ 9º ANO****HORA DO PLANEJAMENTO: TEMAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL.****OFICINA 01: Apresentação da situação.**

O planejamento da escrita é a etapa que acontece durante as aulas que antecedem o dia da oficina. Explique aos alunos que, para a oficina de escrita acontecer, serão necessários alguns momentos de planejamento e que a turma será dividida em grupos para realizar as atividades iniciais.

**1º Momento:** Durante a semana que antecede o dia da oficina, os grupos, previamente estabelecidos, pensarão em um tema a partir de um assunto proposto pelo professor e compartilharão com toda a turma.

**2º Momento:** Após a turma compartilhar o assunto, cada grupo escolherá um subtema que será planejado e escrito no dia da produção inicial. Para a curadoria dos temas e subtemas, estimule a turma a procurar e refletir a respeito de títulos literários para serem lidos e analisados, como canções que tratam do tema, contos, novelas, biografias, crônicas, notícias, debates, filmes, vídeos, memes, dentre outros que possam ajudá-los em suas escolhas.

Ressalte para a turma que os temas e subtemas devem ter relevância social, uma vez que, por meio da escrita, todos podem contribuir para que os leitores reflitam a respeito de questões emblemáticas relacionadas às diferentes realidades existentes dentro e/ou fora do país. É importante que os alunos consigam definir o subtema antes do dia da do primeiro momento de escrita, pois eles terão somente cinquenta minutos para planejar e escrever o texto.

Durante a semana que antecede a oficina de escrita, disponibilize um tempo para que os alunos discutam e decidam, em grupo, o subtema. Quanto mais informações o grupo tiver sobre o assunto escolhido, mais se envolverá na proposta de escrita, por isso, peça aos alunos que criem uma pergunta principal, com a problemática e outras secundárias sobre o subtema e busquem respostas para elas, assim, eles começarão a organizar as ideias para o momento da escrita do texto.

Esclareça, também, que para buscar informações que os ajudem a refletir sobre o subtema é importante que consultem fontes confiáveis, principalmente na internet. Por isso, faça indicações de materiais sobre o tema da escrita aos grupos e sugira que eles consultem algum outro professor, que não precisa ser, necessariamente, o professor de língua portuguesa, para que os orientem durante essa pesquisa.

**3º Momento:** Nesse momento, apresente o gênero definido por você, professor, aos alunos. Após apresentar o gênero e informações pesquisadas e estudadas pelos grupos é hora de expor esse material. Proponha aos estudantes que criem um mural para deixar o material à vista de todos na sala de aula.

É importante saber que essa preparação não se dará em apenas uma aula, mas em um tempo suficiente para que as discussões tenham efeitos. Esclareça sempre as ideias para os alunos.

#### - OFICINA 01: Apresentação da situação

Finalidade da aula	Expor aos alunos o projeto que será aplicado em sala de aula; Entrar em contato com a problemática e escolher um tema para a escrita;
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Detectar conhecimentos prévios do aluno a partir de atividades e dinâmicas de grupo.
Procedimentos metodológicos	Apresentar para os alunos o projeto, a intenção de trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo em forma de concurso de produção textual escrita; Dividir a turma em quatro grupos e distribuir os textos a serem lidos em duas estações de leitura. Realizar a atividade 01: registro e análise dos textos lidos; Executar a atividade 02: Levar para a sala notícias e reportagens para a leitura e imagens sobre diversidade, preconceitos, racismo, padrão de beleza, etc. para comparar as temáticas e fazer a curadoria do tema da escrita. Roda de conversa e definição do tema para a escrita.
Materiais	Cópias de textos; Recortes de jornais e revistas; Lápis de cor; Papel; Pincel; Tesouras; Retroprojektor;
Avaliação	Participação na aula; Resolução da atividade.
Habilidades da BNCC	EF69LP01- EF69LP03- EF69LP04- EF69LP13- EF69LP32

- **Curadoria do tema.**

Conforme definido o gênero textual e o assunto sobre o qual os alunos realizarão a produção escrita, este é o momento de apresentar leituras e criar momentos de conversas e dinâmicas para escolher e trabalhar o tema/subtema da escrita. Para isso, é interessante desenvolver momentos de leituras, rodas de conversas e debates regrados sobre o assunto.

A seguir apresentamos variados gêneros textuais sobre a temática: “**A representatividade feminina na sociedade**” que será assunto da escrita de nossa sequência didática.

**a) Atividade 01: Estações de leitura**

**Leitura 01:** Texto I – Artigo de Opinião.

### **O vagão cor-de-rosa**

*Nada mais ultrajante que, após um dia exaustivo e tenso, entrar num trem ou metrô e ficar exposta a homens de comportamento agressivo e predatório.*

O governo do Estado de São Paulo vetou a criação dos chamados “vagões rosa”, destinados exclusivamente às mulheres nos sistemas de metrô e trens metropolitanos. O argumento é o de que, ao invés de alcançar o objetivo almejado, combater o assédio sexual, a medida ampliaria ainda mais a segregação, punindo a vítima, não o agressor. Segundo esse raciocínio, ações como esta não ajudam em nada a luta contra o machismo, mas apenas perpetuam uma situação de violência.

Eu compreendo que a solução para esse problema não está na separação de homens e mulheres, mas sim na vivência harmônica entre eles. Fato é, no entanto, que a coexistência em igualdade de condições só ocorre quando, por meio da educação, se transforma uma cultura. O machismo é um comportamento derivado de uma visão de mundo deformada, plantada pelos pais desde o berço, alimentada pela escola e legitimada pela sociedade. Mudar essa mentalidade, portanto, implica um empreendimento continuado envolvendo a família, as instituições de ensino e as várias instâncias governamentais. E isso demanda um esforço conjunto por algumas gerações.

Ao rejeitar a implantação dos “vagões rosa”, o governo acenou, como alternativa, com o aumento no quadro de seguranças femininas e a instalação de câmeras de vigilância nas estações. Ou seja, repressão, não educação. Quem utiliza transporte público, não só em São Paulo, mas em todo o país, conhece sua precariedade. Confinados em espaços reduzidos, homens aproveitam-se da superlotação para humilhar as mulheres, encoxando-as, bolinando-as, beliscando-as, beijando-as, encarando-as, passando a mão em seus corpos, sussurrando safadezas em seus ouvidos. Apenas nos sete primeiros meses deste ano, a Delegacia de Polícia do Metropolitano de São Paulo deteve 33 homens acusados de abusar de passageiras. Mas sabe-se que o número de episódios é muito maior, já que a maioria das mulheres reluta em denunciar casos de assédio, por sentirem vergonha, por desconhecerem seus direitos, por medo de serem constrangidas em

delegacias onde imperam homens ou simplesmente por não acreditarem na eficácia da polícia.

A legislação é quase omissa em relação a casos de abuso contra mulheres no transporte coletivo. O ato de importunar alguém publicamente de modo ofensivo é tratado como mera contravenção, cuja pena se limita ao pagamento de multa. E é sempre bom lembrar que o Brasil registra uma das maiores taxas mundiais de violência contra as mulheres, ocupando o sétimo lugar no ranking de feminicídios. São 5.600 assassinatos por ano, em média, um a cada hora e meia, sendo que mais da metade das vítimas têm idade entre 20 e 39 anos e contam com menos de oito anos de escolaridade.

A criação de “vagões rosa” no sistema de transporte coletivo não certamente é a maneira mais apropriada de lidar com a mentalidade machista que grassa entre os brasileiros, independente da classe social a que pertençam.

Mas, certamente, serve como um paliativo para aliviar as pressões contra as trabalhadoras e estudantes que não têm opção para ir e vir de casa para o trabalho ou a escola. O tempo médio gasto nos deslocamentos em São Paulo é de cerca de 2h49m – sendo que 19% do total da população consome até quatro horas por dia. E quanto mais longe do centro se mora, mais saturadas e deficientes são as conduções públicas.

O veto à existência de “vagões rosa” cerceia o direito das mulheres, as principais interessadas, de poder escolher como preferem se mover pela cidade, se em vagões exclusivos ou mistos. Portanto, nada mais ultrajante que, logo após um dia exaustivo e tenso, entrar num trem ou metrô e ficar exposta a homens de comportamento agressivo e predatório, que acreditam, em sua maioria (59%), que “se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros” – estima-se que o número de casos alcance mais de 500.000 por ano, sendo que nem 10% deste total chegam a ser comunicados oficialmente.

Se uma gripe nos atinge, a recomendação é para que aliviemos seus desagradáveis sintomas – febre, dores generalizadas e tosse – tomando antitérmicos, analgésicos e fazendo repouso. O médico e nós sabemos que não estamos combatendo a doença, mas que os remédios abrandam as consequências do vírus para podermos enfrentar o período agudo de sua manifestação. Em primeiro lugar, é mais ou menos para isso que servem os “vagões rosa”. Não

combatem o machismo, que é um problema mais amplo e complexo, mas diminuem a pressão sobre a vida já tão difícil das trabalhadoras e estudantes que usam o sistema público de transporte.

Fonte: RUFATO, L. **O vagão cor-de-rosa**. El País, 2014. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/08/19/opinion/1408400124\\_673995.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/08/19/opinion/1408400124_673995.html). Acesso em: 31 out. 2018.

## Leitura 02: Texto II – Artigo de opinião.

### O Brasil matou a Consciência Negra

*Hoje seria um dia para refletirmos sobre a importância do negro como tripé da nossa identidade.*



Às vésperas da Consciência Negra, um homem, negro, foi espancado no pátio do Supermercado do Carrefour por dois seguranças e não resistiu - Luiza Castro/Sul21

Às vésperas da Consciência Negra, um homem, negro foi espancado no pátio do supermercado do Carrefour por dois seguranças e não resistiu. Notícias correram criticando o ato feito e nos faz refletir que país é esse? Simples, o Brasil matou a consciência negra.

No dia 20 de novembro é o dia da Consciência Negra, onde o objetivo da data é levar as pessoas a refletir sobre a posição social dos negros no país.

A população negra é a mais afetada pela desigualdade e pela violência no Brasil. De acordo com a ONU, no mercado de trabalho, negros e pardos enfrentam muito mais dificuldades para conseguirem progredir em suas carreiras, na questão salarial e, principalmente, são mais propensos a sofrerem algum tipo de assédio moral.

De acordo com o Atlas da Violência 2017, a população negra também corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios.

Os negros são a nota de rodapé da História do Brasil, escravizados por mais de 300 anos, foram negligenciados pela aristocracia branca que monopolizava o poder e os espaços de sociabilidade.

Quando ocorreu o movimento abolicionista no Brasil, durante o século XIX, várias leis foram criadas como forma de dar a liberdade gradual a todos os cativos negros, no entanto, tal feito não foi abrangente o bastante para dar realmente a liberdade. O negro foi simplesmente jogado pra fora das fazendas e não lhes foi oferecido nenhum tipo de ajuda por parte do governo imperial e muito menos republicano a posteriori.

O Brasil é um dos países mais preconceituosos do mundo. Atualmente possuímos várias políticas públicas que são criadas para diminuir a desigualdade do Brasil, no entanto, percebemos que as manifestações destas desigualdades são demonstradas principalmente na questão de cor ou raça.

56,10%. Este é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Ou seja, dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Mesmo sendo a maioria da população, ainda há uma desigualdade infinita e pelos caminhos que a sociedade trilha, não irá diminuir.

O Brasil é a maior vergonha. Nossas políticas públicas não funcionam. O nosso governo não funciona. A maioria da população é preconceituosa, outra parte não se manifesta em prol de levantar bandeiras para defender as minorias.

As minorias do Brasil são massacradas diariamente pelos grandes tabloides que insistem em configurar uma imagem de que todo negro é bandido, vejamos, negros são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Segundo o Atlas da Violência, em 2017, 75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas ou pardas – o equivalente a 49.524 vítimas. A chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco.

Viver em um país como o Brasil é uma tarefa árdua, pois diariamente você é bombardeado por atitudes como a acima citada que não valorizam a nossa nação.

Hoje seria um dia para refletirmos sobre a importância do negro como tripé da nossa identidade, no entanto, nós, brasileiros, matamos a consciência negra.

O maior problema do Brasil é que nunca tivemos uma abolição da escravidão em seu verdadeiro significado.

Fonte: YOUNES, B.R. A morte da Consciência Negra. Brasil de fato, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/20/artigo-o-brasil-matou-a-consciencia-negra>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Conteúdo: Leitura e compreensão leitora.

Exercício: Análise dos textos	Texto I	Texto II
Suporte onde o texto foi publicado/ veiculado e nome da seção.		
Qual o título do texto?		
Quem é o autor?		
Quais outras informações sobre o autor aparecem no texto? Onde elas aparecem?		
Que ponto de vista o autor defende?		
Que justificativas/ argumentos ele usa para defender essa ideia?		
Você concorda com esse ponto de vista?		
Qual a tipologia e o gênero textual dos textos lidos?		

**Leitura 03:** O que dizer das imagens?



## Seminário

### Empoderamento da Mulher no Século XXI

Seminário Regional que visa atualizar a realidade da rede de atendimento à mulher, com informações como: leis, órgãos de atendimento, desigualdade de gênero, valorização e empoderamento das mulheres.

Local: Câmara Municipal de Vereadores.

**02/05**  
**18h30min**

Prefeitura Municipal de Eldorado do Sul  
Secretaria Especial de Governo

Coordenadoria da Mulher

Eldorado do Sul  
No rumo certo!

Fabiana Dutra  
Presidente do Conselho Estadual da Mulher

Malu Viana  
Membro da Diretoria da Frente Nacional de mulheres no Hip Hop

Bianca Garcia Burguer  
Tenente Coronel da região Centro-Sul



Em seu artigo "Mulheres e tecnologia em prol da Paz", Palva Nôrto destaca: "E... Educar com Equilíbrio Econômico é transformar - e que seja naturalmente para melhor. Reformada a criatura, restaurado estará o planeta". (Leia a íntegra na p. 43)

# BOA VONTADE

Mulher

Professor Doutor Cláudio Domingos Por que os sintomas de doenças cardiovasculares em mulheres são negligenciados?

Lara Ellen Barreto de Souza, que nasceu em 1998, em Eldorado do Sul, é uma jovem empreendedora e líder comunitária. Ela atua no projeto de Estar

## Educação e liderança

Com acesso às novas tecnologias, meninas e mulheres encontram caminhos para a igualdade social, até mesmo em áreas de extrema pobreza. Como as redes sociais e os sistemas digitais têm ampliado o impacto dos programas socioeducacionais da LBV?

A Loja da Boa Vontade apresenta recomendações de boas práticas das participantes da 6ª reunião da Comissão sobre a Situação das Mulheres, realizada na sede da ONU em Nova York, nos Estados Unidos, de 12 a 23 de março de 2016. A LBV é uma organização da sociedade civil brasileira com status consultivo geral no Conselho Econômico e Social (Ecosoc) das Nações Unidas, desde 1996.



# MULHERES DA BIBLIA



“Pé de mulher não foi feito para se meter em shooteiras”, diz manchete de jornal de 1941, ano em que decreto proibindo futebol feminino foi assinado no Brasil.



Fonte: ARQUIVO PÚBLICO/MUSEU DO FUTEBOL - Divulgação – Reprodução.

### ATIVIDADE

Analise cada imagem e cada contexto e escreva parágrafos argumentativos sobre cada situação.

Nas leituras, atividades e debates, o professor deve orientar as discussões sempre esclarecendo ideias, desmistificando ideias machistas ou que desrespeitem os direitos humanos. Após esse momento de conversas, definam um tema geral para que a turma comece a se preparar para escrever o texto dissertativo- argumentativo.

No quadro a seguir, há uma proposta de atividade para ajudar na tarefa de escolher o assunto sobre o qual os discentes devem escrever.

Preparação	Escreva aqui
1. Relembre temas que causaram polêmicas recentemente no meio social, político ou econômico a nível de país, estado ou município.	
2. Faça uma busca nos <i>trending topics</i> do <i>Twitter</i> ou de outras redes sociais de temas mais citados nos últimos dias.	
3. Converse com seus amigos, colegas e familiares e ouça a opinião deles sobre alguns dos assuntos levantados por você.	
4. Abra uma caixinha de perguntas nas redes sociais sobre qual tema as pessoas gostariam que você ou seu grupo de estudo expressassem suas opiniões e argumentos e postassem.	
5. Anote os temas relacionados ao seu contexto social e leve para a discussão em grupo.	

- Referências sobre o assunto:

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Maria Vanda. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

#### – OFICINA 02: Conhecer para diferenciar os gêneros textuais.

Finalidade da aula	Relacionar e diferenciar os gêneros pertencentes às tipologias apresentadas; Reconhecer o texto dissertativo-argumentativo e relacioná-lo com outros gêneros; Reconhecer a redação do ENEM como um gênero textual; Desenvolver a criticidade com relação às ações machistas encontradas no meio social; Discutir a condição, desvalorização, o preconceito e a pressão da sociedade para com as mulheres; Propiciar a identificação da diferença entre os tipos de argumentos usados nos textos;
Procedimentos metodológicos	Levar para a sala de aula textos de diversos gêneros e tipos para leitura e análise; Dividir a turma em grupos; Separar os textos por estações de leitura. Realizar atividades de leitura e escrita sobre o conteúdo de um conto, uma reportagem, letras de músicas, editorial, um meme e uma redação.
Materiais	Cópias dos textos; Retroprojektor; Pincel e quadro.
Avaliação	Realização da atividade escrita; Participação nas discussões ocorridas em sala. Exposição de opiniões coerentes com o tema discutido.
Habilidades da BNCC	EF69LP18- EF69LP19- EF69LP25- EF69LP32

#### a) Atividade 01: Conhecendo diferentes gêneros textuais

Leituras dos textos a seguir.

**Texto 01:** Conto – Entre a espada e a rosa.

Parte 1

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz "quero"? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu. E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. [...]

#### Parte 2

[...] E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido. Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta.

Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei. Salva a filha, perdia-se, porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas joias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher. Cansada, mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro. E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome. Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas?

Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado. Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos

rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava. Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros.

Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro.

Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se, porém, o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda se inquietava, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepende-se em seguida e pedia-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto.

Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu. E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. [...]

### Parte 3

[...] E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

Fonte: COLASANTI, M. Entre a espada e a rosa. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

### ATIVIDADE

1. Quem são as personagens do conto? São personagens conhecidos?
2. Onde e quando a história se passa? A primeira pergunta feita pelo narrador no início do texto foi respondida? Como? O que a mente da Princesa poderia ter ordenado?
3. Você gostou dessa história? Por quê? Podemos compará-la com um conto de fadas tradicional? Que parte do enredo mais chamou a sua atenção?
4. O conto é finalizado antes do encontro entre a princesa e o Rei. Ele tem o final aberto. O que achou do desfecho? Você imagina o que aconteceu depois que a princesa encontra o Rei?
5. Você consegue comparar a personagem principal da história com alguma personagem de filme de animação? Qual?
6. O que há de incomum na no comportamento da personagem com relação às personagens dos contos tradicionais e de fadas?
7. Como podemos relacionar o perfil dessa personagem com o papel da mulher na sociedade atual?
8. Em seu meio social e familiar, você conhece mulheres empoderadas? Conte como elas agem.

**Texto 02:** Reportagem – Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”.



Fonte: Juliana Linhares. Marcela Temer: Bela recatada e ‘do lar’. **VEJA**, 2016 Disponível: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

**Texto 03:** Meme – Bela Sarcástica.



Fonte: Bela Sarcástica. **FACEBOOK**, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/belasarcastica/photos/a.884785218272509.1073741829.880722285345469/981645371919826/?type=3&theater>. Acesso em: 20 jan. 2020.

### ATIVIDADE

1. Quem é a personalidade da capa da reportagem? E quem é a personagem do meme?
2. O que você sabe sobre as duas personagens?

3. O título da reportagem soa como a construção de um padrão exemplar de mulher a ser seguido pelas leitoras da revista. Relacione os adjetivos aos seus respectivos sentidos no contexto:

1. BELA                    ( ) COMPORTAMENTO SERENO;
2. RECATADA            ( ) CONDIÇÃO DE ESPOSA;
3. DO LAR                ( ) APARÊNCIA AGRADÁVEL.

4. O texto II é uma crítica, com uma intertextualidade, em resposta a reportagem e sua repercussão no país em pleno ano de 2016. Com que outro texto o meme tem relação?

5. Você concorda com esse tipo de padrão imposto à personalidade feminina?

6. O que você achou da construção desse meme?

7. Você acha que a mídia e a publicidade influenciam a busca por uma imagem padronizada da mulher?

**Texto 04:** Letra de música – Ai, que saudades da Amélia.

Ai, Que Saudades da Amélia  
(Mário Lago)

Nunca vi fazer tanta exigência  
Nem fazer o que você me faz  
Você não sabe o que é consciência  
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza  
Tudo o que você vê, você quer  
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia  
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado  
E achava bonito não ter o que comer  
Quando me via contrariado  
Dizia: Meu filho, o que se há de fazer!  
Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia é que era mulher de verdade

Composição: Ataulfo Alves / Mário Lago.

Fonte: LETRAS. Ai, que saudades da Amélia. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mario-lago/377002/>.. Acesso em: 28 jan.2020.

**Texto 05:** Letra de música – Desconstruindo Amélia.

Desconstruindo Amélia  
(Pitty)

Já é tarde, tudo está certo  
Cada coisa posta em seu lugar  
Filho dorme, ela arruma o uniforme  
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada  
Ela foi educada pra cuidar e servir  
De costume, esquecia-se dela  
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar (Uhu!)  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o jogo  
Faz questão de se cuidar (Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado  
Ganha menos que o namorado  
E não entende porque  
Tem talento de equilibrista  
Ela é muita, se você quer saber

Hoje aos 30 é melhor que aos 18  
Nem Balzac poderia prever  
Depois do lar, do trabalho e dos filhos  
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar (Uhu!)  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o jogo  
Faz questão de se cuidar (Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

Uhu, uhu, uhu  
Uhu, uhu, uhu

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar (Uhu!)  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o jogo  
Faz questão de se cuidar (Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

Composição: Pitty.

Fonte: **PITTY**, c2021. Disponível em: <http://www.pitty.com.br/>. Acesso em: 08 de abr. 2020.

### ATIVIDADE

Após fazer a leitura das letras de música e até mesmo ouvi-las, reflita sobre a temática “a posição da mulher na sociedade”, responda às questões propostas expondo sua opinião sobre o assunto.

1) Em 1941, o Brasil foi apresentado a uma mulher “inesquecível”: Amélia, personagem da música de autoria de Mário Lago e Ataulfo Alves. A popularidade desse samba, no carnaval de 1942, foi tão grande que o substantivo “Amélia” entrou para o dicionário como sinônimo de “mulher amorosa, passiva e serviçal”. Explique, com base no texto 1, o que faz com que Amélia seja vista desse modo.

2) A música 2, é como se contasse a história de uma mulher, retrata algumas tarefas que "têm" que serem feitas pelo sexo feminino. Que tarefas são essas?

3) Além de trabalhar fora, a mulher ainda realiza as tarefas de casa, tudo isso visto como "normal", pois desde cedo mulheres são ensinadas a servir, devido ao fato de isso já ter vindo de seus ancestrais chegando a um ponto tão extremo que a própria pessoa é esquecida para agradar os outros. Esse fato não é mais visto como normal atualmente. O que você acha disso? Justifique-se.

4) Após as leituras e reflexões escreva um parágrafo expondo sua opinião sobre o questionamento: “De que forma homens e mulheres podem se ajudar para garantir uma vida mais digna e feliz para ambos?”

## Modelos de redação do Enem



Nome completo: AMANDA CARVALHO MAIA CASTRO  
Data de Nascimento: 29/10/1997

FOLHA DE REDAÇÃO

4988322781

1	A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nos últimos
2	anos. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa
3	causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014
4	relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a
5	psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes histó-
6	ricas e ideológicas.
7	O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se
8	dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação
9	às mulheres.

Trecho da redação do estudante Amanda Castro (Foto: Arquivo pessoal/ Reprodução)

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Conseqüentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Além disso, já o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas. Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro. Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino. Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível

diminuir a reincidência. Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.

Fonte: **G1 – GLOBO**, 2015. Redação no Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2020.

### – OFICINA 03: Conhecer melhor o gênero e praticar a argumentação

Finalidade da aula	Reconhecer o texto dissertativo-argumentativo; Reconhecer a redação do ENEM como um gênero textual; Discutir a estrutura de textos dissertativo-argumentativos em geral e em particular as competências exigidas pelo Enem. Discutir e analisar produções textuais presentes no material levado pela professora. Desenvolver a força argumentativa em seu discurso; Identificar os tipos de argumentos e sua importância dentro do movimento argumentativo. Realizar exercício de retextualização.
Procedimentos metodológicos	Levar para a sala de aula várias redações de edições anteriores do Enem, com a temática parecida com as quais eles escolheram para produzir e fazer o desmembramento dos textos e atividade escrita; Apresentar um slide sobre tipos de argumentos Assistir a um vídeo sobre argumentação; Mostrar o esquema e arquitetura do gênero; Retextualizar o texto do vídeo; Realizar atividades escritas sobre os tipos de argumentos.
Materiais	Cópias dos textos; Retroprojeter e caixa de som; Pincel e quadro.
Avaliação	Realização da atividade escrita; Participação nas discussões ocorridas em sala. Exposição de opiniões coerentes com o tema discutido.
Habilidades da BNCC	EF08LP13- EF89LP31- EF89LP28- EF89LP23- EF89LP22-

Para a concretização desse momento, deve ser feita a leitura dos seguintes textos.

**Texto 01:** Redação do estudante Caio Koga.

**Conserva a Dor – Caio Nobuyoshi Koga**



Nome completo: CAIO NOBUYOSHI KOGA  
Data de Nascimento: 27/08/1998

FOLHA DE REDAÇÃO

4988322781

Conserva a dar:	
1	
2	O Brasil cresceu nas bases paternalistas da sociedade europeia, visto que as mulheres
3	eram excluídas das decisões políticas e sociais, inclusive do voto. Diante desse fato, elas sempre foram
4	tratadas como cidadãs inferiores cuja vontade tem menor validade que as demais. Esse modelo
5	de sociedade traz diversas consequências, como a violência contra a mulher, fruto da herança social
6	conservadora e da falta de conscientização da população.
7	Casos relatados cotidianamente evidenciam o conservadorismo do pensamento da
8	população brasileira. São constantes as notícias sobre assédio sexual sofrido por mulheres em espa-
9	ços públicos, como no metrô paulistano. Essas ações e a pequena reação a fim de acabar com o problema sofrido pela mulher

Trecho da redação do estudante Caio Nobuyoshi Koga (Foto: Arquivo pessoal/ Reprodução)

O Brasil cresceu nas bases paternalistas da sociedade europeia, visto que as mulheres eram excluídas das decisões políticas e sociais, inclusive do voto. Diante desse fato, elas sempre foram tratadas como cidadãs inferiores cuja vontade tem menor validade que as demais. Esse modelo de sociedade traz diversas consequências, como a violência contra a mulher, fruto da herança social conservadora e da falta de conscientização da população.

Casos relatados cotidianamente evidenciam o conservadorismo do pensamento da população brasileira. São constantes as notícias sobre o assédio sexual sofrido por mulheres em espaços públicos, como no metrô paulistano. Essas ações e a pequena reação a fim de acabar com o problema sofrido pela mulher demonstram a normalidade da postura machista da sociedade e a permissão velada para o seu acontecimento. Esses constantes casos são frutos do pensamento machista que domina a sociedade e descende diretamente do paternalismo em que cresceu a nação.

Devido à postura machista da sociedade, a violência contra a mulher permanece na contemporaneidade, inclusive dentro do Estado. A mulher é constantemente tratada com inferioridade pela população e pelos próprios órgãos públicos. Uma atitude que demonstra com clareza esse tratamento é a culpabilização da vítima de estupro que, chegando à polícia, é acusada de causar a violência devido à roupa que estava vestindo. A violência se torna dupla, sexual e psicológica; essa, causada pela postura adotada pela população e pelos órgãos públicos frente ao estupro, causando maior sofrimento à vítima.

O pensamento conservador, machista e misógino é fruto do patriarcalismo e deve ser combatido a fim de impedir a violência contra aquelas que historicamente sofreram e foram oprimidas. Para esse fim, é necessário que o Estado aplique corretamente a lei, acolhendo e atendendo a vítima e punindo o violentador, além de promover a conscientização nas escolas sobre a igualdade de gênero e sobre a violência contra a mulher. Cabe à sociedade civil, o apoio às mulheres e aos movimentos feministas que protegem as mulheres e defendem os seus direitos, expondo a postura machista da sociedade. Dessa maneira, com apoio do Estado e da sociedade, aliado ao debate sobre a igualdade de gênero, é possível acabar com a violência contra a mulher.

Fonte: **G1 – GLOBO**, 2015. Redação no Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2020.

**Texto 02:** Redação do estudante José Miguel Trigueiros.

**Por um basta na violência contra a mulher – José Miguel Zanetti Trigueiros**



Nome completo: JOSE MIGUEL ZANETTI TRIGUEIROS  
Data de Nascimento: 03/09/1998

**FOLHA DE REDAÇÃO**

4988322761

1	Por um basta na violência contra a mulher.
2	A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande. Entretanto, deve haver uma distinção
3	entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de
4	homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, portanto, o número de mulheres atingidas por
5	esse índice também é grande. Em casos que a mulher é vítima devido ao seu gênero, como estu-
6	pos, abusos sexuais e agressões domésticas, as Leis Maria da Penha e do Femicídio, aliadas às
7	Delegacias das Mulheres e ao Ligue 180 são meios de diminuir esses casos.
8	O sistema de segurança no Brasil é falho. Como a violência é alta e existe uma enorme

Trecho da redação do estudante José Miguel Trigueiros (Foto: Arquivo pessoal/ Reprodução)

A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande. Entretanto, deve haver uma distinção entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, portanto, o número de mulheres atingidas por esse índice também é grande. Em casos que a mulher é vítima devido ao seu gênero, como estupro, abusos sexuais e agressões domésticas, as Leis Maria da Penha e do Femicídio, aliadas às Delegacias das Mulheres e ao Ligue 180 são meios de diminuir esses casos.

O sistema de segurança no Brasil é falho. Como a violência é alta e existe uma enorme burocracia, os casos denunciados e julgados são pequenos. Além do mais, muitas mulheres têm medo de seus companheiros ou dependem financeiramente deles, não contando as agressões que sofrem. Dessa forma, mais criminosos ficam livres e mais mulheres se tornam vítimas.

Alguns privilégios são necessários para garantir a integridade física e moral da vítima, como a Lei Maria da Penha, que é um marco para a igualdade de gênero e serve de amparo para todo tipo de violência doméstica e já analisou mais de 300 mil casos. Há também medidas que contribuem para reduzir assédios sexuais e estupro, como a criação do vagão feminino em São Paulo e a permissão para que ônibus parem em qualquer lugar durante a noite, desde que isso seja solicitado por uma mulher.

Também é alarmante os casos que envolvem turismo sexual. Durante a Copa do Mundo de 2014, houve um grande fluxo de estrangeiros para o Brasil. Muitos vêm apenas para se relacionar com as mulheres brasileiras, algo ilegal, que prostituição é crime. Não bastasse, o pior é o envolvimento de menores de idade. Inúmeros motivos colocam crianças e adolescentes nessa vida, como o abandono familiar, o aliciamento por terceiros e até sequestros.

Portanto, para reduzir drasticamente a violência contra a mulher, deve ocorrer uma intensificação na fiscalização, através das Leis que protegem as vítimas femininas. No que se refere à punição dos criminosos, deve ocorrer o aumento das penas ou até atitudes mais drásticas, como a castração química de estupradores (garantindo a reincidência zero). Para aumentar o número de denúncias, a vítima deve se sentir protegida e não temer nada. Por isso, mobilizações sociais, através

de propagandas e centros de apoio devem ser adotadas. Todas essas medidas culminariam em mais denúncias, mais julgamentos e mais prisões, além de diminuir os futuros casos, devido às prisões exemplares.

Fonte: **G1 – GLOBO**, 2015. Redação no Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2020.

### Texto 03: Redação da estudante Júlia Guimarães Cunha.

#### Julia Guimarães Cunha



Nome completo: JULIA GUIMARAES CUNHA  
Data de Nascimento: 23/07/1997

FOLHA DE REDAÇÃO

4988322781

1	O feminismo é o movimento que luta pela igualdade social, política e
2	econômica dos gêneros. Hodiernamente, muitas conquistas em prol da garantia
3	dessas igualdades já foram alcançadas – a exemplo do direito ao voto para
4	as mulheres, adquirido no Governo Vargas. Entretanto, essas conquistas não fo-
5	ram suficientes para eliminar o preconceito e a violência ainda existentes na
6	sociedade brasileira.
7	De acordo com o site “Mapa da Violência”, nas últimas três décadas, ha-
8	ve um aumento de mais de 200% nos índices de feminicídio no país. Esse

Trecho da redação da estudante Julia Guimarães Cunha (Foto: Arquivo pessoal/ Reprodução)

O feminismo é o movimento que luta pela igualdade social, política e econômica dos gêneros. Hodiernamente, muitas conquistas em prol da garantia dessas igualdades já foram alcançadas – a exemplo do direito ao voto para as mulheres, adquirido no Governo Vargas. Entretanto, essas conquistas não foram suficientes para eliminar o preconceito e a violência existentes na sociedade brasileira.

De acordo com o site “Mapa da Violência”, nas últimas três décadas houve um aumento de mais de 200% nos índices de feminicídio no país. Esse dado evidencia a baixa eficiência dos mecanismos de auxílio à mulher, tais como a Secretaria de Políticas para as mulheres e a Lei Maria da Penha. A existência desses mecanismos é de suma importância, mas suas ações não estão sendo satisfatórias para melhorar os índices alarmantes de agressões contra o, erroneamente chamado, “sexo frágil.”

Mas, apesar de ser o principal tipo, não é só agressão física a responsável pelas violências contra a mulher. Devido ao caráter machista e patriarcal da sociedade brasileira, o preconceito começa ainda na juventude, com o tratamento desigual dado a filhos e filhas – comumente nota-se uma maior restrição para o sexo feminino. Além disso, há a violência moral, ainda muito frequente no mercado de trabalho. Pesquisas comprovam que, no Brasil, o salário dado a homens e mulheres é diferente, mesmo com ambos exercendo a mesma função. Ademais, empresas

preferem contratar funcionários do sexo masculino para não se preocuparem com uma possível licença maternidade.

É evidente, portanto, que ainda há entraves para garantir a segurança da mulher brasileira. Desse modo, o Estado deve, mediante a ampliação da atuação dos órgãos competentes, assegurar o atendimento adequado às vítimas e a punição correta aos agressores. Além disso, cabe às empresas a garantia de igualdade no espaço laboral, pagando um salário justo e admitindo funcionários pela sua qualificação, livre de preconceitos. Por fim, é dever da sociedade o respeito ao sexo feminino, tratando igualmente homem e mulher. Assim, alcançar-se-á uma sociedade igualitária e de harmonia para ambos os gêneros.

Fonte: **G1 – GLOBO**, 2015. Redação no Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2020..

### **Gênero: Redações do Enem**

Após a leitura das redações preencha o esquema abaixo sobre cada texto lido.

Tema:

Tese:

Argumentos:

Proposta de intervenção:

### **Conteúdo: Paragrafação.**

Escolha um dos textos, releia-o e encontre um parágrafo padrão, depois preencha o esquema abaixo.

1. Tópico frasal: (opinião) \_\_\_\_\_

2. Prova: (argumento 1) \_\_\_\_\_

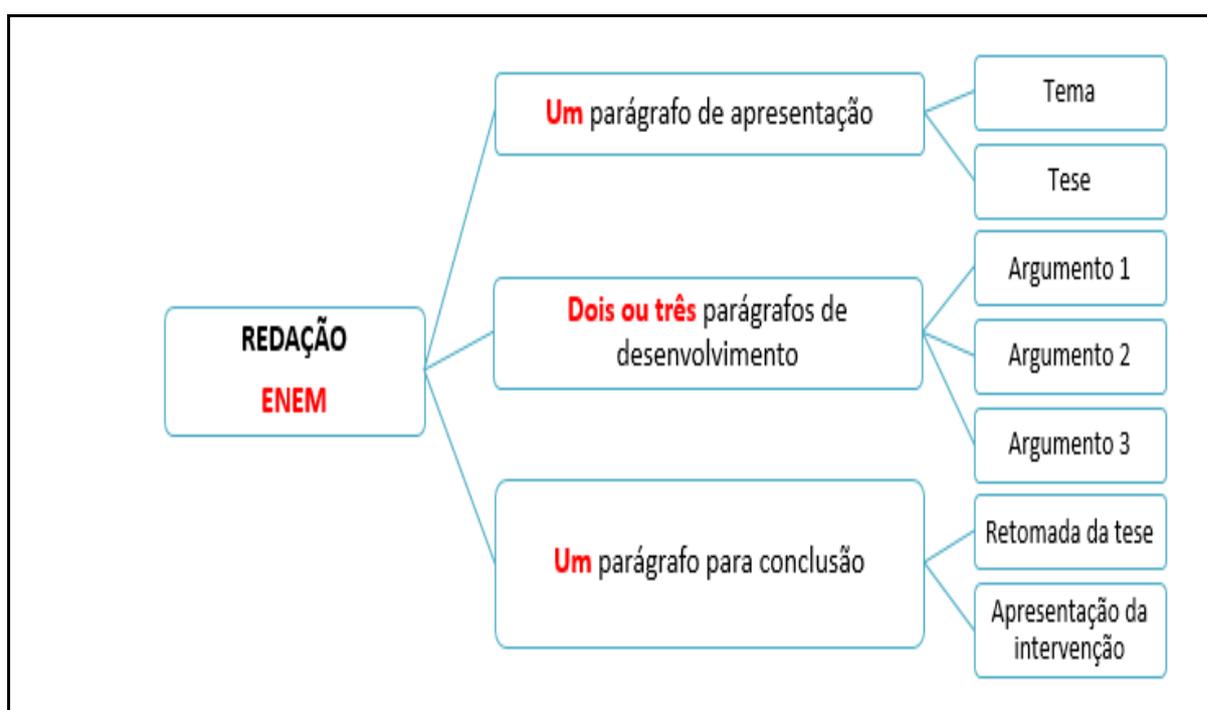
3. Fechamento: (conclusão) \_\_\_\_\_

### **Conteúdo: Identificar a temática dos textos**

Após a leitura dos textos, responda.

1. Registre, em seu caderno, a sua definição prévia do que é o empoderamento feminino.
2. Registre, em seu caderno, exemplos de práticas de empoderamento e representatividade feminina na sociedade e em sua família.
3. Pesquise sobre “Mulheres que fizeram história no Brasil por meio da representatividade feminina”. Anote no caderno e apresente para a turma o resultado de sua pesquisa.

### Estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo.



#### b) Atividade 02: Discutir X Argumentar

**Conteúdo:** Retextualização do vídeo.

**Vídeo 01:** Como argumentar sem discutir – Palestrante Márcio Miranda.

#### ATIVIDADE

Retextualizar o texto do vídeo com o objetivo de selecionar as dicas dadas pelo palestrante.

Fonte: MARCIO MIRANDA. **Como argumentar sem Discutir**. 1 vídeo (4:32 min). Marcio Miranda, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvRG3Ha0ViO0>. Acesso em: 28 jan. 2020.

#### – OFICINA 04: Ações didáticas práticas: Produção inicial

Finalidade da aula	Produzir individualmente um texto dissertativo-argumentativo sobre “Perspectivas e desafios para a mulher brasileira do século XXI”
Procedimentos metodológicos	Apresentar a proposta de produção aos alunos; Solicitar a produção de uma redação que aborde a temática do empoderamento feminino das mulheres brasileiras, suas perspectivas e desafios neste século; Orientar para que o texto: - Seja elaborado em modalidade escrita e formal da língua portuguesa; - Apresente uma proposta de intervenção que venha ajudar as mulheres a se encontrarem em meio a esses novos desafios; - Respeite os direitos humanos; - Seja organizado, coerente e coeso com argumentos e fatos para a defesa do ponto de vista.
Materiais	Cópias do material com a proposta e folha de produção; Sala organizada e aconchegante.
Avaliação	Letra legível; Obediência ao tema e ao gênero solicitado.
Habilidades da BNCC	EF08LP14- EF08LP15- EF09LP11- EF09LP04-

### **Conteúdo: Recorte/ Projeto de texto**

Organização das ideias e planejamento do texto. Oriente os alunos a fazerem um recorte das etapas e ideias a serem trabalhadas na produção de cada um, preenchendo o quadro abaixo.

Tema da escrita	Abordagem do conteúdo temático: invenção/criação ou investigação/pesquisa	
Finalidade do texto	Para que o texto será escrito?	
Público para o qual o texto se destina	Quem serão os leitores do texto?	
Definição do gênero	Qual gênero atenderá aos objetivos da escrita?	
Espaço social em que o texto irá circular	Quais suportes serão escolhidos, considerando o público leitor e a finalidade do texto?	

Posição que o autor assumirá	Será um agente transformador da realidade que, por meio da escrita, propõe mudanças em relação às necessidades da comunidade ou da escola? Será um porta-voz das necessidades e reivindicações dos jovens na contemporaneidade?	
------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Acompanhe a turma nas situações de elaboração do planejamento, e verifique quais dúvidas e desafios vão surgindo, à medida que os alunos organizam as ideias e tentam responder às questões acima elencadas.

Estimule os alunos na busca de estratégias para a resolução dos desafios que, porventura, venham à tona na hora do planejamento, salientando a importância das discussões em grupo.

### **Conteúdo: Produção inicial escrita**

#### **Proposta de produção textual**

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

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

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
- Fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

#### **TEXTOS MOTIVADORES:**

##### **TEXTO I**

Desenvolver autocrítica e reservar um tempo para si mesma ajudam.

Não é exagero dizer que a dinâmica da vida contemporânea exige cada vez mais da mulher. A inserção no mercado de trabalho, a rotina de cuidados com os filhos e com a casa, os compromissos sociais. Até mesmo a internet interfere na realidade e tem sido alavanca de quadros de ansiedade e depressão. “A busca por uma vida perfeita, que é constantemente propagada nas redes sociais, faz com que algumas áreas da vida da mulher, como a beleza, sua afirmação social e popularidade passem

a ser setores supervalorizados. Essa dinâmica traz um misto de sentimentos de vaidade, competição e sofrimento”, reflete a médica psiquiatra Christiane Carvalho Ribeiro.

(VALENTE, Laura. **Rotina contemporânea tem lançado novos desafios para a mulher, que é cobrada para dar conta de muitos papéis**. Disponível em: <https://www.uai.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2020 (adaptado)).

## TEXTO II

É por essa desigualdade ainda latente, fruto de um passado que deixou marcas na atualidade – em que a mulher era vista apenas para a reprodução e como um complemento do homem –, que surge a necessidade de lutar pelos direitos femininos.

Não por acaso, a influência do feminismo tem crescido na sociedade, apesar do fato de muitas pessoas carregarem mitos sobre esse movimento, tal como pensar que feminismo é o contrário de machismo ou que as mulheres feministas lutam contra os homens, entre outros erros. A luta feminista é pela igualdade entre mulheres e homens na sociedade, é contra o machismo e o patriarcalismo, lutando pela liberdade individual, tanto é que homens também podem atuar, embora as lideranças devam ser obviamente compostas por mulheres.

(PENA, Rodolfo Alves. **A importância da mulher na sociedade**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2020. (adaptado)).

## TEXTO III



(<http://radioloandafm.files.wordpress.com/2008/03/charge-mulher.jpg>. Acesso em: 20 de jan. 2020.)

## TEXTO IV



([http://3.bp.blogspot.com/charge\\_dia\\_internacional\\_da\\_mulher\\_thumb3.jpg](http://3.bp.blogspot.com/charge_dia_internacional_da_mulher_thumb3.jpg). Acesso em: 20 de jan. 2020.)

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo das oficinas em sala de aula e de sua formação, escreva um texto dissertativo-argumentativo em modalidade formal da língua portuguesa sobre o tema “**Perspectivas e desafios para a mulher brasileira do século XXI**”. Apresente uma proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos.