



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ**

**A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO  
ENEM PRODUZIDO POR ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA**

**2020**

FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ

A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM  
PRODUZIDO POR ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

D667c Dodó, Francisco Walisson Ferreira.

A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio / Francisco Walisson Ferreira Dodó. – 2020.  
401 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1. Ensino de Língua Materna. 2. Produção Escrita. 3. Coesão Nominal e Conexão. 4. Progressão Temática. I. Título.

CDD 410

---

FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ

A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM  
DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 21/12/2020

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria João Broa Maçalo  
(Universidade de Évora)

---

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes  
Universidade Federal do Amapá (UFAP)

---

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Elias Soares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Com todo o meu respeito e com o meu modo peculiar de amar, a meu pai (*in memoriam*) e à minha família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu Amor INCONDICIONAL e pela certeza que tenho de que toda a minha vida está em suas mãos, por isso não há absolutamente nada a que temer.

À minha orientadora Eulália Leurquin, por sua seriedade e responsabilidade com as orientações; suas importantes contribuições estão me ensinando a fazer Linguística cômico e consistentemente.

Ao Governo do Estado do Ceará, pela concessão da licença de afastamento para estudo: esse período foi muito importante para que eu pudesse me dedicar a este trabalho e concluí-lo com êxito.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP - pela concessão da Bolsa de Estudos.

À banca examinadora, por suas valiosas contribuições para a escrita da versão final desta Tese.

À Secretaria do PPGL, pela atenção e cuidados; sempre muito solícitos e educados. Grato demais!

À Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, instituição onde leciono: obrigado pela autorização da realização da pesquisa.

À professora e amiga Meire Celedônio: foram tantos desabafos, tantas partilhas, tantas trocas de saberes e experiências; haja paciência comigo! Você é um presente que tive a honra de conhecer. Sua amizade é muito importante para mim.

À professora e amiga Larissa: seu jeito lindo de ser me encantou! Foi um grande prazer ter te conhecido!

Ao professor e amigo Tiago, por ter me ajudado com a formatação do trabalho. Carinhosamente, agradeço pela atenção de sempre.

À elegantíssima professora Camila Rodrigues, pela paciência em me ajudar na confecção dos modelos dos gráficos da Tese.

Às professoras e amigas especiais do coração, Denise Fernandes e Dileia Fernandes. Vocês são um lindo presente que a vida me deu.

Aos amigos Isabel Muniz e Pierre, por cada encontro que tivemos para celebrar a vida, a amizade: sempre voltava renovado para casa e, assim, poder continuar a busca por meus sonhos. (E obrigado por traduzirem meu resumo para o francês).

À amiga Renata Moraes. Nunca esquecerei do dia, em nossas aulas de inglês, em que você parou a aula para conversar com a turma sobre sonhos. Então, disseste uma frase que

guardei para sempre: “Nunca desista dos seus sonhos, pois, quando a gente quer (de verdade), a gente consegue”. Te admiro muito!

À professora Stânia Nágila, pela frase que jamais esquecerei: “Eu acredito, piamente, em você”! Sua elegância e inteligência me encantaram!

À minha professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, a “Tia Eliene”. Ah! Que saudades que tenho das suas aulas de leitura e de interpretação. Seu jeito de ensinar me marcou muito. Como amava suas aulas!

A uma professora do meu Ensino Fundamental que sempre acreditou no meu potencial e sempre me deu forças para eu ir mais longe: de coração, muito obrigado, professora Ivany (“Tia Chó”). Como eu amava nossas conversas e partilhas!

Aos professores e amigos Marlúcia Nogueira, Domingos Filho, Marcília Nogueira e Tatiana Vieira: vocês são referência para mim: não há uma aula minha que eu não lembre de vocês: são seres humanos fantásticos! Obrigado por me ensinaram a não ter medo de correr atrás dos meus sonhos. Vocês são muito especiais para mim! Gratidão por todas as vezes que me ajudaram!

À minha amiga e professora Rogéria Viturino, por ter me instigado a sair da minha “zona de conforto”. Quem me garante que eu teria conseguido chegar até aqui se eu tivesse permanecido lá? Carinhosamente, muito obrigado!

Ao meu grande amigo Wandebegue Paulino, pelos vários momentos de sua companhia agradável, por nossas conversas partilhadas, por nossas boas gargalhadas. O mundo precisa de mais seres humanos assim como você. Te admiro grandemente!

À tia Antônia (“Tia Tonha”) e ao tio Ronaldo (“Ti Naldo”) – que é como os chamo, e ao primo Jackson e sua esposa Raquel. Os dias que passei lá, além de muito divertidos e leves, consegui me concentrar bastante na escrita da Tese. Amo vocês!

À Kélvia e toda à sua família: muitas saudades de nossos cafés da manhã, dos nossos treinos, dos chás, das “bruacas” e das rezas e novenas. Muito grato por tudo!

De todo o coração e com todo o carinho e respeito, muito obrigado!

“Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia, enfim,  
Descolorirá.” (Toquinho & Vinícius).



## RESUMO

Esta Tese situa-se no campo da Linguística Aplicada, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita. Apresentam-se como nosso objeto de investigação a coesão nominal e a conexão – à luz do Interacionismo Sociodiscursivo - na escrita de alunos ingressantes no Ensino Médio. Nosso objetivo geral é: analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática. Como objetivos específicos, pretendemos: I) analisar como os tipos de coesão nominal implicam na articulação e organização das ideias dos textos produzidos por estudantes ingressantes no Ensino Médio; e II) analisar as funções das conexões na manutenção da progressão temática do texto produzido por esse mesmo público-alvo, bem como as implicaturas destes usos na escrita. Os questionamentos-chave que nos nortearão, na investigação desses objetivos, são: I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos? E II) de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos? Para investigarmos os usos desses elementos coesivos nos textos dos alunos, trazemos como nosso aporte teórico a epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo representada nas ideias de Bronckart (1999), uma vez que a linguagem, para ele, deve ser entendida como atividade que media as ações sociais, permitindo a interação/comunicação entre os interactantes a partir de gêneros textuais utilizados em seus contextos de produção específicos. Além da teoria do ISD, para nos aprofundarmos na caracterização, na descrição e na definição dos tipos de coesão nominal e de conexão, recorreremos aos estudos propostos por: Bronckart (1999), Halliday e Hasan (1976), Beaugrande & Dressler (1981), Charolles (1997), Apothéloz (2003) e Adam (2011). Para que seja possível dar conta do nosso objeto de estudo, em nossa metodologia, fizemos usos de duas ferramentas importantes: a Pesquisa-ação (THIOLENT, 2011) e a Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), pois entendemos que, para a realização deste trabalho, não utilizaremos essas duas ferramentas somente para a geração dos dados; já que esta pesquisa tem caráter interventivo, atuaremos diretamente no processo de ensino e aprendizagem, visando sanar os problemas diagnosticados na escrita dos estudantes quanto à organização da progressão temática textual. Em resposta ao nosso primeiro questionamento, os dados revelaram que os alunos apresentaram ter dificuldades: I) na delimitação do tema; II) em organizar as ideias,

desenvolvê-las e progredir o tema nos limites da estrutura do gênero Redação do Enem; III) no aprofundamento do tema; IV) em materializar linguisticamente termos importantes para a construção de sentidos e, assim, melhor desenvolver a temática; V) em articular tópicos discursivos; VI) em usar conectores entre orações e períodos; VII) em usar adequadamente conectivos; VIII) além de apresentar truncamentos em construção de períodos compostos. Em se tratando do nosso segundo questionamento, os dados revelaram que: as retomadas feitas com o uso de locativos podem sofrer influências do contexto de produção do texto; os usos de anáforas, no texto, não representam apenas a materialização de elementos linguísticos que retomam um conteúdo, mas podem revelar diferentes formas de construir os sentidos pretendidos; no gênero Redação do Enem, observamos uma forte recorrência de uso, principalmente, da anáfora associativa; na sequência, a infiel, a fiel e a pronominal, podendo sugerir uma característica singular desse gênero e de seu tipo textual; os efeitos de sentido construídos, por meio de formas remissivas genéricas e específicas, em retomadas de um conteúdo já dito, a partir de usos das anáforas fiel, infiel, associativa e pronominal, podem sugerir formas diversas de estratégias argumentativas; a confirmação de que a coesão nominal é um elemento linguístico que torna o texto um todo conexo; o uso de sintagmas nominais não preposicionados também pode exercer a função de conexão; os mecanismos de textualização (a coesão nominal e a conexão) tanto funcionam para a progressão temática quanto para a composição e estruturação do gênero; a diversificação de usos de conectivos, além de representar um amplo repertório linguístico, pode sugerir diferentes maneiras de construir a argumentação; e, por fim, a confirmação de que os elementos coesivos devem ser vistos não apenas como recursos linguístico-estruturais, mas como elementos que estão a serviço da construção da argumentação nas práticas sociodiscursivas, podendo sofrer influências do contexto de produção, a depender dos papéis sociais representados pelos interactantes.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Materna. Produção Escrita. Coesão Nominal e Conexão. Progressão Temática.

## ABSTRACT

This Thesis is located in the field of Applied Linguistics, above all, in the teaching and learning process of written production. Nominal cohesion and connection - in the light of Sociodiscursive Interactionism – in the writing of high school students are presented as our object of investigation. Our general objective is: to analyze the nominal cohesion and the connection in the production of the textual genre Enem Writing of high school students, considering the meaning effects of these cohesion mechanisms to guarantee the thematic progression. As specific objectives, we intend to: I) analyze how the types of nominal cohesion imply in the articulation and organization of the ideas of the texts produced by students entering high school; and II) to analyze the functions of connections in maintaining the thematic progression of the text produced by that same target audience, as well as the implications of these uses in writing. The key questions that will guide us in the investigation of these objectives are: I) what difficulties does the student entering high school face when producing cohesive texts, when he is subjected to writing dissertative-argumentative texts? E II) how does the student entering high school appropriate the linguistic-discursive elements materialized in nominal cohesion and connection and use them in essay-argumentative texts? To investigate the uses of these cohesive elements in the students' texts, we bring as our theoretical contribution the epistemology of Sociodiscursive Interactionism represented in the ideas of Bronckart (1999), since language, for him, must be understood as an activity that mediates social actions, allowing communication between the interactants from textual genres used in their specific production contexts. In addition to the ISD theory, to delve deeper into the characterization, description and definition of the types of nominal and connection cohesion, we turn to the studies proposed by: Bronckart (1999), Halliday and Hasan (1976), Beaugrande & Dressler (1981), Charolles (1997), Apothéloz (2003) and Adam (2011). In order to be able to account for our object of study, in our methodology, we used two important tools: Action Research (THIOLENT, 2011) and the Didactic Sequence (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), as we understand that, for the carrying out this work, we will not use these two tools only for data generation; since this research has an interventional character, we will act directly in the teaching and learning process, aiming to solve the problems diagnosed in the students' writing regarding the organization of the textual progression. In response to our first question, the data revealed that students had difficulties: I) in delimiting the theme; II) in organizing ideas, developing them and progressing the theme within the limits of the structure of the Enem Writing genre; III) deepening the theme; IV) to linguistically materialize important terms for

the construction of meanings and, thus, better develop the theme; V) to articulate discursive topics; VI) using connectors between sentences and periods; VII) to properly use connectors; VIII) in addition to presenting truncations in construction of compound periods. Regarding our second question, the data revealed that: the resumes made with the use of locatives can be influenced by the context of text production; the uses of anaphors, in the text, not only represent the materialization of linguistic elements that take up a content, but can reveal different ways of constructing the intended meanings; in the Enem Writing genre, we observed a strong recurrence in the use, mainly, of associative anaphor; subsequently, the infidel, the faithful and the pronoun, which may suggest a singular characteristic of this genre and of its textual type; the effects of meaning constructed, by means of generic and specific remissive forms, in resumption of a content already said, using faithful, unfaithful, associative and pronominal anaphors, can suggest different forms of argumentative strategies; confirmation that nominal cohesion is a linguistic element that makes the text a connected whole; the use of unpreposited noun phrases can also act as a connection; textualization mechanisms (nominal cohesion and connection) both work for thematic progression and for the composition and structuring of the genre; the diversification of uses of connectives, in addition to representing a broad linguistic repertoire, may suggest different ways of constructing the argument; and, finally, the confirmation that the cohesive elements should be seen not only as linguistic-structural resources, but as elements that are at the service of the construction of argumentation in sociodiscursive practices, and may suffer influences from the context of production, depending on the roles represented by the interactants.

**Keywords:** Native Language Teaching. Written production. Nominal Cohesion and Connection. Thematic Progression.

## RÉSUMÉ

Cette Thèse se situe dans le domaine de la Linguistique Appliquée, en tout particulièrement dans le domaine du processus d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite. Notre objet d'investigation est la cohésion nominale et la connexion – du point de vue de l'interactionnisme sociodiscursif – dans l'écriture des étudiants entrant au lycée. Notre objectif général est d'analyser la cohésion nominale et la connexion dans la production du genre textuel *Redação do Enem* d'élèves du lycée, en considérant les effets du sens de ces mécanismes de cohésion pour assurer la progression thématique. Comme objectifs spécifiques, nous prétendons: I) analyser comment les types de cohésion nominale impliquent dans l'articulation et l'organisation des idées des textes produits par les élèves entrant au lycée; et II) analyser les fonctions des connexions dans le maintien de la progression thématique du texte produit par ce même public cible, ainsi que les implications de ces utilisations dans l'écriture. Les questionnements clés qui nous guideront dans l'étude de ces objectifs sont les suivants: I) quelles sont les difficultés rencontrées par un lycéen de première année pour produire des textes cohérents lorsqu'il est soumis à la rédaction d'une dissertation argumentative? Et II) de quelle manière le lycéen de première année s'approprié-t-il les éléments linguistiques-discursives matérialisées dans la cohésion et la connexion nominales et les utilise-t-il dans des textes de dissertation argumentative? Pour étudier les utilisations de ces éléments cohésifs dans les textes des étudiants, nous apportons comme contribution théorique l'épistémologie de l'interactionnisme sociodiscursif représenté dans les idées de Bronckart (1999), car le langage, selon lui, doit être compris comme une activité qui sert de médiation aux actions sociales, permettant la communication entre les interacteurs à partir de genres textuels utilisés dans leurs contextes de production spécifiques. En plus de la théorie de l'ISD, pour approfondir la caractérisation, la description et la définition des types de cohésion nominale et de connexion, nous avons étudié Bronckart (1999), Halliday & Hasan (1976), Beaugrande & Dressler (1981), Charolles (1997), Apothéloz (2003) et Adam (2011). Afin de pouvoir rendre compte de notre objet d'étude dans notre méthodologie, nous avons utilisé deux outils importants: la Recherche-action (THIOLENT, 2011) et la Séquence Didactique (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004), car nous comprenons que, pour la réalisation de ce travail, nous n'utiliserons pas ces deux outils uniquement pour la génération de données; puisque cette recherche a un caractère d'intervention, nous agirons directement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, visant à résoudre les problèmes diagnostiqués dans l'écriture des étudiants concernant l'organisation de la progression thématique textuelle. En réponse à notre premier

questionnement, les données ont révélé que les étudiants avaient des difficultés: I) à délimiter le thème; II) à organiser les idées, à les développer et à faire progresser le thème dans les limites de la structure du genre Redação do ENEM; III) à approfondir le thème; IV) à matérialiser les termes linguistiques importants pour la construction du sens et donc à mieux développer le thème; V) à articuler les sujets discursifs ; VI) à utiliser des connecteurs entre les propositions et les périodes; VII) à utiliser correctement les connecteurs; VIII) en plus de présenter des problèmes dans la construction des périodes composées. Dans le cas de notre deuxième question, les données ont révélé cela: l'utilisation des locatifs peut être influencée par le contexte de production du texte; l'utilisation des anaphores dans le texte ne représente pas seulement la matérialisation d'éléments linguistiques qui reprennent un contenu, mais peut révéler différentes manières de construire les significations voulues; dans le genre Redação do Enem, on observe une forte récurrence de l'utilisation, principalement des anaphores associatives; dans la séquence, l'infidèle, la fidèle et la pronominal, pouvant suggérer une caractéristique singulière de ce genre et de son type textuel; les effets de sens construits, à l'aide des formes génériques et spécifiques de remise, en reprise d'un contenu déjà dit, à partir des usages de l'anaphore fidèle, de l'infidèle, des associatives et des pronominales, peuvent suggérer diverses formes de stratégies argumentatives; la confirmation que la cohésion nominale est un élément linguistique qui fait du texte un tout relié; l'utilisation de syntaxes nominales non propositionnelles peut également exercer la fonction de connexion; les mécanismes de textualisation (la cohésion nominale et la connexion) fonctionnent à la fois pour la progression thématique et pour la composition et la structuration du genre; la diversification des usages des connectifs, outre qu'ils représentent un large répertoire linguistique, peut suggérer différentes manières de construire l'argumentation; et, enfin, la confirmation que les éléments cohésifs doivent être considérés non seulement comme des ressources linguistiques-structurelles, mais aussi comme des éléments qui sont au service de la construction de l'argumentation dans les pratiques sociodiscursives, et qui peuvent être influencés par le contexte de production, en fonction des rôles sociaux représentés par les interacteurs.

**Mots-clés:** Enseignement de la Langue Maternelle. Production Écrite. Cohésion Nominale et Connexion. Progression Thématique.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) .....	38
Figura 2 – Guia do estudante: Redação do ENEM .....	42
Figura 3 – Modelo de Hayes e Flower (1980) .....	95
Figura 4 – Reformulação I do modelo de Hayes e Flower.....	97
Figura 5 – Reformulação II do modelo de Hayes e Flower .....	98
Figura 6 – Modelo didático do gênero .....	103
Figura 7 – As dimensões da escrita de acordo com Simard (1992) .....	105
Figura 8 – As operações da produção textual.....	106
Figura 9 – A progressão com tema constante.....	117
Figura 10 – A progressão por tematização linear.....	117
Figura 11 – A progressão temática combinada .....	118
Figura 12 – Exemplo de coesão pessoal.....	119
Figura 13 – Exemplo de referenciação demonstrativa .....	120
Figura 14 – Exemplo de referenciação comparativa .....	120
Figura 15 – Exemplo de substituição .....	121
Figura 16 – Exemplo de Elipse. ....	121
Figura 17 – Exemplo de coesão lexical.....	122
Figura 18 – Texto para análise dos elementos coesivos e as influências dos Mundos Formais .....	124
Figura 19 – Exemplo de catáfora .....	125
Figura 20 – Exemplo de encapsulamento anafórico .....	134
Figura 21 – Exemplo de conjunção aditiva.....	135
Figura 22 – Exemplo de conjunção adversativa.....	135
Figura 23 – Exemplo de conjunção de causa .....	136
Figura 24 – Exemplo de conjunção de tempo .....	136
Figura 25 – Exemplo de conjunção continuativa .....	137
Figura 26 – O caráter cíclico da Pesquisa-ação.....	147
Figura 27 – Mapa conceitual da estrutura e composição da Sequência Didática.....	151
Figura 28 – Texto para a aula 1 do módulo 1 da Sequência Didática.....	176
Figura 29 – Mecanismos de coesão.....	179
Figura 30 – Texto para a aula 2 do módulo 1 da Sequência Didática.....	180

Figura 31 – Demonstração de um recorte da atividade 1 do módulo 2 da Sequência Didática.....	218
Figura 32 – Demonstração de um recorte da atividade 1 do módulo 2 da Sequência Didática .....	219
Figura 33 – Demonstração de um recorte da atividade 2 do módulo 2 da Sequência Didática.....	221
Figura 34 – Texto usado para a atividade 3 do módulo 2 da Sequência Didática.....	224
Figura 35 – Demonstração de um recorte da atividade 2 do módulo 3 da Sequência Didática.....	262
Figura 36 – Demonstração de um recorte da atividade 3 do módulo 3 da Sequência Didática.....	262
Figura 37 – Texto usado para a análise da atividade 4 do módulo 3 da Sequência Didática .....	264



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mapa conceitual de gênero de texto.....	54
Gráfico 2 – Níveis do método “Reading to Learn” .....	56
Gráfico 3 – O conceito de gênero para Miller.....	58
Gráfico 4 – As estruturas composicionais do gênero.....	66
Gráfico 5 – As práticas de linguagem .....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competência I da matriz de referência da Redação do ENEM .....	45
Quadro 2 – Competência II da matriz de referência da Redação do ENEM .....	45
Quadro 3 – Competência III da matriz de referência da Redação do ENEM.....	46
Quadro 4 – Competência IV da matriz de referência da Redação do ENEM.....	46
Quadro 5 – Competência V da matriz de referência da Redação do ENEM.....	47
Quadro 6 – Modelo de correção da Redação do ENEM.....	48
Quadro 7 – Contribuições de Bakhtin e de Vygotsky para a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo .....	59
Quadro 8 – As dimensões caracterizadoras de um gênero de texto.....	61
Quadro 9 – Estudos sobre as tipologias de texto. ....	65
Quadro 10 – Mapa conceitual dos mundos formais.....	68
Quadro 11 – Emprego e função dos conectores nos gêneros discursivos e nas tipologias textuais .....	141
Quadro 12 – Organizadores textuais.....	141
Quadro 13 – Marcadores de uma responsabilidade enunciativa.....	142
Quadro 14 – Conectores argumentativos.....	143
Quadro 15 – Organização da nossa proposta de intervenção baseada na estrutura da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e readaptada ao nosso contexto de atuação.....	153
Quadro 16 – Quadro norteador de pesquisa: objetivos da pesquisa e questionamentos-chave .....	170
Quadro 17 – A progressão temática e a estrutura e composição do Gênero Redação do ENEM .....	191
Quadro 18 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno A.....	192
Quadro 19 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno A.....	194
Quadro 20 – Conexão e a progressão temática na produção inicial do aluno A .....	194
Quadro 21 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno B .....	202
Quadro 22 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno B .....	202

Quadro 23 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno B .....	203
Quadro 24 – Conexão e a progressão temática na produção inicial do aluno B.....	203
Quadro 25 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno C .....	210
Quadro 26 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno C .....	211
Quadro 27 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na produção inicial do aluno C .....	211
Quadro 28 – Conexão e a progressão temática na produção do aluno C.....	212
Quadro 29 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte da segunda produção do aluno A.....	230
Quadro 30 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte da segunda produção do aluno A.....	231
Quadro 31 – Conexão e progressão temática na segunda produção do aluno A .....	231
Quadro 32 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da segunda produção textual do aluno A.....	235
Quadro 33 – Os tipos de conexão na reescrita da segunda produção do aluno A .....	237
Quadro 34 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção do aluno B .....	241
Quadro 35 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção do aluno B .....	242
Quadro 36 – Os tipos de conexão na segunda produção do aluno B.....	243
Quadro 37 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da segunda produção textual do aluno B .....	246
Quadro 38 – Os tipos de conexão na reescrita da segunda produção textual do aluno B.	248
Quadro 39 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção textual do aluno C .....	251
Quadro 40 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção textual do aluno C .....	251
Quadro 41 – Os tipos de conexão na segunda produção textual do aluno C.....	252
Quadro 42 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da segunda produção textual do aluno C.....	253
Quadro 43 – Os tipos de conexão na reescrita da segunda produção textual do aluno C.	254
Quadro 44 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção do aluno A .....	272
Quadro 45 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção do aluno A.....	273
Quadro 46 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção do aluno A .....	273
Quadro 47 – Os tipos de conexão na terceira produção do aluno A.....	273

Quadro 48 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno A.....	275
Quadro 49 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno A.....	276
Quadro 50 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno A.....	276
Quadro 51 – Os tipos de conexão na reescrita da terceira produção textual do aluno A..	277
Quadro 52 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno B.....	279
Quadro 53 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno B.....	280
Quadro 54 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno B.....	281
Quadro 55 – Os tipos de conexão na terceira produção textual do aluno B.....	281
Quadro 56 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno B.....	283
Quadro 57 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno B.....	284
Quadro 58 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno B.....	284
Quadro 59 – Os tipos de conexão na reescrita da terceira produção textual do aluno B..	284
Quadro 60 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção textual do aluno C.....	287
Quadro 61 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção textual do aluno C.....	289
Quadro 62 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção textual do aluno C.....	289
Quadro 63 – Os tipos de conexão da terceira produção textual do aluno C.....	290
Quadro 64 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno C.....	292
Quadro 65 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno C.....	294
Quadro 66 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno C.....	294
Quadro 67 – Os tipos de conexão na reescrita da terceira produção textual do aluno C..	295
Quadro 68 – A progressão temática e a estrutura e composição do Gênero Redação do Enem. Tema: Abuso sexual infantil no Brasil.....	306

## LISTA DE TEXTOS

Texto 1	–	Atividade diagnóstica – Aluno A.....	164
Texto 2	–	Atividade diagnóstica – Aluno B.....	166
Texto 3	–	Atividade diagnóstica – Aluno C.....	167
Texto 4	–	Texto para a atividade: Análise da coesão na escrita.....	183
Texto 5	–	Primeira produção escrita – Aluno A.....	191
Texto 6	–	Reescrita da produção inicial – Aluno A.....	197
Texto 7	–	Primeira produção escrita – Aluno B.....	200
Texto 8	–	Reescrita da produção inicial – Aluno B.....	204
Texto 9	–	Primeira produção escrita – Aluno C.....	209
Texto 10	–	Reescrita da produção inicial – Aluno C.....	213
Texto 11	–	Segunda produção escrita – Aluno A.....	227
Texto 12	–	Reescrita da segunda produção – Aluno A.....	232
Texto 13	–	Segunda produção escrita – Aluno B.....	239
Texto 14	–	Reescrita da segunda produção – Aluno B.....	244
Texto 15	–	Segunda produção escrita – Aluno C.....	250
Texto 16	–	Reescrita da segunda produção – Aluno C.....	252
Texto 17	–	Terceira produção escrita – Aluno A.....	270
Texto 18	–	Reescrita da terceira produção – Aluno A.....	274
Texto 19	–	Terceira produção escrita – Aluno B.....	279
Texto 20	–	Reescrita da terceira produção – Aluno B.....	282
Texto 21	–	Terceira produção escrita – Aluno C.....	286
Texto 22	–	Reescrita da terceira produção – Aluno C.....	291

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – Explicação do professor .....	182
Excerto 2 – Análise da coesão nominal e da conexão.....	185
Excerto 3 – Professor dando orientações no momento da correção orientada .....	187
Excerto 4 – Comentários do aluno sobre a orientação do professor .....	187
Excerto 5 – Parágrafo do texto que foi usada na aula .....	188
Excerto 6 – Explicações do professor sobre coesão e substituição.....	189
Excerto 7 – Explicação do professor sobre o conceito de coesão .....	189
Excerto 8 – Diálogo entre o professor e a turma discutindo atividade sobre coesão nominal. ....	190
Excerto 9 – Diálogo entre o professor e a turma discutindo sobre conexão .....	190
Excerto 10 – Explicação do professor sobre conectivos .....	220
Excerto 11 – Diálogo entre o professor e a turma discutindo a atividade.....	224
Excerto 12 – Diálogo entre o professor e a turma discutindo sobre gramática e escrita...	259
Excerto 13 – Comentário do aluno sobre a aula.....	260

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EX	Exemplo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ProUni	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1</b>	<b>O que são as avaliações de larga escala? .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2</b>	<b>Tipos de avaliação de larga escala no Brasil.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3</b>	<b>A relação da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão e o ENEM .....</b>	<b>39</b>
<b>2.4</b>	<b>O que é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM? .....</b>	<b>41</b>
<b>2.5</b>	<b>Orientações da matriz de referência das competências e habilidades da Redação do ENEM .....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>A visão bakhtiniana sobre os gêneros discursivos.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>Contribuições da escola de Sidney para os estudos dos gêneros de texto .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3</b>	<b>Contribuições da escola norte-americana para os estudos dos gêneros .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4</b>	<b>Contribuições da escola de Genebra nos estudos dos gêneros .....</b>	<b>59</b>
<b>3.5</b>	<b>Gênero textual e ensino de língua materna: o que dizem os documentos oficiais e demais teóricos acerca do trabalho com os gêneros textuais .....</b>	<b>62</b>
<b>3.6</b>	<b>Gênero textual, Gênero textual escolar e Redação do ENEM: um problema teórico? .....</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUA MENÇÃO NOS PRIMEIROS DOCUMENTOS .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>Objetivos do ensino de língua materna no Brasil: dialogando com os parâmetros curriculares nacionais – PCN e a Base Nacional Comum – BNCC .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2</b>	<b>Abordagens gramaticais e suas repercussões no ensino e aprendizagem da escrita .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3</b>	<b>Ensino e aprendizagem da gramática: por uma perspectiva de ensino gramatical renovado .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4</b>	<b>Que abordagem gramatical, portanto, escolher para ajudar a atingir determinada finalidade? .....</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA PRODUÇÃO ESCRITA .....</b>	<b>93</b>



5.1	A escrita na perspectiva tradicional .....	93
5.2	A escrita na perspectiva cognitivista .....	94
5.3	A escrita na perspectiva socioconstrutivista e sociointeracionista .....	99
5.4	A produção escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo .....	100
6	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....</b>	<b>111</b>
6.1	A atividade social humana e a linguagem .....	111
6.2	Visão do ISD sobre língua e texto .....	113
6.3	Elementos de coesão textual e a construção da progressão temática .....	114
6.4	A coesão nominal.....	119
6.5	A conexão .....	134
7	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>145</b>
7.1	Caracterização da pesquisa .....	145
7.2	O contexto da pesquisa .....	145
7.3	A Sequência Didática .....	150
7.4	Procedimentos de geração e análise dos dados.....	154
7.5	Momento inicial: atividade inicial de produção de texto.....	156
7.6	Módulos da sequência didática .....	156
7.6.1	<i>Módulo I: Tema da produção escrita: “A escassez de água potável no Brasil”</i>	156
7.6.2	<i>Aula 1: Elementos da textualidade .....</i>	157
7.6.3	<i>Aula 2: O ISD e os mecanismos de textualização: coesão nominal e conexão .</i>	157
7.6.4	<i>Aula 3: O gênero textual Redação do ENEM.....</i>	158
7.6.5	<i>Aula 4: Correção orientada .....</i>	158
7.6.6	<i>Aula 5: Análise da progressão temática no texto: “A persistência da violência contra a mulher no Brasil .....</i>	158
7.7	<b>Módulo II: Tema da produção escrita: “A importância da educação sexual na adolescência” .....</b>	<b>158</b>
7.7.1	<i>Aula 1: Atividade com foco na coesão nominal e na conexão .....</i>	158
7.7.2	<i>Aula 2: Atividade escrita com foco na conexão .....</i>	159
7.7.3	<i>Aula 3: Análise do texto: “Quem fuma mata e morre” .....</i>	159
7.7.4	<i>Aula 4: Correção orientada da produção textual .....</i>	160
7.8	<b>Módulo III: Tema da produção escrita: “Abuso sexual infantil no Brasil” ..</b>	<b>160</b>
7.8.1	<i>Aula 1: Atividade de progressão temática: coesão nominal e conexão .....</i>	160

7.8.2	<i>Aula 2: Análise da estrutura do gênero textual Redação do ENEM e da progressão temática no tema: “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”</i> .....	161
7.8.3	<i>Aula 3: Correção orientada da redação</i> .....	161
7.8.4	<i>Aula 4: Construção coletiva do texto: “Homofobia no Brasil”</i> .....	162
8	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	163
8.1	<b>Atividade diagnóstica: primeiro momento da sequência didática</b> .....	163
8.2	<b>Módulo I – Sequência Didática e a primeira produção de texto dos alunos sobre o tema: “A escassez de água potável no Brasil”</b> .....	176
8.2.1	<i>Análise da Atividade 1: Elementos da textualidade</i> .....	176
8.2.2	<i>Análise da Atividade 2: O ISD e os mecanismos de textualização (Coesão nominal e Conexão)</i> .....	179
8.2.3	<i>Análise da Atividade 3: O Gênero textual Redação do Enem e seu tipo: dissertativo-argumentativo</i> .....	183
8.2.4	<i>Análise da Atividade 4: correção orientada</i> .....	187
8.2.5	<i>Análise da Atividade 5: Análise da progressão temática no texto: “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”</i> .....	188
8.2.6	<i>Análise da primeira produção escrita: Aluno A</i> .....	191
8.2.7	<i>Análise da reescrita da primeira produção: Aluno A</i> .....	197
8.2.8	<i>Análise da primeira produção escrita: Aluno B</i> .....	200
8.2.9	<i>Análise da reescrita da primeira produção: aluno B</i> .....	204
8.2.9.1	<i>Análise da primeira produção escrita: Aluno C</i> .....	209
8.2.9.2	<i>Análise da reescrita da primeira produção: Aluno C</i> .....	213
8.3	<b>Módulo II – Sequência Didática e a segunda produção de texto dos alunos sobre o tema: “A importância da educação sexual na adolescência”</b> .....	217
8.3.1	<i>Análise da Atividade 1: Foco na coesão nominal e na conexão</i> .....	218
8.3.2	<i>Análise da Atividade 2: Atividade com foco na conexão</i> .....	220
8.3.3	<i>Análise da Atividade 3: Análise do texto: “Quem fuma mata e morre”</i> .....	224
8.3.4	<i>Análise da Atividade 4: Correção orientada</i> .....	226
8.3.5	<i>Análise da segunda produção escrita: Aluno A</i> .....	226
8.3.6	<i>Análise da reescrita da segunda produção textual: Aluno A</i> .....	233
8.3.7	<i>Análise da segunda produção escrita: Aluno B</i> .....	239
8.3.8	<i>Análise da reescrita da segunda produção textual: Aluno B</i> .....	244

8.3.9	<i>Análise da Segunda produção escrita: Aluno C</i> .....	250
8.3.9.1	<i>Análise da reescrita da segunda produção textual: Aluno C</i> .....	252
8.4	<b>Módulo III – Sequência didática e a terceira produção de texto dos alunos sobre o tema: “Abuso sexual infantil no Brasil”</b> .....	258
8.4.1	<i>Análise da Atividade 1: A progressão temática: coesão nominal e conexão</i> ....	258
8.4.2	<i>Análise da Atividade 2: A progressão temática: a conexão</i> .....	261
8.4.3	<i>Análise da Atividade 3: A progressão temática: a coesão nominal</i> .....	262
8.4.4	<i>Análise da Atividade 4: Análise do texto: A persistência da violência contra a mulher no Brasil</i> .....	263
8.4.5	<i>Análise da Atividade 5: Construção coletiva de texto. Tema: Homofobia no Brasil</i> .....	269
8.4.6	<i>Análise da terceira produção escrita: Aluno A</i> .....	270
8.4.7	<i>Análise da reescrita da terceira produção textual: Aluno A</i> .....	274
8.4.8	<i>Análise da terceira produção escrita: Aluno B</i> .....	279
8.4.9	<i>Análise da reescrita da terceira produção textual: Aluno B</i> .....	282
8.4.9.1	<i>Análise da terceira produção escrita: Aluno C</i> .....	287
8.4.9.2	<i>Análise da reescrita da terceira produção textual: Aluno C</i> .....	291
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	311
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	318
	<b>APÊNDICE A – ATIVIDADES</b> .....	327
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)</b> .....	335
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AO RESPONSÁVEL PELO MENOR DE IDADE</b> .....	339
	<b>ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (NO CASO DO MENOR DE IDADE)</b> .....	343
	<b>ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	347
	<b>ANEXO E – PRODUÇÕES ESCRITAS DIAGNÓSTICAS DOS ALUNOS</b> .....	351
	<b>ANEXO F – PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS</b> .....	354
	<b>ANEXO G – SEGUNDA PRODUÇÃO ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS</b> .....	360
	<b>ANEXO H – TERCEIRA PRODUÇÃO ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS</b> .....	366

<b>ANEXO I – ATIVIDADES EXTRAS .....</b>	<b>372</b>
<b>ANEXO J – PROPOSTAS DE REDAÇÃO/TEXTOS MOTIVADORES ...</b>	<b>391</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. (FREIRE, 2000, p. 15).

Este trabalho é um desdobramento da nossa pesquisa realizada no mestrado (DODÓ, 2016), na qual analisamos a proposta didática do ensino de gramática - tendo como recorte a coesão nominal - de autores dos livros didáticos do Ensino Médio mais utilizados no País aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático<sup>1</sup>.

Nessa pesquisa, nossa proposta pretendia refletir acerca da abordagem gramatical, isto é, como os livros didáticos trabalhavam, em suas propostas de atividade, os mecanismos linguísticos para construir a coesão de texto. Assim, tivemos como primeiro objetivo, verificar como era trabalhada, nas atividades de gramática, a construção da catáfora e da anáfora. Constatamos, com esse objetivo, que os elementos coesivos, com função de retomada, eram mais recorrentes que os mecanismos com função de introdução, deixando, pois, de explorar outras formas de construções e articulações de textos.

Com o nosso segundo objetivo específico, procuramos verificar se os elementos linguísticos responsáveis pela coesão textual eram vistos numa perspectiva mais discursivo-textual, ou se o foco das questões era trabalhar com aplicações de conceitos e nomenclaturas.

Constatamos que, embora os livros tenham mostrado mudanças positivas em sua abordagem sobre a coesão, a maioria das questões não ampliava o léxico de discussão acerca da coesão nominal, reduzindo-se a exercícios de identificação e substituição, não dando ao aluno a oportunidade de explorar, de forma mais produtiva, a construção da coesão textual.

Portanto, com os resultados da nossa pesquisa, considerando a ideia de que um bom material de apoio também pode ajudar no processo de ensino e de aprendizagem, podendo melhorar a escrita dos alunos, já que, em sala de aula, o livro didático de Português pode ser visto como mais um dispositivo pedagógico que pode contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua materna, isto é, com os conhecimentos da língua que serão avaliados, posteriormente,

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 12 fev. 2017.

por avaliações externas, como, por exemplo, os vestibulares, o ENEM, dentre outros exames, reconhecemos que essa discussão poderia ser ampliada.

Ancorados nessa observação atrelada a um problema que foi diagnosticado a partir da realização de uma atividade diagnóstica feita na escola onde, atualmente, leciono, é que surgiu o interesse em realizarmos esta Tese de Doutorado. O fato que nos levou a querer continuar a pesquisar sobre coesão textual foi termos constatado dificuldades na escrita dos alunos participantes da pesquisa, no tocante à progressão temática.

Observamos, com a atividade diagnóstica de escrita, que, das quatro turmas analisadas, cada uma com 45 alunos, majoritariamente, os estudantes demonstraram dificuldades em usar os elementos coesivos para organizar as ideias do texto e desenvolver a temática.

Tendo considerado essa problemática como uma discussão pertinente a ser levantada sobre o ensino de língua materna no País, é que pretendemos dar continuidade com nosso trabalho, mas saindo das abordagens de ensino da coesão nominal nos livros didáticos, que focalizavam o agir prescrito do professor, para analisarmos como os alunos ingressantes no Ensino Médio vêm usando e aperfeiçoando o uso dos elementos linguísticos, a fim de articular e tecer a coesão nominal e a conexão em seus textos, para garantir a progressão temática.

Por isso, defendendo a importância de um ensino de língua materna produtivo e significativo, é que delimitamos nossa Tese: pretendemos, a partir da análise de produções textuais de estudantes brasileiros ingressantes no Ensino Médio, no que diz respeito aos usos de seus conhecimentos linguístico-gramaticais na produção escrita, com foco nos mecanismos de textualização propostos por Bronckart (1999) para construir a progressão temática textual, contribuir com as reflexões sobre o ensino de língua materna, no Brasil, sobretudo, em relação ao trabalho com a análise linguística/semiótica, evidenciando as contribuições desse ensino para o aperfeiçoamento e para desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, em particular, no processo de ensino e de aprendizagem da produção escrita.

Vale salientar ainda que, neste trabalho, além de continuarmos com os estudos sobre a coesão nominal, resolvemos ampliá-lo, incluindo mais uma categoria de análise, a conexão, uma vez que esses dois mecanismos de textualização são responsáveis pela progressão temática (BRONCKART, 1999).

Uma vez, pois, que definimos o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) como o quadro teórico norteador da nossa pesquisa, justificamos a relevância da extensão do nosso trabalho. Dessa maneira, pretender analisar os tipos de coesão nominal e a conexão usados nas produções textuais dos alunos, mostra-se uma questão relevante, pois pretendemos

evidenciar que um uso reflexivo e diversificado desses elementos de coesão implica em uma escrita bem articulada do aluno.

Esse uso tornar-se ainda mais significativo, quando o estudante entende que as estruturas linguísticas precisam ser usadas, mas de forma cônica, produtiva, crítica. É por isso que recorremos ao ISD para embasar nosso estudo, pois, para essa teoria, não basta saber usar os recursos que garantem a progressão temática, é preciso também perceber que os elementos linguísticos que marcam a coesão representam pessoas e seus papéis sociais nas práticas discursivo-interacionais e que, portanto, faz-se importante refletir sobre a produção de texto, aprender a escrever textos coesos, sobretudo, e saber aplicá-los adequadamente aos seus contextos de produção.

Este trabalho terá também como referência a gramática de orientação funcionalista, cujos principais representantes escolhidos para nosso estudo são Dik (1978;1985), Halliday (1985), Givón (1995) e os estudos de Neves (2000), uma vez que esses teóricos trabalham analisando o funcionamento da língua em seus contextos reais comunicativos, convergindo, pois, com o quadro teórico do ISD.

Esse posicionamento teórico é muito importante para que, nas análises e compreensão dos dados, possamos entender as articulações realizadas quanto aos elementos linguístico-discursivos representados nos mecanismos de textualização propostos por Bronckart (1999), a coesão nominal e a conexão. Nesta Tese, também se estabelece um diálogo com teóricos da Linguística Textual, que estudam os elementos de coesão, a saber Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1981), Charolles (1997), Apothéloz (2003) e Adam (2011); este último representando a Análise Textual do Discurso.

Esse diálogo entre essas teorias torna-se possível e necessário, porque elas apresentam pontos de convergência, principalmente, quando trazemos a discussão para a prática de linguagem análise linguística/semiótica.

Em se tratando da abordagem de ensino da coesão de texto, constatamos que há muitas pesquisas feitas, dentre elas, podemos citar alguns exemplos, como Nascimento (2001), Nogueira (2010), Santos (2011), Souza (2012), Gonçalo (2013) e Tupper (2013). Esses pesquisadores tiveram como objetivo analisar as propostas de ensino e de aprendizagem da coesão nominal nos livros didáticos, assim como o fizemos em nossa pesquisa de mestrado. Porém, nosso foco agora é analisar como vem acontecendo o seu uso e o da conexão na escrita dos alunos ingressantes no Ensino Médio.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é:

- I) analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática.

Para alcançarmos este fim, propomos dois objetivos específicos, a saber:

- II) analisar como os tipos de coesão nominal implicam na articulação e organização das ideias dos textos produzidos por estudantes ingressantes no Ensino Médio;
- III) analisar as funções das conexões na manutenção da progressão temática do texto produzido por esse mesmo público-alvo, bem como as implicaturas destes usos na escrita.

Os questionamentos-chave que nos nortearão, na investigação desses objetivos, são os seguintes:

- I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos?
- II) de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos?

Tais perguntas nortearão a nossa investigação, pois nos ajudarão a contemplar os objetivos do nosso trabalho, já que pretendemos verificar e analisar os tipos de coesão nominal e as conexões usados pelos alunos em suas produções e investigar como/se o estudante se apropria desses elementos linguístico-discursivos, ao produzir o gênero Redação do Enem – o gênero selecionado como recorte neste estudo, uma vez que defendemos que tanto a coesão nominal quanto a conexão têm um papel muito importante na construção da progressão temática.

Tendo exposto os objetivos do nosso trabalho e nossas perguntas motivadoras, justificaremos os porquês da escolha por esse tema e os motivos que nos levaram a elencar esses objetivos como ponto de partida para a nossa investigação.

A seguir, retomamos algumas pesquisas, cujo objeto de estudo é a escrita, com foco na coesão textual. Fazer esse levantamento é importante, pois nos ajudará a confirmar a relevância de mais um trabalho de doutoramento relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita.



Selecionamos pesquisas realizadas em diferentes partes do País e outras até feitas em Universidades estrangeiras<sup>2</sup>, a fim de mostrarmos que essa discussão sobre o ensino de análise linguística/semiótica, como ferramenta de apreensão da escrita, é uma preocupação bastante atual e que, portanto, precisa de um olhar ainda mais cuidadoso, se quisermos, de fato, tornar nossas aulas de língua materna produtivas e mais significativas para nossos alunos.

Por exemplo, uma pesquisa realizada, no Nordeste, que tratava de estudos sobre a coesão na escrita de alunos, foi desenvolvida por Celedônio da Silva (2015). A autora mostrou um trabalho que se assemelha à nossa investigação; em seu estudo, analisou como os estudantes de nível avançado Português-Língua Estrangeira usavam os elementos de coesão nominal a fim de conferir progressão temática. Com essa investigação, a pesquisadora verificou um repertório variado de elementos coesivos, mas que havia ainda muitas repetições desnecessárias na construção das cadeias anafóricas.

Uma outra pesquisa também realizada, no Nordeste, foi a de Guedes da Costa (2010), que coletou redações de alunos num período previsto para 46 aulas. Seu estudo visava verificar como os estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental utilizavam os recursos de referenciação com foco na repetição lexical e na anáfora; e foi constatado que os alunos apresentavam dificuldades ao usar esses mecanismos para garantir a progressão temática do texto.

Trazemos, ainda, mais duas outras pesquisas realizadas no Nordeste. Podemos citar a pesquisa de Costa (2010), semelhante ao nosso trabalho; seus objetivos visavam identificar, descrever, analisar e interpretar os mecanismos de referenciação mais recorrentes nas produções de texto de alunos concludentes do Ensino Fundamental. O estudo mostrou que as principais ocorrências desses elementos eram repetições lexicais e anáforas pronominais, constatando que a maioria dos alunos apresentava dificuldades em utilizar esses mecanismos de referenciação como estratégia de progressão textual.

Podemos citar também a pesquisa de Medeiros (2018). O trabalho consistia em analisar a coesão sequencial em textos de alunos do Ensino Fundamental. Como resultado do trabalho, a pesquisadora verificou que, a partir das intervenções feitas antes de os alunos reescrevem seu texto, o léxico de conectores ampliou-se, indicando um uso mais adequado desses conectivos no gênero de texto Carta Aberta.

Anteriormente a essas pesquisas, podemos citar o trabalho de Canonice (1999), realizado no Sul do País. Em seu estudo, tinha o compromisso de investigar 59 redações de

---

<sup>2</sup> O objetivo de situarmos a região onde as pesquisas foram feitas corrobora a informação de que estudos sobre a produção de texto é uma preocupação recorrente em todo o País (e fora dele).

alunos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. A análise mostrou que, em se tratando dos aspectos de coesão e de coerência, a escrita dos alunos apresentava ainda muitas falhas de coesão de texto.

De acordo com a pesquisa de Santos (2010), realizada na região Sudeste, em sua Tese de Doutorado, semelhante ao trabalho de Canonice, analisou questões que dizem respeito ao sentido, com foco na coesão e na coerência em textos acadêmicos. Sua pesquisa também apontou que os textos apresentavam problemas na construção da coesão e da coerência textual.

Ainda no Sudeste, essa preocupação com a escrita também foi focalizada no trabalho de Cossentini (2002). A pesquisa pretendia averiguar o ensino da expressão escrita com destaque no uso da coesão de texto. O trabalho verificou e constatou que os alunos de 2ª e 3ª séries do supletivo da Educação de Jovens e Adultos tinham dificuldades e precisavam adequar e melhorar o uso de recursos coesivos em suas produções escritas.

Essa discussão também foi levantada, inclusive, em universidades estrangeiras. Por exemplo, em uma pesquisa realizada na Universidade do Porto, Oliveira (2010) propôs um trabalho que pudesse desenvolver a escrita de alunos de nível de proficiência avançada de Português-Língua Estrangeira, com foco na coesão de texto, dando destaque aos conectores discursivos. O trabalho mostrou que, com um bom aprofundamento teórico e de pesquisa, o professor melhora e amadurece sua prática de ensino, pois assim preparará atividades e exercícios mais produtivos para que os alunos aprendam a escrever textos coesos.

Um outro trabalho bastante semelhante ao nosso foi o de Freitas (2012), também realizado na Universidade do Porto, que estudou questões de coesão gramatical e lexical num conjunto de textos dissertativo-argumentativos feitos por alunos do Ensino Médio, candidatos do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

O trabalho pretendia verificar a hipótese de que os alunos sentem dificuldade ou não se sentem aptos a empregar em seus textos os mecanismos de coesão gramatical e lexical. Sua observação confirmou sua indagação, evidenciando, assim, a necessidade de uma intervenção pedagógica para que ultrapasassem os problemas escolares diagnosticados.

Como já o dissemos, nossa pesquisa também pretende analisar, na produção de textos dissertativo-argumentativos, em particular, no gênero Redação do Enem, dos alunos ingressantes no Ensino Médio a coesão nominal e a conexão, tendo, contudo, como base teórica os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Vimos que, em todos os trabalhos mencionados até aqui, há uma preocupação que perpassa por todos os pesquisadores: verificar como os recursos linguísticos estão sendo

utilizados nas produções de textos a fim de construir a coesão. Constatou-se que, em todas as pesquisas citadas, os alunos mostraram dificuldades, na escrita, em produzir textos coesos.

Tal fato vem ao encontro daquilo que estamos propondo em nossa pesquisa: que o alcance de um bom desenvolvimento da escrita é resultado das escolhas do professor ao ministrar suas aulas de análise linguística/semiótica, ou seja, acreditamos que a abordagem que elegemos para trabalhar a língua em sala de aula pode ser fator decisivo à contribuição do ensino e da aprendizagem da escrita.

Por isso, a necessidade de mais um trabalho acerca desse assunto ratifica-se, uma vez que estamos propondo um novo olhar às categorias de coesão nominal e de conexão, tendo como referencial teórico de base a epistemologia do ISD.

Em outras palavras, nossos objetivos pretendidos acabam ganhando um olhar diferente dos objetivos das pesquisas mencionadas<sup>3</sup>, pois pretendemos, à luz do ISD, suscitar reflexões de como o ensino de análise linguística/semiótica pode contribuir para o ensino e aprendizagem da escrita. E, para isso, propomos analisar o funcionamento da coesão nominal e da conexão em textos de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando as dificuldades apresentadas e o modo como mobilizam esses elementos de coesão ao produzir o gênero textual Redação do Enem.

A partir dos trabalhos supracitados, vimos que a discussão sobre a progressão temática, na escrita dos alunos, pôde nos revelar que há ainda muitas dificuldades enfrentadas por eles no processo de produção de textos coesos.

Essa reflexão é importante, uma vez que traz à tona inúmeros questionamentos acerca dos caminhos por que vêm trilhando as aulas de língua materna e que, reconhecendo que o texto deve ser visto como o veículo que permite a comunicação, a interação do homem com seus pares, é preciso que, nas aulas de língua materna, as aulas de análises linguística/semiótica possam ser vistas como um meio de oportunizar o aluno à prática da produção de textos bem articulados, ou seja, esse olhar cuidadoso à progressão temática caracteriza a nossa preocupação de professor ao que diz respeito a essas aulas como uma ferramenta capaz de auxiliar os alunos no ensino da produção escrita, a escrever textos com coesão.

Nesse sentido, a importância de saber produzir textos coesos é refletida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN – que “propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos: sabendo ler e *escrever* conforme seus propósitos e demandas sociais” (BRASIL, 1998 p. 33, grifo nosso).

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que um dos trabalhos citados (CELEDÔNIO DA SILVA, 2015) também faz uso do mesmo aporte teórico usado em nossa pesquisa: o ISD. Contudo, nos diferenciamos quanto ao público-alvo.

Entendemos, portanto, que, para usar a língua de forma eficiente a fim de produzir textos, isso requererá que o aluno tenha domínio do sistema linguístico para construir a coesão textual, que é o foco da nossa pesquisa.

Baseados nisso, achamos relevante realizar, na escola onde leciono atualmente em turmas de primeiros anos do Ensino Médio, uma atividade diagnóstica de produção escrita a fim de verificar o nível de proficiência dos alunos, quando ingressam nessa etapa do ensino, em relação à produção de textos bem organizados quanto à sua progressão temática, já que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e os documentos mais recentes, por exemplo, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que, ao final do seu Ensino Fundamental, no que tange ao processo de produção de textos escritos, os estudantes saibam articular as ideias, desenvolver a progressão temática, apropriar-se dos recursos linguísticos, a fim de aprendam a produzir textos coesos e coerentes, além de saber adequá-los aos seus contextos específicos de interação/comunicação.

Ao fazer uma articulação entre o que orientam esses três documentos, podemos notar que os objetivos referentes à escrita, mormente, sobre os uso dos recursos linguísticos, para construir a progressão temática, extrapolam os limites estruturais do gênero textual, isto é, os três documentos reconhecem, assim como o ISD, a influência do contexto de produção nos usos que fazemos dos recursos linguístico da língua para produzir textos e como os produzimos: desenvolvemos sua temática, articulamos suas ideias, enfim, como garantimos sua coesão<sup>4</sup>.

Podemos concluir, portanto, que esses documentos evidenciam a importância de sabermos usar adequadamente a língua, produzindo diferentes gêneros textuais bem estruturados e bem articulados em seus mais diversos contextos de produção.

Tendo analisando os objetivos propostos nesses documentos, relacionando-os à atividade diagnóstica de produção escrita que realizamos em nossa escola, notamos que o resultado do nosso trabalho, na turma selecionada para ser acompanhada durante a pesquisa, revelou que de 100% dos alunos, 80% deles apresentaram dificuldades na produção de texto, sobretudo, com problemas relacionados ao uso dos recursos linguísticos que caracterizam a coesão nominal e a conexão, comprometendo, portanto, a organização global das ideias do texto. Assim, a atividade de produção textual, nosso maior interesse neste trabalho, mostrou que os objetivos que deveriam ser atingidos pelos alunos, no final do Ensino Fundamental,

---

<sup>4</sup> Mais à frente, no capítulo 4, iremos retomar essa discussão sobre os objetivos propostos por esses documentos para o ensino de língua materna, em particular os objetivos relacionados à prática da produção escrita.

prescritos pelos PCN, pela BNCC e pelo DROC não foram alcançados pela maioria dos estudantes das turmas<sup>5</sup>.

Analisando esse contexto, entendemos que esse resultado consegue sugerir a necessidade de uma mudança de postura frente ao ensino de análise linguística/semiótica que, em vez de desenvolver e ampliar as habilidades linguísticas dos alunos, a fim de que escrevam com proficiência, revela-nos um impasse representado na dificuldade que os alunos têm em construir a progressão temática em seus textos.

Portanto, reconhecendo a importância de contribuir para o ensino de língua materna, com foco no eixo do ensino de análise linguística/semiótica e de que modo esse ensino pode contribuir com a aprendizagem da escrita, propomos, neste trabalho de Tese, aprofundar e ampliar os estudos sobre a coesão nominal e a conexão, elementos de coesão tão importantes nesse processo da organização infraestrutural do texto, levantando reflexões sobre o ensino de língua materna, a partir da minha prática docente nas aulas de produção textual dessa turma X escolhida para a pesquisa, ministradas por mim, utilizando a Sequência Didática e a Pesquisa-ação, objetivando analisar o processo da construção da coesão textual nas produções escritas dos alunos.

Tendo contextualizado a justificativa e o interesse por esta investigação, os objetivos e os questionamentos norteadores desta Tese, apresentamos, a seguir, a maneira como a nossa pesquisa está organizada.

No segundo capítulo, apesar de o nosso foco ser o ensino e a aprendizagem da escrita, fazemos uma contextualização das avaliações de larga escala, com foco no ENEM, uma vez que o gênero trabalhado, neste estudo, foi a Redação do ENEM. Portanto, achamos relevante tecer algumas discussões sobre as avaliações externas, sobretudo, a organização e a estruturação da prova de redação do exame do Enem, além de mostrarmos a relação da escola envolvida na pesquisa com o Exame Nacional do Ensino Médio.

No terceiro capítulo, discutimos sobre os gêneros textuais e as diferentes contribuições teóricas acerca do assunto. A discussão é iniciada nos estudos de Bakhtin e perpassa pelos estudos das escolas de Sidney, da escola norte-americana e da escola de Genebra. Além de apresentar as contribuições desses estudos, tecemos, ainda, uma discussão proposta pelos documentos oficiais da educação sobre o gênero de texto e o ensino de língua materna.

---

<sup>5</sup> Essa dificuldade foi uma realidade apresentada nas quatro turmas, que realizaram a atividade diagnóstica; contudo, a turma escolhida para participar da pesquisa apresentou dificuldades ainda maiores no tocante à construção da progressão temática.

No quarto capítulo, fazemos uma discussão sobre o ensino de língua materna no País. Para isso, é feito um apanhado dos principais documentos oficiais da educação e dos objetivos prescritos por eles. Também fazemos uma discussão sobre as diferentes abordagens gramaticais existentes e de suas repercussões no ensino e na aprendizagem da escrita.

No quinto capítulo, discutimos sobre as perspectivas teóricas da escrita, dentre elas, destacamos: a escrita nas perspectivas: tradicional, cognitivista, socioconstrutivista e sociointeracionista e a produção escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

No sexto capítulo, apresentamos o nosso aporte teórico, que é o quadro teórico do ISD e como essa teoria entende os estudos sobre a coesão nominal e a conexão. Na conceitualização e descrição dos tipos de coesão nominal e de conexão, apresentaremos contribuições oriundas da Linguística Textual e da Análise Textual do Discurso.

No sétimo capítulo, apresentamos os passos metodológicos da pesquisa: a caracterização da pesquisa, bem como o seu contexto e a organização da Sequência Didática e da Pesquisa-ação para realizarmos a nossa intervenção, a geração de dados e os procedimentos de geração e análise dos dados.

No oitavo capítulo, realizamos a nossa análise dos dados, objetivando responder aos nossos objetivos e questionamentos norteadores deste trabalho, analisando os três módulos da Sequência Didática, a produção diagnóstica e as três produções escritas com suas respectivas reescritas; além disso, fazendo uso do dispositivo da Pesquisa-ação, no início de cada módulo, apresentamos e analisamos as atividades de intervenção realizadas em cada módulo.

E, por último, no nono capítulo, apresentamos nossas considerações finais em torno do trabalho realizado, focalizando os objetivos, questionamentos-chave e os achados da pesquisa, além de apontar as limitações e possíveis desdobramentos deste trabalho para investigações futuras.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas, os nossos apêndices e os nossos anexos.

## **2 AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL**

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”. (FREIRE, p. 85, 1996).

Apesar de o nosso foco não ser, necessariamente, as avaliações de larga escala no País, e sim o interesse em discutir sobre o ensino e a aprendizagem da produção escrita e sua relação com as aulas de Análise Linguística/Semiótica, que podem ser um instrumento de apreensão da escrita, achamos conveniente, neste capítulo, contextualizar as avaliações de larga escala no Brasil, uma vez que, nesta Tese, estamos analisando a progressão temática em um gênero de texto, que é exigido em uma dessas avaliações de larga escala, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, além de reconhecermos a importância dos resultados gerados por essas avaliações para a reflexão do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa no País.

Achamos relevante, pois, mostrar o que são, como funcionam e o que essas avaliações representam para o ensino brasileiro. Iremos, assim, tratar do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – constituído, atualmente, por três avaliações externas, a saber: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Gostaríamos, contudo, de acrescentar a essa lista, o Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM), também considerado uma avaliação externa, que será o tipo de avaliação que ganhará o foco principal em nossa pesquisa, em especial, a prova de redação exigida neste exame, já que a nossa investigação focaliza os usos dos elementos de coesão no gênero textual Redação do Enem.

No segundo momento do capítulo, apresentaremos como a escola onde nossa pesquisa foi realizada está inserida no contexto das avaliações de larga escala, principalmente, no ENEM. Apresentaremos, ainda, como o gênero Redação do Enem é caracterizado na prova deste certame.

### **2.1 O que são as avaliações de larga escala?**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - foi instituído em 1990. Composto por um conjunto de avaliações de larga escala, esse sistema tem como principal objetivo diagnosticar problemas e avanços na educação básica brasileira e fatores que podem interferir no desenvolvimento do estudante. Assim, as avaliações de larga escala podem

fornecer indicativos sobre a qualidade do ensino oferecido, mormente, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; esta última representa o nosso interesse neste trabalho de Tese.

A partir dos resultados obtidos por meio dessas avaliações, informações são produzidas a fim de formular, reformular e monitorar as políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir com a melhoria do ensino, com sua equidade e eficiência, além de servir como indicadores de fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas do conhecimento e nos anos avaliados.

Nesse sentido, como o objetivo principal do ensino de língua materna é o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos estudantes (LEURQUIN, 2020), a fim de que se apropriem dos recursos da língua e produzam diferentes gêneros de texto adequando-os aos seus contextos de produção, essa discussão sobre a importância desses exames é relevante, já que, em algum momento da vida estudantil, os alunos se submeterão à realização dessas avaliações<sup>6</sup>; por isso, a necessidade de trazer à nossa discussão esse assunto, evidenciando sua pertinência.

## 2.2 Tipos de avaliação de larga escala no Brasil

Hoje, no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (doravante SAEB) é composto pelas três avaliações externas em larga escala abaixo:

Figura 1 – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)



Fonte: Imagem retirada do site: Portal do Inep<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> No caso do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o aluno se submete à sua realização no final do Ensino Médio.

<sup>7</sup> Link para consulta: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em, 15 de março de 2017.



A figura mostra as três avaliações externas de larga escala. Embora esses três tipos de avaliação não sejam o foco da nossa pesquisa, consideramos importante contextualizar um pouco a sua estrutura e aplicação para o ensino brasileiro. Vamos caracterizá-la, portanto, brevemente, a fim de mostrar e refletir a importância das avaliações externas para a avaliação do ensino no Brasil.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (a partir de agora Aneb) é uma prova realizada nas etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica em escolas públicas e privadas nas áreas urbana e rural nas séries: 5º ano, etapa final do Ensino Fundamental I, e 9º ano, etapa final do Ensino Fundamental II, e 3º ano do Ensino Médio Regular.

Em se tratando da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc - (também chamada de Prova Brasil) - é um tipo de avaliação externa censitária realizada nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental I e II respectivamente de escolas públicas em zonas rural e urbana.

Tem-se ainda a Avaliação Nacional da Alfabetização (de agora em diante ANA). Essa avaliação é realizada, anualmente, nas turmas de 3º anos do Ensino Fundamental I, e visa produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas.

Analisando, portanto, os objetivos que as avaliações externas de larga escala apresentam para a melhoria do ensino brasileiro, reconhecemos a importância que têm os dados fornecidos por elas a fim de que rotas sejam (re)pensadas e traçadas para que o ensino de língua materna se torne cada vez mais eficaz e produtivo.

Uma vez tendo mostrado a relevância dessas avaliações, é que reconhecemos a importância de discutirmos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (a partir de agora ENEM), uma avaliação que, mesmo não pertencendo ao SAEB, também é um tipo de avaliação externa de larga escala muito importante para o País, pois tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica, como já o dissemos.

### **2.3 A relação da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão com o ENEM**

Pretendemos, nesta seção, apresentar, de modo geral, como funciona a Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão e sua relação com o ENEM.

Consideramos importante tecer tais informações, a fim de situar melhor o local onde fora realizada nossa pesquisa<sup>8</sup>.

Essa instituição de ensino foi fundada em 2008 e está situada na região metropolitana de Fortaleza, precisamente, no município de Pacajus-Ce. Atualmente, a escola funciona com dez turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio; a instituição, além de oferecer as disciplinas da base curricular comum, também oferece cursos técnico-profissionalizantes. Em se tratando do eixo de ensino “Produção Escrita”, faz parte da práxis da escola, dentre as disciplinas do eixo regular, ofertar a disciplina que chamamos de Oficina de Redação. Os alunos têm essas aulas uma vez por semana, chegando a produzir, pelo menos, duas produções de texto ao mês.

É importante ressaltar a relação da nossa escola com o ENEM, uma vez que sendo este uma avaliação externa de larga escala muito importante no País, observamos um esforço no seu investimento para preparar os alunos para a prova do ENEM e, também, porque nesta pesquisa temos como foco avaliar a produção escrita do gênero textual exigido no ENEM dos alunos ingressantes nessa unidade de ensino.

Antes de passarmos à próxima seção, gostaríamos de esclarecer que a escolha por este gênero textual - Redação do Enem – não significa dizer que, nas escolas, só devemos trabalhar com esse gênero, pelo contrário. Entendemos que, no contexto de sala de aula, é preciso oportunizar ao aluno a apreensão de diferentes tipologias de texto e gêneros textuais, uma vez que reconhecemos a existência de vários contextos de produção e que, para cada um, exige-se um gênero textual específico, a fim de cumprir o propósito comunicativo desejado nesta interação<sup>9</sup>.

A seguir, caracterizaremos o Exame Nacional do Ensino Médio, focalizando o gênero de texto desse exame, a *Redação do Enem*.

---

<sup>8</sup> No capítulo de Metodologia, voltaremos a caracterizar melhor o funcionamento e a dinâmica das Oficinas de Redação, já que nossa coleta de dados aconteceu nessa instituição de ensino.

<sup>9</sup> Tendo observado que o gênero privilegiado na escola era a Redação do Enem, achamos pertinente tecer a ideia desse parágrafo, uma vez que reconhecemos que, nas aulas de produção escrita, deve-se oportunizar ao aluno o contato com os mais diversos gêneros de texto. Nesse sentido, embora tivéssemos que sim fazer um recorte, e o gênero escolhido foi a Redação do Enem para realizar a nossa pesquisa, reforçamos o fato de que as escolas precisam rever suas aulas de produção escrita, entendendo que o foco do ensino deve ser não somente um gênero X ou Y, mas sim a apreensão da escrita como instrumento de interação social, reconhecendo que há diversas esferas de interação humana e para cada uma delas exige-se um gênero para a interação/comunicação.

## 2.4 O que é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM?

O ENEM foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como um dos objetivos, como já havíamos dito, avaliar o desempenho dos alunos ao final do ensino básico, isto é, ao final do 3º ano do Ensino Médio. Porém não são apenas os alunos que estão concluindo o Ensino Médio que podem participar do exame, mas também alunos que já concluíram em anos anteriores, ou ainda estudantes que acabaram de ingressar nessa modalidade de ensino. O certame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

À guisa de explicação, a prova é composta por 180 questões, distribuídas nas quatro áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas. São elas: 1) Ciências da Natureza e suas tecnologias: disciplinas avaliadas: Química, Física e Biologia; 2) Ciências Humanas e suas tecnologias: disciplinas avaliadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; 3) Linguagens, Códigos e suas tecnologias: disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física; 4) Matemática e suas tecnologias: disciplinas avaliadas: Matemática (Álgebra e Geometria); e 5) a prova de produção textual, que avalia cinco competências. A nota para cada uma varia de 0 a 200 pontos. A nota final é a soma simples das obtidas em cada competência. De acordo com o exame, o gênero exigido é a Redação do ENEM.

O ENEM configurava-se apenas como um teste para avaliar as competências desenvolvidas ao longo do ensino básico. Ao passar dos anos, foram acrescentadas ao exame novas funções, ampliando, ainda mais sua importância, pois passou a ser utilizado também como critério de seleção para os alunos que pretendem concorrer a uma bolsa de estudos no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, inúmeras universidades no País já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso ao ensino superior.

Também, desde 2012, estudantes maiores de 18 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio podem obter a certificação de conclusão dessa etapa de ensino utilizando a nota do Enem. A partir de 2011, o ENEM também vem sendo utilizado por estudantes que desejam ingressar no ensino superior em universidades de outros países. Essa implementação fez com que a matriz de referência passasse a avaliar o domínio de competências e habilidades em quatro áreas do conhecimento e na prova de redação.

Considerando, pois, a importância do ENEM para o acesso à universidade e seu uso para avaliar a qualidade da educação no País, entendemos que as escolas precisam interessar-se em oferecer um ensino, de fato, eficiente. E, uma vez que nossa pesquisa gira em torno do

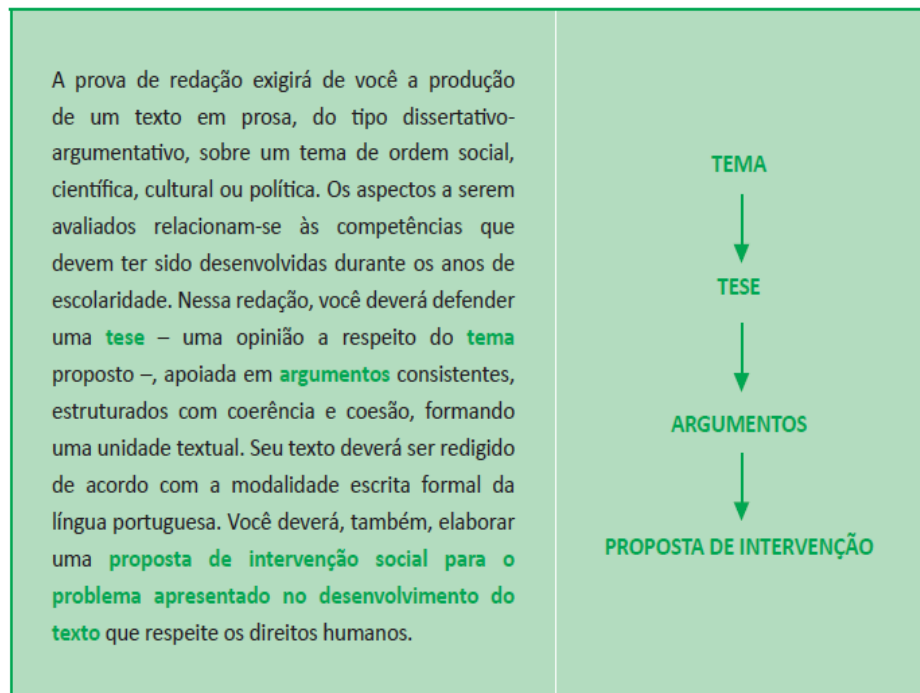
ensino de língua materna, com foco no ensino e na aprendizagem da produção escrita atrelada ao eixo de ensino Análise Linguística/Semiótica, é que nos deteremos em analisar como os estudantes ingressantes no Ensino Médio usam a coesão nominal e a conexão para construir a progressão temática no gênero textual Redação do ENEM, que é exigido nessa avaliação.

## 2.5 Orientações da matriz de referências das competências e habilidades da Redação do ENEM

Para iniciarmos a discussão do tópico, consideramos importante contextualizar a proposta elaborada pelo ENEM sobre a prova de produção de texto. De acordo com a Matriz de Referência do ENEM (2017), ano em que iniciamos esta pesquisa, o estudante é submetido a escrever um texto na modalidade culta da língua portuguesa. O texto exigido na prova do ENEM atende ao tipo textual dissertativo-argumentativo<sup>10</sup>.

Apresentaremos, a seguir, uma figura retirada do Guia do Estudante (2017). Ela expõe, mesmo que sumariamente, o que para o ENEM seria um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

Figura 2 – Guia do Estudante – Redação do ENEM



Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).

<sup>10</sup> No capítulo 3, teceremos uma discussão acerca da classificação e conceito do gênero textual exigido na prova do ENEM. Veremos, portanto, se a classificação desse gênero apresenta problemas quanto à sua caracterização.

Considerando essas informações sobre a prova escrita do ENEM, vê-se que, para o exame, o texto que o aluno deverá escrever é do tipo dissertativo-argumentativo sobre determinado tema. O aluno deve defender um ponto de vista e argumentar em defesa desse ponto de vista. Uma outra característica da estrutura desse texto é que na conclusão o aluno precisa criar uma proposta de intervenção como sugestão de solução da problemática defendida em seu texto.

A seguir, essa estrutura está representada do lado direito do quadro abaixo. Tem-se, dessa forma, a seguinte estrutura canônica da Redação do ENEM, que, geralmente, pode ser assim representada:

<b>TEMA/TESE</b>	<b>No primeiro parágrafo</b> , o aluno introduz o tema da redação e estabelecerá uma tese, que no ENEM é o ponto de vista do aluno sobre o tema. Desse modo, o aluno não deve apenas contextualizar o assunto, mas precisa estabelecer qual será seu ponto de vista a ser defendido, comprovado.
<b>ARGUMENTOS</b>	Em geral, são produzidos dois parágrafos ( <b>2º e 3º parágrafos</b> ) para que o aluno defenda seu posicionamento exposto já no primeiro parágrafo.
<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>No 4º parágrafo</b> , na conclusão, o aluno deve criar uma proposta de intervenção. Assim, a conclusão, o fechamento das ideias do texto, dá-se a partir dessa proposta articulada à discussão do texto, a fim de que o problema discutido nos parágrafos anteriores seja resolvido.

Tendo apresentado a estrutura da Redação do ENEM, que será retomada no capítulo seguinte, que se trata de conceito de gênero textual e gênero textual escolar, apresentamos ainda as competências e as habilidades exigidas na prova de redação do exame e quais os critérios usados para a avaliação do texto do candidato.

As competências exigidas são 5, conforme mostra o quadro abaixo:

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES/REDAÇÃO-ENEM</b>
I) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
II) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo.
III) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
IV) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
V) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).

Cada competência/habilidade é avaliada seguindo critérios aos quais será atribuída uma nota entre os intervalos de 0 a 200 pontos, ou seja, essa pontuação representará um nível, que vai do nível 0 ao nível 5. Cada nível contém a seguinte pontuação: nível 0: 0 ponto; nível 1: 40 pontos; nível 2: 80 pontos; nível 3: 120 pontos; nível 4: 160 pontos; nível 5: 200 pontos.

A nota de cada nível de cada competência é justificada por meio de critérios estabelecidos pela organização do exame. A seguir, trazemos os quadros que explicam os níveis e a pontuação de cada competência/habilidade na matriz de referência do ENEM acerca da prova de redação.

Depois, para melhor compreendermos como funciona o sistema de correção da prova de redação do ENEM, simularemos uma avaliação de um texto seguindo os critérios de correção.

A seguir, apresentamos os cinco quadros referentes às cinco competências exigidas na produção escrita da prova de redação do Enem. Eles apresentam os parâmetros que orientam a forma como os textos produzidos pelos candidatos que submetem à realização da prova devem ser corrigidos e analisados.

Quadro 1 – Competência I da matriz de referência de Redação do ENEM

<b>200 pontos</b>	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
<b>160 pontos</b>	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
<b>120 pontos</b>	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
<b>80 pontos</b>	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
<b>40 pontos</b>	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
<b>0 ponto</b>	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).

Quadro 2 – Competência II da matriz de referência de Redação do ENEM

<b>200 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
<b>160 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
<b>120 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
<b>80 pontos</b>	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
<b>40 pontos</b>	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
<b>0 ponto</b>	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).

Quadro 3 – Competência III da matriz de referência de redação do ENEM

<b>200 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
<b>160 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
<b>120 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
<b>80 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
<b>40 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
<b>0 ponto</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).

Quadro 4 – Competência IV da matriz de referência de redação do ENEM

<b>200 pontos</b>	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
<b>160 pontos</b>	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
<b>120 pontos</b>	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
<b>80 pontos</b>	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
<b>40 pontos</b>	Articula as partes do texto de forma precária.
<b>0 pontos</b>	Não articula as informações.

Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).



Quadro 5 – Competência V da matriz de referência de redação do ENEM

<b>200 pontos</b>	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>160 pontos</b>	Elabora bem proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>120 pontos</b>	Elabora de forma mediana proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>80 pontos</b>	Elabora de forma insuficiente proposta de intervenção, relacionada ao tema ou não articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>40 pontos</b>	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
<b>0 ponto</b>	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).

Analisando os níveis de pontuação, nos quadros, percebemos que os critérios de pontuação, sejam para mais, sejam para menos, vão depender da maneira que o aluno atende às exigências cobradas nas competências/habilidades. Desse modo, atingir o nível 5, cuja nota é 200 pontos, indica que o aluno conseguiu atender a todas as exigências cobradas pela determinada competência e, à medida que os níveis vão caindo, consequentemente, os pontos também vão diminuindo. Isso significa que o aluno deixou de atender a alguns critérios exigidos pela competência/habilidade.

Por exemplo, se, na competência I, o estudante não tiver nenhum erro gramatical ou se tais erros que aparecerem caracterizam casos excepcionais, melhor será sua nota; entretanto, quanto mais esses erros reincidirem, a nota do candidato, nessa competência, cairá. Esse mesmo raciocínio aplica-se às demais competências/habilidades.

Analisaremos agora uma redação<sup>11</sup>, seguindo os critérios de correção da matriz de referência da redação do ENEM.

O texto escolhido foi a primeira produção escrita pelo aluno ao ingressar no Ensino Médio e esse texto é resultado de uma atividade chamada de *atividade diagnóstica* de escrita, cujo tema do texto era: *A violência urbana no Brasil*.

<sup>11</sup> O texto em análise faz parte do nosso corpus que fora coletado na fase da pesquisa de campo do nosso trabalho no ano de 2017 na turma selecionada para a realização da nossa pesquisa. É importante lembrar ainda que o texto foi redigido conforme o aluno escreveu no original.

Quadro 6 – Modelo de correção da Redação do ENEM

1. Como podemos perceber, a violência no Brasil
2. aumenta a cada dia mais e isso não é um problema
3. novo, essa situação já está vários anos assim
4. e se nossos governantes não tentarem resolver isso
5. esse problema só vai aumentar, Algumas formas de tentar
6. amenizar a criminalidade no Brasil são
7. 1- Construir novas escolas para que nossos adolescentes não fique nas ruas.
8. 2- Incentivar projetos sociais em comunidades com alto índice de criminalidade.
9. 3- Combater o tráfico de drogas de forma passífica
10. 4- Almentar a fiscalização em lugares onde a grande concentração de entrada ilegal de drogas.
11. 5- Colocarem mais policiais nas ruas
12. 6- Criar mais projetos sociais nas cadeias para que quando os presos sairem de lá não voltem para o mundo do crime.

Fonte: acervo do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada Gepla (2017).

Nosso objetivo em analisar este texto é demonstrar como funciona a correção de acordo com a matriz de referência da Redação do Enem. A seguir, temos cada competência com uma nota atribuída e as justificativas de cada nota.

**Competência I: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.**

Nível 0 = 0 ( )

Nível 1 = 40 ( )

Nível 2 = 80 (X) De acordo com a matriz de correção da Redação do ENEM, o aluno obteve essa nota, uma vez que seu texto apresenta muitos problemas gramaticais, de escolha de registro e de convenção da escrita. Por exemplo: o aluno demonstra dificuldades em usar o ponto continuativo; usa vírgula em vez deste. Nas linhas 3 e 5, podem-se identificar dois exemplos. O aluno também mostra ter dificuldade no uso da pontuação conforme a modalidade formal da língua portuguesa. Na linha 6, ele escreveu: “Algumas formas de tentar amenizar a criminalidade no Brasil são”, para elencar uma sequenciação, entretanto ele deixou de usar os dois pontos ( : ), que é o sinal de pontuação, geralmente, usado quando se elenca uma lista de coisas. Entre as linhas 7 e 8, o aluno não obedece à concordância verbal, segundo o registro formal da língua (... nossos adolescentes não fique na rua), não concordando o sujeito com o verbo. Nas linhas 13 e 14, “em lugares onde a grande concentração”, o aluno trocou *há*, com sentido de

existir, pelo artigo definido *a*; também demonstrou não dominar convenções de escrita; têm-se como exemplos as palavras: adolescente, encentivar, indice, combater, passifica, sairem, alimentou. Além de o aluno mostrar que não domina as normas de pontuação (uso da vírgula e ponto), comprometendo os períodos dos textos.

Nível 3 = 120 ( )

Nível 4 = 160 ( )

Nível 5 = 200 ( )

**Competência II: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.**

Nível 0 = 0 ( )

Nível 1 = 40 ( )

Nível 2 = 80 (X) A nosso ver, essa é uma das competências mais complexas exigidas pela matriz de correção, pois nela o aluno precisa: 1) Compreender o tema proposto; 2) Discuti-lo, fazendo uso das diversas áreas do conhecimento; 3) fazer isso dentro dos limites que estruturam e compõem o gênero Redação do Enem. Em relação ao primeiro aspecto, o aluno situa sua discussão dentro da temática proposta; entretanto, percebe-se que sua discussão é limitada, ele pouco explora os saberes das diversas áreas do conhecimento para construir seu texto, não cumprindo, pois, com a exigência 2) desta competência; e, por fim, na exigência 3), o aluno apresenta problemas quanto à estrutura e composição do gênero. No subtópico 2.5), apresentamos como se estrutura e se organiza o gênero exigido no ENEM. Vimos que o aluno precisa estabelecer uma tese, o ponto de vista que ele defenderá sobre o tema proposto, defender seu posicionamento e criar uma proposta de intervenção que resolva o problema em discussão. Observemos que o aluno, no início de seu texto, apenas cita fatos, não estabelece seu posicionamento acerca desses fatos; logo, a nota da competência II será comprometida, pois o aluno não apresentou um ponto de vista delimitado para, em seguida, defendê-lo; após isso, o estudante já lança a proposta de intervenção; seu texto, assim, apresenta falhas quanto à sua introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nível 3 = 120 ( )

Nível 4 = 160 ( )

Nível 5 = 200 ( )

**Competência III: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.**

Nível 0 = 0 ( )

Nível 1 = 40 (X) Nessa competência, o aluno atingiu esse nível, já que o que é avaliado na competência III é o modo como ele seleciona, relaciona, organiza e interpreta as informações a fim de defender seu ponto de vista; contudo, observamos que não há em seu texto uma tese. Assim, como o texto não apresenta tese, e o aluno, após trazer algumas informações, vai para a proposta de intervenção, ele também não apresenta argumentos que deveriam conter em seu texto para defender um ponto de vista. Seria ainda possível atribuir ao aluno, nessa competência, nota 0, porque ele não traz em seu texto defesa de ponto de vista.

Nível 2 = 80 ( )

Nível 3 = 120 ( )

Nível 4 = 160 ( )

Nível 5 = 200 ( )

**Competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.**

Nível 0 = 0 ( )

Nível 1 = 40 ( )

Nível 2 = 80 ( )

Nível 3 = 120 (X) Vê-se que, apesar dos problemas gramaticais, o aluno não deixa de articular as ideias do texto; trazemos alguns exemplos: o uso do pronome demonstrativo e seus derivados a fim de fazer substituições: *“Como podemos perceber, a violência no Brasil aumenta a cada dia mais e **isso** não é um problema novo, **essa** situação já está vários anos assim e se nossos governantes não tentarem resolver **isso** esse problema só vai aumentar, Algumas formas de tentar amenizar a criminalidade no Brasil são”*. Temos a violência como unidade fonte e as palavras em negrito no texto retomando esse termo/referente. O aluno também utiliza as conjunções para conectar períodos: *“Construir novas escolas **para que** nossos adolescentes não fique nas ruas”*, indicando finalidade; Também faz uso de pronomes relativos. Podemos observar isso no período a seguir: *“Almentar a fiscalização em lugares **onde** a grande concentração de entrada ilegal de drogas”*. Não obstante, observamos que o aluno poderia explorar ainda mais

os recursos de relações de sinonímia, de hipo-nímia e hiperonímia para garantir um uso mais diversificado da coesão de texto, além de rever as conexões entre os períodos e parágrafos.

Nível 4 = 160 ( )

Nível 5 = 200 ( )

**Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.**

Nível 0 = 0 ( )

Nível 1 = 40 ( )

Nível 2 = 80 (X) Conforme a matriz de correção, a proposta de intervenção para ser completa e bem detalhada, o aluno precisa especificar bem a(s) ação(ões), o(s) agente(s), como será(ão) feita(s) a(s) ação(ões) e o efeito disso. Observamos que o aluno cita o agente (os governantes) e cita diversas ações; entretanto não explica como elas poderiam ser realizadas e não apresenta que efeito(s) elas poderiam gerar na sociedade. Além disso, é preciso que a proposta esteja articulada à sua discussão no texto, mas como o aluno não apresentou tese, tampouco defesa do seu ponto de vista, logo ele cria uma proposta que não consegue estar articulada ao texto, comprometendo, assim, a progressão temática.

Nível 3 = 120 ( )

Nível 4 = 160 ( )

Nível 5 = 200 ( )

Embora o nosso foco não seja analisar as orientações de correção da Redação do Enem, mas os usos dos mecanismos de textualização nesse gênero, achamos necessário ter demonstrado como funciona o sistema de correção da matriz de referência da prova escrita do exame, uma vez que a Redação do Enem é o gênero que usamos como recorte para a nossa pesquisa.

A seguir, passaremos para o capítulo 3, que será destinado para que possamos retomar questões teóricas pertinentes relacionadas aos estudos dos gêneros de texto.

### 3 GÊNERO TEXTUAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

As práticas de linguagem são uma totalidade em que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução; as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho. (Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC, 1998, p. 28).

A discussão sobre os gêneros de texto sempre esteve ligada aos estudos da Linguística Textual na Europa nos anos 1960. Entretanto, nesse período, o foco nas pesquisas recaía na descrição dos fenômenos sintático-semânticos da frase.

Com a ampliação dessas investigações teóricas, nos anos de 1970, surge um novo olhar preocupado com uma gramática aplicada à construção dos textos, uma vez que se reconheceu os limites da gramática da frase para explicar, por exemplo, fenômenos linguísticos influenciados pelo contexto de uso (CONTE, 1977). Desse modo, entendemos que o texto passa a ser o objeto privilegiado de estudo, uma vez que se reconheceu que a comunicação e a interação se dão por meio dos textos, portanto, dos gêneros textuais.

Em se tratando dos gêneros textuais, encontram-se, na literatura, diferentes estudos, e que, portanto, convém apresentarmos essas perspectivas de abordagem a fim de mostrar suas principais contribuições na área do estudo dos gêneros textuais. Dentre elas, destacam-se: I) as contribuições de Bakhtin; II) as contribuições da escola de Sidney; III) as contribuições dos estudos norte-americanos e IV) as contribuições dos estudos da escola de Genebra.

#### 3.1 A visão bakhtiniana sobre os gêneros discursivos

Sobre a teoria dos gêneros, segundo Bakhtin (1997), há dois princípios importantes que devem ser considerados em relação à linguagem: ela deve ser vista dentro de uma dimensão dialógica, portanto, na dimensão da interação. Nesse sentido, já que, para ele, a linguagem é dialógica e interativa, ela está situada no interior das relações sociais; a língua é vista, portanto, como instrumento de interação. E é baseado nessa ideia que esse teórico estabelece o conceito de gênero discursivo. Para Bakhtin,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são

marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Analisando as palavras de Bakhtin, entendemos que o gênero discurso, toda manifestação verbal oral ou escrita, é composto pelo: **estilo verbal** - que apresenta certa estrutura composicional relativamente estável para expressar um **conteúdo temático**, para cumprir um **propósito comunicativo** dentro de um **contexto de interação/comunicação**; a linguagem passa a ser concebida como uma prática social que envolve os falantes mediada pelo uso dos gêneros discursivos. Desse modo, “[...] o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; [...] a enunciação é, pois, de natureza social” (BAKHTIN, 1999, p. 103, grifo nosso).

Baseados nisso, “o índice substancial constitutivo do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Assim,

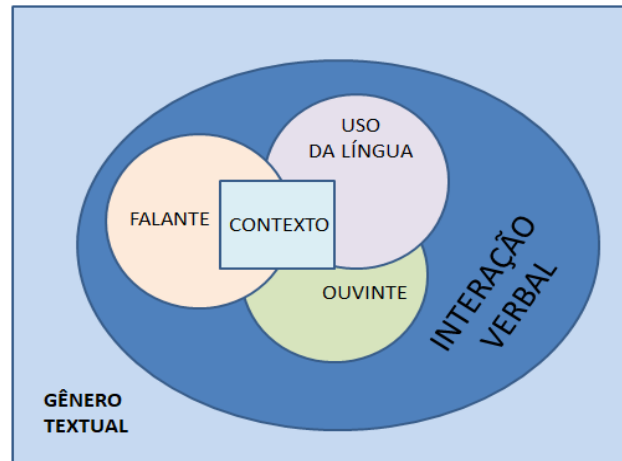
ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 325).

Nesse sentido, para esse teórico, para a construção do gênero, não basta ter um falante; este falante precisará dirigir-se a um destinatário a fim de garantir a produção textual. Portanto, a construção dos gêneros é vista por Bakhtin numa perspectiva que coloca o uso da língua pelos sujeitos falantes situados sociohistoricamente. Comungando com as ideias de Bakhtin, Garcez (1998) afirma que:

o texto [...], enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo [...], como tal, o determina (GARCEZ, 1998, p.63).

Em outras palavras, o mapa conceitual a seguir sugere essa leitura:

Gráfico 1 – Mapa conceitual de gênero de texto



Fonte: Mapa Conceitual elaborado pelo autor desta Tese, baseado em estudos de Garcez (1998).

Sob essa perspectiva, o gênero é constituído com a finalidade de gerar interação verbal, portanto, comunicação. Contudo, nesse processo de composição e uso do gênero, a condição para que tal propósito aconteça é: o falante interagirá com o ouvinte, fazendo uso da língua dentro de um determinado contexto comunicativo. Logo, o contexto sociohistórico é tido como fator decisivo para a elaboração de determinado gênero, garantindo, assim, a interação verbal. É baseado, pois, nessa visão bakhtiniana de gênero e também nas contribuições de Garcez que reconhecemos a natureza dialógico-interativa dos gêneros discursivos.

### 3.2 Contribuições da escola de Sidney para os estudos dos gêneros de texto

É a partir da década de 80, no século XX, que pesquisadores da Escola de Sydney, com foco nos estudos sobre linguagem e educação, vêm desenvolvendo uma pedagogia dos gêneros para o ensino da leitura e da produção de textos. Atualmente, a terceira geração dessa Escola vem abordando tal pedagogia embasada na gramática sistêmico-funcional de Halliday (1978, 1989, 1994), que estuda as relações entre o uso da língua e as funções desse uso nos contextos sociais.

Segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), o foco desses estudos está na investigação da língua a partir de seus usos em contextos sociais na produção textual autêntica, real. O que se observa, pois, nesses gêneros, é sua construção, considerando as escolhas linguísticas para a sua composição, sua função e necessidade social de uso determinadas pelo contexto de uso.



Desse modo, baseados nos estudos de Halliday (1994), que relaciona forma (língua), função e contexto social, é que se define o conceito de gênero defendido pela Escola de Sydney. Gênero é, portanto, processos sociais criados a determinados propósitos e organizados em fases, além de construir estruturas (textos) usadas nas diversas culturas em contextos sociais, a fim de alcançarem determinados propósitos (MARTIN; CHRISTIE; ROTHERY, 1987).

Assim, para a Escola Australiana, o ensino baseado em gêneros caracteriza o objetivo de sua pedagogia adotada: possibilitar que os alunos aprendam a usar a língua e participem de modo eficiente de uma comunidade discursiva (HYON, 1996).

À guisa de informação, apresentaremos brevemente as duas gerações anteriores, mas daremos destaque aos estudos da geração mais recente com seu programa de letramento baseado em gêneros, o *Reading to learn* (ROSE; MARTIN, 2012).

Na primeira fase, desenvolveram-se os projetos *Writing Project* e *Language as Social Power*, que se fundamentavam na teoria da linguística funcional para trabalhar os gêneros em sala de aula.

Nas duas gerações seguintes, a segunda fase e a terceira, a mais atual, o trabalho com gêneros se concentrou nos propósitos sociais de usos da linguagem, nas etapas/fases dos gêneros, além de se concentrar nos aspectos gramaticais desses textos (MUNIZ DA SILVA, 2015).

Na segunda fase, desenvolve-se o projeto *Write it Right*, no qual eram descritos os gêneros que precisam ser aprendidos pelos estudantes.

Em se tratando da geração mais recente, tem-se o *Reading to learn*, que, de acordo com (GOUVEIA, 2014) e (ROSE; MARTIN, 2012), trata-se de uma metodologia de trabalho que integra o ensino da leitura e da escrita para a apreensão dos gêneros de texto. Assim, o objetivo do *Reading to learn* é ensinar habilidades de leitura e habilidades de escrita a fim de capacitar os estudantes a ler e a produzir textos proficientemente (MARTIN; PAINTER, 1986).

Desse modo, a ideia central para o desenvolvimento do programa *Reading to learn* é:

o reconhecimento de que ler é importante para a aprendizagem escolar. O objetivo desse programa é preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita [...] que variam conforme o nível de ensino, os gêneros a serem ensinados e aprendidos e os conteúdos curriculares (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 21).

Baseados nos objetivos desse programa, descreveremos a seguir seu funcionamento. De acordo com Muniz da Silva (2015), o programa está assim dividido: o trabalho com o gênero na escola primária e na escola secundária. Portanto, nos primeiros anos iniciais, os estudantes recebem suporte a fim de que leiam e escrevam histórias com proficiência; aprendam por meio da leitura e da escrita construir textos informativos, além de avaliar texto e pontos de vista.

Na escola secundária,

os temas dos textos estudados em sala de aula referem-se aos conteúdos curriculares previstos em cada disciplina para cada ano, e o trabalho realizado pelos professores busca garantir que todos os estudantes sejam bem preparados para o acesso à educação superior (MUNIZ DA SILVA, 2015, p 22).

Tendo, pois, apresentado a estrutura do *Reading to learn*, observa-se que o trabalho com o gênero em sala de aula, para esta geração de estudiosos, dá-se por meio da leitura que possibilitará a aprendizagem dos gêneros. O programa *Ler para aprender* utiliza-se de três níveis para que o professor dê suporte ao aluno, objetivando desenvolver suas habilidades na leitura e na produção textual (ROSE; MARTIN, 2012 e ROSE, 2013). Conforme os autores, os níveis se organizam de acordo com as etapas a seguir, a fim de possibilitar o domínio da leitura e da escrita:

Gráfico 2 – Níveis do método *Reading to learn*



Fonte: Muniz da Silva (2015).

Quanto à interpretação do gráfico proposto pela autora, têm-se os seguintes níveis para se trabalhar a apreensão da leitura e dos gêneros de texto. No nível 1, constituem-se as

etapas de preparação antes da leitura, da construção conjunta e da escrita independente; o nível 2 constitui-se das etapas da leitura detalhada, da reescrita conjunta e da reescrita individual; por fim, no nível 3, vê-se que ele é constituído das etapas de construção do período, ortografia e da escrita do período (MUNIZ DA SILVA, 2015).

Tendo apresentando as principais ideias da Escola de Sydney, passemos agora para os estudos sobre gênero segundo a escola norte-americana.

### **3.3 Contribuições da escola norte-americana para os estudos dos gêneros**

Segundo Ramires (2005), muitos estudos acerca dos gêneros de texto observam como os fatores socioculturais e institucionais podem influenciar na produção de diferentes gêneros, e, também, de que modo a criação de texto pode interferir nas relações sociais das atividades humanas. A escola norte-americana, por exemplo, tem inúmeros estudos sobre essas questões.

Em se tratando dos gêneros, Bazerman (1994) afirma que os textos devem ser construídos dentro das relações sociais das ações humanas, uma vez que o extralinguístico - fator social – influencia os discursos produzidos. Considerando, pois, a influência do contexto na produção do texto, o autor vem defender que é preciso considerar o texto como “ato de fala”. Assim: o uso adequado de determinado texto precisa obedecer às seguintes condições para que o ato de fala, a construção do gênero, obtenha sucesso: a escolha do gênero “e as situações localizadas onde o gênero é (re)encenado” (BAZERMAN, 2007, p. 65). O gênero é, portanto, um instrumento de interação (BAZERMAN, 2004).

Nos trabalhos de Miller (1984), a autora conceitua gênero como ação que contempla uma situação e uma motivação, uma vez que “as ações humanas, simbólicas ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações” (MILLER, 1984, p. 24). Logo, os gêneros representam uma articulação dos usos da linguagem nos processos sociais, isto é, o gênero sendo visto sob esse ponto de vista, “pode ajudar no modo como enfrentamos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos, e como modelos hierárquicos de comunicação podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura de determinada ação retórica” (RAMIRES, 2005, p. 12).

Desse modo, analisando o gráfico abaixo, são condições básicas para o conceito de gênero, segundo Miller (1984):

Gráfico 3 – O Conceito de gênero para Miller



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta Tese, baseado nos estudos de Miller (1994).

Assim, o conceito de gênero textual, para a autora, relaciona-se a uma ação social que determina os funcionamentos de traços situacionais e formais, considerando a generalização e a hierarquização dos usos da língua. Por isso, Miller entende que os gêneros são construtos sociais, o que a autora chama de construções retóricas numa situação de recorrência de uso.

Para ela, ainda, a produção de um gênero se relaciona com a motivação, uma vez que sua construção está para um propósito social convencionalizado, já que, na construção de discursos, adotamos “motivações sociais como modo de satisfazer intenções particulares através de ação retórica” (MILLER, 1984, p. 35).

Desse modo, o gênero é um artefato cultural, pois “o grupo de gêneros representa um sistema de ações e interações que têm lugares e funções sociais específicos, bem como repetidos ou recorrentes valores e funções” (MILLER, 1994, p. 70). Portanto, para Miller (1984), o gênero é visto como ação social e artefato cultural.

Ainda se tratando dos estudos do gênero, na escola norte-americana, pode ser citado também o conceito de gênero defendido por Swales (1990), que compreende o gênero como:

uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos *experts* membros da comunidade de discurso e com isso constituem a base lógica para o gênero. Essa base modela a estrutura esquemática do discurso, influencia e condiciona a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado e um critério que opera para atingir o escopo de um gênero tal como aqui grosseiramente concebido e focado em ações retóricas comparáveis. Em aditamento ao propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. Se todas as expectativas de

probabilidade mais altas forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pelos membros da comunidade de discurso. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades de discurso e importados por outras constituem valiosas comunicações etnográficas, mas que tipicamente necessitam de validação posterior (SWALES, 1990, p 58).

Considerando o conceito de gênero proposto por Swales, percebemos uma aproximação com o conceito de Miller; no olhar desses dois autores, o gênero é o uso da língua num determinado contexto situacional; logo, o gênero, para eles, é uma ação social. Na visão desses teóricos, o gênero está a serviço da comunicação, portanto.

Em linhas gerais, a concepção que a escola norte-americana apresenta sobre os gêneros de texto, conforme aponta Ramires (2005), o estudo dos gêneros deve compreender as interações verbais articuladas às relações entre falantes sociohistoricamente situados.

Veremos, a seguir, que essa visão dos gêneros numa perspectiva de interação e, portanto, da comunicação – que perpassa pelas abordagens selecionadas e vistas até aqui – converge com os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo; por isso, a necessidade de tecer suas principais ideias, mostrando que tais abordagens dialogam com o nosso quadro teórico de base. Discutiremos, no próximo tópico, a concepção de gênero e as contribuições sobre esse estudo pela Escola de Genebra.

### 3.4 Contribuições da escola de Genebra nos estudos dos gêneros

A teoria interacionista sociodiscursiva surgiu da integração da teoria da Enunciação de Bakhtin e da teoria da Aprendizagem de Vygotsky, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 7 – Contribuições de Bakhtin e de Vygotsky para a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo

<b>Teoria da Enunciação de Bakhtin (1997)</b>	<b>Teoria da Aprendizagem de Vygotsky (1979)</b>
- A linguagem vista dentro de uma dimensão dialógica;	- O ensino e a aprendizagem (da língua, que é o nosso interesse) é mediado pela linguagem;
- A linguagem vista dentro de uma dimensão interativa;	- O desenvolvimento do conhecimento se dá por meio da relação entre pares;

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A linguagem está situada no interior das relações sociohistóricas e ideológicas;</li> <li>- A língua deve ser entendida como instrumento de interação/comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esse processo de mediação é entendido, pois, como uma prática social e interativa.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese, baseado nos estudos de Bakhtin (1997) e de Vygotsky (1979).

Nesse sentido, conforme podemos depreender do quadro, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) entende que as condutas humanas são “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são [...] um produto da socialização” (BRONCKART, 1997, p. 13). Por isso, para o ISD, toda ação humana é mediada pelo uso da linguagem semiotizada nos gêneros textuais.

Assim, a escola de Genebra conceitua gênero como:

[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da *comunicação*). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto (BRONCKART, 1999, p.75, grifo nosso).

Como podemos notar, para esse estudioso, a construção do gênero está para um fim específico: a interação/comunicação. Os textos atendem a um propósito comunicativo.

Ao tratar da composição dos gêneros, Schneuwly (1994) entende que eles têm certa estabilidade composicional de sua estrutura:

eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal; [...] um plano comunicacional; [...] são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero [...] (SCHNEUWLY, 1994, p. 5).

Em convergência com este conceito de gênero, Dolz e Schneuwly conceituam gênero, a partir das concepções de Bakhtin, como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 7).

Estes autores (2004) apontam três dimensões que caracterizam um gênero, enquanto atividade languageira, conforme podemos observar no quadro que segue:

Quadro 8 – As dimensões caracterizadoras de um gênero de texto

1ª Dimensão	2ª Dimensão	3ª Dimensão
Conteúdos/conhecimentos que podem ser ditos a partir dos gêneros	Fatores das estruturas de comunicação e semióticas que são compartilhados pelos textos/gêneros.	Traços específicos das unidades de linguagem: 1) a posição enunciativa do enunciador; 2) conjuntos das sequências de texto; 3) tipos de discurso que formam a estrutura do gênero.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta Tese, com base nos estudos de Dolz & Schneuwly (2004).

Podemos compreender, pela visão dos autores, que o processo de produção dos gêneros se dá tanto por meios linguísticos quanto extralinguísticos e, que, portanto, os gêneros estão a serviço da interação social, pois são eles que mediam as relações humanas. Por isso, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” Dolz e Schneuwly (1999, p. 6). Logo, para o ISD, o gênero é tido como um agir discursivo, uma vez que “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 65).

Esse posicionamento adotado pela teoria interacionista sociodiscursiva permitiu formular uma nova visão acerca dos estudos dos gêneros, o que Bronckart e Schneuwly (2004) chamaram de “didática diversificada”, um posicionamento teórico que considera, na análise e produção dos textos, não apenas os aspectos gramaticais, mas entende que a gramática está a serviço da produção do texto, sem deixar de considerar as relações que o gênero textual mantém com o contexto de produção; por isso, na visão do ISD, o trabalho com o gênero se dá da seguinte intercambiação: *uso da língua + gênero de texto + contexto de produção*<sup>12</sup> (o contexto social, histórico, ideológico etc.).

Desse modo, nesse processo de interação e comunicação,

há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

<sup>12</sup> Corroboramos aqui a forte influência que o contexto de produção pode exercer no processo de criação dos gêneros textuais.

Assim, essa teoria entende o gênero como prática discursiva, portanto, interativa e comunicativa.

### **3.5 Gênero textual e ensino de língua materna: o que dizem os documentos oficiais acerca do trabalho com os gêneros textuais**

Sabe-se que, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante – PCN) são documentos oficiais que foram elaborados a fim de organizar e estruturar o ensino no País. Esse documento é composto por dois ciclos no Ensino Fundamental: primeiro e segundo ciclos, que correspondem às séries do 2º ano ao 5º ano (antigamente 1ª série à 4ª série); e os ciclos terceiro e quarto, que correspondem às séries do 6º ano ao 9º ano (antigamente 5ª série à 8ª série).

Os PCN visam ao cuidado de “considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5), com a finalidade de criar condições às escolas para que ofereçam aos jovens o acesso a uma educação de qualidade e significativa.

Reconhecemos, desse modo, o importante papel da escola, que é oferecer um ensino de língua materna significativo e emancipador do humano. Em outras palavras, é possível afirmar isso, uma vez que a sala de aula pode ser vista como um cenário que recebe seres em desenvolvimento; é papel, portanto, da escola ampliar a formação desses alunos, formação essa que se dará mediada a partir do uso da língua, já que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

“Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” (BRASIL, 1998, p 59), pois possibilita a “[...] garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada”; bem como “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação” (PCN, p. 126).

O ensino e a aprendizagem da língua materna estão organizados, portanto, com base na tríade *leitura, produção de texto e análise linguística*, considerando que a gramática está a serviço da leitura e da produção textual, portanto, da apreensão dos gêneros.



No ensino de língua materna, o gênero precisa ser visto como carro-chefe para tal finalidade, uma vez que ao aluno é preciso oportunizar as possibilidades de uso da língua. Nesse sentido, conforme os PCN, a escola deve oportunizar aos alunos o trabalho com textos variados, ou seja, os diversos gêneros, que são

[...] famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (PCN, 1998, p. 22).

Esses conjuntos de textos se organizam “dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN, 1999, p. 21).

Assim, o conceito de gênero adotado pelos PCN é que:

os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (PCN, 1999, p. 21).

Os objetivos da nossa Tese ajudam-nos a refletir sobre como a escolha de abordagens da língua, portanto, de abordagens gramaticais, contribui com o ensino da produção de texto, considerando o modo como tais abordagens são trabalhadas em sala de aula e de que maneira podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

O ensino visto sob essa perspectiva pede de nós professores uma mudança de postura, de metodologia, para que possamos oferecer aulas de língua materna, verdadeiramente, produtivas, a fim de que possamos alcançar o objetivo último do ensino de Língua Portuguesa, que é desenvolver e ampliar as habilidades linguístico-discursivas dos estudantes.

Nesse sentido, com o fito de tal objetivo ser concretizado, concordamos com Leurquin e Silva (2016), ao afirmarem que, na sala de aula, a referência do ensino deve ser

o texto e não a frase descontextualizada; *o gênero textual deve ser considerado um megainstrumento; é preciso investir em atividades de leitura, produção e análise linguística*; e, finalmente, a abordagem por tarefa *é importante para desenvolver capacidades de linguagem no aprendiz* (LEURQUIN; SILVA, 2016, p. 117, grifo nosso).

Ratificando, pois, os objetivos das aulas de LP, evidencia-se uma preocupação que não vê as aulas de gramática separadas das aulas de produção textual, ou seja, os PCN orientam para um ensino gramatical, que se justifique por sua significância; isto é, esse ensino precisa

ser visto como uma ferramenta capaz, também, de auxiliar no ensino e na aprendizagem da escrita em sala de aula.

Passaremos agora ao nosso próximo tópico, no qual discutiremos sobre a classificação do gênero textual Redação do Enem, relacionando-o à discussão feita sobre os estudos dos gêneros de texto.

### **3.6 Gênero textual, Gênero textual escolar e o gênero textual *Redação do ENEM*: um problema teórico?**

Neste tópico, consideramos importante fazermos uma discussão teórica acerca do conceito do texto exigido na prova de produção textual do ENEM. O objetivo deste tópico é, pois, mostrar como consideramos o texto da prova de produção escrita do ENEM, já que, muitas vezes, geram-se debates quanto à sua classificação, uma vez que o certame fala apenas em “texto do tipo dissertativo-argumentativo”, não específica, nem detalha acerca do conceito de gênero textual. Nesse sentido, é pertinente discutir se o texto da prova de redação do ENEM pode ser considerado ou não um gênero textual. Portanto, convém fazermos uma discussão, neste tópico, sobre o conceito de tipologias textuais.

À guisa de explicação e para que melhor compreendamos as questões relacionadas à Redação do Enem, é mister trazermos à nossa discussão, o que vem sendo afirmado acerca das tipologias de texto. Ao longo dos anos, diversos teóricos vêm contribuindo com os estudos do que estamos chamando de tipologias textuais. Assim, conforme (MARCUSCHI, 2002, p. 25), tipos textuais designam uma

espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os tipos textuais são, pois, "um conjunto limitado, teoricamente definido e sistematicamente controlado de formas abstratas e não artefatos materiais (MARCUSCHI, 2000, p.7).

Para Adam (1992), os tipos textuais, chamados por ele de “sequências textuais”, são fundamentais para a infraestrutura dos textos, que é responsável pela organização da sequência e linearidade do conteúdo temático, isto é, da macroestrutura do texto. O autor considera as sequências textuais como protótipos – modelos abstratos utilizados pelo produtor/receptor de textos – definidos por suas macroposições, bem como pelas modalidades dessas macroposições em uma estrutura autônoma. Para ele, os cinco tipos básicos de sequência textual são: *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*.

Outros teóricos também contribuíram com os estudos das sequências textuais quanto à classificação desses tipos. Podemos citar alguns nomes importantes no estado da arte, como apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 9 – Estudos sobre as topologias de texto

<b>Teórico</b>	<b>Tipologias textuais</b>
WERLICH (1979)	Descritivo; Narrativo; Expositivo; Argumentativo; Instrutivo.
FAVERO & KOCH (1987)	Narrativo; Descritivo; Expositivo ou Explicativo; Argumentativo; Injuntivo/Diretivo/Preditivo.
MARCUSHI (2002)	Narrativo; Argumentativo; Expositivo; Descritivo; Injuntivo.
BRONCKART (1999) <sup>13</sup>	Discursivo interativo; Relato interativo; Discurso teórico; Narrativo.
DOLZ & SCHNEUWLY (2004)	Narrativo; Relato; Argumentativo; Expositivo; Descritivo;

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Ao avançar seus estudos sobre a tipologia textual, Adam (1992) observou que num mesmo texto pode conter mais de uma sequência textual, uma vez que não há uma única tipologia presente no gênero, porém, dentre elas, há uma sequência textual que ganhará maior destaque. Desse modo, numa situação de comunicação, para a elaboração do gênero específico à situação de interação, fazemos uso das tipologias para construí-lo. Se queremos defender um ponto de vista, embora utilizemos também a informação ou a exposição, utilizamos,

<sup>13</sup> Em seus estudos, Bronckart não usa a terminologia ‘tipologias textuais’. Em seu livro ‘Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo (1999), essa discussão é situada no que o autor chamou de ‘mundos discursivos’. O autor considera que há: o mundo do expor implicado, o mundo do expor autônomo, o mundo do narrar implicado, o mundo do narrar autônomo, que geram os quatro tipos de discurso apresentados no quadro.

predominantemente, o tipo textual argumentativo para construir o gênero Artigo de Opinião ou a Redação do Enem, por exemplo.

Nesse sentido, em se tratando dos estudos dos gêneros, baseados nos estudos de Bakhtin, o autor considera que “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciação, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Dessa maneira, a partir de tal postulado, podemos afirmar que o autor considera que o uso da língua está para a comunicação verbal semiotizada, nos gêneros, que mediarão a interação verbal. Assim,

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. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p.261).

Podemos representar essa citação do autor no gráfico a seguir; nele, fazemos uma releitura sobre as condições defendidas por Bakhtin para falar dessas estruturas composicionais relativamente estáveis do gênero:

Gráfico 4 – As estruturas composicionais do gênero



Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese, baseado nos estudos bakhtinianos (1997).

Observa-se, a partir da leitura, que os enunciados são semiotizados por uma estrutura composicional, os gêneros discursivos<sup>14</sup>, formada por três elementos: **o conteúdo temático** (o assunto, a mensagem semiotizada), **o estilo da linguagem** (recursos léxico-fraseológicos e gramaticais da língua) e **a estrutura composicional**.

Na seção anterior, Contribuições da Escola de Genebra nos estudos dos gêneros, mostramos como o gênero é abordado pelo ISD. Vimos que o texto, segundo Bronckart (2012), é, do ponto de vista da comunicação, uma produção de linguagem finalizada. Por isso, “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (BRONCKART, 2012, p. 71). Assim, cada texto apresenta suas características peculiares, estando situado a um contexto comunicativo onde é produzido.

Nessa perspectiva, os textos são “produtos da atividade humana [...] e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2012, p. 72).

Em suma, para o ISD, o texto é uma unidade empírica de produção de linguagem e está situado num contexto de produção, contexto esse que pode influenciar nas escolhas linguísticas e nas maneiras com as quais será construído o gênero que os falantes usarão para estabelecer a interação verbal. Logo, para o ISD, na interação verbal, os gêneros cumprem um propósito comunicativo dentro de um contexto de produção.

De acordo com Bronckart (2012), uma ação de linguagem caracteriza-se pela constituição dos mundos formais: o físico, o social e o subjetivo.

Esses mundos formais são representações sociais, o ponto de partida usado pelo agente produtor do texto para tomar as decisões que estruturarão e comporão o gênero textual adequado à situação de comunicação (SCHNEUWLY, 1988).

Na produção de textos, então:

[...] o agente deve [...] mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três são requeridas como contexto da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente- produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 2012, p. 92-93).

---

<sup>14</sup> Sabemos que, sobre os estudos dos gêneros, Bakhtin chamou de gêneros discursivos. Entretanto, fazendo uma releitura de suas contribuições para elaborar nosso gráfico, em seu centro, optamos por ‘gêneros textuais’, em consonância com os estudos de Bronckart (1999), em vez de ‘gêneros discursivos’.

O contexto de produção, portanto, cria um conjunto de fatores que podem influenciar na produção e na organização de um texto. Esses fatores estão agrupados em dois conjuntos: o mundo físico e os mundos social e subjetivo<sup>15</sup> (BRONCKART, 2012).

Assim, para Bronckart, os textos resultam de uma ação realizada em um contexto físico, que é:

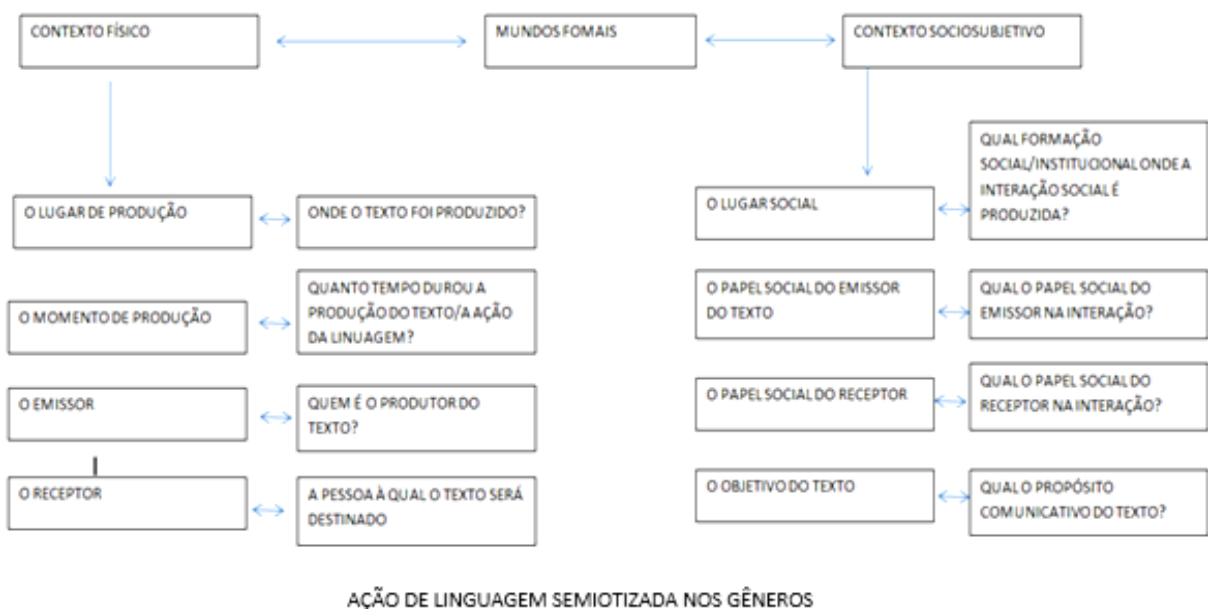
[...] o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 2012, p. 93).

Quanto ao contexto de produção sociosubjetivo, este pode ser assim caracterizado:

o lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido [...]; a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso [...]; a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel atribuído ao receptor do texto [...]; o objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 94).

O mapa conceitual, a seguir, nos ajudará a compreender melhor o contexto de produção do gênero nas práticas de linguagem.

Quadro 10 – Mapa conceitual dos Mundos Formais



Fonte: Mapa conceitual elaborado pelo autor da Tese, baseado nos estudos de Bronckart (1999).

<sup>15</sup> Bronckart baseou-se nos estudos sobre a teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), que apresentou três mundos: o físico, o social e o subjetivo. Em seus estudos, Bronckart juntou os dois últimos mundos, o social e o subjetivo em um só: o sociosubjetivo.

Para que possamos compreender melhor o contexto de produção na construção dos gêneros, aplicaremos o mapa conceitual ao gênero *Artigo de Opinião* à guisa de exemplo. Imaginemos, a seguinte situação: uma revista X convida um professor pesquisador de uma universidade Y para que escreva um Artigo de Opinião sobre o seguinte tema: “*Fome e desigualdade de renda no País*”. O professor partirá do princípio de que, se ele vai defender um posicionamento, usará predominantemente em seu texto a sequência tipológica *argumentativa* para produzir o gênero textual Artigo de Opinião. Nessa situação de linguagem, precisaremos considerar o seguinte:

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO
<b>Onde o texto foi produzido?</b> Numa determinada revista.	<b>Qual o lugar social a interação foi produzida?</b> A revista tratará de certos assuntos; tem geralmente um público leitor; segue um determinado pensamento institucional, filosófico, social, etc.
<b>Qual o momento da produção do texto?</b> Num período em que o assunto está sendo abordado como temática mensal da revista, por exemplo; e esse assunto também poderia estar em alta ou não no País.	<b>Qual o papel social do emissor?</b> Um professor pesquisador estudioso do assunto, que tem seus posicionamentos políticos, filosóficos, sociais, etc.
<b>Quem é o emissor?</b> Um professor pesquisador de uma determinada universidade.	<b>Qual o papel social do receptor?</b> Leitores que se interessam pelo assunto; talvez estudantes universitários, outros professores, economistas, etc.
<b>Quem é o receptor?</b> O público leitor da revista, que se interessa pelas temáticas.	<b>Qual o propósito comunicativo do texto?</b> O autor do texto pretende defender um ponto de vista sobre o assunto que será tratado em seu texto.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Vemos, assim, que um gênero textual contém um assunto, o estilo da linguagem e uma estrutura composicional relativamente estável utilizados num determinado contexto de interação, portanto, comunicativo, contendo os interlocutores dessa ação de linguagem que acontece motivada por um propósito comunicativo.

Considerando o processo de produção de um gênero textual, defendemos que a Redação do Enem também é um gênero, uma vez que apresenta tais condições e também por se tratar de uma ação de uso da linguagem.

Em conformidade com isso e partindo da pesquisa de Oliveira (2016), defendemos a Redação do Enem como gênero, pois podemos falar de suas características internas e externas, a fim de que o gênero seja construído: a influência do contexto de produção/recepção, o que seria os mundos formais, segundo Bronckart (1999); e os elementos enunciativos (BAKHTIN, 1997), como já o dissemos: conteúdo temático, a composição estrutural do gênero e o estilo de linguagem. Para uma melhor compreensão, apliquemos as contribuições de Bakhtin e Bronckart, para que possamos analisar as características da Redação do Enem.

Desse modo, em se tratando das estruturas internas do gênero, temos: o conteúdo temático (a redação pede que o aluno escreva sobre determinado tema/assunto); a composição estrutural do gênero (a redação pede que o aluno use predominantemente a sequência argumentativa. E como o texto é organizado? O que deve conter em sua introdução, desenvolvimento e conclusão?); e o estilo de linguagem (na redação, por exemplo, será usado que variação linguística? Na Redação do Enem, o aluno deve escrever conforme a norma culta; que tipo de discurso o aluno usará para produzir seu texto? A redação é escrita em 1ª pessoa ou 3ª pessoa? Etc.).

Temos ainda os fatores externos, as esferas de circulação e o contexto de produção: quem é o emissor? (Na Redação do Enem, o emissor é o aluno, o candidato), que escreve a um receptor (o corretor do texto); onde o texto foi produzido e em qual momento foi produzido? (A esfera de circulação do texto é o próprio exame – o ENEM – e o momento da produção foi no dia da prova do ENEM). Qual o lugar social no qual o texto foi produzido? (No ENEM, que vai considerar essa nota para avaliar como o aluno está finalizando o seu ensino básico, podendo, ainda, garantir seu acesso ao Ensino Superior). Qual o papel social do emissor e do receptor? (Respectivamente, um aluno, candidato a um exame; esse aluno pode ser de classe baixa, média ou alta, etc., e um professor avaliador da redação). E qual o propósito comunicativo do texto? (O aluno precisa mostrar que sabe escrever o gênero exigido no certame; a partir da nota obtida, ele pode garantir sua inserção no Ensino Superior, e também sua nota servirá como um fator de mensuração de aprendizagem do ensino básico brasileiro).

Nesta seção, mostramos até o momento que, apesar de a Redação do Enem restringir-se a um contexto bem específico de comunicação (a prova do ENEM), vimos que ela pode ser considerada como gênero textual, uma vez que cumpre todos os requisitos, sejam eles estruturais e composicionais, ou seu uso e sua produção no contexto comunicativo. Para



discutirmos sobre isso, achamos pertinente retomar os estudos sobre tipologias de texto, a fim de mostrar que, mesmo que na prova do ENEM seja mencionado apenas o tipo textual dissertativo-argumentativo, não especificando com clareza o gênero de texto que será produzido, isso não anula o fato de podermos considerar esse texto como gênero, denominando-o “Redação do Enem”.

Pelo fato de se tratar de um gênero textual do contexto de ensino e aprendizagem, além dessa consideração, gostaríamos de trazer para nossa discussão as contribuições dos autores (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997) sobre o que eles afirmam chamar de gêneros escolares. Então, a primeira consideração a fazer acerca dos gêneros é que Schneuwly e Dolz (1997) defendem a escola como lugar autêntico de produção e utilização de textos: a correspondência escolar, o jornal de classe, poemas individuais, dentre outros textos, são alguns exemplos de gêneros que têm o contexto escolar como esse lugar “autêntico” de produção e utilização desses textos. Além disso, os autores tratam o gênero escolar como “resultado do funcionamento [...] da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 09).

Considerando isso, no trabalho com os gêneros na escola, “há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 07). Baseados nisso, entendemos que podemos caracterizar como gênero escolar tanto os textos que nascem dentro do contexto de sala de aula quanto outros gêneros usados noutras esferas de circulação e comunicação, que, sendo trazidos para serem trabalhados em sala de aula, tornam-se um gênero escolar.

Nesse sentido, é possível falarmos, segundo os autores, de “desaparecimento da comunicação” e “negação da escola como lugar específico de comunicação.” Assim, para esses teóricos, os gêneros, instrumento de interação/comunicação, nesse contexto, são desprovidos “de qualquer situação comunicativa autêntica”, uma vez que o gênero escolar representa um autêntico produto cultural da escola elaborado como “instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 08). Nessa visão, os gêneros escolares são, portanto:

[...] formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 08).

Observamos que o objetivo do trabalho com o gênero no contexto escolar é de desenvolver a linguagem. Em outras palavras, “os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 07). Desse modo, “o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 07, grifo nosso).

Podemos caracterizar gênero escolar, portanto, como “uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo é, precisamente, este” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 11). Nesse sentido, os autores ainda consideram que, ao trabalhar com o gênero escolar, consideram-se dois fatores importantes: I) trabalhar o gênero na escola para fins de ensino e aprendizagem: apreensão, domínio, compreensão e apreciação do gênero para sua produção na escola ou fora dela e o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam determinado gênero, podendo ser transferíveis a outros gêneros, por exemplo: o aluno pode aprender que uso do modo verbal imperativo não está somente para a construção do gênero receita; esse recurso linguístico pode também ser percebido em textos publicitários, etc.; e II) o gênero funcionará agora noutro contexto social, uma vez que ele sai de sua esfera de comunicação e passa a servir como *megainstrumento* de ensino/aprendizagem para que o aluno, imaginado uma situação aproximada da verdadeira de circulação de tal gênero, aprenda a dominar o gênero.

Tendo visto o posicionamento de Oliveira (2016) sobre a Redação do Enem e as considerações apontadas por Schneuwly e Dolz (1997) acerca do gênero escolar, ratificamos, que, apesar de o exame do Enem não fazer referência explícita sobre qual gênero será produzido, mas apenas o foco na tipologia “dissertativo-argumentativa” gerando discussões divergentes quanto à classificação da Redação do Enem ser um gênero ou não, vimos, baseados nas contribuições desses teóricos, além das contribuições de Bakhtin e Bronckart, que não é a nomenclatura que vai definir se determinado texto é um gênero ou não, mas sim as suas características internas e externas, sua forma e sua esfera de circulação.

Dessa maneira, defendemos, portanto, que esse texto – a *Redação do Enem* -exigido na prova deste certame, constitui-se um exemplo de gênero de texto.

#### 4 BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUA MENÇÃO NOS PRIMEIROS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 2006, p. 56).

Sabe-se que é a partir de 1759 que o ensino de Português fora implantado no Brasil, ano em que a língua portuguesa passou a ser a língua oficial do País. Contudo, vale salientar que, além de esse ensino supervalorizar a norma culta, desconsiderando as outras variantes linguísticas, era ofertado apenas às classes sociais privilegiadas dessa época.

Surge, nesse contexto, a necessidade da criação de um documento que pudesse orientar a prática de linguagem em sala de aula, além de pesquisas que suscitasse reflexões acerca das aulas de Português no Brasil.

Assim, é mais precisamente, a partir da década de 80, no século XX, que as pesquisas relacionadas ao ensino de língua materna vieram crescendo. Dessa década aos dias atuais, podemos citar alguns estudos importantes que tratam sobre o ensino de línguas:

<b>Autores que vêm contribuindo com seus estudos e pesquisas relacionados a temáticas do ensino e da aprendizagem de língua materna no Brasil</b>
Possenti (1983,1987,1996);
Franchi (1991);
Geraldi (1984);
Travaglia (1998);
Neves (1991, 1997, 2008, 2011);
Leurquin (2011, 2013, 2014, 2016, 2020);
Buleá-Bronckart (2015, 2017);
Mendonça (2006, 2007);
DOLZ E SCHNEUWLY (1996, 2004, 2010).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Claro que há muitos outros estudos relacionados à temática do ensino de língua; estes teóricos citados são justificados, pois nossa discussão baseou-se em suas contribuições e reflexões.

A partir do período mencionado, já havia no Brasil documentos que orientavam o ensino de Língua Portuguesa (LP), a LDB, Lei de Diretrizes e Bases. Até antes da referida década, havia a LDB/1961, que, após 10 anos, passou por algumas modificações na lei, a LDB/1971, que, 20 anos mais tarde, passa por novas modificações, é a LDB/1996 até os dias atuais.

Achamos relevante contextualizar o surgimento dessa Lei, uma vez que foi, por meio dela, que o ensino, no Brasil, tornou-se público e, portanto, acessível a todas as camadas da população. Achamos ainda relevante contextualizar as três LDB, mostrando um panorama de como se organizavam as aulas de LP no País.

Ao tomarmos como referência a LDB, constatamos que, na Lei de Diretrizes e Bases/1961, ao se referir ao ensino de língua materna, encontramos os seguintes artigos que fazem menção ao ensino de LP. Por exemplo, no Art. 40<sup>16</sup>, a lei deixa claro que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação devem, dentro dos seus sistemas de ensino, ao organizar a distribuição das disciplinas de cada curso, dar destaque ao ensino de Português. Sendo assim, por esta mesma lei, o ensino primário torna-se obrigatório, tendo que ser ministrado em língua nacional, conforme o art. 27<sup>17</sup> da LDB/61.

Em outro artigo da LDB/61, no Art. 93, é estabelecido que os recursos aos quais se refere o art. 169 da Constituição Federal devem ser aplicados para a manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, a fim de que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação assegurem [...] “o desenvolvimento das ciências, *letras* e artes” (Art. 93, LDB/61, grifo nosso).

Observemos que é a partir da criação dessa lei que o ensino se torna público no Brasil; e também a LDB/61 constitui-se como um dos primeiros documentos oficiais da educação brasileira a tratar sobre o ensino de LP. Porém, não podemos deixar de observar que, embora o ensino tenha se tornado acessível a todos e, conseqüentemente, as disciplinas passaram a ser ofertadas, inclusive a LP, que se tornou obrigatória desde os anos primários,

---

<sup>16</sup> A citação a seguir foi retirada da Lei de Diretrizes e Bases/1961: Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

<sup>17</sup> Citação retirada da Lei de Diretrizes e Bases/1961: Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

além de ter ganhado visibilidade dentre as demais disciplinas, essa lei não consegue dar uma orientação de como o trabalho com a LP, nas escolas, deveria acontecer; reforçamos ainda a informação: de que os investimentos na educação pública deveriam assegurar o desenvolvimento dos alunos, trazendo em destaque o ensino das letras.

Em outras palavras, o que podemos afirmar sobre o ensino de LP à época é que, mesmo tendo se tornado obrigatório, a lei não menciona a necessidade de algum outro documento que pudesse orientar as aulas de LP, ou seja, de que modo deveria ser sua organização, quais seriam, de fato, os objetivos dessas aulas a brasileiros, ou de como torná-las significativas a seus falantes.

Em se tratando das mudanças que ocorreram na Lei, veremos a seguir o que mudou em 1971, na LDB/1971.

Nessa Lei, é reforçada a ideia de que o ensino de 1º e 2º graus deve ser ministrado obrigatoriamente na língua nacional; também, permanece a ideia de que é preciso dar destaque ao ensino da LP, uma vez que esta é instrumento de comunicação e de expressão da cultura nacional.

No Art. 25 da Lei, diz que “o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, *escrever*” [...] (Art. 25, LDB/71, grifo nosso). Vemos que nesse artigo, aparece, tacitamente, a ideia de que o ensino de LP está voltado para o ensino da leitura e da escrita.

Entendemos, assim, que, na LDB/71, a língua é vista como instrumento de comunicação e expressão de uma cultura e que seus objetivos maiores estão para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Mas, assim como a LDB/61, não há o cuidado de se exigir um documento que possa orientar como esse trabalho de desenvolvimento da leitura e da escrita pudesse acontecer.

Percebemos, pois, um avanço – mesmo que sutil - quanto ao conceito de língua, a ideia de que ela – a língua - está a serviço da comunicação - que deve ser adotado nas escolas - mas os objetivos deste ensino não se delineiam, claramente, também não fica claro como esse ensino deveria acontecer.

Depois de 20 anos, a LDB passou por novas alterações. Na LDB/96, podemos observar que o estudo da LP continua ganhado destaque, só que agora outras disciplinas também passam a se tronar pauta na discussão, como a Matemática, o conhecimento dos mundos físico e natural e das realidades político-sociais.

Ainda na LDB/96, o Ensino Fundamental, ministrado em língua portuguesa, passa a ser obrigatório e deve ter como objetivos a formação básica do cidadão, assegurando,

conforme o Art. 32, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, *da escrita* e do cálculo” (Art. 32, LDB/96, grifo nosso).

A partir deste momento da Lei, já se pode falar em outro documento oficial da educação brasileira. De 1997 – 2000, foram estabelecidos pela LDB, os PCN – os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por meio dele, é que temos uma melhor definição acerca dos objetivos para o ensino e a aprendizagem de LP. Mais adiante, veremos do que se trata tal documento.

Em se tratando das disciplinas que se tornam obrigatórias, o ensino de LP torna-se obrigatório também nos 3 anos do Ensino Médio, conforme a LDB/96.

Vimos até aqui que, desde o período em que o ensino não era de acesso a todos até a LDB/96, sempre houve uma valorização do ensino de LP. Entretanto, somente após o ensino se tornar público, foi que pudemos ver que o surgimento de um documento que de fato pudesse trazer orientações para o trabalho com a língua em sala de aula, os PCN e depois a BNCC - a Base Nacional Comum Curricular, que também será discutida neste capítulo.

#### **4.1 Objetivos do ensino de língua materna no Brasil: dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular**

Vimos, na seção anterior, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram estabelecidos pela LDB/96. Até então, embora a LDB date de 1961, não havia ainda um documento oficial no Brasil que orientasse quanto às formas de abordagem desse ensino, apesar de o trabalho com a LP nas escolas sempre ter sido pauta de destaque nas discussões. Surgem, assim, em 1997 e 1998, os PCN para as séries do Ensino Fundamental I e II; e em 1999, tais orientações desse documento foram dispostas para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação – MEC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados visando respeitar as diversidades regionais e culturais existentes no País, além de “considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5), dando condições às escolas para que ofereçam aos estudantes o acesso “ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998 p. 5). Assim, à guisa de explicação, os PCN se caracterizam por:

1. apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa; 2. mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; 3. a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo

situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade; 3. contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem; 4. explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências; 5. apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram; 6. ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados; 7. evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar; 8. apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir; 9. valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos (BRASIL, 1998, p. 12).

A partir dos objetivos supracitados que caracterizam os PCN, podemos observar também que esse documento, além de sugerir objetivos mais claros para o ensino de língua materna, orienta quanto aos objetivos do ensino de modo geral na escola, o que não se fazia em documentos anteriores, na LDB, por exemplo.

Em se tratando do ensino de língua materna, os PCN orientam que:

ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. *O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas.* Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois *é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação* (BRASIL, 1998, p. 33, grifo nosso).

Desse modo,

o espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem [...]; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana; [...] o desenvolvimento humano (BRASIL, 1998, P. 144).

Entendemos, pois, a relevância dos objetivos do ensino de língua materna; dessa maneira, este ensino precisa oferecer um leque de atividades capazes de:

1. utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; 2. utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: 2.1. sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; 2.2. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; 2.3. aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; 3. analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: 3.1. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; 3.2. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; 3.3. identificando referências intertextuais presentes no texto; 3.4. percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; 3.5. identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; 3.6. reafirmando sua identidade pessoal e social; 4. conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico; 5. reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades; 6. usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Como já mencionamos, o ensino e a aprendizagem da língua materna estão organizados com base na tríade leitura, produção de texto e análise lingüística, sendo que os PCN apontam objetivos específicos para o processo de leitura de textos orais, para o processo de leitura de textos escritos, para o processo de produção de textos orais, para o processo de produção de textos escritos e para o processo de análise lingüística.

Apesar de o foco da nossa pesquisa está na produção escrita dos alunos, observando como as aulas de análise lingüística podem ajudar na aprendizagem da escrita, achamos pertinente mostrar os objetivos sugeridos nos PCN acerca desses cinco processos.

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- I) amplie o conjunto de conhecimentos discursivos, semântico-gramaticais presentes na construção de sentido do texto;
- II) reconheça como os elementos não verbais contribuem para a construção de sentido do texto;
- III) utilize a escrita como apoio para registrar, documentar e analisar, etc.;



- IV) amplie capacidades de reconhecer intenções do enunciador, tornando-se capaz de aderir ou não as posições ideológicas em seu discurso.

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais . recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; c) estabelecer a progressão temática; d) integrar e sintetizar informações, expressando as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.; delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo; seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; compreenda a leitura em suas diferentes dimensões . o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998, p. 50).

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais (BRASIL, 1998, p. 51).

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 52).

E, por fim, no processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p. 54).

Tendo revisitado as orientações dadas pelos PCN, observaremos a seguir que a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) sugerirá objetivos e atividades semelhantes aos PCN, uma vez que ela é um desdobramento das orientações que já existiam. No entanto, precisamos esclarecer que a BNCC traz em evidência mudanças para o ensino de língua.

Desse modo, a BNCC orienta igualmente aos PCN que as aulas de Língua Portuguesa têm o objetivo de desenvolver as habilidades linguístico-comunicativas dos estudantes. Para tal fim, as aulas de língua materna estão divididas em eixos que se complementam, que são chamados de práticas de linguagem: a oralidade, a leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BNCC, 2017). Dessa maneira, o eixo leitura, conforme a BNCC (2017), deve compreender

as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2017, p. 69).

Em se tratando do eixo da produção de textos, são compreendidas as práticas linguageiras relacionadas à interação e à autoria do texto, seja ele escrito, oral ou multissemiótico (BNCC, 2018).

No eixo da oralidade, compreendem-se as práticas de linguagem que ocorrem em situação de comunicação oral com ou sem contato face a face (BNCC, 2018).

E no eixo da análise linguística/semiótica são contemplados

os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos

gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2017, p 71).

Assim, no que se refere à linguagem verbal (oral e escrita), a forma de compor o texto está relacionada à coesão, à coerência e à organização da progressão do tema. No caso dos textos orais, também são considerados elementos próprios da fala, como, por exemplo, ritmo, altura, intensidade, articulação, variedade linguística, etc. (BNCC, 2018). E acerca dos textos multissemióticos, a análise considerará formas de composição/estilo de cada uma das linguagens que compõem o texto, por exemplo, ângulos, profundidade, cor, etc. (BNCC, 2018).

As aulas de LP tendo, pois, esta organização, a BNCC vem sugerir que as aulas de língua materna só fazem sentido aos falantes dessa língua, se as aulas potencializarem os seguintes objetivos:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo; 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza; 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global; 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza; 5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade; 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p 72).

Assim, para que tais objetivos possam ser alcançados, cabe à escola organizar atividades que oportunizem o aluno a aprender a:

1) compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da

realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais; 2) conhecer e explorar diversas práticas de linguagem [...] em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar com uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; 3) utilizar diferentes linguagens [...] para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação; 4) utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo; 5) desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, [...] bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas de produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2018, p. 63).

Analisando as orientações quanto aos objetivos pretendidos tanto pelos PCN quanto pela BNCC, evidencia-se a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que essa disciplina, sendo vista como um instrumento de trabalho de reflexão sobre a linguagem, oportuniza os estudantes a refletir sobre o uso que fazemos da língua nas relações sociodiscursivas.

Nesse sentido, os objetivos propostos por esses documentos visam ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos; espera-se que, ao final de cada ciclo de estudo, o aluno conclua esse ciclo dominando capacidades e estratégias tanto de leitura como de escrita, ou seja, saibam e aprendam a usar a língua adequadamente, que está a serviço da interação/comunicação.

Portanto, é mister discutir o conceito de gramática, bem como analisar qual ou quais gramáticas melhor dialogam com a proposta do nosso trabalho, com o fito de suscitar reflexões sobre o trabalho com a língua materna no contexto de sala de aula, auxiliando o trabalho do professor de língua portuguesa.

#### **4.2 Abordagens gramaticais e suas repercussões no ensino e aprendizagem da escrita**

Traçarmos uma discussão, nesta seção, acerca do ensino de gramática no contexto escolar, faz-se necessário, uma vez que este trabalho de Tese está situado no campo da Linguística Aplicada Crítica; pretendemos, a partir da análise dos objetivos da pesquisa, suscitar reflexões sobre a maneira como vem acontecendo as aulas de gramática no País e de que modo sua abordagem vem contribuindo para o ensino e a aprendizagem da escrita. Trazemos, portanto, como pano de fundo, uma breve discussão sobre as perspectivas de abordagem gramatical, a fim de elegermos um tipo de gramática que nos ajudará com a realização da nossa investigação.

Sabe-se que o ensino de LP no Brasil vem enfrentando lacunas desde seu surgimento; mas é a partir da década de 80, no século XX, que as discussões em torno do ensino de gramática vieram ganhando cada vez mais proporção. Até essa década, o trabalho com a língua esgotava-se em sua abordagem meramente descritivo-prescritiva, com ênfase no ensino das regras consagradas pela gramática normativa, no esgotamento do trabalho com a exploração da estrutura por ela mesma.

Sobre esse conceito de gramática, Possenti (1983) a conceitua como um conjunto de regras a fim de orientar para falar e escrever “corretamente”; é o que conhecemos por gramática normativa. Para Franchi (1991), esse é o conceito que vê a gramática como um conjunto organizado de regras que ditam o modo como as pessoas devem falar e/ou escrever. A gramática normativa é, assim, um “[...] conjunto sistemático de normas, para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos escritores” (FRANCHI, 1991, p. 48).

Vemos, a partir desse conceito de gramática tradicional, que não se consideram as variantes existentes na língua, nem as diversas situações de interação nas quais a língua será usada.

Ainda sobre conceitos de gramática, Franchi (1991), em seus estudos, também nos mostra um outro conceito de gramática que a concebe como

[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical (FRANCHI, 1991, p. 52-53).

Observa-se que o interesse desse tipo de gramática não está em prescrever de que modo a língua deve funcionar, pelo contrário, a gramática descritiva entende e reconhece variações no sistema, buscando analisar e descrever o funcionamento dessas estruturas linguísticas. Esse tipo de gramática, segundo Possenti (1983), representa um conjunto de regras coletadas e sistematizadas de uma determinada variante linguística, a fim de analisar o funcionamento do sistema nessa variante linguística.

Contudo, apesar de a gramática descritiva reconhecer que há variações de uso da língua, historicamente, a única variante que era valorizada na escola era apenas a norma culta.

Por fim, gostaríamos de citar, segundo Franchi (1991), o conceito de gramática internalizada. Para ele,

[...] a gramática internalizada corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética

humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica (FRANCHI, 1991, p. 54).

Esse conceito de gramática relaciona-se ao conceito de língua estudado por Saussure (2006), que a vê como um tesouro social depositado virtualmente e partilhado por falantes de uma mesma comunidade linguística. A gramática internalizada não quer, portanto, ensinar o falar “correto”, ou o escrever “correto”, mas apenas defende que cada língua natural apresenta uma estrutura, um sistema de regras que organiza a gramática de seu idioma.

Tendo visto os conceitos de gramática aqui mencionados, percebemos que tais perspectivas, embora tenham sua relevância para a Linguística, sua abordagem não completam os objetivos da nossa pesquisa, já que defendemos um trabalho em que a gramática possa auxiliar no ensino e na aprendizagem da produção escrita, isto é, que o aluno aprenda a produzir textos, adequando-os coerentemente ao seu contexto de produção.

Assim, que gramática adotarmos, a fim de que possamos alcançar os objetivos do ensino de língua materna orientados e prescritos pelos documentos oficiais da educação no Brasil?

#### **4.3 Ensino e aprendizagem da gramática: por uma perspectiva de ensino gramatical renovado**

Vimos que, por muitas décadas, o ensino de gramática caracterizou-se em estudar a língua, vendo-a como um fim em si mesma, não permitindo ao aluno a prática de refletir sobre as possibilidades de uso da língua em práticas situadas de linguagem.

Contudo, essa visão passa a ser questionada, uma vez que a língua passa a ser vista como uma maneira de interagir socialmente. Então, o ensino prescritivo e apenas de nomenclaturas gramaticais deixa de ser o foco das aulas, isto é, conhecer somente o sistema linguístico e seu funcionamento já não era suficiente, nem o foco, mas sim desenvolver as habilidades de expressão e de compreensão de texto ao fazer-se uso da língua (SOARES, 1998).

Surge, portanto, a necessidade de uma proposta de um ensino produtivo da Língua Portuguesa que se ajustasse às necessidades contemporâneas da comunicação humana (LEURQUIN, 2020). É nesse contexto que uma nova concepção de linguagem passa a ser valorizada: a linguagem como forma de interação social, que vê a língua como enunciação/discurso, entendendo as relações da língua com seus usuários e com o contexto comunicativo em que a língua é utilizada (SOARES, 1998).

Dessa maneira, nasce um novo olhar em relação ao ensino de língua no Brasil, em que Geraldi (1984) inaugura o termo *análise linguística*, propondo uma articulação entre os eixos do ensino de língua materna, que são: leitura, produção de texto e análise linguística, como já o dissemos.

Geraldi (1984) propunha que a reflexão sobre as questões de estrutura e sobre questões textuais da língua partisse das produções de texto dos alunos. Desse modo, esse autor defendia que o acesso aos textos produzidos pelos alunos seria a preparação das aulas de prática de gramática, chamadas pelo autor de análise linguística.

De acordo com o autor, era necessário ampliar as possibilidades de trabalho com a língua nas aulas, contemplando o uso da língua nos diferentes contextos de uso, por isso apresentou a necessidade de uma prática de análise linguística.

Para esse teórico, o uso dessa expressão:

não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplia-as a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Vemos, por meio da citação do autor que o ensino de língua passa agora a não se restringir somente à metalinguagem, ao conhecimento estrutural da língua, mas também envolveria a leitura e a produção de textos por meio de um trabalho que reflete sobre como usar os recursos da língua. Desse modo,

a prática de análise linguística não é, assim, nem um novo método, nem uma nova roupagem para ensino de gramática, não se resumindo, portanto, a um novo jeito ou a uma nova estratégia para apenas transmitir regras prescritivas, conceitos e definições. Não se trata também de usar o texto como pretexto para repetir as práticas pouco reflexivas que ocorriam (ou ocorrem) na escola. Trata-se, ao contrário, de refletir sobre a língua portuguesa, sem se limitar ao ensino de classificações e nomenclaturas e de regras prescritivas que não se relacionam com os atuais usos linguísticos. *É uma atividade que possibilita compreender os fenômenos linguísticos na dimensão da textualidade e da normatividade, o que poderá contribuir para a formação de leitores e produtores de textos* (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 732, grifo nosso).

Ainda se tratando da expressão análise linguística, veremos que, ao passar dos anos, reflexões foram feitas. Discutiu-se, por exemplo, a necessidade de rever a proposta inicial de Geraldi (1984), que defendia o uso das próprias produções de texto dos alunos para se analisar

a língua. Mendonça (2007), por exemplo, defendeu que textos de escritores experientes também passassem a ser utilizados nas aulas.

Dessa forma, o conceito de análise linguística, segundo (MENDONÇA, 2007), deve contemplar “a construção de sentido nos usos linguísticos diversos” (MENDONÇA, 2007, p. 95), contemplando não apenas as produções dos estudantes, como ponto de partida para refletir sobre o funcionamento da língua; sugere-se que os textos que circulam socialmente também sejam objeto de reflexão acerca do funcionamento da língua.

Baseados no que vimos, também defendemos o uso da terminologia “*análise linguística*”, uma vez que se propõe uma mudança de postura em relação ao trabalho com as práticas languageiras no contexto de sala de aula.

O quadro a seguir consegue ilustrar bem os avanços e os ganhos, quando escolhermos a prática de análise linguística para dar conta do ensino de língua materna.

<b>Ensino de gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística</b>
- Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	- Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
- Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as aulas de leitura e de produção de texto.	- Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
- Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	- Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
- Privilégio das atividades metalinguísticas.	- Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
- Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	- Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos,



	normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
- Centralidade da norma-padrão.	- Centralidade dos efeitos de sentido.
- Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	- Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
- Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
- Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfológicas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeito de sentidos.

Fonte: Quadro retirado de Mendonça (2006).

Tendo contextualizado essas reflexões em torno da expressão análise linguística (AL), vemos que esse termo sugerido nos PCN permanece na BNCC. Entretanto, na BNCC, é acrescido o termo *semiótica*, ficando “*análise linguística/semiótica*”, sugerindo que, embora nos PCN possamos encontrar uma orientação que ampliou o trabalho com a língua em sala de aula, elegendo o texto como carro-chefe para refletir sobre os usos da língua, o acréscimo do termo “*semiótica*” amplia ainda mais o trabalho de reflexão sobre esse uso, já que, nos documentos anteriores, nos PCN, por exemplo, apesar de ter mostrado um avanço importante, está considerando somente o texto escrito e oral, não considerando outros tipos de linguagem para a produção de texto<sup>18</sup> (LEURQUIN, 2020).

Sendo assim, a BNCC, uma vez que considera que “uma semióse é um sistema de signos em sua organização própria” (BNCC, 2017, p.83), também considera importante que os estudantes

<sup>18</sup> Sugerimos a leitura na íntegra do artigo de: LEURQUIN, E. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. In: GUIMARÃES et al. O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letaraia, 2020.

ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2017, p. 83).

Assim, a BNCC, ao acrescentar o termo “semiótica” ao eixo análise linguística, sugere uma ampliação do conceito de texto em sala de aula e amplia possibilidades de reflexão sobre os usos que fazemos das diferentes linguagens.

Desse modo, nas aulas de LP, em qualquer que seja o eixo, leitura, produção textual ou análise linguística/semiótica, o texto passa ser a unidade básica do ensino de língua materna (LEURQUIN, 2016).

Esse posicionamento defendido pela autora também é defendido nas prescrições da BNCC, como podemos observar na citação que se segue:

*tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017, p. 61, grifo nosso).*

O gráfico a seguir consegue sintetizar bem nossa discussão:

Gráfico 5 – As práticas de linguagem



Fonte: Quadro retirado dos PCN (1997) e reinterpretado pelo autor desta Tese (2020).

Fazendo a leitura da imagem, entendemos que, quando usamos a língua, ela está a serviço da interação/comunicação, que é realizada por meio da prática da escuta e da leitura de textos orais, escritos e multissemióticos e pela prática da produção de textos orais e escritos e

multissemióticos; e, para compreender o que produzimos, o que escutamos, ou que o lemos, precisamos refletir sobre a língua.

As aulas de análise linguística/semiótica, portanto, de gramática, têm, pois, uma relevância para o ensino: aprendermos a produzir e a compreender textos, uma vez que é por eles que interagimos. Assim,

as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemiótico oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc (BNCC, 2017, p. 69).

Desse modo,

*quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78, grifo nosso).*

Dessa forma, o ensino da língua só acontecerá de maneira eficiente e significativa, quando o ensino da gramática começar a ser compreendido por um viés que alia texto, gramática e contexto comunicativo (LEURQUIN, 2016). Portanto, o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula não pode

[...] tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. *Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p.23, grifo nosso).*

Sobre essa questão, Bulea (2015) utiliza o termo “Gramática Renovada”, assumindo, frente ao ensino de gramática, uma postura crítico-reflexiva, que não se limita aos saberes linguísticos estruturais da língua; defende, enfim, o uso da língua em função da comunicação. Desse modo, quais “as finalidades do ensino da gramática” e por que ensinar a gramática”? (BULEA, 2015, p. 20).

Em resposta a essas perguntas, de acordo com a autora, o ensino de língua apenas se justifica quando seu estudo permitir que os alunos saibam se comunicar de maneira eficiente nas diversas situação de interação (BULEA, 2015). Assim, para os alunos interagirem e comunicarem-se adequadamente, é necessário que o ensino de língua materna esteja dividido em quatro tipos de saberes ou habilidades: falar, ouvir, ler e *escrever* (BULEA, 2015).

#### **4.4 Que abordagem gramatical, portanto, poderá ajudar a atingir determinada finalidade?**

Acreditamos que os posicionamentos epistemológicos assumidos pelo professor em sala de aula são decisivos para o alcance dos objetivos do ensino de língua materna. Nesse sentido, é relevante discutir sobre a gramática funcionalista e como sua abordagem pode contribuir no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Neves (2008), sobre o ensino de língua materna, defende uma valorização da gramática estudada intrinsecamente ao uso da linguagem. A seguir, vejamos o que nos diz a autora sobre essa questão:

[...] propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual” (NEVES, 2008, p. 18).

Estamos, assim, falando, de acordo com Neves (1997), de gramática funcional: [...] “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1997, p. 15). Nesse sentido, é preciso compreender o uso da língua, segundo Dik (1978), como uma prática social e comunicativa do homem. Para ele, toda língua natural é instrumento de interação social que, para existir, é preciso manifestar-se real e concretamente na interação, caracterizando a principal função de uma língua natural – a comunicação.

Dik (1989) ainda defende que o uso da língua deve ser ancorado por dois tipos de regras: as semânticas, as sintáticas, as morfológicas e as fonológicas – que governam as expressões linguísticas -, e as regras pragmáticas – que constituem as regras que governam os padrões de interação verbal nos quais essas expressões linguísticas são utilizadas.

A língua, para Givón (1995), no processo de interação e comunicação, não deve ser entendida como um sistema autônomo, desvinculado de seu contexto de uso; ela – a língua – deve ser associada a parâmetros comunicativos, a processamentos mentais e a interações socioculturais.

No funcionalismo de Halliday (1985), o autor fala dessa relação entre língua e seu uso: ele defende que a língua deve ser compreendida em torno do texto ou do discurso. Assim, para esse teórico, a gramática está para as atividades textuais, isto é, a construção de texto produzida em um determinado contexto de uso. As expressões linguísticas, portanto - os textos

- só podem ser compreendidos quando analisados em funcionamento dentro de seus contextos situacionais de produção.

Nesse sentido é, a partir desse código natural, que é utilizado a um fim específico – a interação - que os falantes o utilizam para se comunicar por meio das construções textuais<sup>19</sup>.

O ensino da gramática mostrar-se-á relevante, pois, se seu objetivo último for desenvolver no aluno

*o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (PCN, 1998, p. 49, grifo nosso).*

Concluimos, desse modo, que um ensino gramatical renovado “propõe uma clara articulação entre o estudo da língua e a aprendizagem da produção escrita<sup>20</sup>” (BULEA; GAGNON, 2017, p. 10, grifo nosso).

Dessa maneira, concordamos com Leurquin (2020), quando diz que deve ser nosso interesse proporcionar um ensino de língua que considera as necessidades reais dos alunos e como essas necessidades podem ser trabalhadas, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes.

Assim, analisando como o funcionalismo concebe o uso da língua, bem como a conceitua, percebemos que, das abordagens gramaticais vistas nesta seção, a gramática funcionalista representa a perspectiva mais adequada para que possamos estabelecer um diálogo, uma vez que o Interacionismo Sociodiscursivo apresenta fortes pontos de convergência com a gramática funcional, mormente, quando consideramos que o trabalho com a escrita deve estar articulado a um conceito de língua que vai além das estruturas linguísticas, mas que entende que as condições de produção de seu uso são decisivas e podem agir sobre o sistema<sup>21</sup> no momento da interação/comunicação.

Nesse sentido, ratificamos a necessidade da mudança da terminologia “ensino de gramática” por prática de “análise linguística”, uma vez que esta confere às aulas de língua maior significância, tornando-as mais produtivas aos estudantes.

Neste capítulo, tecemos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Apresentamos um panorama do surgimento da disciplina de LP no País e vimos o que

<sup>19</sup> Retirada da dissertação de Mestrado de Dodó (2016).

<sup>20</sup> [...] une claire articulation entre l'étude de la langue et l'apprentissage de la production écrite.

<sup>21</sup> Entende-se aqui ‘Sistema’ como proposto por Saussure no Curso de Linguística Geral.

orientam e como orientam os documentos oficiais da educação brasileira sobre os objetivos do ensino de língua materna; vimos também os conceitos e os principais tipos de gramática, analisando suas contribuições para os estudos na área da Linguística; vale lembrar que fizemos um diálogo mais estreito com a gramática funcional, por apresentar fortes pontos de intercessão com o quadro teórico do ISD.

A nossa discussão pôde evidenciar que o trabalho com o eixo de ensino de análise linguística/semiótica, em sala de aula, está diretamente ligado – ou deveria estar - ao processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, que é o assunto do qual iremos tratar no capítulo seguinte.

## 5 AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produzido de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1998, p. 18).

Neste capítulo, propõe-se apresentar um panorama das principais teorias que abordam o tema da produção escrita. O capítulo apresenta a seguinte estrutura: mostrar-se-ão as perspectivas teóricas: tradicional e cognitivista, a socioconstrutivista interacionista e, em seguida, discutir-se-á a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo – teoria de base deste trabalho – acerca do ensino e da aprendizagem da escrita.

### 5.1 A escrita na perspectiva tradicional

Sabe-se que, em se tratando da produção escrita, por muito tempo, houve uma grande ênfase que recaía na arte da retórica, caracterizando o que se conhece por método retórico-lógico. Além de essa forma de trabalho com a produção escrita basear-se nos princípios da retórica, seu trabalho mostrava ainda uma forte ligação com os estudos da gramática tradicional (BONINI, 2002).

Uma outra característica da escrita tradicional, conforme consta nos estudos de Grabe & Kaplan (1996), é que, nessa visão, o foco dado ao texto escrito volta-se a ele como produto final, apenas, a fim de analisar possíveis inadequações ou problemas na escrita. Quanto à correção e aos ajustes dos erros encontrados no texto, esses problemas eram “solucionados” a partir de consultas a livros e manuais que continham as respostas.

Assim, o texto escrito era avaliado, conforme essa tradição, considerando sua conformidade ou não aos padrões cânones da retórica, isto é, à medida que os textos imitavam os cânones, melhor era a sua qualidade (ROEN et al., 2008).

Considerando ainda sobre o uso dos cânones para que sejam imitados, Lima e Neto (1979) defendiam que não somente os clássicos eram considerados como modelo a ser seguido; mas considerava-se também o ‘dom’ para saber escrever bons textos; e, para aqueles que não têm tais determinantes biológicos, esta abordagem aponta uma possibilidade de desenvolvimento, para que se aprenda a produzir como os cânones.

Tendo feito essas considerações, Granatic (1990) reforça que a parte essencial desse método de ensino é a correção do professor, conhecedor da gramática e, por isso, a arte de escrever, embora não seja exemplo de um escritor literário. Nesse sentido, “corrigir equivale a conferir ao texto do aluno uma direção correta” (BONINI, 2002, p. 7).

Quanto às técnicas de ensino, fundamentalmente, estão a serviço das tipologias básicas de texto – narrar, dissertar e descrever. Desse modo, a técnica principal busca desenvolver o texto dentro de um esquema de texto abstrato, isto é, sem relação com as práticas sociais<sup>22</sup> (GRANATIC, 1990).

Em suma, podemos destacar que são estas as características da abordagem da escrita tradicional: I) o apelo ao “dom” e aos clássicos literários como protótipos para ensinar-se a escrever bem; II) o foco centrado no texto como produto final; III) o foco no uso prescritivo da língua, nas estruturas textual e gramatical do texto.

Contudo, entendemos que esse tipo de abordagem não conseguia dar respostas a outros problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem da escrita. Nesse contexto, surgiram novos estudos reavaliando a natureza de seu ensino e de sua aprendizagem. O interesse desses pesquisadores posteriores ao método tradicionalista centrou-se nos processos da escrita e como tais processos podem contribuir para o seu desenvolvimento e o seu aperfeiçoamento.

## **5.2 A escrita na perspectiva cognitivista**

Segundo Johns (1990), nessa abordagem da escrita, há um interesse pelo que o indivíduo mobiliza ao escrever, além de considerar quais processos mentais usados ao produzir um texto. É nesse contexto em que Hays e Flower propuseram um modelo cognitivo do processo de escrita, ou seja, o que passa a ser considerado, em primeira instância, não é o texto enquanto produto final, mas a escrita enquanto processo.

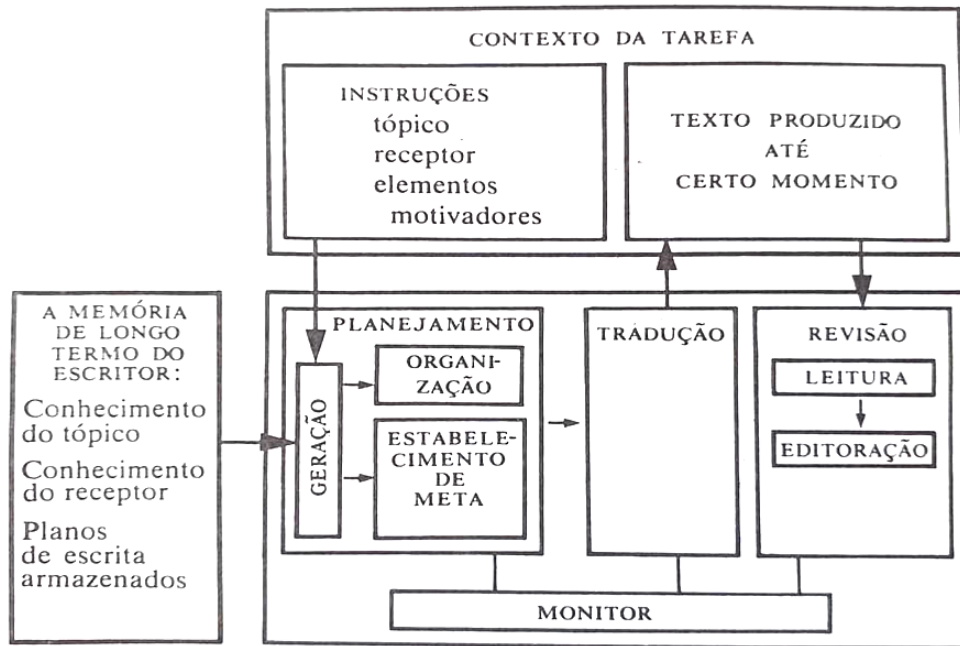
Em 1980, Hayes e Flower introduziram um modelo com o objetivo de representar como se dá o processo da escrita. A leitura do quadro, a seguir, descreve como esses teóricos propunham o processo de produção escrita na perspectiva cognitiva.

---

<sup>22</sup> É preciso esclarecer que não estamos criticando o fato de se trabalhar com as tipologias citadas no parágrafo; pelo contrário, o aluno precisa aprender os diferentes tipos textuais a fim de que possa produzir diferentes gêneros textuais correlacionados. O que o autor quer frisar - e nós - é que, no contexto de ensino da escrita, na perspectiva tradicional, a produção de texto não estava vinculada aos seus usos nos contextos de produção específicos, tornando, assim, as aulas de produção escrita limitadas ou pouco produtivas.



Figura 3 – Modelo de Hayes e Flower (1980)



Fonte: Hayes e Flower (1980).

Note-se que esse modelo visa à discretização das etapas de planejamento do processo da escrita. Nesse modelo, o contexto da tarefa é representado pelo retângulo superior; o retângulo menor representa a memória do redator do texto; e o retângulo maior representa as etapas do processo da produção escrita.

Observa-se que no planejamento (a organização e o estabelecimento de meta) dão-se de modo concomitante, alimentados pelas ideias produzidas pela geração, por meio da memória de longo termo do autor do texto; essas ideias são atualizadas em conjunto pelo contexto da tarefa; este, por sua vez, é entendido, por Hayes e Flower, como os fatores não internos do escritor, mas que pode influenciar o comportamento do produtor. As ideias organizam-se, obedecendo a certas metas, passam pela etapa tradução, convertendo-as em linguagem escrita. Depois de produzido, o texto passa pelo componente revisão, que será revisto por meio da leitura e da editoração. Por fim, todas essas etapas são coordenadas pelo monitor.

Kato (1986), em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, descreve mais detalhadamente como funciona cada etapa.

A autora começa interpretando o componente geração. A função da geração é extrair informações da memória de longo termo para a tarefa dada. A primeira busca é provocada pelo tópico que será tratado, adequando-o ao receptor, o leitor pretendido. A memória operacional determinará se a informação extraída, ao ser avaliada, será ou não utilizada.

O componente organização seleciona o material mais relevante dentre o colhido na etapa da geração, a fim de organizá-lo no plano textual, que pode seguir uma tendência temporal ou hierárquica, ou uma tendência mista, temporal e hierárquica. Assim, o redator inicia organizando os primeiros tópicos selecionados e passa a analisar os próximos em função dos tópicos já analisados.

Acerca dos componentes estabelecimento de meta e tradução, Hayes e Flower não nos apresentam como se dão seu fluxograma.

Kato (1986), analisando os estudos de Hayes e Flower, defende que a função exercida por esse componente se assemelha mais à função do monitor, que revela a preocupação do redator sobre quem será seu leitor ou com a necessidade de outras informações para que sejam acrescentadas às informações já ativadas; por isso, o componente monitor detecta e reserva critérios que serão utilizados posteriormente no componente editoração. Ainda se tratando do componente monitor, este coordena todos os processos tratados nesse modelo do processo da escrita, priorizando a etapa da geração e da revisão. A autora destaca, ainda, em sua análise, que o modelo não torna explícito como se dá a relação desse componente em relação aos demais.

Apesar de o componente tradução também não ser muito detalhado nesse modelo, Hayes e Flower supõem que o processo de tradução aconteça por meio de uma forma proporcional a uma forma sentencial escrita completa, de modo automático (KATO, 1986).

Para Kato (1986), “o modelo vê a forma apenas como um conjunto de sentenças resultantes de operações independentes de tradução, sem levar em conta as demandas de outros níveis [...]. Possivelmente, o modelo hipotetiza que o conhecimento que o redator tem de planos de escritura possibilita produzir textos bem-formados” (KATO, 1986, p. 89).

No componente revisão, o material que o redator produziu em forma de texto é analisado a fim de avaliar, por exemplo, falhas de convenção de escrita, imprevisão vocabular, acessibilidade ao leitor e aceitabilidade do leitor.

Analisando o modelo proposto por Hayes e Flower, Kato (1986) destaca que, para os autores, o modelo proposto não deixa claro acerca da função prioritária da geração.

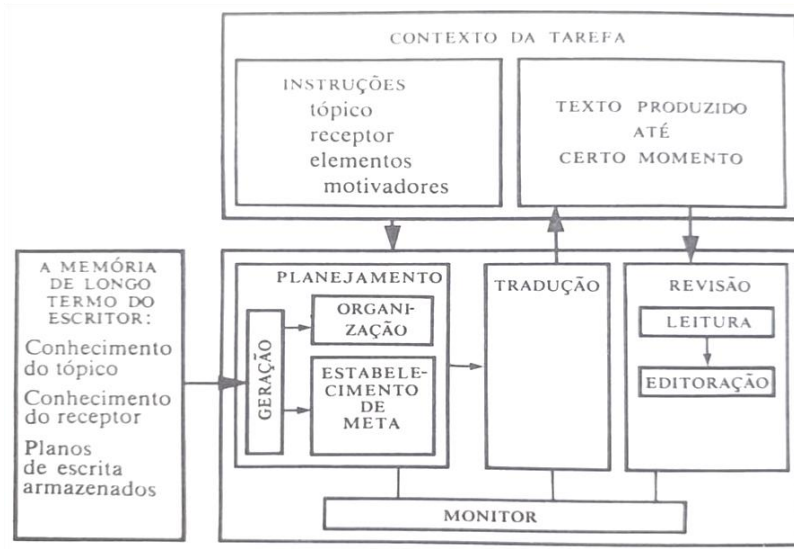
Trazendo à discussão, Bruce et al (1999), embora trabalhem com os mesmos pressupostos de Hayes e Flower, foram aqueles, entretanto, que passaram a dar foco aos processos de descoberta no ato da escrita.

Os autores questionam, ainda, o direcionamento único no processo de tradução proposto por Hayes e Flower, que, nesse modelo, defendiam que as ideias nasciam primeiro e só após são traduzidas em forma. Já, para Bruce et al, as ideias expressas podem gerar outras

ideias não cogitadas antes, pois nossas opiniões e metas podem ser modificadas na evolução do processo do ato de escrever.

Kato (1986), tendo feito suas considerações e analisando as ideias de Bruce et al, propõe uma reformulação ao modelo de Hayes e Flower (1980), que passaria a ser assim representada no quadro a seguir:

Figura 4 – Reformulação I do modelo de Hayes e Flower



Fonte: Kato (1986).

Na interpretação da autora, a seta que liga o retângulo superior esquerdo ao componente geração deve ser retirada; em seu lugar, deve ser colocada uma seta que liga o retângulo superior inteiro ao retângulo inferior inteiro, pois, dessa forma, o texto já produzido, como parte do contexto da tarefa, afetaria a geração de informações/ideias. Com essa reformulação, também seriam afetados pelas condições de produção da tarefa os processos: tradução e revisão.

A autora observa ainda que a terminologia planejamento, usada para significar as operações de geração, de organização e de estabelecimento de metas, “faz crer [...] que somente no nível de ideias é que temos planejamento e que o nível de tradução é automático” (KATO, 1986, p. 90). A teórica sugere chamar de planejamento de ideias em vez de planejamento, reservando o termo planejamento para uma subtarefa do monitor.

Além dessa observação, dentro do componente planejamento, proposto por Hayes e Flower, apenas a geração alimenta a organização, “quando, na verdade, no ato de organizar, outros esquemas são ativados e, portanto, novas ideias são geradas” (KATO, 1986, p. 91).

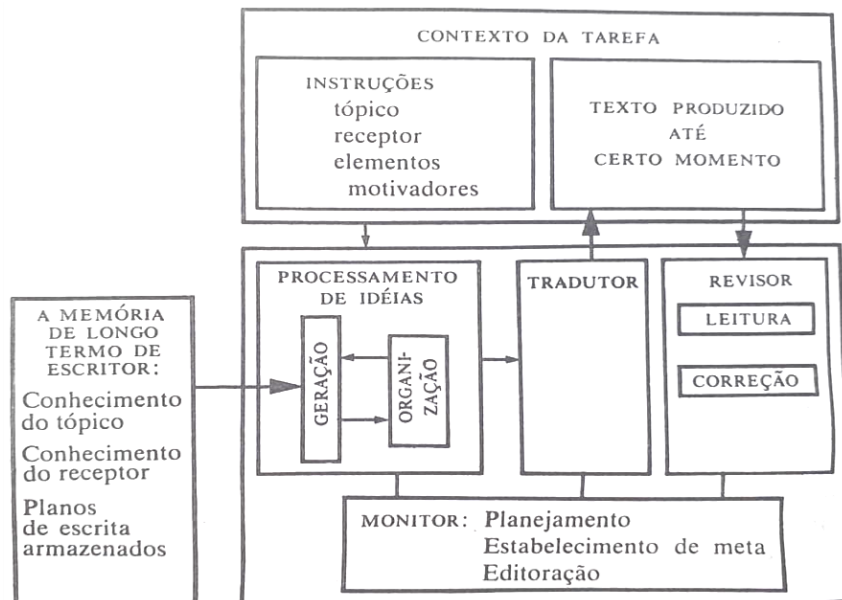
Em se tratando do estabelecimento de meta, Kato salienta que os autores Hayes e Flower, em seu modelo de 1980, apresentam uma descrição vaga. A autora defende que o estabelecimento de meta também deve afetar, assim como o planejamento, cada processo. Assim, o componente estabelecimento de meta deve ser junto ao planejamento, devendo aparecer como uma subfunção do monitor.

O componente editoração é visto por Hayes e Flower como um componente atuante em qualquer lugar, o que “a qualifica a alinhar-se com o planejamento e o estabelecimento de meta” (KATO, 1985, p. 91).

E por fim, Kato prefere ainda diferenciar a função editoração da de correção, pois esta ocorre somente dentro da revisão, atuando somente sobre a forma; por outro lado, a editoração atua de modo concomitante em cada processo. Assim, “a correção seria uma subfunção da editoração” (KATO, 1986, p. 92).

Tendo feito essas considerações, Kato sugere que o monitor seja um metacomponente, uma vez que ele planeja, estabelece metas e edita a cada etapa. Essas considerações nos sugerem, portanto, o seguinte fluxograma dessas modificações:

Figura 5 – Reformulação II do modelo de Hayes e Flower



Fonte: Kato (1986).

Vimos até aqui que: I) o modelo de Hayes e Flower (1980) descreve diferentes elementos relacionados à escrita; II) esse modelo revela-nos um caráter recursivo e não linear do processo da escrita; III) ao modelo de Hayes e Flower, modificações foram sugeridas.

Após outros autores criticarem o modelo proposto pelos teóricos, este já fora revisado, inclusive, por Hayes (2004), que coloca como foco o indivíduo e o ambiente onde a produção escrita ocorre. Ou seja, o indivíduo produtor do texto deve ser visto em sua totalidade, como ser: intelectual, social e afetivo, uma vez que Hayes compreende que a afetividade e a motivação representam elementos importantes para o desenvolvimento de sua habilidade de escrita do sujeito. Essa nova visão entende, portanto, que o processo de escrita envolve tanto fatores linguísticos como não linguísticos, diferenciando-se da visão tradicional, cujo foco era somente no texto enquanto produto final.

### **5.3 A escrita na perspectiva socioconstrutivista e sociointeracionista**

A partir da década de 80, no século XX, começaram a surgir outras pesquisas voltadas aos estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Essas teorias, sendo aplicadas, no contexto de trabalho com a produção escrita, viram a necessidade de considerar a junção entre o indivíduo, enquanto ser social, e o contexto social no qual está inserido. Esse modo de compreender como determinado conhecimento é apreendido representa as ideias do socioconstrutivismo e sociointeracionismo em relação à aprendizagem da escrita (GARCEZ, 1998).

Considerando as ideias dessa teoria, Vygotsky (1979) defende a necessidade de uma mediação que deve existir nessa relação de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, para esse teórico, o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sociohistórico, com foco na linguagem e na aprendizagem. O indivíduo adquire o conhecimento por meio da interação entre sujeito e seu meio social.

Na visão socioconstrutivista, de acordo com Vygotsky (1979), há duas zonas de desenvolvimento associadas à evolução do conhecimento: a zona de desenvolvimento real (ZDR) e a zona de desenvolvimento potencial (ZDP). Na ZDR, o indivíduo já possui habilidade suficiente para desenvolver determinada atividade sozinho, sem a ajuda de alguém. Nesse nível, o conhecimento já foi aprendido e internalizado pelo sujeito.

Em se tratando da ZDP, ela representa o nível em que determinada atividade a qual o sujeito consegue realizar com a ajuda de outra pessoa. Nesse nível, o indivíduo que está aprendendo não alcançou ainda maturidade suficiente para realizar determinada tarefa sem a mediação de outra pessoa, pois o conhecimento necessário para desenvolvê-la ainda está em formação.

O autor ainda explica que há um caminho a ser percorrido entre o desenvolvimento potencial (o que o indivíduo consegue realizar determinada tarefa com a mediação de alguém) e o desenvolvimento real (o que o indivíduo consegue realizar determinada tarefa sem a mediação de outrem). Vygotsky chamou esse caminho de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa o percurso trilhado até ao amadurecimento e internalização do desenvolvimento real.

Tendo em vista a concepção socioconstrutivista de Vygotsky, aplicando-a ao contexto de ensino e aprendizagem da escrita, essa teoria defende que a construção do conhecimento se dá por relação entre pares, isto é, o ensino e a aprendizagem se dão através da interação social entre os indivíduos envolvidos nesse processo de mediação, logo pode-se caracterizar esse processo como uma prática sociointerativa.

Nesse sentido, como afirma Hayes (2004), o ato de escrever caracteriza-se como finalidade principal a comunicação com outros indivíduos; caracteriza-se também como um ato social, pois trata-se de um artefato social realizado em ambientes sociais.

Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o sociointeracionismo é representado pela interação e pela mediação. Isto é, a interação do sujeito com o outro favorece a apreensão do conhecimento, em nosso caso, a apreensão da escrita. Portanto, nessa relação com o outro, o desenvolvimento do conhecimento acontece por meio do processo da interação.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que a corrente socioconstrutivista e sociointeracionista entende que, para a capacidade de escrita seja desenvolvida, é preciso considerar o sujeito com todas as suas capacidades mentais, considerando-o como um ser social dentro de um contexto social em constante processo de interação com seus pares.

#### **5.4 A produção escrita na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**

Um outro quadro teórico também orientado epistemologicamente pelo socioconstrutivismo e pelo sociointeracionismo e que vem contribuindo com os estudos sobre o trabalho com a escrita no contexto escolar é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria proposta por Bronckart, na década de 80. Conforme Bronckart (1999), o ISD comunga com três princípios do Interacionismo Social:

- I) o de que o pensamento consciente do homem atrela-se à construção do mundo e dos fatos socioculturais;

- II) o vínculo das Ciências Humanas com as filosofias aristotélica e marxista, bem como com os cuidados com as intervenções práticas no mundo;
- III) e ao fato de ver a Ciência do humano em relações interdependentes com fatores psicocognitivos, socioculturais, linguísticos, evolutivos e históricos.

Por essa razão, ao tratar sobre a linguagem, o ISD considera que ela – a linguagem - deve ser encarada numa perspectiva de ordem filosófica, psicológica, linguística e didática, a partir da Ciência do humano, que é a proposta de Bronckart (MACHADO, 2004).

A linguagem, portanto, vista nessa perspectiva, deve ser concebida como uma atividade e, assim sendo, as unidades verbais que formam o texto ou o discurso são, na verdade, a linguagem em atividade, por isso podemos falar de desenvolvimento humano pelo uso da língua. Desse modo, quando compreendemos a linguagem com esse olhar, também compreenderemos que a língua não deve ser vista somente como um sistema de regras, mas como uma estrutura capaz de fazer com que o homem interaja por meio da produção de gêneros textuais.

Nesse sentido, Leurquin (2014) defende que o trabalho com a língua, no contexto de sala de aula, precisa dar espaço às práticas de produção de texto, uma vez que “o papel fundamental da escola no processo de desenvolvimento do aprendiz” [...] é “o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos aprendizes” (LEURQUIN; PARAHYBA, 2015).

Essas ideias estão alinhadas ao que defendem Schneuwly e Dolz (2004), quando afirmam que um ensino de língua deve ser pautado no texto como pilar das atividades languageiras, uma vez que o ISD considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas.

Assim, o ensino de língua materna tornar-se-á ainda mais produtivo, quando ao aluno é dada a oportunidade de se desenvolver por meio do uso da linguagem; por isso o ISD defende que ao aluno seja dada a oportunidade de aprender a manusear a língua de forma crítico-reflexiva, aprenda, pois, a escrever gêneros textuais adequados a seus contextos de produção, que compreenda o processo da produção de um texto como uma atividade; portanto, esse processo não se dá de forma aleatória.

Nesse sentido, em convergência com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ISD entende a linguagem, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, como uma

ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres

interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Nessa visão, toda ação social é mediada pela linguagem semiotizada em textos em processos de interação. Portanto, essa perspectiva se caracteriza como uma teoria que defende o desenvolvimento humano através dos usos que fazemos da linguagem nas práticas sociais e discursivas.

Alinhado a essa perspectiva, defendemos que o objetivo central do ensino deve ser a produção e a compreensão da diversidade de textos orais e escritos que usamos nas práticas interativas e sociodiscursivas, uma vez que a escrita é considerada pelo ISD como uma forma de interação/comunicação (DOLZ et al, 2010).

Baseados nesse posicionamento, concordamos com Bronckart, quando afirma que uma língua natural só é aprendida através de produções verbalizadas efetivamente, que tomam formas diversas em função das diversas situações empíricas; essas produções verbais situadas e que cumprem um propósito comunicativo são chamadas de texto (BRONCKART, 1999).

Dessa forma, o ISD considera o gênero como um megainstrumento didático para orientar o ensino (DOLZ et al, 2018; SCHNEUWLY, 1994), uma vez que o gênero é um instrumento cultural, que serve de mediador

nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares; (é) instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades languageiras; orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, [...] quanto [...] da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textulização). [...] Por fim, enquanto instrumento de aprendizagem, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras (DOLZ, 2010, p. 44).

Em resumo, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001) defendem o gênero como facilitador do ensino da produção textual, pois:

- I) diante à diversidade de gêneros, o trabalho de agrupamento facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino;
- II) possibilita um trabalho com as práticas sociais;
- III) os aspectos associados às representações genéricas coletivas que fazemos no uso dos gêneros, que orientam tanto as estratégias de escrita do aprendiz quanto o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas sobre os



conhecimentos existentes em relação as estratégias utilizadas pelo escritor iniciante, determinam também as dimensões a serem ensinadas.

Em se tratando dessas dimensões ensináveis que podem gerar atividades e sequências de ensino, (DOLZ; SCHEUWLY, 1998) propõem uma construção de um modelo didático do gênero, que descreve e explicita o objeto a ser ensinado (a linguagem verbal escrita, logo o texto escrito) a fim de facilitar esse ensino.

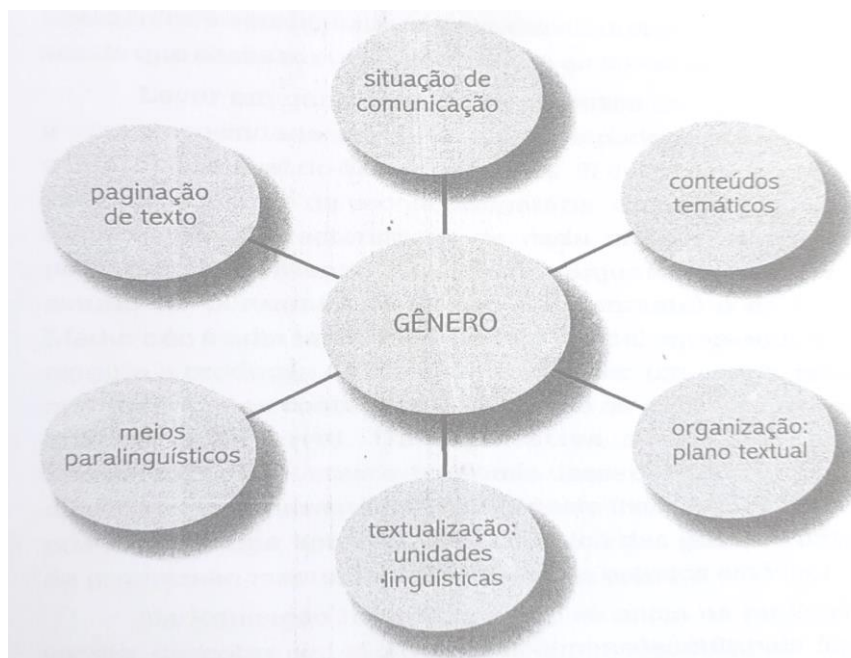
Assim, esses teóricos elaboraram e conceituaram uma ferramenta que pudesse organizar e orientar o ensino da produção textual por meio dos gêneros: o modelo didático dos gêneros.

Segundo os autores, esse modelo didático é uma descrição provisória das principais características de um gênero de texto e que explicita as dimensões:

- I) os saberes de referência a serem mobilizados para que se trabalhe os gêneros;
- II) a descrição dos diferentes componentes de textos específicos;
- III) as capacidades languageiras dos alunos.

A ilustração, a seguir, sintetiza as principais categorias dos componentes do modelo didático do gênero textual:

Figura 6 – Modelo didático do gênero



Fonte: DOLZ et al (2010).

Conforme esses teóricos, como já o dissemos, o modelo didático do gênero visa orientar as práticas de ensino da escrita; a validade didática de sua aplicação baseia-se em três critérios:

- I) de legitimidade dos recursos e saberes tanto de estatuto acadêmico como legítimos por especialistas do gênero em questão;
- II) de pertinência que avalia a adequação dos recursos e saberes escolhidos em função dos objetivos escolares;
- III) de um critério de solidarização, que visa assegurar a coerência do conjunto de recursos convocados.

A partir desse ponto de vista, os saberes do modelo didático apresentam-se como um todo, ganhando, assim, novo sentido no quadro do ensino e aprendizagem da escrita (DOLZ, 2010).

Ainda sobre o ensino da produção escrita, Dolz et al (2010) defendem que esse ensino não é uma simples adaptação de teorias aplicadas à escola, já que a escrita constitui-se como uma atividade complexa, “que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão” (DOLZ et al, 2010, p. 18); os textos, que são produtos dessa atividade, apresentam diversas características que podem ser analisadas pragmático, textual, semântico e morfossintaticamente.

Os autores defendem quatro hipóteses que os guiam no trabalho com a escrita:

- A primeira situa a aprendizagem da escrita no quadro da produção de diferentes textos, implicando dizer que, desde o início do ensino da escrita, o texto deve ser considerado como a unidade base de trabalho, e não a frase ou a palavra descontextualizadas; leva-se também em conta as diversas situações de comunicação e interação;
- A segunda hipótese defende que a aprendizagem da escrita deve estar em função da apreensão de diferentes textos e de suas características;
- A terceira considera os problemas de escrita diagnosticados nas produções de texto dos alunos em diferentes níveis de escolaridade;
- A quarta considera o texto e suas especificidades como ferramenta que auxilia os alunos em suas dificuldades; isto é, a partir dos erros encontrados, meios e atividades são realizados a fim de superá-los.

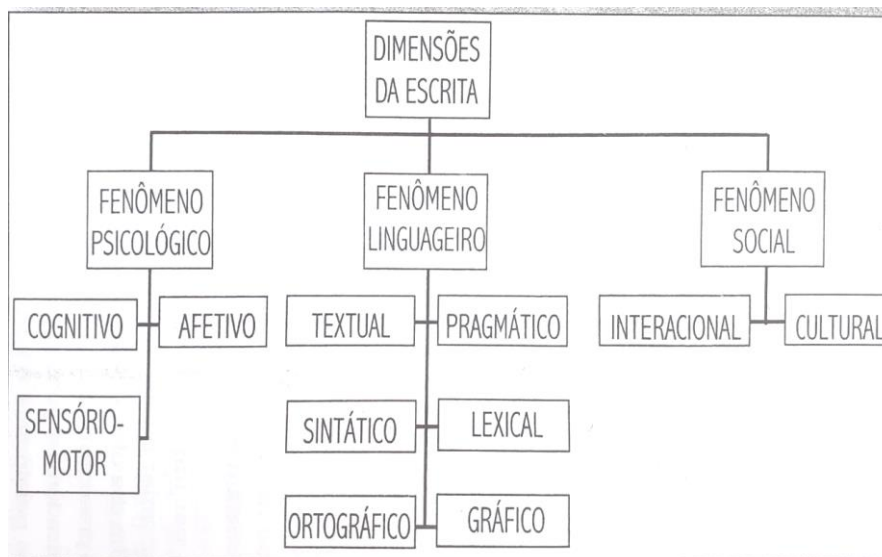
Em suma, o ISD considera que o ensino de língua precisa ter como foco o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos, elegendo o texto como

carro-chefe nesse trabalho, a fim de que aprendam fazer uso da linguagem oral ou escrita adequadamente nos contextos sociais. Assim, o ISD entende que o processo de ensino e aprendizagem da escrita deve acontecer a partir da compreensão de que os sujeitos interagem e se comunicam através de textos dentro de um contexto de uso da língua, o contexto de produção.

Veremos agora como o ISD considera os componentes da escrita e seus aspectos processuais.

Baseando-nos nos estudos de Simard (1992), apresentaremos os componentes fundamentais usados na prática da produção de texto; no modelo proposto por Simard, a atenção maior é dada aos componentes de linguagem; contudo, sob o olhar de uma perspectiva mais ampla em relação ao ensino, consideram-se também as dimensões psicológicas e sociais.

Figura 7 – As dimensões da escrita de acordo com Simard (1992)



Fonte: Dolz et al (2010).

A interpretação do quadro leva-nos a entender que, no fenômeno psicológico, o eixo cognitivo representa a capacidade que o sujeito (autor do texto) tem de interpretar/compreender/processar as informações que irão compor o texto escrito; a afetividade do sujeito (autor do texto) é representada em sua atitude e em sua motivação na escrita; e o sistema sensório-motor mobiliza o gesto gráfico.

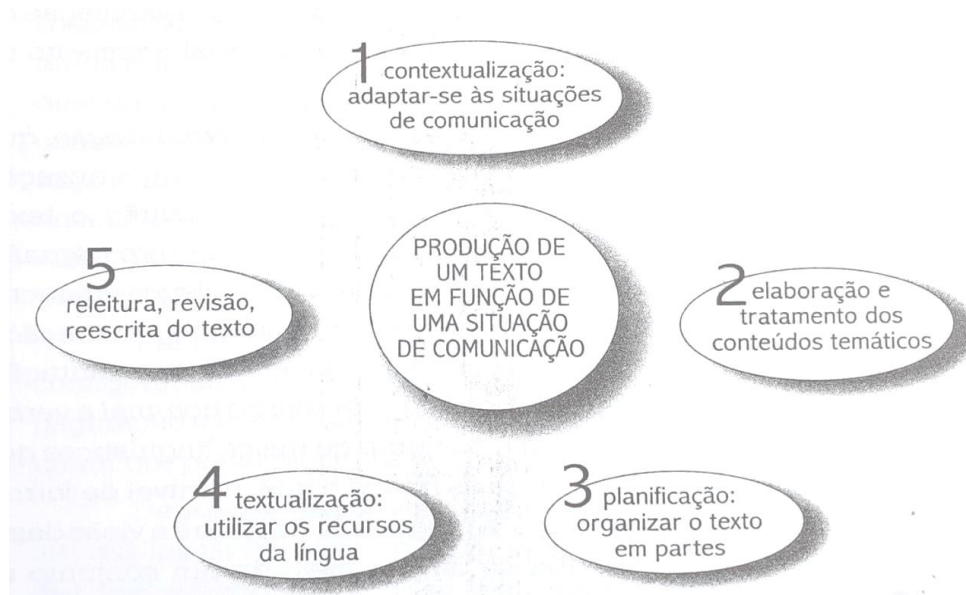
No fenômeno linguageiro, os eixos pragmático-textuais relacionam-se com os tipos de discurso. Os eixos sintático, lexical, ortográfico e gráfico representam o uso do sistema que é acionado para ser manifestado na escrita/na produção do texto.

No fenômeno social, têm-se os eixos interacional e cultural. Como fenômeno social, a escrita marca o lugar social onde o texto é produzido, as influências dos valores

sociohistóricos nas interações, as diferentes situações de interação e a produção textual exigidas nelas. Como fenômeno cultural, a escrita contribui para a construção e descoberta cultural das comunidades nas quais o sujeito está inserido.

Acerca das operações referentes à produção escrita, Dolz et al (2010) apresentam, pelo menos, as cinco mais importantes, conforme a figura a seguir:

Figura 8 – As operações da produção textual



Fonte: Dolz et al (2010).

Segundo os autores, cada uma dessas operações se refere à produção de determinado gênero em função de seu contexto interativo-comunicativo.

A primeira operação, a contextualização, consiste em interpretar a situação comunicativa, em função da produção de um texto específico, adequando-o a seu contexto de produção.

Na segunda operação, refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação comunicativa; nessa operação, consideram-se a escolha das informações do autor, garantindo a sua pertinência interna, bem como o equilíbrio entre as informações do leitor do texto e o uso de novas informações, garantidas pela progressão temática.

Na terceira operação, considera-se que esta planificação seja em partes, já que o texto é um todo organizado (SCHNEUWLY; DOLZ, 1987). Os conteúdos temáticos seguem uma ordem, uma hierarquia peculiar e específica.

A quarta operação é o processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituem o texto. São exemplos recursivos da língua: a pontuação, os

parágrafos e os organizadores de texto, que são marcas linguísticas em função da marcação da segmentação e da conexão entre as partes do texto; há também a coesão verbal e a nominal.

A última operação implica o retorno do produtor ao seu texto, a fim de avaliá-lo, reformulá-lo, quando necessário, amadurecendo sua produção a partir da prática da reescrita.

Analisando o que vimos até aqui sobre o trabalho com a escrita, à luz do ISD, podemos fazer uma relação desse quadro teórico com os objetivos relacionados ao trabalho com a escrita, no contexto de sala de aula, propostos pelos documentos oficiais.

Tendo como exemplo os PCN, nas aulas de língua materna, sobretudo, no eixo da produção escrita, espera-se que o aluno aprenda a:

redigir diferentes tipos de texto, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; *a continuidade temática; a explicitação de relações mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência [...];* utilize com propriedade os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” [...] (BRASIL, 1998, p. 49-52, grifo nosso).

O Documento Curricular Referencial do Ceará<sup>23</sup> (DCRC) também propõe objetivos referentes à escrita, no tocante aos usos que fazemos dos elementos coesivos. Espera-se, assim, que os alunos saibam:

<b>Habilidades</b>
(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.

<sup>23</sup> Sugerimos a leitura, na íntegra, deste documento. Ele contempla diferentes objetivos/habilidades para cada eixo do ensino. Contudo, para nossa Tese, fizemos um recorte, dando destaque aos objetivos que dialogam de modo mais direto com a finalidade da nossa pesquisa.

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quanto ao eixo de ensino e aprendizagem da escrita, apresenta também objetivos; dentre eles, destacamos os seguintes:

Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.
--

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.
---

Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
--

Tendo apresentado as principais ideias defendidas pelo ISD, relacionando-as ao ensino e à aprendizagem de língua materna, no País, e reconhecendo o texto como centralidade e a produção textual como um dos eixos organizacionais desse ensino (LEURQUIN; DODÓ, 2020), é que elegemos essa teoria, como base da nossa pesquisa, para trabalhar com um ensino renovado da escrita.

Assim, é importante entendermos que

o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produzido de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos” (PCN, p. 139).

Tendo situado o trabalho da produção escrita à abordagem do ISD, entendemos, portanto, que, ao trabalhar com a escrita no contexto de sala de aula, reconhecemos a necessidade de um ensino de fato significativo e produtivo, que considere a língua como

[...] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Depreende-se, portanto, que o trabalho com a produção escrita deve superar as abordagens tradicionalistas da língua, uma vez que o ensino da escrita deve levar o aluno a saber aplicar os conhecimentos linguísticos visando à produção de textos, já que

é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento [...] (BRASIL, 2008, p. 43).

Desse modo, apropriando-se dos objetivos supracitados pelos documentos mencionados, o aluno aprenderá a construir e estruturar textos bem articulados, coesos, e saberá fazer um uso adequado dos elementos estruturais da língua, a fim de garantir ao texto sua progressão temática por meio dos mecanismos de textualização, a coesão nominal e a conexão (BRONCKART, 1999). Esse teórico aponta a importância de tais mecanismos como importantes para a manutenção do tema. É, pois, sobre os mecanismos de textualização que tratará o nosso próximo capítulo.



## 6 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Um galo sozinho não tece uma manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / De um que apanhe esse grito que ele / e o lance a outro; de um outro galo / que apanhe o grito de um galo antes / e o lance a outro; e de outros galos / que com muitos outros galos se cruzem / os fios de sol de seus gritos de galo, / para que a manhã, desde uma teia tênue, / se vá tecendo, entre todos os galos. / E se encorpando em tela, entre todos, / se erguendo tenda, onde entrem todos, / se entretendendo para todos, no toldo / (a manhã) que plana livre de armação. / A manhã, toldo de um tecido tão aéreo / que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO, 1994, p. 345).

Propomos, neste capítulo, discutir acerca dos estudos relacionados à coesão textual. Contudo, convém, inicialmente, apresentar como o ISD entende a atividade social humana e a linguagem, a língua e o texto, uma vez que compreender esses conceitos é decisivo para entendermos como os mecanismos de textualização, propostos por Bronckart, sobretudo, a coesão nominal e a conexão, são compreendidas por esse quadro teórico.

Antes de adentrarmos nos conceitos supracitados, convém reforçar, de acordo com Bronckart (1999), que o ISD dialoga com três princípios do Interacionismo Social:

I) o pensamento consciente do homem está relacionado com a construção do mundo e com os fatos socioculturais;
II) o vínculo das Ciências Humanas com as filosofias aristotélica e marxista e como elas podem intervir nas práticas sociais do homem com o mundo;
III) as ciências sociais devem ter relações interdependentes com fatores psicocognitivos, socioculturais, linguísticos, evolutivos e históricos.

Essa interseção entre o ISD e esses três princípios do Interacionismo Social implica no modo como essa teoria compreende a atividade humana e a linguagem. A seguir discutiremos sobre esse tópico.

### 6.1 A atividade social-humana e a linguagem

A noção de atividade para o ISD é muito importante. Bronckart, criador desse quadro teórico, inspira-se nos estudos de Leontiev (1979), segundo o qual a atividade “designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos” (BRONCKART, 1999, p.31). Nesse sentido, “as espécies animais mostram [...] uma atividade necessariamente coletiva ou social” (BRONCKART, 1999, p. 31).

Considerando essa necessidade dessas atividades coletivamente organizadas e relacionando-a à espécie humana, podemos observar “a emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem”, (BRONCKART, 1999, p. 31), conferindo às organizações das atividades humanas uma dimensão social, uma vez que consideramos que essas atividades languageiras acontecem por meio da interação.

Assim, para Bronckart (1999), a linguagem humana está associada às atividades de interação, sociais e discursivas, cuja principal função é a comunicação; por isso o ISD entende que a linguagem não deve ser de “ordem filosófica, psicológica, linguística, tampouco didática, mas que se situa em todas elas, a partir da Ciência do humano, que é a proposta de Bronckart” (MACHADO, 2004, p. 3-4).

Nesse sentido, alinhados a essa posição, entendemos que a linguagem assume um

caráter transversal, uma vez que esta perpassa todas as áreas de conhecimentos, e que as áreas que compõem a Ciência do humano devem estabelecer relações entre si. Assim sendo, é possível dizer que toda ação social é mediada pela linguagem semiotizada em textos e que, por esse motivo, todo desenvolvimento humano acontece através dos usos que fazemos da linguagem nas práticas sociais e discursivas (LEURQUIN; DODÓ, 2020, p. 332).

Logo, entendemos, segundo os autores, que a comunicação do homem com seus pares só é possível por meio do uso da linguagem semiotizada nos mais diversos gêneros de textos, a fim de cumprir objetivos específicos na interação.

No conceito de atividade humana, pode-se observar que há diferença em relação às atividades dos demais animais, uma vez que, nos humanos, essas atividades apresentam diversidades e complexidades em suas várias formas de organização e de suas formas de atividade que se dão por intermédio da linguagem, já que é ela que

[...] organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos (MACHADO, 2009, p. 48).

Nesse sentido, discutir sobre linguagem, à luz do ISD, implica dizer que, além de a linguagem ser um fenômeno de ordem social e histórica, é também

uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve (BRONCKART, 1999, p. 34).

Compreender a linguagem dessa forma, implica dizer que, de acordo com Vygotsky (1988), a linguagem desempenha um importante papel no desenvolvimento das funções

psicológicas superiores do homem. Desse modo, “tal posicionamento caracteriza o interesse de atuação do ISD com o estudo do processo de funcionamento e de produção de textos como atividade de interação capaz de moldar o homem” (LEURQUIN; DODÓ, 2020, p. 331). Portanto, pode-se afirmar que o ISD é uma teoria que estuda o desenvolvimento humano a partir do uso que se faz da linguagem nas práticas interativas, sociais e discursivas.

Logo, a linguagem, sob esse olhar, relaciona-se com as atividades sociais. Tais atividades são semiotizadas – verbalmente ou não -, criando textos/discursos produzidos pela capacidade de linguagem humana em processos de interação (LEURQUIN; DODÓ, 2020). É, pois, nas interações verbais, nesse processo de regulamentação, mediação e cooperação das atividades de linguagem que surge o conceito de agir comunicativo, proposto por Harbemas (1987).

Desse modo, compreender a linguagem como mediadora de um agir comunicativo, implica compreender que a língua é mais que um sistema de códigos, que uma estrutura, mas que também está a serviço da interação e da comunicação humana através do processo de produção de gêneros textuais.

## **6.2 Visão do ISD sobre língua e texto**

Para o ISD, o conceito de língua é entendido como um código ou sistema organizado, a partir de regras fonológicas e léxico-sintáticas, que possibilitam que falantes de uma mesma comunidade linguísticas se compreendam; é, pois, um sistema que cumpre uma determinada finalidade – a interação/comunicação. Portanto, as línguas naturais só podem ser apreendidas através de produções verbais articuladas a diferentes contextos comunicativos (BRONCKART, 1999).

Em sua obra clássica, “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, Bronckart apresenta o conceito de texto como a representação das diversas maneiras de realização da interação verbal. É uma produção de linguagem, seja ela oral ou escrita, ou ainda multissemiótica situada, acabada e autossuficiente produzida em um determinado contexto de produção (BRONCKART, 1999). Os textos são “produtos da atividade humana [...] e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2012, p. 72).

Articulado ao conceito de texto, o autor propõe o conceito de gênero textual. Considerando que existem diferentes contextos de produção, nos quais ocorrem as interações

verbais, diferentes textos são produzidos, a depender do propósito comunicativo de cada situação de uso da língua. Desse modo, texto é

toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto [...] (BRONCKART, 2012, p. 75).

Sob essa ótica, para o ISD, todo texto é singular e empírico, é unidade concreta de produção de linguagem, que pertence a determinado gênero textual, composta por diferentes tipos de discurso, revelando marcas pessoais do produtor do texto em um contexto comunicativo particular (BRONCKART, 2012).

Em suma, sobre o que vimos até aqui, podemos compreender que, para o ISD: a linguagem humana é vista como atividade; logo, quando interagimos, produzimos textos, adequando-os a determinados contextos de produção, a fim de que cumpram seu propósito comunicativo. E, nesse processo de produção de texto, uma vez que a linguagem semiotizada, em gêneros é vista como atividade, isso implica dizer que essas produções não são aleatórias, pelo contrário.

Ao produzir textos, refletimos sobre como utilizamos os recursos linguísticos para organizar aquilo que pretendemos dizer. Para isso, lançamos mão dos recursos linguístico-estruturais da língua, dentre eles, os elementos de coesão textual, a coesão nominal e a conexão, elementos importantes na construção da progressão temática textual.

Tendo apresentado os conceitos basilares deste quadro teórico, passaremos a tratar das categorias de análises utilizadas. Considerando que, na proposta do ISD, existem a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, vale salientar que, para esta Tese, utilizam-se os mecanismos de textualização, em particular a coesão nominal e a conexão, sobre os quais nos aprofundaremos nos tópicos a seguir.

### **6.3 Elementos de coesão textual e a construção da progressão temática**

Bronckart (1999), ao conceituar e exemplificar os mecanismos de textualização, reconhece que o faz de modo resumido; por isso, há a necessidade de dialogar com outros “trabalhos linguísticos ou psicolinguísticos muito mais detalhados” (BRONCKART, 1999, p. 263) que estudam sobre a coesão de texto. Por isso, nesta seção, faremos um diálogo entre o ISD, que dá conta do uso da linguagem nas práticas sociais e discursivas, a Linguística Textual,

para darmos conta dos conceitos dos tipos de coesão de modo mais detalhado. Embora haja diferenças entre esses dois quadros teóricos, os estudos mais recentes da Linguística Textual também vêm apresentando fortes pontos de convergência com o ISD, uma vez que, segundo Conte (1977), as discussões em relação ao texto passaram a dar uma maior importância ao tratamento do texto no seu contexto pragmático.

Analisando as palavras da autora, podemos afirmar, conforme Bronckart (1999), que o texto é a semiotização da linguagem utilizada em determinado contexto de produção, permitindo a interação e a comunicação entre os usuários da língua.

Nesse sentido, nossa análise ancora-se como base nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, para dar conta de questões, por exemplo, da compreensão das práticas interativas de linguagem associadas ao contexto de produção, como já o dissemos. Entretanto, para que possamos fazer uma análise descritiva dos elementos de coesão nominal e de conexão, recorreremos, mais adiante, aos estudos de teóricos da Linguística Textual e da Análise Textual do Discurso sobre coesão de texto, a fim de aprofundar nossa discussão sobre esse assunto.

Sabe-se que, desde seu surgimento, na década de 60, no século XIX, os estudos sobre a coesão de texto ganharam destaque na Linguística Textual. Contudo, é a partir dos anos 80 que essa teoria começa a ganhar consistência e passa a apresentar suas diferentes tendências e perspectivas de abordagens do texto.

A seguir, citamos Beaugrande e Dressler. Consideramos relevante sua menção em nosso texto, uma vez que eles foram um dos pioneiros a tratar do assunto em questão. Foram estes teóricos, por exemplo, que estabeleceram os setes fatores responsáveis em garantir a tessitura textual.

Para Beaugrande e Dressler (1981), os elementos que fazem com que um enunciado seja considerado texto são (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade).

Em contrapartida, Bronckart (1999) propõe os mecanismos de textualização, a saber: a coesão nominal, a conexão e a coesão verbal. No ISD, há outro conceito importante, o folhado textual, que consiste em organizar o texto em três partes superpostas e interativas. Essas camadas superpostas são: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Contudo, como nosso foco recai nos mecanismos de textualização, como já o dissemos, não nos deteremos aqui em discutir nem sobre a infraestrutura geral dos textos, nem sobre os mecanismos enunciativos; e, como a coesão verbal não constitui categoria de análise

para esta pesquisa, também não nos deteremos nessa questão; daremos ênfase, pois, aos mecanismos de textualização: a coesão nominal e a conexão.

Conforme Bronckart (2012), os mecanismos de textualização

são [...] articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto (BRONCKART, 2012, p. 259-260).

Baseados nessa afirmativa, ratificamos a relevância deste trabalho em propor analisar como os estudantes ingressantes no Ensino Médio fazem uso dos mecanismos de textualização, a fim de garantir a progressão temática do texto, portanto, sua coerência, uma vez que reconhecemos que não é o bastante entender que nos comunicamos produzindo textos que atendam a um propósito específico em dado contexto de produção, mas é necessário também dominar e saber fazer uso dos recursos linguísticos, dando ao texto boa articulação das ideias, garantindo a progressão do tema.

Dessa forma, o conceito de progressão temática torna-se caro para esta pesquisa. Por isso, trazemos à discussão o conceito de progressão temática formulado por Adam (2011). A articulação entre o ISD e a Análise Textual do Discurso representada nos estudos de Adam, revela-se pertinente, uma vez que esse quadro teórico apresenta importantes discussões que convergem com o ISD, mormente, em se tratando das produções textuais e discursivas em contextos reais de produção.

Para o autor:

a fraca carga de informação do tema faz dele uma base de retomada e, portanto, de coesão textual. Uma sucessão de enunciados (parágrafo ou sequência) pode ser definida como uma sequência de temas. Todo texto é entendido em uma tensão entre coesão (ligada à estrutura temática, à conexão e à concatenação dos temas sucessivos) e progressão. Os remas sucessivos trazem as informações pertinentes, mais importantes, ditas, nesse sentido, “novas” (“foco” ou centro de informação). Ao se atribuir a esses conceitos um lugar na dinâmica textual, vai-se além da divisão da frase em tema (Tema) e rema (Rema), para insistir no ponto de partida de cada novo enunciado (ADAM, 2011, p. 97).

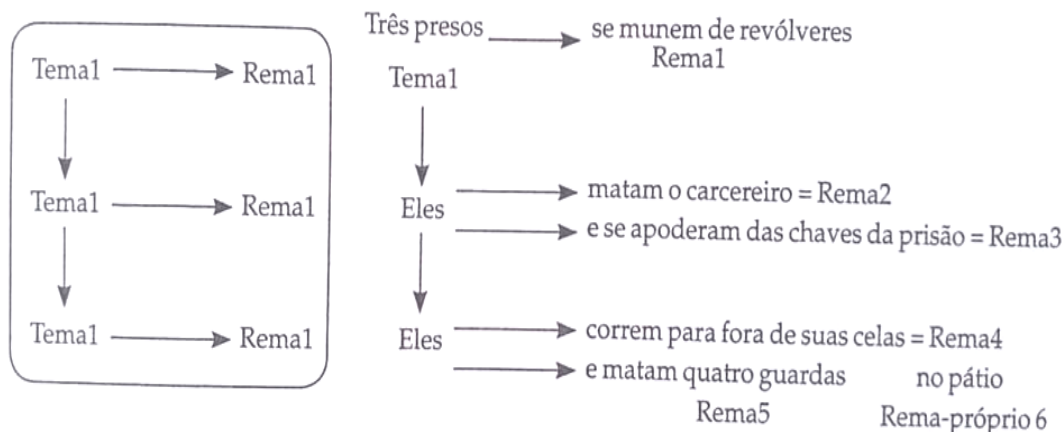
Sob essa ótica, entendemos que, no processo de interação linguageira, os usuários da língua precisam saber usar adequadamente os recursos linguísticos de coesão, a fim de garantir a progressão do tema, a partir dos mecanismos de textualização.

Adam (2011) diferencia, ainda, dois grandes tipos de progressão temática, de modo que asseguram o encadeamento dos enunciados. O primeiro deles é a *progressão com tema constante*, que consiste nos movimentos descritivos que dividem um hipertema em subtemas,

mantendo a continuidade do texto, por exemplo, a identificação das pessoas ou personagens, a retomada do tema central, sob forma pronominal, acrescentando, assim, novos remas.

Analisemos a figura, a seguir, proposta por esse teórico.

Figura 9 – A progressão com tema constante



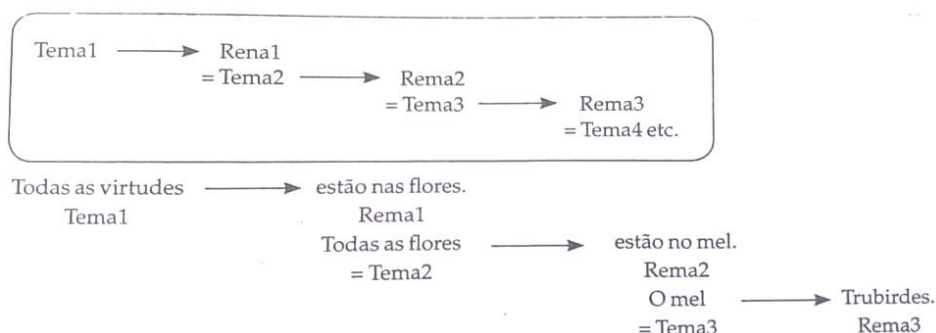
Fonte: Adam (2011).

Fazendo uma leitura da imagem, podemos observar que, em uma progressão temática constante, o Tema permanecerá central em todos os parágrafos. Nesse exemplo, o Tema é “três presos”, que é substituído pelo pronome “Eles”; a ele, são acrescentados seis Remas, isto é, seis novas informações que retomam o mesmo Tema.

Nesse caso, temos o primeiro Rema “se munem de revólver”, o segundo Rema “matam o carcereiro”, o Rema terceiro “e se apoderam das chaves da prisão”, o Rema quarto “correm para fora de suas celas”, o quinto Rema “e matam quatro guardas” e o sexto Rema “no pátio”.

Adam nos apresenta ainda a *progressão por tematização linear*, que consiste na concatenação de diferentes Temas e Remas. Podemos observar isso, conforme nos mostra a imagem a seguir:

Figura 10 – A progressão por tematização linear

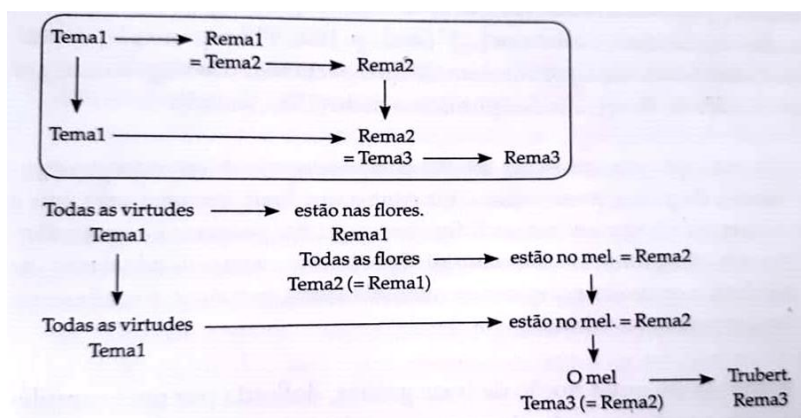


Fonte: Adam (2011).

Pela análise da imagem, entendemos que o que é Rema passa a ser Tema do tópico a seguir. Neste exemplo, o Tema 1 “Todas as virtudes” é complementado por seu Rema 1 “estão nas flores”. Este, por sua vez, além de ser Rema do Tema 1, passa a ser Tema 2 “todas as flores”, que requer um Rema “estão no mel”; este Rema 2, torna-se Tema 3 “o mel”, que é completado pelo Rema 3 “Trubirdes”.

Adam, apesar de propor que existam dois principais grupos de tematização, o autor sugere ainda que a *progressão temática* pode ser *combinada*; é a “mistura dos dois modelos de base” (ADAM, 2011, p. 99). A imagem, a seguir, nos ajudará a entender esse conceito.

Figura 11 – A progressão temática combinada



Fonte: Adam (2011).

A partir deste exemplo, podemos observar que o Tema 1 “Todas as virtudes” é completado pelo Rema 1 “estão nas flores”. O Rema 1, que passa a ser Tema 2 “Todas as flores” é completado pelo Rema 2 “estão no mel”, que passa a ser Tema 3 “o mel”. “O mel”, que é tema 3 e, ao mesmo tempo, Rema 2, está funcionando, neste exemplo, como Rema do Tema 1, sendo completado pelo Rema 3 “Trubert”.

Tendo analisado o conceito e os tipos de progressão temática propostos por Adam, não nos restam dúvidas sobre a importância de fazermos bom uso dos elementos linguístico-estruturais da língua para construir essa progressão no texto.

Acerca dessa necessidade da organização das ideias do texto, para que apresente manutenção do tema e que essa concatenação de ideias possa ocorrer, coerentemente, fazemos uso dos mecanismos de textualização: a conexão e a coesão nominal, por exemplo.

Apresentaremos a seguir, alguns estudos que tratam sobre esse assunto e que, portanto, nos ajudarão a compreendê-lo melhor. Primeiro, nos aprofundaremos nos conceitos



propostos na Literatura sobre tipos de coesão nominal e, em seguida, nos estudos propostos por Bronckart (1999) e Adam (2011).

#### 6.4 A coesão nominal

No estado da arte, podemos encontrar, nos primeiros estudos sobre coesão, o conceito proposto por Halliday e Hasan (1976). Para eles, a coesão é tida como uma ideia de sentidos subjacentes ao interior do texto, que lhe definem, pois, como um texto. A coesão textual é, portanto,

um conceito semântico que se refere às relações de sentidos existentes no interior do texto e que o definem como um texto. A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.4).

Nesse sentido, a coesão se estabelece a partir de relações semânticas entre os elementos textuais. Tendo a coesão a função de estabelecer relações de sentido, ela pode ser compreendida como um conjunto de recursos, de “laços”, “elos” coesivos que ligam as sentenças umas às outras.

Para melhor fixarmos os tipos de coesão nominal listados no estado da arte, trazemos exemplos nos gêneros Tirinha, Cartum, dentre outros, para analisarmos e compreendermos o funcionamento desses usos nesses textos; além de justificar nossa escolha pelo Interacionismo Sociodiscursivo como nossa teoria de base; e, já que defendemos que o texto deve ser visto como ferramenta principal para entendermos o funcionamento na língua (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), seria, no mínimo incoerente, trabalharmos com frases soltas e descontextualizadas para explicação dos exemplos.

Halliday e Hasan (1976) classificam os mecanismos de coesão textual em: *referenciação pessoal, demonstrativa e comparativa, substituição, elipse, conjunção* e a *coesão lexical*, que podemos visualizar nos exemplos que seguem. Então, para coesão pessoal é feito o uso de pronomes pessoais e/ou possessivos.

Figura 12 – Exemplo de coesão pessoal



Fonte: Livro: Geração Alpha Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (2018), p. 184.

Na tirinha, em questão, a coesão pessoal realiza-se, linguisticamente, pelo uso do pronome pessoal oblíquo “la”, no terceiro quadrinho, que retoma, no texto, a unidade fonte “Sua história”.

A seguir, temos um exemplo de referenciação demonstrativa; esse tipo de coesão pode ser realizado por meio do uso de pronomes de tratamento ou pelo uso de advérbios ou de locuções adverbiais que indicam circunstância de lugar.

Figura 13 – Exemplo de referenciação demonstrativa



Fonte: [http://deboravilhena.blogspot.com/2013/05/genero-textual-tirinhas\\_8192.html](http://deboravilhena.blogspot.com/2013/05/genero-textual-tirinhas_8192.html). Acesso em: 19 maio 2020.

No exemplo, o personagem está à procura de seu casaco. Para identificar o lugar no qual seu casaco se encontra, temos, no segundo quadrinho, duas locuções adverbiais de lugar: “debaixo da cama” e “em cima da cadeira”; no terceiro quadrinho, outras duas locuções adverbiais de mesma circunstância: “na escada” e “na cozinha”; e, no último quadrinho, ao encontrar seu casaco, o personagem da história utiliza o advérbio de lugar “aqui”, demonstrando, assim, a localização exata de seu casaco.

Quanto à referenciação comparativa, ela é feita por meio de expressões que podem indicar uma relação de similaridade ou de contiguidade, como podemos observar na tirinha a seguir:

Figura 14 – Exemplo de referenciação comparativa



Fonte: <http://portuguescomentado.blogspot.com/2015/04/aocp-figuras-de-linguagem.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

Observemos que, por meio de uma relação de contiguidade, a expressão “boi”, no último quadrinho, retoma o termo “cabeça” (de gado), que, inclusive, cria, no texto, certo tom de comicidade. Sabemos que o termo “cabeça”, na tirinha, é usado com sentido metonímico, significando que o pai do amigo do personagem Chico Bento possuía não apenas cabeças de gado literalmente; esse sentido é garantido tanto pelo nosso conhecimento de mundo quanto pelo uso da expressão “boi”, que está possibilitando esse tipo de referência.

Ainda sobre os tipos de coesão, os autores explicam que a substituição consiste no uso de um termo no lugar de outro, ou até mesmo no lugar de uma oração inteira, a fim de evitar a repetição de um item.

Figura 15 – Exemplo de substituição

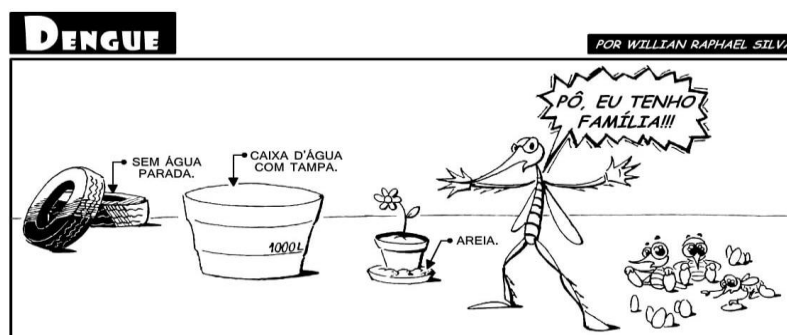


Fonte: <http://amigajoinville.blogspot.com/2016/03/tirinha-muito-significativa-para-os.html>. Acesso em: 19 maio 2020.

Por exemplo, nesta tirinha, são exemplos de substituição, no quadrinho 2, o pronome pessoal oblíquo “lo”, o pronome pessoal do caso reto “ele” e o pronome possessivo “dele”, todos se referindo ao termo “Gambás” no primeiro quadrinho. Temos, ainda, outro exemplo de substituição com o termo “tudo”, no último quadrinho, que se refere ao termo “mata”, que aparece tanto no segundo quadrinho quanto no último quadrinho.

Em se tratando da **elipse**, esse tipo de coesão seria a omissão de um elemento qualquer, facilmente recuperado pelo contexto. Observemos o texto a seguir:

Figura 16 – Exemplo de Elipse



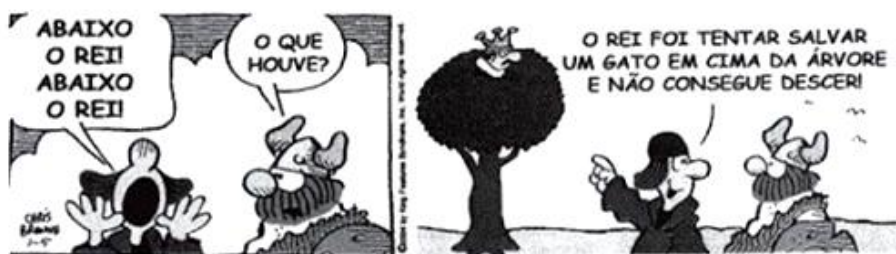
Fonte: <https://www.humorcomciencia.com/blog/83-saude/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

No Cartum, em análise, que faz uma alerta sobre o mosquito da Dengue, de forma humorada, sabemos que a informação que está omitida seria “o fato de que não há água parada; portanto, não há condições favoráveis para a proliferação do mosquito”. Essa informação pode ser recuperada, facilmente, uma vez que sabemos que o mosquito necessita de água parada em qualquer reservatório para poder pôr seus ovos; e, como não há água parada nos reservatórios, o mosquito está chateado.

Em relação à coesão lexical, os autores afirmam que ela pode ser realizada por meio de reiteração, que é a repetição de um mesmo item lexical ou por meio de uso de sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos, e colocação, também chamada de contiguidade, que consiste no uso de palavras pertencentes ao mesmo uso de um campo semântico.

No exemplo da tirinha, a seguir, veremos que a coesão lexical se dá por meio da expressão “o rei”, retomando essa mesma expressão. Logo, tem-se um exemplo de reiteração. Caso quiséssemos reescrever o texto com outras expressões para evitarmos a repetição da expressão “o rei”, poderíamos usar o pronome pessoal do caso reto “ele”, ou ainda o pronome de tratamento “Sua Majestade”.

Figura 17 – Exemplo de coesão lexical



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/16607255>. Acesso em: 19 mai. 2020.

Sobre a conjunção, os autores explicam que elas podem estabelecer relações de significado entre elementos ou orações do texto. Ainda apresentam como principais tipos de conjunção, a *aditiva*, a *adversativa*, a *causal*, a *temporal* e a *continuativa*. Sobre essa questão, iremos retomá-la no subtópico que fala sobre conexão.

Outros estudiosos vêm contribuindo com os estudos da coesão nominal. Charolles (1997), por exemplo, afirma que em qualquer texto – oral ou escrito - há expressões que indicam que um determinado segmento deve ser ligado a outro ao longo do texto e que tais marcas funcionam como mecanismos linguísticos, capazes de garantir a continuidade da temática do texto. Por isso, a análise desses mecanismos deve ser feita apenas nos textos e pelos textos em seus respectivos contextos de produção.

Assim, o autor ressalta-nos sobre a importância dos elementos coesivos para facilitar a interpretação do texto e a construção de sua coerência.

Reconhecemos, pois, a importância dos recursos coesivos, o modo como relacionamos os termos nos textos, a fim de garantir a progressão temática. Portanto, a partir dos conceitos e das discussões propostas até aqui sobre a coesão para a construção e compreensão de textos, é que fortalecemos a justificativa e relevância do estudo da coesão – em especial a coesão nominal e da conexão - no processo de atividade linguageira, que é onde os sentidos são construídos a partir das criações textuais.

Bronckart (1999) evidencia a importância dos mecanismos de textualização, cujo papel é conferir a progressão temática dos conteúdos ao texto, e, portanto:

[...] os mecanismos devem ser assim definidos no nível da unidade global que é o texto, as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos tipos de discursos específicos que esses mecanismos atravessam (BRONCKART, 1999, p. 260).

No ISD, os mecanismos de textualização são aspectos importantes no processo de produção e compreensão textual. Sobre a coesão nominal e sua função, Bronckart afirma que:

[...] os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada [...]. Duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas. A função de introdução consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de retomada consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto (BRONCKART, 2012, p. 268).

A coesão nominal, portanto, é vista pelo autor como um mecanismo textual responsável pela compreensão geral do texto; por isso – comungando com essa ideia - os elementos de coesão precisam ser analisados em uso, em funcionamento dentro dos textos, considerando todos os seus aspectos formadores, inclusive seu contexto de produção.

Nesse sentido, no processo de produção textual, ao mobilizar os elementos linguísticos, precisamos considerar o contexto de produção para construir seu sentido. Assim, entram em jogo para a construção de significados os mundos formais propostos por Habermas<sup>24</sup> (1987).

---

<sup>24</sup> Sobre os mundos formais, tecemos uma discussão sobre esse assunto, no primeiro capítulo, em que tratamos sobre o estudo dos gêneros textuais. Caso necessário, sugerimos a retomada da leitura desse capítulo.

Utilizaremos o texto, a seguir, para fazermos uma análise do uso dos elementos de coesão nominal, à luz do ISD, mostrando como os mundos formais podem influenciar na construção dos sentidos do texto.

Figura 18 – Texto para análise dos elementos coesivos e as influências dos mundos formais

### Cantiga para não morrer

Quando você for se embora,  
moça branca como a neve,  
me leve.

Se acaso você não possa  
me carregar pela mão,  
menina branca de neve,  
me leve no coração.

Se no coração não possa  
por acaso me levar,  
moça de sonho e de neve,  
me leve no seu lembrar.

E se aí também não possa  
por tanta coisa que leve  
já viva em seu pensamento,  
menina branca de neve,  
me leve no esquecimento.

(Ferreira Gullar: *Melhores poemas*, 7. ed. Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2004. p. 120.)



Fonte: Português: Linguagens, 2015, p. 101.

Para o ISD não é suficiente saber mobilizar os elementos linguísticos para produzir textos; é preciso considerar o contexto comunicativo no qual esse texto é produzido. Nesse sentido, o contexto de produção representado pelo mundo sociosubjetivo é decisivo para o uso dos elementos de coesão de texto.

Considerando isso, é válido evidenciar que este poema do poeta modernista Ferreira Gullar foi produzido no período em que ficou exilado do Brasil. Em 1971, quando esteve exilado em Moscou, escreveu este poema, que foi inspiração de uma profunda relação amorosa<sup>25</sup>.

À guisa de exemplo, analisando o poema acima, observemos que, nele, o produtor dirige-se a uma pessoa. Ao longo do texto, esse referente é retomado pelas seguintes expressões: “Você”, “Moça branca como a neve”, “menina branca de neve”, “moça de sonho e de neve”. Nesse caso, vemos que a pessoa à qual o produtor do texto se dirige é do sexo feminino.

Aplicando isso ao mundo sociosubjetivo, considerando os papéis sociais de ambos, por exemplo, supondo que o autor do texto seja um pai, e a menina a quem está se referindo seja sua filha, os sentidos construídos por essa cadeia anafórica, cuja unidade fonte é recuperada

<sup>25</sup>Informações contidas no site: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=779%3Aferreiragullar&catid=41%3Aletra-f&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=779%3Aferreiragullar&catid=41%3Aletra-f&Itemid=1). Acesso em: 15 de outubro de 2020.

através de pronomes e por substantivos caracterizados, não teria o mesmo sentido, se o papel social da pessoa a quem o autor se dirige fosse de uma mãe, de uma esposa, ou ainda de uma amiga, pois, provavelmente, os sentimentos que ele teria de pai seria diferente se estivesse se dirigindo à sua esposa, ou a pessoa amada (como indicado no contexto de produção) e não à sua filha, por exemplo.

É válido considerar também a maneira como os elementos de coesão são mobilizados, demonstrando boa apropriação desses recursos, para tecer as ideias no texto; isso condiz com a expectativa criada em relação ao autor do texto, já que se trata de um poeta renomado da literatura brasileira, crítico de arte, biógrafo, tradutor, memorialista e ensaísta brasileiro, e um dos fundadores do neoconcretismo.

Comungando com essa perspectiva de coesão, Apothéloz (2003) afirma que os recursos coesivos extrapolam os níveis frasais, assumindo uma vertente bem mais contextual e pragmática.

Nesse sentido, os mecanismos de coesão nominal são responsáveis em evidenciar relações entre termos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Vale ressaltar que, na proposta do ISD sobre a coesão nominal, Bronckart (1999) a concebe além dos limites sintáticos das frases; ela perpassa pela compreensão e construção global de todo o texto, considerando a influência do contexto de produção no processo de construção da coesão nominal.

Sobre esse mecanismo textual, Bronckart afirma que a coesão nominal é responsável por introduzir, no texto, um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas.

Sobre essa maneira de construir coesão no texto, Halliday e Hasan (1976) afirmam que a coesão é construída não só pelo seu referente, mas também pela relação entre esse referente e sua forma remissiva. Desse modo, se o referente vier após a sua forma remissiva, constitui-se o que eles chamam de catáfora, conforme podemos ver no exemplo a seguir:

Figura 19 – Exemplo de catáfora



Fonte: <http://docente.sebsa.com.br/docente/Arquivos/Provas/R-d8b12e0d-b3c2-4153-928f-6a07365d20a1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Vejamus que o termo “isto” está funcionando como a forma remissiva do termo “comida anônima”; ou seja, o referente está localizado depois de sua forma remissiva, que é “isto”. Por isso, temos aqui um exemplo de catáfora, que é, portanto, a antecipação de uma forma remissa ao seu referente textual.

Para Bronckart, a coesão nominal é ainda responsável por retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto.

Considerando isso, temos, dentro do contexto do estudo da coesão nominal, as categorias de anáforas. De acordo com Bronckart (1999), elas são construídas a partir de: anáfora nominal e anáfora pronominal.

Sobre as anáforas nominais, que são compostas por sintagmas nominais de diversos tipos, Bronckart (1999) afirma que, para se fazer uma retomada, o sintagma pode ser idêntico ou pode diferir da unidade fonte.

Para nos aprofundarmos mais nas anáforas nominais e aos seus tipos, já que Bronckart não o faz referência, recorreremos às leituras que abordam os diferentes tipos de anáforas.

Iniciaremos nossa discussão trazendo os estudos de Apothéloz (2003), que define o conceito de anáfora fiel:

sempre que um referente anteriormente introduzido no texto é retomado por meio de um SN definido ou demonstrativo cujo nome nuclear é aquele mesmo por meio do qual foi introduzido (uma casa... a/esta casa...) A anáfora fiel é, assim, uma das possibilidades de correferência (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).

Vejamus que, no exemplo dado pelo autor, “uma casa...a/esta casa” representam bem a sua perspectiva acerca da anáfora fiel: observemos que, no exemplo, *casa* é o termo em comum entre as sentenças; é o termo introduzido e que ao mesmo tempo reaparece no processo de retomada.

Ocorre anáfora fiel, portanto, quando há a retomada de um sintagma nominal definido ou demonstrativo, na condição de o núcleo desse sintagma ser o mesmo sintagma que fora introduzido anteriormente.

Por outro lado, para o mesmo autor

fala-se [...] em anáfora infiel sempre que o nome da forma de retomada é diferente daquele da forma introduzida (trata-se mais especificamente de um sinônimo ou de um hiperônimo), ou quando lhe é acrescentada uma determinação qualquer (uma casa... a habitação) [...] (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).



No exemplo acima, o termo que retoma a palavra *casa* não é idêntico, mas se estabelece por meio de sinonímia ou ainda de hiperonímia.

Na proposta de Adam (2011), a anáfora fiel tanto pode manter um núcleo em comum – o termo introduzido que será retomado – quanto o termo retomado pode manter com o introduzido uma relação de contiguidade, que sejam quase idênticos.

Em se tratando da anáfora infiel, Adam (2011) a conceitua de modo que o termo introduzido, o termo primeiro, apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, e o termo responsável em fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

Um outro tipo de anáfora nominal é a que chamamos de anáfora associativa. Para nos aprofundarmos acerca desse tipo de anáfora, embasar-nos-emos nos conceitos propostos por Apothéloz (2003) e Adam (2011).

Para Apothéloz (2003), chama-se anáfora associativa, também chamada pelo autor de sintagmas nominais definidos, os mecanismos que apresentam ao mesmo tempo as características elencadas a seguir:

de um lado, uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes posteriormente) introduzido ou designado; de outro, a ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes posteriormente) esse referente”. As anáforas associativas representam, assim, seu referente como já conhecido, ou como identificável, sempre que ele não tiver sido ainda objeto de nenhuma menção, e que não identificar mais sua relação com outros referentes ou com outras informações explicitamente formuladas (APOTHÉLOZ, 2003, p. 75).

Um exemplo bastante usado na tradição literária é a sublime sentença, retirada dos estudos de Apothéloz (2003): “Nós chegamos a uma cidade. A igreja estava fechada”.

Nesse exemplo, a anáfora associativa se dá da seguinte maneira: a palavra *cidade* funciona como o termo primeiro, introduzido, que será retomado pela expressão *igreja*, que, por sua vez, estará se relacionando ao seu antecedente numa perspectiva de pertença de sentido, ou seja, como se fizessem parte de um mesmo campo semântico.

De acordo com Hawkins (1997a), *cidade*, por ser o termo antecedente da anáfora, o chamaremos de desencadeador; e chamaremos de associado, neste caso, a palavra *igreja*, o termo que mantém relação anafórica com o termo antecedente, o desencadeador.

Nessa perspectiva, Hawkins (1997a) afirma que anáfora associativa seria caracterizada pela partilha de conhecimentos gerais. Assim, para o autor, toda cidade possui/tem uma igreja.

Sobre anáfora associativa, Adam (2011) afirma que é a retomada por um SN definido, inferido pela presença de unidades pertencentes ao mesmo campo lexical, como no exemplo que se segue:

ACIDENTE – Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), um carro fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, a passageira foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao motorista, ficou apenas levemente ferido (ADAM, 2011, p.135-136).

Analisando o excerto, *carro* é retomado pelos termos a *passageira* e o *motorista*. Vê-se, desse modo, o funcionamento de uma anáfora associativa, que, embora as anáforas sejam palavras que não são iguais à unidade fonte, estabelecem com ela relações de significação de vocábulos pertencentes a um mesmo campo semântico-lexical.

Segundo Kleiber (1994), uma anáfora associativa introduz um referente novo, representado por uma expressão nominal definida e que se refere a uma outra entidade já mencionada. Essa relação entre um termo e o outro é associada por relações convencionais entre os nomes que os constitui.

Kleiber (1994) subdivide, ainda, esse tipo de anáfora em quatro tipos:

- I) Anáfora associativa meronímica, que se caracteriza quando um nome nuclear anafórico associativo apresenta uma marcação semântica pelo traço “parte de”; isto, é, quando há uma relação de contiguidade entre a parte e o todo. Por exemplo: “Não pegue a xícara amarela. A asa está quebrada<sup>26</sup>”. Observemos que o termo *A asa* retoma o nome nuclear *xícara* a partir de uma relação semântica meronímica.
- II) A anáfora associativa locativa é caracterizada também por uma relação semântica da parte pelo todo, contudo os anafóricos associativos locativos têm independência referencial, ou seja, não se prende à existência do outro termo. Vejamos o exemplo a seguir: “Entramos num vilarejo. A igreja estava situada no alto” (KLEIBER, 2001, p. 263). É preciso observar, nesse exemplo, que mesmo o vínculo entre a parte (*A igreja*) pelo todo (*Num vilarejo*) permaneça, há autonomia do componente (*A igreja*) em relação ao todo.
- III) Conforme estudos de Kleiber (2001), uma anáfora associativa funcional assemelha-se à anáfora associativa meronímica; contudo, enquanto esta

<sup>26</sup> Exemplo retirado de Schwarz (2000).

permite uma interpretação distributiva semântica entre parte e todo, aquela não permite essa distributividade, além de apresentar restrição semântica quanto ao uso do verbo “ter”, que confirma o traço de pertença ou de contiguidade em estruturas meronímicas.

- IV) Para constituir exemplo de anáfora associativa actancial é preciso que o referente do anafórico corresponda a um dos argumentos de um predicado produzido precedentemente. Desse modo, o elemento âncora ou fonte para o anafórico associativo é um predicado, e não outra entidade.

Ainda sobre a anáfora associativa, também chamada de anáfora indireta por alguns teóricos, é importante trazermos à discussão os conceitos de Schwarz (2000).

De acordo com Schwarz,

no caso da anáfora indireta trata-se de expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (SCHWARZ, 2000, p. 49).

Para a autora, também pode haver casos de anáforas indiretas a partir de pronomes.

No caso da Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas [e expressões pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (SCHWARZ, 2000, p. 122-124).

Nesse sentido, as expressões nominais definidas e os pronomes podem constituir uma anáfora indireta. Esses mecanismos linguísticos são interpretados referencialmente sem haver entre eles - a unidade fonte e o termo de retomada – relação de correspondência ao antecedente.

Em suma, podemos resumir os critérios estabilizadores da anáfora indireta: o fato de não haver vinculação da anáfora com a correferencialidade e a ausência de vínculo da anáfora com a noção de retomada e, por fim, a introdução de um referente novo.

Ainda sobre anáfora, Bronckart (1999) explica o que são as anáforas pronominais: que são compostas pelos seguintes tipos de pronome: *pessoais*, *relativos*, *possessivos*, *demonstrativos* e *reflexivos*, podendo ainda conter a *elipse marcada /Ø/*, que consiste em um apagamento de pronome.

Adam (2011), a partir do exemplo “Tendo derrubado o cartazeiro Achille, eles o arrastaram ao longo de toda a passarela de Alfortville, depois o jogaram de cima” (ADAM, 2011, p. 135), estabelece o conceito de anáfora pronominal fiel, quando fazemos uso de pronomes que retomam a unidade referencial nuclear; neste caso, o pronome pessoal oblíquo “o” recupera o termo “o cartazeiro ACHILLE”, não indicando nenhuma propriedade nova da unidade fonte; contudo, o autor ressalta que, quando o pronome retoma nomes próprios, ele indica com exatidão o sexo da pessoa ou do personagem.

Sobre os pronomes anafóricos, CONTE (1990) ressalta a influência da enunciação sobre as escolhas de tais pronomes. A autora afirma que eles não são “apenas sinais de continuidade”, propondo, assim, a noção de anáfora enfática. A autora afirma que os pronomes anafóricos nos ajudam a adquirir novos conhecimentos ou informações dos referentes, suas emoções e sentimentos, características psicológicas, etc., como ela mesma analisa isso no trecho a seguir:

Ela é muito gentil! Dir-se-ia; ela é muito gentil, essa mulher de médico! Belos dentes, olhos negros, pés elegantes, e desenvoltura como uma parisiense. De onde diabos ela saiu? [...] Aquela havia-lhe parecido bela: ele pensava nela [...] (CONTE, 1990, p. 219).

Nesse exemplo apresentado pela autora, observemos que o que ela afirma sobre o fato de entender os usos dos pronomes, para além da função de garantir a continuidade, ao fazer isso, cada uso, que cria uma anáfora, traz novas informações da unidade-fonte. Desse modo, temos o uso dos pronomes pessoais do caso reto “ela”: “ela é muito gentil”; “essa mulher de médico”; “De onde diabos ela saiu?”; “Aquela havia-lhe parecido bela”; “ele pensava nela”. Nota-se que, cada uso do pronome, além de fazer retomada ao referente, novas informações são acrescentadas, fazendo com que o leitor crie um perfil descritivo mais detalhado desse referente.

Acerca das anáforas demonstrativas, Adam (2011) afirma que elas indicam a identificação, a relação com um segmento posto na memória, anteriormente; e, quando faz essa operação de retomada, reclassifica o objeto do discurso. Pode-se dizer que se trata de introduzir um novo ponto de vista em relação ao objeto, como no exemplo que segue: “[...] Onde, então, ele a encontrou, esse rapaz grosseiro aí?” [...] (ADAM, 2011, p. 142).

Nota-se que o pronome demonstrativo “esse” tem, no exemplo, duas funções: retoma o pronome pessoal do caso reto “ele” (“esse rapaz”) retoma o termo “ele” e introduz uma nova informação que, ao mesmo tempo, indica um novo ponto de vista do produtor do texto em relação ao objeto do discurso, já que “ele” não é mais apenas alguém que fez uma ação (“a entregou”), mas é classificado agora como alguém que é grosseiro “esse rapaz grosseiro aí”.

Vale ressaltar, porém, que essa função de retomada da unidade fonte ou antecedente, também são percebidos em algumas ocorrências com o uso dos pronomes pessoais, que também podem remeter a entidades que fazem parte do exterior do texto, podendo ser o agente-produtor ou seus destinatários; neste caso, trata-se dos pronomes dêiticos.

Segundo Lyons (1980), o conceito de dêixis é

[...] a localização e a identificação das pessoas, objetos, processos, eventos e atividades [...] em relação ao contexto espaço-temporal acreditado e mantido pelo ato de anunciação, e a participação, em regra geral, de um locutor único e de pelo menos de um interlocutor (LYONS, 1980, p. 261).

Dessa maneira, seu posicionamento sobre o conceito da função dos pronomes dêiticos assemelha-se com as ideias de Bronckart, afirmando que a função dos pronomes dêiticos é localizar e identificar a pessoa em relação ao tempo e ao espaço pertencentes aos atos enunciativos.

Ao tratar dos pronomes, Neves (1997), por exemplo, em sua “Gramática de uso do português”, dedica uma seção para falar dos pronomes relativos e sua relação com a construção das orações subordinadas adjetivas.

A autora mostra que há entre o pronome relativo, - que é responsável em unir a oração principal à oração subordinada adjetiva - uma relação coesiva nominal, uma vez que, segundo a autora, “o antecedente de um pronome relativo, e, portanto, de uma oração adjetiva, pode ser” (NEVES, 1997, p. 378):

1. Um sintagma nominal. Esse sintagma nominal pode ser representado por um substantivo com determinante, por exemplo: “Atracado o barco, procuramos identificar uma picada que possibilitasse atingir a figueira” (NEVES, 1997, p. 378). Notemos que o substantivo *picada* está determinado pelo artigo *uma* e antecede o pronome relativo *que*.

O sintagma nominal também pode ser um substantivo sem determinante: “Para se fazer holografia, é preciso iluminar o objeto com a luz do raio laser. Além disso, o objeto deve receber luz no mesmo momento e em todas as direções determinadas pelo hológrafo – pessoa que faz holografia” (FSP). Aqui, a palavra *pessoa* não está determinada e antecede o pronome relativo *que*.

2. Um sintagma pronominal, podendo ser um pronome indefinido, como no exemplo: “Não tinham mais *nada* que fazer ali” (NEVES, 1997, p. 378).

3. ou por um pronome demonstrativo: “*Aquilo* que eu disse foi na hora da raiva” (NEVES, 1997, p. 378). Respectivamente, temos na primeira frase, um pronome

indefinido antecedendo o pronome relativo *que*; na segunda, temos um pronome demonstrativo que antecede o pronome relativo.

Se observarmos, portanto, podemos conceber uma relação entre o pronome relativo com o seu antecedente como um tipo de referenciação anafórica, uma vez que, além de o pronome relativo está ligando as orações, ele também funciona como uma forma remissiva do referente que o antecede.

Trazemos também em pauta um outro tipo de anáfora proposto por Adam. A anáfora definida. Para ele,

anáfora definida aparece, geralmente, nos encadeamentos que contêm introdução de um referente sob forma indefinida e depois retomada e depois retomada lexical idêntica: Um bebê (1) / O bebê (2) – ou quase idêntica – um menininho (1) – o garotinho (2). Pode-se falar de anáfora definida fiel, nesse tipo de caso, e de anáfora definida infiel, quando se passa de um termo hipônimo para um hiperônimo: um menininho (1) retomado por a criança (2). Nesse modo de encadeamento clássico dos enunciados, um objeto do discurso é, inicialmente, introduzido (1) e, em seguida, tomado como tema tópico de um enunciado posterior (2) (ADAM, 2011, p 138).

Além desses tipos até aqui estudados, gostaríamos de trazer também à discussão a definição de anáfora por nomeação segundo os estudos de Apothéloz (2003).

Há anáfora por nomeação quando o sintagma nominal transforma em referente, quer dizer, em objeto individuado, o processo denotado por uma proposição anterior. Dois casos pelo menos podem, então, se apresentar: a nomeação pode retomar o conteúdo proposicional desta proposição; ou o ato de fala realizado por meio da enunciação deste conteúdo (APOTHÉLOZ, 2003, p 72).

A fim de compreender esse conceito, analisemos dois exemplos retirados de Apothéloz (2003). O primeiro exemplo explica como a anáfora por nomeação recupera o conteúdo proposicional: “Os arquivos do Cineasta Abel Gance [...] serão vendidos em leilão, [...] nos dias 3 e 4 de março. A venda compreenderá uma centena de cenários manuscritos” (APOTHÉLOZ, 2003, p 72). Nesse exemplo, “A venda”, recupera o conteúdo proposicional anteriormente falado.

Por outro lado, quando o termo retoma o ato de fala realizado por meio da enunciação do conteúdo, temos o seguinte exemplo: “É conveniente situar as funções na ordem figurativa e os funcionamentos na ordem figural? Ou o inverso? **Esta interrogação** ameaça permanecer” (APOTHÉLOZ, 2003, p 72). Vemos que o termo em negrito faz referência à pergunta que fora enunciada no ato de fala.

Apothéloz (2003) também propõe a anáfora por silepse, mostrando que, quando este fenômeno siléptico se caracteriza por uma anáfora pronominal, a retomada revela, por

exemplo, a variação de gênero e/ou número da unidade fonte, como no exemplo: “Uma mulher infiel, se assim for conhecida pela pessoa interessada, é apenas infiel. Se ele a crê fiel, ela é pérfida” (APOTHÉLOZ, 2003, p 73). Nesse caso, vemos que o pronome *ele*, ao retomar a unidade fonte “pela pessoa interessada”, mostra que é do sexo masculino “a pessoa interessada”, permitindo concluir que este caso de silepse trata-se de uma concordância segundo o sentido, mas não segundo à gramática.

Antes de irmos ao tópico no qual trataremos sobre a conexão, convém trazer à nossa discussão o fenômeno do encapsulamento anafórico, que teve como precursor os estudos de Francis (1994). A autora estudou acerca das atribuições de títulos resumitivos de segmentos textuais.

Conte (1996), também um dos pioneiros a estudar sobre o assunto, conceitua encapsulamento anafórico como um

[...] recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. Um sintagma nominal é construído com um nome geral como núcleo lexical e tenha uma clara preferência pela determinação demonstrativa. Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicções posteriores. Como recurso de integração semântica, os sintagmas nominais encapsuladores rotulam porções textuais precedentes; aparecem como pontos nodais do texto. Quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor. Finalmente, o encapsulamento anafórico pode também resultar na categorização e na hipostasiação de atos de fala e de funções argumentativas no discurso (CONTE, 1996, p 01).

Nesse sentido, para o autor, além desse fenômeno coesivo funcionar como paráfrase resumidora, considera, em sua opinião, que o encapsulamento anafórico é um recurso muito importante, sobretudo em textos argumentativos escritos, uma vez que esses títulos resumitivos funcionam como “estágios de um argumento desenvolvido dentro e através do próprio discurso, à medida que o escritor apresenta e avalia suas proposições e as de outras fontes” (FRANCIS, 1994, p 83). Vejamos um exemplo proposto por Conte (1996): “Hoje, todos os melhores espaços produtivos estão ainda na mão da velha estrutura do estado. Levará tempo para mudar esta situação” (CONTE, 1996, p. 178). Vejamos que o termo *esta situação* funciona como expressão que resume aquilo que foi dito anteriormente.

Em suma, para Conte (1996), o encapsulamento anafórico está para a organização textual, uma vez que permite que haja “integração semântica”.

Desse modo: I) no encapsulamento anafórico, a nova expressão referencial funciona de modo retroativo, como um recurso de integração semântica; II) “o sintagma nominal encapsulador produz um nível mais alto na hierarquia semântica do texto. [...] Ocorre no ponto

inicial de um parágrafo e [...] funciona como um princípio organizador da estrutura discursiva” (CONTE, 2003, p. 184); e III) sendo o início de um parágrafo novo, é a sumarização mais curta de uma proposição dita anteriormente, além de funcionar como ponto inicial para um novo parágrafo ou nova proposição.

Analisemos um exemplo de encapsulamento anafórico no texto que se segue:

Figura 20 – Exemplo de encapsulamento anafórico



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/11845/edicao-313>. Acesso em: 15 mai. 2020.

Nessa tirinha, podemos perceber um exemplo de encapsulamento anafórico com o uso da expressão “tudo isso” no último quadrinho, que, ao retomar a lista de ações feitas pelo personagem, em seu período de férias, que aparece, no segundo quadrinho, o faz, funcionando como uma paráfrase resumitiva daquilo que fora listado.

Após ter discutido esse fenômeno que caracteriza os tipos de coesão nominal e os principais tipos encontrados na literatura, passaremos à discussão de um outro elemento linguístico responsável pela coesão de texto: a conexão, que também configura nosso objeto de análise.

## 6.5 A conexão

Anteriormente aos estudos de Bronckart, gostaríamos de trazer à nossa discussão as contribuições dadas por Halliday e Hasan (1976), que foram um dos pioneiros a discutir sobre esse assunto. Eles também estudaram sobre os tipos de conectores interfrásticos, os recursos linguísticos capazes de possibilitar tipos de encadeamento.

Para estes teóricos, através da conjunção, é possível estabelecer relações de significação entre elementos ou orações, isto é, com usos de marcadores formais explícitos, uma informação que será dada articula-se coerentemente com outra já dita anteriormente.

A conexão, também chamada de junção, foi descrita por esses dois teóricos de conjunção. Em seus estudos, apresentam como principais tipos de conjunção: a aditiva, a



adversativa, a causal, a temporal e a continuativa, marcadas por diversos tipos de conectores ou partículas de ligação.

Veremos a seguir, um exemplo de cada tipo, a fim de aprofundar nossa discussão.

No exemplo de conjunção aditiva, temos, no primeiro quadrinho, a conjunção aditiva “e” estabelecendo uma relação de soma, ou adição entre orações. Nesse exemplo, “e nada de desperdiçar alimentos” é uma informação que, além de estar sendo ligada às ideias da oração anterior, estabelece com ela uma relação de acréscimo, já que o que está sendo dito anteriormente é que “precisamos economizar mais em água, luz, gás”.

Figura 21 – Exemplo de conjunção aditiva



Fonte: <http://turma.da.monica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/>. Acesso em, 19 de maio de 2020.

Na próxima tirinha que segue, sua conjunção é adversativa, pois, ao ligar as orações, estabelece, entre elas, uma relação de contrariedade. No contexto da tirinha, os presentes se tratam do dia das crianças, e que o personagem ganhou muitos. Pela situação, esperava-se que o personagem tivesse ficado feliz por ter ganhado muitos presentes, contudo acontece o oposto: ele não fica feliz: “é, ‘mas’ não gostei muito”. Essa ideia de adversidade é estabelecida pelo conectivo em destaque.

Figura 22 – Exemplo de conjunção adversativa



Fonte: <https://br.pinterest.com/luanasouza52206/menino-maluquinho/> Acesso em: 18 mai. 2020.

No exemplo, a seguir, a conjunção estabelece, entre as orações, uma relação de causalidade. No último quadrinho, a causa de o personagem fazer sua lista de modo diferente, utilizando a psicologia reversa, estabelece-se com a causa dessa mudança, que é explicada, na oração, “**já que** eu nunca cumpro minhas promessas de ano novo”, ligada à oração coordenada “estou tentando a psicologia reversa”.

Figura 23 – Exemplo de conjunção de causa



Fonte: <https://www.deviante.com.br/noticias/ciencia/que-tudo-se-realize-no-ano-que-vai-nascer/> Acesso em: 18 mai. 2020.

Na tirinha, a seguir, temos um exemplo de conjunção temporal.

Figura 24 – Exemplo de conjunção de tempo



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/335096028494740337/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Entre as orações do segundo quadrinho e do terceiro quadrinho, vemos a presença do conectivo “quando” marcando entre essas orações uma relação de temporalidade. Os autores consideram que os conectivos podem funcionar como conjunção continuativa, uma vez que o que é dito na segunda oração relaciona-se com a informação dita na primeira e, portanto, criando uma continuação das ideias do texto, sendo as ideias ligadas pelo uso de diversas conjunções.

Vejamos o exemplo da próxima Tirinha:

Figura 25 – Exemplo de conjunção continuativa



Fonte: <http://diogoprofessor.blogspot.com/2012/03/exercicios-sobre-periodo-composto-por.html>. Acesso em: 20 mai. 2020.

No último quadrinho, observamos o conectivo “por isso” que, além de ligar as orações e estabelecer relações de sentido entre elas, permite que as ideias do texto ganhem continuidade.

Tendo revisitado um dos primeiros estudos sobre a coesão de texto, neste caso, os elementos de conexão, pudemos observar que as contribuições dadas por esses teóricos foram importantes no tocante aos avanços de estudos que tratam sobre coesão. Contudo, nota-se, também, que seus exemplos limitavam-se, apenas, a explicar relações de coordenação ou de subordinação, que, apesar de serem retomadas nos estudos de Bronckart (1999), veremos que este faz um aprofundamento quanto ao uso de tais mecanismos, conforme sua função no texto. E a fim de complementar a discussão sobre o tema, trazemos, ainda, os estudos propostos por Adam (2011), um importante teórico da Linguística Textual do Discurso.

Segundo Bronckart (1999), a conexão contribui para a marcação das articulações de progressão temática e realiza-se por meio dos “organizadores textuais”, que, além de assinalarem as articulações locais entre frases, também indicam as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação que constituem os textos. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas, explicitando as relações existentes entre os diversos níveis de organização de um texto.

Conforme os estudos de Bronckart, a conexão pode ser realizada por diferentes unidades linguísticas, que podem ser agrupadas em quatro categorias principais, a saber:

- I) um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais com caráter transfrástico; muitas dessas expressões podem funcionar ainda como adjuntos adverbiais;
- II) um subconjunto de sintagmas preposicionais, que podem assumir função de adjunto adverbial, ou podem assumir um estatuto de estruturas adjuntas, que mostram o encaixamento de uma frase em um grupo preposicional, ou

- podem funcionar como sintagmas nominais que funcionam como sintagmas preposicionais, podendo tomar um estatuto de adjunto adverbial;
- III) um subconjunto de conjunções coordenativas;
  - IV) um subconjunto de conjunções subordinativas ou de locuções conjuntivas subordinativas.

Em suma, as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais são: conjunções coordenativas e conjunções subordinativas, também vistas nos estudos de Halliday e Hasan, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Para esse autor, as marcas de conexão pertencem, portanto,

às categorias gramaticais diferentes [...]; elas se organizam eventualmente em sintagmas, também diferentes, e assumem, eventualmente, funções específicas no quadro da micro – ou da macrossintaxe. Apesar dessas diferenças de estatuto sintático, essas marcas podem ser reagrupadas com base no critério da função de conexão que assumem no nível textual e é por se inscreverem nesse conjunto funcional que são denominadas de organizadores textuais (BRONCKART, 1999, p. 267).

Analisando o excerto, vemos que as conexões, conforme esse teórico, podem exercer, pelo menos, cinco tipos específicos de função. De acordo com seu uso, as conexões podem exercer função de: *segmentação*, *demarcação/balizamento*, *empacotamento*, *ligação* e *encaixamento*.

Veremos a seguir todas elas aplicadas em exemplos propostos pelo próprio autor.

Antes de entrarmos nos exemplos, é preciso considerar que as funções da conexão propostas nos estudos de Bronckart (1999), são analisadas de modo descendente, isto é, da estrutura textual global às estruturas frasais singulares. Isso significa dizer que a função exercida por tais organizadores de texto dependerá do nível em que são usados.

Nesse sentido, quando a conexão exerce a “função de segmentação”, que é em um nível mais global, explicita as articulações do plano textual, delimitando as partes que o compõem, podendo assinalar, ainda, de modo eventual, os diferentes tipos de discurso correspondentes a essas partes, como no excerto a seguir, que, além de segmentar as partes que compõe esse argumento, assinala, ao mesmo tempo, os tipos de discurso usados na construção da argumentação: o discurso teórico e a narração.

[...] em princípio, tudo, na ciência, é público, toda afirmação é controlável, todo resultado experimental deve poder ser verificado. O modo mais evidente de o fazer é a repetição, [...] a replicação da experiência [...]. Durante muito tempo, provavelmente até o fim do século XIX, era frequente que experiências fossem em público, em geral diante das sociedades de sábios [...] (BRONCKART, 1999, p. 265).

Em um nível mais inferior, os mecanismos com “função de demarcação/balizamento” marcam pontos de articulação entre as fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação, como podemos ver com o uso dos organizadores textuais em negrito no exemplo que se segue, em que estão marcando as fases de uma sequência argumentativa.

**Em primeiro lugar**, observemos que certas utilizações do argumento de autoridade, embora teoricamente excluídos da ciência, são inevitáveis. No ensino, todas as experiências não podem ser refeitas pelos estudantes, que são obrigados a crer naquilo que os professores e os manuais dizem [...] **Entretanto**, se, no ensino, pode-se ter boas razões para confiar no que é aceito pela comunidade científica, o mesmo não acontece com os pesquisadores, que não têm as mesmas razões para aceitar o que é colocado [...] (BRONCKART, 1999, p 265).

Em um nível mais inferior - nas estruturas frasais – a conexão pode assumir a “função de empacotamento”, que se caracteriza por explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou de uma outra forma de planificação. No exemplo, os termos destacados caracterizam um empacotamento de frases em uma mesma fase de argumentação.

**Então** eles repetem todos os resultados que aparecem nas revistas especializadas para verificá-los? **De fato**, é extremamente raro que descrição de repetição de experiência apareçam nas revistas científicas (BRONCKART, 1999, p. 265).

Para o autor, esses mesmos mecanismos que têm a função de empacotamento, podem articular duas ou mais frases sintáticas em uma só frase gráfica, podendo exercer a “função de ligação” - coordenação, justaposição, como em: “sempre se pode encontrar detalhes que permitam colocá-lo em dúvida e, a partir disso, colocar em dúvida as consequências que dele se pretende tirar” (BRONCKART, 1999, p. 265).

No exemplo, temos a conjunção coordenativa “e” ligando a primeira oração à segunda oração, estabelecendo entre elas relação de conclusão, embora esta conjunção seja, tradicionalmente, classificada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB - de conjunção coordenativa aditiva.

Há também a função de “encaixamento” – subordinação, como no exemplo: “**Antes de** um resultado ser eventualmente verificado pelos colegas, ele é verificado frequentemente pelo próprio autor, **que** repete a experiência [...] com modificações para eliminar as hipóteses concorrentes, antes de tentar publicá-lo [...] (BRONCKART, 1999, p. 265).

Nesse exemplo, podemos apontar, pelo menos, três casos de encaixamento. O uso do termo “Antes de” que liga a oração subordinada à oração principal “ele é verificado”. Há, também, o uso do “que” estabelecendo uma relação de subordinação, funcionando como pronome relativo para se referir, de modo explicativo, ao sujeito “próprio autor” da oração anterior.

O outro exemplo, nessa mesma frase, é o uso da conjunção “para”, funcionando como conjunção subordinativa final, possibilitando esse encaixamento entre as orações: “[...] que repete a experiência [...] com modificações **para** eliminar as hipóteses concorrentes, antes de tentar publicá-lo” e estabelecendo entre elas relação de finalidade.

Em se tratando das contribuições de Adam (2011), este afirma que os conectores podem ser representados por:

- um grupo de conjunções coordenadas;
- um grupo de conjunções ou de locuções conjuntivas subordinadas;
- por grupos nominais ou preposicionais.

Adam distingue a classe dos conectores em três tipos de marcadores de conexão: os *organizadores/marcadores textuais*, os *marcadores de responsabilidade enunciativa* e os *conectores argumentativos*.

O autor entende que “esses três tipos de conectores exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto” (ADAM, 2011, p. 180). A função fundamental é a marcação de uma conexão entre duas unidades semânticas, para criar uma estrutura.

Ainda, segundo Adam, os empregos e funções desses conectores variam de acordo com os gêneros discursivos, além de o funcionamento desses elementos de conexão variarem em função dos tipos de textualização. No quadro, a seguir, fazemos uma esquematização do funcionamento do uso desses conectores e suas variações tanto nos gêneros discursivos quanto nas tipologias textuais.

Quadro 11 – Emprego e função dos conectores nos gêneros discursivos e nas tipologias textuais

<b>Gêneros discursivos</b>	<b>Textos jurídicos</b>	Pouco emprego dos conectores.
	<b>Gêneros da argumentação</b>	Uso abundante de conectores.
<b>Tipos de textualização</b>	<b>Texto narrativo</b>	Uso não maciço de conectores temporais.
	<b>Texto descritivo</b>	Forte uso de conectores, a fim de organizar, de modo linear, a simultaneidade de elementos; Menos uso de conectores argumentativos, quando remetem a um uso pré-construído do que quando constroem uma representação nova; Forte presença de organizadores textuais e frequentes marcadores de reformulação em fechamento de sequências.
	<b>Texto argumentativo</b>	Forte uso de conectores, para marcar as relações entre os argumentos do texto.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta Tese, baseado nas contribuições dos estudos de Adam (2011), Sabatini (1990) e Riegel et al. (1994).

Para Adam (2011), os **organizadores textuais** exercem papel importante no balizamento dos planos textuais. Esses organizadores, conforme seus usos, podem-se distinguir em:

Quadro 12 – Organizadores textuais

<b>Organizadores espaciais:</b> <i>à esquerda, antes, depois, em cima, embaixo, etc.</i> Analisemos um exemplo dado pelo autor: “(...) <b>Na base, primeiramente, estava um cubo de papelão azul em forma de templo; (...) depois, no segundo nível, uma</b>	<b>Organizadores temporais:</b> <i>então, depois, no dia seguinte, etc.</i> Podendo combinar-se de acordo com uma ordem crescente de informatividade, ex: <i>E + então + depois + após + em seguida + mais tarde + logo em seguida.</i> No exemplo, proposto por Adam, podemos observar	<b>Organizadores enumerativos:</b> segmentam e ordenam a matéria textual, como os <b>aditivos:</b> ex: <i>também, assim como, ainda, igualmente, etc.,</i> e os <b>marcadores de integração linear,</b> que <u>abrem uma série</u> , ex: <i>(de um lado, inicialmente, primeiramente, etc.),</i> <u>indicam sua continuidade</u> , ex: <i>(em seguida, depois, etc.),</i> ou seu <u>fechamento</u> , ex: <i>(por outro lado,</i>
---	--	--

<p><i>torre de castelo feita de bolo de Saboia; (...) e, finalmente, na plataforma superior, que era um verde prado (...)</i>” (Adam, 2011, p. 182). O uso dos organizadores textuais, no exemplo, ajuda na construção de um todo coerente, indicando a localização ou como se encontrava o objeto descrito.</p>	<p>como a coerência do texto é construída, indicando as marcas do tempo em que as ações se desenvolveram: “(...) <b>depois</b>, o jogaram de cima. <b>Primeiramente</b>, estrangularam a Sra. Barbero (...), <b>depois</b>, puseram fogo na sua roupa para fazer pensar que a causa da morte tinha sido outra”. (Adam, 2011, p. 183).</p>	<p><i>enfim, em conclusão, etc.)</i>  Dentro desse tipo de organizadores, destacam-se, também, os <b>marcadores de mudança de topicalização</b>, que são fundamentais na ênfase de um plano de texto e na estrutura da argumentação, sem colocar em questão seu valor argumentativo; eles ordenam as partes de um texto, ex: (<i>quanto a, no que concerne a, etc.</i>).  Dentre desses organizadores textuais, há, também, os <b>marcadores de ilustração e de exemplificação</b>, ex: <i>por exemplo, em particular, como, entre outros, etc.</i>).</p>
--	---	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta Tese, baseado nas contribuições dos estudos de Adam (2011), Gossellin (2005) e Gilberto Turco et al. (1988).

Adam, também estuda os **marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa**, podendo ser identificado, a partir de três funções, a saber:

Quadro 13 – Marcadores de uma responsabilidade enunciativa

<p><b>Marcadores de uma responsabilidade enunciativa</b></p>	<p><b>Os marcadores de quadros mediadores</b> indicam que uma porção de texto não é assumida (sua verdade assegurada) por aquele que fala, mas mediada por uma voz ou por uma responsabilidade enunciativa, ex: (<i>segundo, de acordo com, de fonte segura, etc.</i>).</p>
	<p><b>Os marcadores de reformulação</b> indicam uma retomada metaenunciativa, isto é, uma modificação de um ponto de vista, ex: (<i>isto é, em outras palavras, etc.</i>); e/ou associa a essa retomada uma marcação comparável à dos marcadores</p>



	de integração linear com ideia de conclusão, ex: ( <i>enfim, em resumo, finalmente, no fundo, etc</i> ).
	<b>Os marcadores de estruturação da conversação</b> , ex: ( <i>bom, então, bem, etc.</i> ); e <b>os marcadores fáticos</b> , ex: ( <i>você sabe, você vê, etc</i> ). Esses marcadores, porém, apresentam uma tonalidade enunciativa e interativa mais marcada em textos orais.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta Tese, baseado nas contribuições dos estudos de Adam (2011).

E, por fim, Adam apresenta, ainda, os **conectores argumentativos**. Segundo ele, esses conectores:

associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa, e de orientação argumentativa dos enunciados. Eles permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento. São postos, nessa categoria, tanto os concessivos (*mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que...*) quanto os explicativos e os justificativos (*pois, porque, já que, se...é que*), o *se* dos hipotéticos reais e ficcionais, o *quando* dos hipotéticos reais e os simples marcadores de um argumento (*até, [até] mesmo, aliás, por sinal, além do mais, não apenas...*) (ADAM, 2011, p. 189).

O quadro a seguir ilustra os quatro subtipos desse tipo de conector proposto nos estudos de Adam.

Quadro 14 – Conectores argumentativos

<b>Conectores argumentativos</b>	<b>Conectores argumentativos marcadores do argumento</b> ( <i>porque, já que, uma vez que, com efeito, etc</i> ). Exemplo: “ <b>Porque</b> prefere a bandeira branca, o Sr. Loas, prefeito de Plouézec, tinha rasgado uma tricolor e foi destituído” (ADAM, 2015, p. 190). Neste exemplo, o uso do conector explicativo marca o argumento dito na segunda oração.
	<b>Conectores argumentativos marcadores da conclusão</b> ( <i>portanto, então, logo, etc</i> ), no exemplo: “Eu penso, <b>portanto</b> existo” (ADAM, 2015, p. 191), o uso do conectivo em destaque marca entre as orações uma conclusão argumentativa.

	<p><b>Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte:</b> (<i>mas, porém, contudo, entretanto etc</i>). Exemplo: “(...) três jovens nadavam. Um, Janinetti, desapareceu. Mergulho dos outros. Eles o trouxeram de volta, <b>mas</b> morto” (ADAM, 2015, p. 191). Observemos que a ideia de oposição marcada pelo conector em destaque cria uma expectativa sobre a informação que será dita em seguida, por isso é classificado como um marcador de um argumento forte.</p>
	<p><b>Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos:</b> (<i>certamente, embora, apesar de que, ainda que etc</i>). Exemplo: “<b>Embora</b> a rua seja bastante movimentada, o corpo do garotinho não foi atingido por nenhum veículo” (ADAM, 2015, p. 191). No exemplo, o conector introduz um argumento considerado fraco, uma vez que a informação contida na oração que ele introduz, por criar ideia de concessão, a informação estabelece uma expectativa contrária ao que se espera, comumente, de ruas movimentadas, pois, se era movimentada, esperava-se que ele tivesse sido atingido, mas não é isso que acontece, sendo classificado como argumento forte a primeira oração.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta Tese, baseado nas contribuições de estudos de Adam (2011).

Neste capítulo, vimos os principais pressupostos teóricos do ISD: compreendemos o conceito de língua, texto, linguagem e o conceito de atividade de linguagem. Em seguida, estudamos os mecanismos de coesão e seu uso para a produção de textos, considerando que o contexto de produção do texto é um fator que influencia no modo como o produtor mobiliza esses recursos da língua para produzir os gêneros.

Demos, portanto, destaque aos estudos sobre a coesão nominal e a conexão, mostrando a importância de sabermos usá-las adequadamente para produzir a “costura” textual.

Passaremos, agora, para os passos metodológicos deste trabalho e, em seguida, ao capítulo de análise dos dados.

## 7 METODOLOGIA

“O homem como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber”. (FREIRE, 1997, p. 91).

Faremos uma explanação dos passos metodológicos da nossa pesquisa, uma vez que a metodologia é uma das partes mais importantes do trabalho, e já que é neste momento que organizamos, definimos nossos procedimentos para a geração de dados e análise, a fim de responder aos objetivos propostos.

### 7.1 Caracterização da pesquisa

Nosso trabalho, conforme Gil (2008), caracteriza-se por ser uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo. Essas perspectivas de análise referem-se respectivamente a uma somatória de todo o corpus que será analisado e a uma avaliação crítico-reflexiva acerca do nosso objeto de estudo, a coesão nominal e a conexão na produção escrita de alunos ingressantes no Ensino Médio.

Além de trabalhar nessa ótica de análise, nossa pesquisa também pode ser considerada, segundo Gil (2008), como uma pesquisa do tipo indutiva, pois, a partir da análise de produções de texto de uma turma X pertencente a uma determinada escola, partiremos da abordagem que coleta os dados de um âmbito particular para, posteriormente, podermos aplicar as descobertas da pesquisa em um âmbito mais amplo.

### 7.2 O contexto da pesquisa

Nossa pesquisa está situada no ramo de estudos da Linguística Aplicada, uma vez que defendemos um trabalho com a escrita verdadeiramente significativa. Rajagopalan (2001), numa entrevista sobre linguística, defende o posicionamento de que os estudos da linguagem devem enveredar-se numa dimensão reflexiva. Sobre essa questão o autor nos fala:

quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral (RAJAGOPALAN, 2001, p. 12).

Assim, utilizando os resultados que foram obtidos através da análise dos dados nas produções escritas dos alunos, buscaremos aplicá-los a fim de suscitar reflexões acerca do trabalho com a análise linguística/semiótica, com foco nos usos da coesão nominal e da conexão no contexto de sala de aula, mostrando de que forma nossos resultados podem contribuir com o ensino e a aprendizagem da escrita dos estudantes.

Para isso, empreender-se-á uma Pesquisa-ação, uma vez que serei, ora professor da sala, ora pesquisador da minha prática de ensino. De acordo com Thiollent (2008), nosso trabalho também pode ser considerado uma Pesquisa-ação, pois se trata de uma pesquisa empírica na qual se vê uma tentativa de intervenção na busca por uma resolução de um problema, além de permitir que os participantes da ação, pesquisador e os indivíduos envolvidos no problema diagnosticado, interajam no processo, contribuindo, para a geração dos dados que serão observados.

Para Thiollent (2008), a Pesquisa-ação apresenta dois objetivos principais:

- I) o objetivo prático, que pretende contribuir com o equacionamento do problema considerado como central da pesquisa;
- II) o objetivo de conhecimento, que obtém informações que, sem os procedimentos usados na pesquisa, não seria possível acessá-las.

A Pesquisa-ação é, assim,

um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação e/ou do problema, estão envolvidos de forma cooperativa e participativa (THIOLLENT, 1986, p.3).

Considera-se, pois, que “a pesquisa-ação não é o estudo do que os outros fazem, mas o de nossas próprias práticas” (DOMINGO, 1994, p. 9).

Baseados nisso, é válido considerarmos que, como o pesquisador está envolvido diretamente no processo da pesquisa e da análise, Thiollent (2008) reconhece possíveis fragilidades quanto ao rigor da pesquisa, afirmando que a Pesquisa-ação é insuficiente, quando está desprovida de caráter próprio da ciência; por isso, o autor considera desafiador inserir a Pesquisa-ação numa perspectiva de investigação científica, além de reconhecer que há muitos grupos de estudiosos que veem na Pesquisa-ação certo rebaixamento de exigência acadêmica.

Entretanto, defendemos e concordamos que toda pesquisa, embora tenha caráter científico, não deixa de considerar as expectativas dos interessados em seus objetivos e resultados, por exemplo, bem como entende que os pesquisadores não são neutros ou passivos.

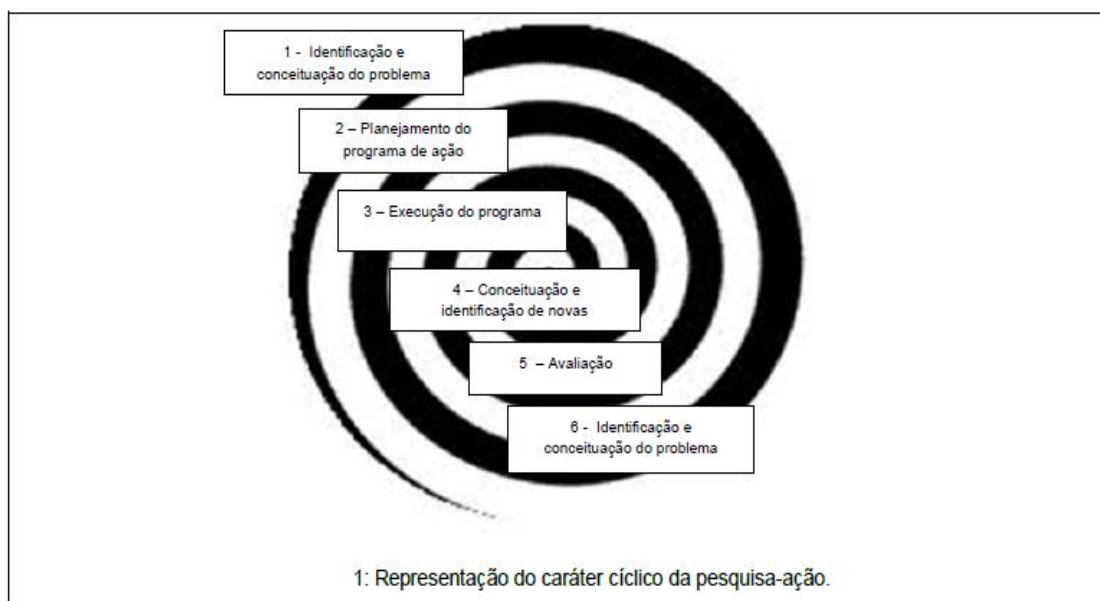
Desse modo, tal desafio em garantir a esse tipo de pesquisa caráter científico é superável mediante um embasamento metodológico adequado e consistente.

Assim, trazemos, segundo o autor, algumas diretrizes que estruturam o fazer metodológico da Pesquisa-ação.

Esse tipo de pesquisa é um modo de experimentação em situação real, em que o pesquisador intervém, conscientemente, no problema observado; em vez de os participantes serem vistos como “cobaias”, na Pesquisa-ação, são tidos como ativos; também é notada, em vez de separação, a co-participação entre pesquisador e pessoas implicadas no problema investigado, sem, contudo, deixar de garantir à pesquisa seu “espírito científico”.

Considerando as questões citadas, analisemos a figura a seguir que sugere à Pesquisa-ação um caráter cíclico:

Figura 26 – O caráter cíclico da Pesquisa-ação



Fonte: Elaborado por Jordão (2004).

Segundo Jordão, a Pesquisa-ação é composta por “um ciclo de planejamento, execução, reconhecimento ou averiguação dos fatos e avaliação e assim sucessivamente” (JORDÃO, 2004, p.03).

Aplicando essa composição da Pesquisa-ação ao nosso contexto de intervenção, essa figura pode ser assim representada:

<p><b>1) Identificação e Conceituação do Problema</b></p>	<p>A partir de uma atividade diagnóstica de produção escrita do gênero Redação do Enem, observamos que os alunos demonstraram ter dificuldade em construir a progressão temática em seus textos. Temos, portanto, o seguinte problema diagnosticado: estudantes ingressantes no Ensino Médio apresentam dificuldades em construir/desenvolver a progressão temática em seus textos; eles têm, pois, dificuldade em dar ao texto coesão.</p>
<p><b>2) Planejamento do Programa de Ação</b></p>	<p>Sabendo da dificuldade dos alunos em produzir textos coesos, preparamos uma Sequência Didática, para ensinar o gênero Redação do Enem; contudo, nessa Sequência Didática, o foco vai além do ensino desse gênero, isto é, focalizamos em trabalhar atividades que ensinem os estudantes a construir textos coesos – focalizamos na mobilização dos mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão), para que os alunos se apropriem desses recursos linguísticos, a fim de construir a progressão temática em seus textos.</p>
<p><b>3) Execução do Programa</b></p>	<p>Atividades com foco na mobilização dos mecanismos de textualização para a construção e o desenvolvimento do tema no texto; além de atividades voltadas para o ensino do gênero em questão. Isto é, as atividades focalizam os usos que fazemos da coesão nominal e da conexão no gênero textual Redação do Enem para a construção e desenvolvimento da progressão temática.</p>

<b>4) Conceituação e Identificação de Novas</b>	O aluno produz seu texto; em seguida, o professor corrige, a fim de verificar possíveis problemas pendentes referentes à progressão temática; depois disso, são realizadas as atividades de intervenção, para que os alunos possam reescrever seu texto.
<b>5) Avaliação</b>	Avaliamos as atividades propostas de intervenção, para vermos de que modo elas puderam ou não ajudar o aluno a se apropriar dos mecanismos de textualização em seus textos, para, desse modo, construir e desenvolver a progressão temática.
<b>6) Identificação e Conceitualização do Problema</b>	Após termos pedido a produção de texto, corrigido, verificarmos problemas pendentes, trabalharmos atividades de intervenção, para que o aluno pudesse reescrever seu texto, recomeçamos este ciclo. No caso da nossa pesquisa, preparamos uma Sequência Didática com 3 módulos.

Fonte: Elaboro pelo autor desta Tese, à guisa de explicação de como foi organizada a Pesquisa-ação (2020).

Justificamos nossa escolha por essa metodologia de trabalho, uma vez que reconhecemos que, por meio da Pesquisa-ação, o professor pode refletir sua prática, dando continuidade a estratégias de trabalhos que demonstraram ser exitosas, aperfeiçoando-as, ainda mais, e revendo outras que não deram certo, consertando rotas de ensino a fim de facilitar o processo da aprendizagem e do desenvolvimento da escrita, que é o nosso foco.

Dessa maneira, este trabalho também apresenta um viés não apenas investigativo-analítico, mas também interventivo, que poderá contribuir com futuras discussões sobre o assunto da nossa Tese, verificadas no próprio agir do professor, isto é, a Pesquisa-ação permite que o professor também se perceba como um investigador, um pesquisador, que, a partir de observações da sua prática, poderá contribuir com discussões acerca do ensino e da aprendizagem de língua materna.

Assim situada nossa pesquisa, preparamos uma Sequência Didática e demos as aulas de produção textual, focalizando em nossos objetivos. O que estamos propondo é

investigar, na turma escolhida, os objetivos da nossa Tese usando a Pesquisa-ação e a Sequência Didática para o ensino do gênero Redação do Enem, com destaque à mobilização dos mecanismos de textualização nesse gênero de texto, e, conseqüentemente, gerarmos os dados da pesquisa e podermos analisá-los.

### 7.3 A Sequência Didática

Para realizar esta etapa da nossa pesquisa, elaboramos uma Sequência Didática (doravante SD) - com foco no estudo da progressão temática, especificamente nos mecanismos de textualização – a coesão nominal e a conexão - propostos por Bronckart (1999) - no gênero Redação do Enem. Sobre SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a conceituam como um:

[...] conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um *gênero textual*. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar *suas capacidades* de ler e *escrever* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81, grifo nosso).

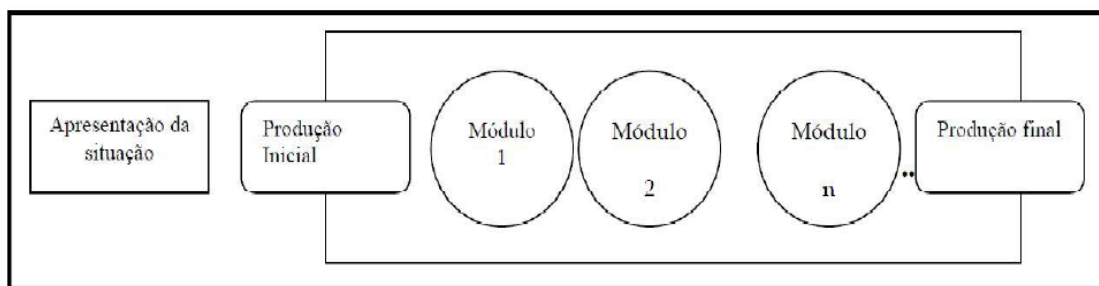
Entendemos, desse modo, que a SD tem o objetivo de ajudar o aluno a apreender determinado gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar adequadamente através do gênero em seu contexto de uso. É, portanto, vista como uma estratégia de ensino, já que pode ser caracterizada como uma “busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

A partir do exposto, percebendo que há um ponto de convergência entre a Pesquisa-ação e a SD: ambas, além de nos permitirem organizar e realizar as aulas para coletarmos os dados, também têm um compromisso interventivo do problema diagnosticado na pesquisa.

Vimos como se organiza o processo de Pesquisa-ação. Em se tratando da SD, a seguir, trazemos um mapa conceitual criado pelos autores representando a sua estrutura e composição:



Figura 27 – Mapa conceitual da estrutura e composição das SD



Fonte: Elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Interpretando essa estrutura, entendemos que, na fase inicial, “Apresentação da situação”, é exposto ao aluno aquilo que será trabalhado, por exemplo: como a produção do gênero será feita, qual é o gênero de texto, como ele se estrutura e é construído, que conteúdos serão trabalhados e como tais conteúdos ajudarão na produção do gênero textual em questão, etc., para que, no segundo momento, que é a “Produção inicial”, o aluno saiba que gênero produzirá e como esse texto se configura, mostrando o que sabe sobre o gênero. Os autores afirmam que:

se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições. Para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações, lugares típicos, objetos mágicos etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.100).

Portanto, a SD inicia-se pela definição do que será trabalhado, permitindo que o aluno se aproprie dos elementos composicionais do gênero que será produzido, para, durante os processos, fazer a produção inicial, demonstrando o que sabe e, em seguida, por meio dos módulos, torne-se preparado para a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No terceiro momento, nos “Módulos”, o professor, depois da correção da produção inicial, vai trabalhar com propostas de atividades que poderão ajudar a resolver problemas diagnosticados na primeira produção. Em se tratando da nossa pesquisa, nosso foco está nos elementos de textualização (coesão nominal e conexão) para a construção da progressão temática no gênero de texto Redação do Enem.

Para os autores,

em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias,

às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: as atividades de observação e de análise de textos – [...] podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto, podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes; as tarefas simplificadas de produção de textos – [...] podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear uma questão etc; a elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, que se trate de seus próprios textos ou dos de outrem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.105).

Em se tratando da quarta etapa, a “Produção final”, ela “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos; também permite ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.106).

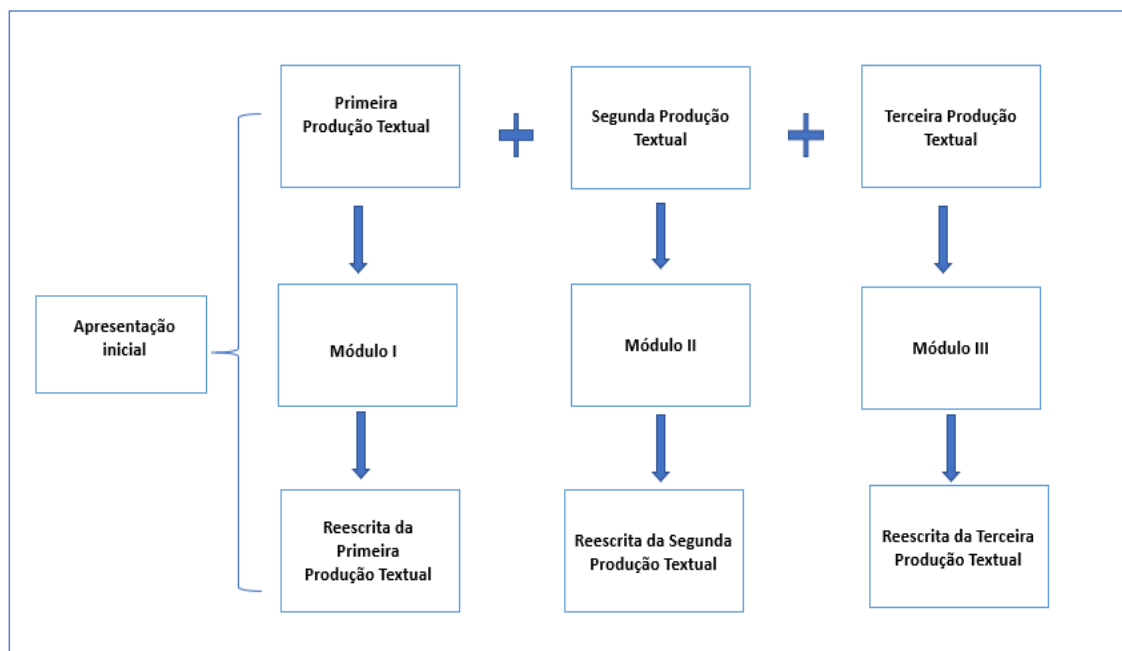
Ao considerar o modelo de SD proposto por Dolz et al (2004), é necessário observar que, para esta pesquisa, esse modelo de SD foi adaptado, sendo observados os seguintes pontos: para esses teóricos, a SD tem como finalidade principal trabalhar com os alunos a aprendizagem de um determinado gênero de texto, em que, na SD, tem-se a produção inicial do gênero que está sendo trabalhado; em seguida, tem-se a realização de atividades, o módulo ou os módulos, para ajudar o aluno a reescrever seu texto – a produção final.

Analisando a proposta de uma SD, como é estruturada e organizada, além de considerarmos seus propósitos, entendemos que a SD configura-se como um importante dispositivo de ensino que pode ajudar o aluno a superar dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza. Nesse sentido, usamos esse dispositivo não somente para trabalhar a aprendizagem do gênero Redação do Enem, mas, principalmente, para trabalhar as questões relacionadas à progressão textual materializada nos elementos de coesão, já que o nosso foco maior era intervir nas dificuldades dos estudantes ao fazer uso dos mecanismos de textualização.

Em outras palavras, enquanto os autores propunham a SD para a aprendizagem de um gênero textual X, nós propusemos trabalhar com a SD atividades que pudessem ajudar o aluno a se apropriar adequadamente da coesão nominal e da conexão para construir a progressão do tema em textos do tipo dissertativo-argumentativo, tendo o gênero textual Redação do Enem como recorte.

Além dessa adaptação, reorganizamos a estrutura da SD proposta por eles. Abaixo, o quadro representa como estruturamos a nossa SD<sup>27</sup>:

Quadro 15 – Organização da nossa proposta de intervenção baseada na estrutura da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e readaptada ao nosso contexto de atuação



Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Analisando o esquema do quadro, temos a seguinte estrutura da nossa SD: na apresentação inicial, pedimos que os alunos produzissem um texto – a Redação do Enem. Os estudantes produziram seu primeiro texto; após ter sido corrigido, realizamos nossas atividades de intervenção no primeiro módulo, para que os alunos pudessem reescrever sua primeira produção.

Passando para o segundo módulo, os alunos foram convidados a escrever um segundo texto com outra temática; fizemos a correção, tivemos as aulas interventivas e, em seguida, eles reescreveram sua segunda produção. Por último, no terceiro módulo, os alunos produziram sua terceira produção, tiveram seus textos corrigidos, participaram das atividades de intervenção do módulo para, depois, reescrevê-los. A seguir, detalhamos como foi

<sup>27</sup> Em um artigo cujo título é ITINERÁRIO PARA O ENSINO DO GÊNERO FÁBULA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MINICURSO, Dolz et al (2020) escreveram sobre SD e passaram a assumir o 'Itinerário' como opção aos modelos de SD que se distanciavam da tradicional SD apresentada em 2004. Apesar de os autores sugerirem esse desdobramento da estrutura da SD para um 'Itinerário', defendemos que nossa proposta de intervenção é uma SD, pois nos inspiramos na essência da SD proposta em 2004, embora tivéssemos que fazer adaptações e, assim, podermos atender aos nossos objetivos pretendidos neste estudo.

organizada a SD para trabalhar com o desenvolvimento da competência dos alunos no que se refere aos mecanismos de textualização.

#### **7.4 Procedimentos de geração e análise dos dados**

Neste estudo, propusemos acompanhar, por meio de oficinas de práticas de escrita, as produções textuais de alunos ingressantes no Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão.

A opção por essa escola está justificada, primeiro, pelo fato de, há algum tempo, eu estar lecionando nessa instituição, por isso sinto-me instigado a verificar como os elementos de coesão nominal e de conexão que foram trabalhados, durante todo o Ensino Fundamental nas aulas de análise linguística/semiótica, estão contribuindo com o aperfeiçoamento da escrita dos alunos; em outras palavras, nosso estudo visa analisar como os estudantes de uma turma X de primeiro ano do Ensino Médio da referida escola usam os mecanismos de textualização para construir a progressão temática no gênero textual Redação do Enem, permitindo-nos, a partir dessa investigação, também levantarmos reflexões acerca do ensino de língua materna ofertado no Ensino Fundamental.

Preferimos eleger esse gênero não só por ser, no momento, bastante exigido em vestibulares, provas de concursos e, principalmente, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mas também porque acreditamos que textos dissertativo-argumentativos obedecem a uma estrutura organizacional e composicional que exige do aluno um investimento cognitivo maior que em outros textos de tipologias diferentes. Portanto, verificar como os alunos recorrem aos elementos de coesão nominal e de conexão para construir a progressão textual, torna-se um estudo relevante para analisarmos o nível de proficiência de escrita com o qual estão saindo nossos alunos do Ensino Fundamental, bem como verificar possíveis repercussões dos conhecimentos gramaticais na prática da produção de texto em seu ingresso no Ensino Médio.

À guisa de explicação, discutiremos melhor os passos que tomamos para que nossa pesquisa fosse realizada. Inspirando-nos no modelo que readaptamos da SD proposta por (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), acompanhamos durante 2 meses uma turma de 45 alunos que foi selecionada para a nossa pesquisa. Como trabalhamos com a elaboração de oficinas de escrita, agendamos os encontros que foram realizados durante os 2 meses em que ocorreu a aplicação da nossa SD.

A sequência teve 3 módulos, que foram divididos ao longo desse período de 2 meses.

Sabendo da realidade da escola e das exigências externas e internas para que o calendário de aula seja cumprido, sabíamos que não tínhamos autonomia para mexer nos horários; tivemos, portanto, que ministrar todas as aulas de produção de texto durante os horários das aulas destinadas à produção textual na escola; no entanto, tivemos autonomia quanto ao modo de como ministrá-las, propondo atividades, na SD, que visassem intervir positivamente na aprendizagem da escrita dos alunos da turma.

Analisando a dinâmica da escola, a fim de não mudarmos o fluxo normal das aulas, os alunos, além das produções exigidas pela escola (1 mensalmente mais 1 como prova global bimestralmente), produziram, como já vimos anteriormente, 3 produções de texto na SD, que continha 3 módulos.

Dessa forma, os alunos produziram 3 redações propostas para a análise, uma produção de texto para cada módulo, ou seja, em cada um, os alunos produziram 1 texto e a reescrita desse texto. Como a turma tinha 45 alunos, delimitamos esse universo para 3 alunos, que foram selecionados para a nossa pesquisa<sup>28</sup>.

Em se tratando dos temas das 3 produções de texto, as razões que nos levaram a escolhê-los baseiam-se em dois principais motivos: são temáticas atuais e, ao mesmo tempo, caracterizam-se como assuntos pertinentes aos alunos, uma vez que são questões muito presentes em seu cotidiano.

Na SD, foram tratados os seguintes temas:

- I) Como amenizar a violência urbana no Brasil (como atividade diagnóstica);
- II) A escassez de água potável no Brasil (como a primeira produção escrita no Módulo I);
- III) A importância da educação sexual na adolescência (como a segunda produção escrita no Módulo II);
- IV) Abuso sexual infantil no Brasil (como a terceira produção escrita no Módulo III).

Os critérios de escolha e seleção dos 3 alunos são assim justificados:

a) selecionamos 3 alunos que demonstraram dificuldade quanto à escrita no tocante à progressão temática *na atividade diagnóstica*<sup>29</sup>;

---

<sup>28</sup>É válido lembrar que, nas análises, a produção de texto da atividade diagnóstica também foi considerada; portanto, analisada.

<sup>29</sup>Vimos que foram mais de 3 alunos que apresentaram dificuldade em construir e desenvolver a progressão temática no texto; contudo, como a quantidade de alunos era grande, tivemos que fazer um recorte e escolhermos 3 alunos para podermos dar conta da análise em tempo hábil.

b) estes 3 alunos selecionados mostraram, dentre os demais, um interesse maior não só pela pesquisa, mas realmente se mostravam ávidos em querer aprender mais e mais, a tirar suas dúvidas e eram frequentes na participação das atividades trabalhadas;

c) e pelo fato de que eles estiveram presentes em todas as aulas e entregaram todas as produções exigidas na SD.

Assim, acompanhamos o processo de escrita desses alunos, corrigimos seus textos, apontamos pontos positivos e pontos a serem refeitos, propusemos as atividades, a fim de que os textos fossem reescritos, possibilitando aos alunos um maior amadurecimento no processo de escrita, aprendendo a reconhecer e a construir em seus textos a progressão do tema.

A seguir, faremos uma breve descrição das aulas trabalhadas SD durante o processo de geração dos dados para a pesquisa.

### **7.5 Momento inicial: Atividade inicial de produção de texto**

É de praxe, como vimos na seção “Introdução”, que na instituição de ensino, da qual sou professor de língua materna, anualmente fazemos o que denominamos na escola de *prova diagnóstica de leitura e de escrita* com as turmas ingressantes no Ensino Médio.

Para a nossa pesquisa, nosso foco investigativo recaiu na atividade de produção de texto. Os alunos realizaram uma atividade diagnóstica de produção escrita. Eles escreveram um texto dissertativo-argumentativo cujo tema era “*Como amenizar a violência urbana no Brasil*”.

Contextualizamos, na justificativa do nosso trabalho, que, a partir dos resultados obtidos por essas provas feitas pelos alunos, foram identificadas muitas questões relacionadas à dificuldade dos estudantes em produzir textos coesos, portanto, a dificuldade que eles têm em garantir a progressão temática em seus textos chamou nossa atenção.

Desse modo, tendo observado tal impasse na escrita dos alunos, achamos relevante e justificamos a necessidade de investir nesta pesquisa. Assim, uma vez diagnosticado que a maioria dos alunos demonstraram problemas de coesão textual, lançamos mão da SD aliada à Pesquisa-ação para podermos fazer nossa intervenção pedagógica, visando a uma aprendizagem consistente da escrita, no tocante à manutenção da progressão temática nos textos dos alunos.

A seguir, apresentaremos e descreveremos os módulos da SD.

### **7.6 Módulos da Sequência Didática**

#### ***7.6.1 Módulo 1: Tema da primeira produção escrita: A escassez de água potável no Brasil***

### **7.6.2 Elementos da textualidade**

Nesta aula, considerada a “aula introdutória”, trabalhamos os elementos da textualização com a turma. Para introduzir tais conceitos, foi dado um texto à turma com o seguinte tema: “*Os cuidados com uso das redes sociais*”. A proposta de atividade era fazer com que a turma lesse o texto e pudesse encontrar possíveis problemas de coesão, já que, propositalmente, fora escolhido um texto que apresentava sérios problemas de progressão temática e de conexão, portanto, de coesão textual.

O objetivo dessa atividade foi evidenciar a importância da coesão nominal e da conexão para garantir a progressão temática no texto. Após a análise e discussão, ficou clara para a turma a necessidade de entendermos de fato o que é um texto e como se produz textos coesos e coerentes. Essa atividade, na verdade, foi usada como um *link* para podermos passar para o momento seguinte da aula. Neste momento, trabalhamos os conceitos de textualidade e dos elementos da textualidade (Intencionalidade, Intertextualidade, Informatividade, Aceitabilidade, Situacionalidade, Coerência e Coesão). Foi um capítulo aproveitado do próprio livro didático adotado pela escola. Depois de termos trabalhado tais conceitos e o conceito de texto/gênero de texto, fizemos uma atividade do próprio livro tratando sobre essas questões, com foco, entretanto, na coesão.

### **7.6.3 Aula 2: O ISD e os mecanismos de textualização (Coesão nominal e Conexão)**

Nesta aula, retomamos o conceito de texto e o ampliamos para a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Também retomamos os elementos da textualidade, focando os mecanismos de textualização (a coesão nominal e a conexão), sempre mostrando a sua importância para a articulação e organização do tema do texto; logo, para a manutenção da sua progressão temática.

Também, sugerimos uma atividade proposta no livro didático que tratava da coesão de texto, como se dá o processo de referenciação e de articulação das ideias na escrita.

Vale salientar, contudo, que, nesta aula, nosso foco foi introduzir, mesmo que na “linguagem do aluno”, como se dá o processo de construção da progressão temática, para, depois, passarmos à próxima aula que se tratava da própria organização, composição e estruturação do gênero textual escolhido, o gênero Redação do Enem.

### **7.6.4 Aula 3: O Gênero textual Redação do ENEM**

Nesta aula, para compreendermos o conceito de gênero textual, usamos um texto do gênero em questão, cujo título era *“Pequenas corrupções no Brasil”*. No momento, trabalhamos o conceito de gênero e vimos com mais detalhes como o gênero Redação do Enem é composto.

Na ocasião, ao analisar o texto, colocávamos em evidência os elementos da textualidade e como o ISD chama atenção para o fato de o contexto de produção poder influenciar no uso dos mecanismos de textualização para garantir a progressão do tema.

Apesar de considerarmos todos os elementos da textualidade na análise, como nosso foco é a coesão nominal e a conexão, demos um enfoque maior neles na análise, como seu uso ajudava na articulação das ideias do texto, na sua organização, na sua progressão.

### **7.6.5 Aula 4: Correção orientada da redação proposta.**

A análise do texto foi feita na presença dos alunos. E o professor mostrava pontos fortes e fracos à medida que corrigia, para, depois, o aluno reescrever o texto.

### **7.6.6 Aula 5: Análise da progressão temática no texto: “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”**

Depois de termos visto como o gênero Redação do Enem é estruturado e composto, fizemos uma aula semelhante à aula 3, mas agora o foco foi analisar o comportamento dos elementos linguísticos, isto é, como usar a coesão nominal e a conexão e, assim, garantir a progressão do tema.

## **7.7 Módulo II: Tema da segunda produção escrita: “A importância da educação sexual na adolescência”**

### **7.7.1 Aula 1: Atividade com foco na coesão nominal e conexão**

Nesta aula, realizamos uma atividade que continha no livro didático adotado pela escola; a atividade propunha que o professor trabalhasse com os alunos os elementos da



textualidade; e como o foco da pesquisa recai na coesão nominal e na conexão, as atividades sobre esses dois pontos ganhavam sempre mais foco.

As questões puderam ajudar o aluno a compreender melhor o processo de referenciação catafórica e anafórica, mostrando como a referenciação contribuía para a organização das ideias; além disso, questões sobre conexão foram trabalhadas, objetivando compreender como se dá a progressão de texto.

A atividade poderia ser feita em grupo, em trio, ou individualmente, mas o importante é que, depois, as respostas e as análises fossem sempre socializadas no momento da discussão com todos da turma, pois o professor aproveitava o momento para tentar fazer com que os alunos pudessem se aprofundar no assunto e, assim, ir treinando com as questões e as atividades no momento de colocar em prática o que aprenderam em suas produções de texto.

### ***7.7.2 Aula 2: Atividade de escrita com foco na conexão***

Nesta atividade, o foco foi nos elementos de conexão. Aos alunos foram entregues uma atividade que continha 3 textos. Cada texto vinha com seus parágrafos de modo aleatório, isto é, misturados. O desafio era fazer com que os alunos, a partir da leitura, pudessem identificar como esses parágrafos se encaixavam adequadamente para que o texto tivesse seu início, desenvolvimento e conclusão.

Portanto, eles precisavam observar quais eram as expressões que iniciavam os parágrafos e, fazendo uma leitura cuidadosa, eles precisavam (re)conectar as ideias do texto, reorganizando seus parágrafos, (re)construindo, a progressão temática.

### ***7.7.3 Aula 3: Análise do texto: quem fuma mata e morre***

Nesta aula, fizemos um exercício de reescrita, mesmo que oralmente. O professor levou um texto cujo tema era “*Quem fuma mata e morre*”. A proposta era fazer com que oralmente os alunos pudessem analisar o texto e encontrassem problemas de estrutura e composição do gênero em análise – a Redação do Enem - e fossem discutindo como o texto poderia ser reescrito.

Depois disso, o professor deu foco nas conexões, no uso de conectivos inadequados no texto, no uso de expressões que iniciavam parágrafos, que ligavam orações, percebendo inadequações; e, então, os alunos iam reconstruindo o texto, vendo que conectivo adequado semanticamente usar.

Esse mesmo processo foi feito também com uso das coesões nominais. Analisavam-se substituições, víamos se estavam adequadas, etc. Foi uma forma de colocar os conhecimentos sobre a gramática em funcionamento no texto.

Foi fundamental fazê-los pensar, raciocinar, estando mais como um mediador, dando-lhes autonomia a fim de que amadurecessem seu processo de escrita.

#### ***7.7.4 Aula 4: Correção orientada da redação proposta***

Essa forma de correção foi feita em todas as segundas escritas dos alunos, uma vez que ela mostrou-se bem eficaz, no que se refere à relação professor e aluno; esse modo de orientar facilitou a compreensão do aluno quanto à percepção das suas potencialidades e dificuldades, pois a orientação era feita na presença do aluno. Claro que sempre com o cuidado de não constrangê-lo, mas que o aluno ficasse à vontade para perguntar, questionar, etc. Essa forma de corrigir os textos mostrou-se muito mais produtiva que apenas o professor levar os textos para seu gabinete e entregá-los corrigidos com algumas observações sublinhadas e feitas, mas sem ter feito esse feedback mais consistente com o aluno<sup>30</sup>.

### **7.8 Módulo III: Tema da terceira produção escrita: Abuso sexual infantil no Brasil**

#### ***7.8.1 Aula 1: Atividade de progressão temática: coesão nominal e conexão***

Essa atividade aconteceu da seguinte maneira: foi dado um texto aos alunos. Nele, continha a unidade fonte “crianças” repetida ao longo do texto. O propósito da atividade era trabalhar os hiperônimos e hipônimos na construção de cadeias anafóricas. Assim, cada vez que aparecia o termo “crianças”, o aluno teria que fazer escolhas lexicais que substituíssem a expressão. Desse modo, a atividade tanto servia para trabalhar sobre a ideia de repetições desnecessárias quanto fazia com o que aluno percebesse que, muitas vezes, o texto vai querer que ele saiba utilizar as diversas formas de retomadas para construir cadeias anafóricas.

Em seguida, uma outra atividade de conexão foi trabalhada. Aos alunos foi dada uma atividade a fim de que pudessemos trabalhar o uso das conjunções para ligar parágrafos e

---

<sup>30</sup>Sabendo da realidade do ensino público no País, a saber: turmas superlotadas e a carga horária do professor comprometida, essa estratégia de trabalhar com a produção escrita encontraria barreiras para ser, de fato, aplicada. Analisando essa problemática, como ou quais estratégias pedagógicas adotar nas escolas para realizamos um trabalho com a produção escrita de modo mais meticuloso, permitindo que o professor possa dar a atenção devida a cada aluno, conforme as necessidades e dificuldades de cada um?

orações. Cada aluno recebia a folha de atividade. Havia questões apenas de marcar, isto é, o aluno teria que selecionar qual conectivo ligaria adequadamente as ideias, segundo a semântica pedida nessa conexão; havia também questões que o aluno não tinha opções de escolha; ele precisava recorrer ao seu repertório de mundo, analisar a semântica das orações e sugerir a conjunção que melhor fazia a conexão.

À medida que a atividade era comentada, relembávamos as conjunções, seus sentidos e como elas garantiam a progressão do tema.

Essa proposta de atividade mostrou-se relevante, pois fez com que o aluno refletisse quanto ao processo da “costura” textual e como a coesão nominal pode contribuir com a manutenção do tema do texto.

### ***7.8.2 Aula 2: Análise da estrutura do gênero textual Redação do Enem e da progressão temática com o tema: A persistência da violência contra a mulher no Brasil***

Esta atividade mostrou-se relevante; e de todas que trabalhamos percebemos um interesse em especial por ela. Além de trabalharmos a estrutura e a composição do gênero Redação do Enem, trabalhamos como a coesão garante a progressão temática e a própria estrutura desse gênero textual.

Ela consistia em que todos fizessem uma leitura colaborativa, parágrafo por parágrafo. Após a leitura, fazíamos a análise do parágrafo, como eram feitas as conexões e construídas as cadeias anafóricas. Por exemplo, questionamentos do tipo: “ao terminar um parágrafo, qual expressão ou termo era usado para iniciar o próximo parágrafo?”, “a conexão estabelecida está, de fato, coerente? Por quê?” eram feitos. Dentro dos próprios parágrafos, analisávamos as palavras fontes e como eram construídas as cadeias anafóricas; analisávamos esses processos de referenciação em todo texto, a partir do tema do texto, passando para o título do texto e vendo os usos da conexão e da coesão nominal em todos os parágrafos

### ***7.8.3 Aula 3: Correção orientada da redação proposta***

Como vimos, a correção orientada em todas as aulas se caracterizou em o professor dar um feedback mais próximo do aluno; discutiam-se as potencialidades e as dificuldades. Acreditamos que uma orientação mais próxima torna-se mais consistente e consegue ajudar melhor o aluno quanto à aprendizagem da escrita, superando seus pontos que necessitam ser melhorados.

#### **7.8.4 Aula 4: Construção coletiva de texto: Homofobia no Brasil**

Essa proposta de atividade foi assim realizada: o tema fora dado para que a turma, com a ajuda do professor, discutisse sobre a questão. Então, o professor era o mediador da discussão, e a turma ia tecendo comentários, opiniões, reportagens e noticiários relacionados ao tema.

Em seguida, no quadro, o professor ia escrevendo o texto, parágrafo por parágrafo, mas fazendo o mínimo de intervenção possível, dando oportunidade para que os alunos, em conjunto, produzissem o texto; o papel do professor era mediar quando necessário, por exemplo, ajudar a organizar as ideias, sugerir, propor estratégias que garantissem a progressão do tema. Então, a atividade era, na prática, uma maneira de fazer com que os alunos percebessem como produzir o gênero Redação do Enem e como organizar, na escrita, suas ideias, como fazer progredir o tema ao longo do texto, fazendo uso dos mecanismos de textualização.

Acabamos de apresentar, mesmo que sumariamente, as atividades de intervenção que foram elaboradas e trabalhadas na turma. No capítulo de análise de dados, nos aprofundaremos em cada módulo e em cada atividade.

Vimos que nossa SD teve 3 módulos e 3 produções de texto, uma produção escrita em cada módulo; no início de cada módulo, os alunos escreveram uma produção textual; após isso, o texto foi corrigido; na sequência, realizamos atividades de intervenção para que os alunos pudessem reescrever o texto.

A partir da análise que será feita dos textos escolhidos, chegaremos então às respostas de nossas indagações e verificaremos nossos objetivos deste trabalho, a fim de fomentar novas discussões sobre o ensino de língua materna.

Reforçando, ainda, o fato de que nosso trabalho também é de caráter interventivo, ou seja, que pretendemos contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem da escrita dos alunos, é que reconhecemos a Pesquisa-ação e a SD como dois importantes dispositivos que nos ajudaram a preparar nossas aulas.

Desse modo, reconhecemos a importância da SD aliada à Pesquisa-ação como importantes ferramentas metodológicas que nos ajudaram em nosso estudo e, assim, conseguimos encontrar respostas aos nossos posicionamentos motivadores desta investigação, que tem compromisso em contribuir com os estudos voltados ao ensino de língua materna, mormente, com o eixo análise linguística/semiótica em sala de aula e como seu trabalho vem contribuindo para o ensino e a aprendizagem da escrita.

## 8 ANÁLISE DOS DADOS

Quando um rio corta, corta-se de vez / o discurso-rio de água que ele fazia; /cortado, a água se quebra em pedaços, / em poços de água, em água parálitica. / Em situação de poço, a água equivale / a uma palavra em situação dicionária: / isolada, estanque no poço dela mesma, / e porque assim estanque, estancada; / e mais: porque assim estancada, muda, / e muda porque com nenhuma comunica, / porque cortou-se a sintaxe desse rio, / o fio de água por que ele discorria. / O curso de um rio, seu discurso-rio, /chega raramente a se reatar de vez; / um rio precisa de muito fio de água / para refazer o fio antigo que o fez. / Salvo a grandiloquência de uma cheia / lhe impondo interina outra linguagem, / um rio precisa de muita água em fios / para que todos os poços se enfrasem: / se reatando, de um para outro poço, / em frases curtas, então frase e frase, / até a sentença-rio do discurso único / em que se tem voz a seca ele combate. (MELO NETO, 1975, p. 83).

### 8.1 Atividade diagnóstica: primeiro momento da Sequência Didática

Antes de explicarmos como a análise de cada módulo foi feita, convém esclarecer que, primeiro, analisamos o texto que nos serviu de base para a nossa atividade diagnóstica, a fim de elencarmos os principais problemas de escrita cometidos pelos alunos participantes da pesquisa para, em seguida, analisarmos as atividades de intervenção propostas nos módulos.

Desse modo, dividimos este capítulo em 3 seções: após analisarmos a prova diagnóstica dos alunos, passamos para a seção primeira – módulo I -, na qual analisamos a primeira produção de texto e sua reescrita, além de mostrarmos as atividades produzidas na SD, como ferramenta de intervenção para que os alunos pudessem superar suas dificuldades relacionadas à escrita; esse mesmo procedimento foi feito na segunda produção de texto dos alunos – módulo II: analisamos as atividades de intervenção, a segunda produção textual e sua reescrita; e, por último, analisamos a terceira produção de texto com sua reescrita e as atividades de intervenção - módulo 3.

Dessa forma, nossa análise dos dados seguiu os seguintes passos: no primeiro momento, analisamos as atividades de intervenção dos três módulos<sup>31</sup>; no segundo momento, analisamos as produções escritas e reescritas dos alunos em cada módulo, focalizando nos aspectos da construção da progressão temática e como os alunos mobilizaram a coesão nominal e a conexão nos textos, para, no terceiro momento, tecermos uma discussão dos pontos que mais chamaram a nossa atenção, a fim de nos aprofundar nos desdobramentos que poderão ser feitos a partir do que vimos no segundo momento: a mobilização dos mecanismos de textualização nas produções escritas dos estudantes para construir a progressão do tema.

---

<sup>31</sup>Estas atividades de intervenção foram importantes para o contexto de produção do texto dos alunos para o momento da reescrita principalmente.

O universo dessa pesquisa contemplou quarenta e cinco alunos. Destes, selecionamos três. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, passaremos a chamá-los de Alunos A, B e C. Antes de apresentarmos e avançarmos nas análises, apresentamos o tema exigido para essa atividade diagnóstica. O tema do texto foi: “A violência urbana no Brasil”. Assim, espera-se que o aluno, ao escrever, apresente, em seu texto, palavras-chave e expressões que retomem o tema do texto, para que possam construir a progressão do tema.

A atividade orientava que os alunos escrevessem o gênero Redação do Enem, do tipo dissertativo-argumentativo com a temática supracitada. A seguir, transcrevemos o texto escrito pelo Aluno A<sup>32</sup>.

Na avaliação diagnóstica do Aluno A, elencamos as dificuldades relacionadas ao processo de escrita, conforme podemos observar no texto que segue.

### **Texto 1: atividade diagnóstica – Aluno A**

1.A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro tem  
 2.até muitos brasileiro que já se acostumaram e **os outros** que já tem  
 3.até de pressão. **Os** que estão no poder poderia fazer diferente como  
 4.diminuir os presídios, não aceita **eles** pagar a fiança, que cada um  
 5.**deles** cumpra a sua punição e assumir os seus erros, **eles** também  
 6.poderia combate a droga no Brasil e colocasse mais policiais de  
 7. prandão nas ruas, nas comunidade e a justiça faça o que ela tem  
 8. direito<sup>33</sup>.

No texto do aluno A, além de encontrarmos problemas de ordem gramatical, como de concordância nominal (“até muitos brasileiro”, na linha 2), concordância verbal (“os que estão no poder poderia” na linha 3), erros de ortografia (“assumar”, linha 5), erros de pontuação e de sintaxe (“A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro tem até muitos brasileiro”, na linha 1), podemos observar que o texto também apresenta muitos erros de referenciação, isto é, o aluno apresenta dificuldade de fazer retomadas de um referente a outro e dificuldade em construir a progressão do tema em seu texto<sup>34</sup>.

Para ilustrar essa dificuldade em construir a progressão do tema, podemos resumir, no quadro abaixo, como o aluno introduz sua ideia, como a desenvolve e como finaliza seu raciocínio.

<sup>32</sup> A transcrição dos textos foi feita conforme os alunos escreveram no original.

<sup>33</sup> Numeramos as linhas dos textos para facilitar a realização das análises.

<sup>34</sup> Vale lembrar que nossas análises focarão os usos que os estudantes fazem dos mecanismos de textualização para construir a progressão temática. Quaisquer outros aspectos linguísticos, como estes que enumeramos, não serão analisados, uma vez que não é o nosso foco. Porém, como este exemplo se trata da atividade diagnóstica, achamos pertinente apontar também outras questões.

Inicia afirmando que a violência é frequente no Brasil.
Continua sua ideia afirmando que muitos brasileiros já se acostumaram com a violência que já se tornou tão trivial no País; contudo, há outros brasileiros que estão entrando em depressão por causa dessa situação;
Em seguida, finaliza o texto com sua proposta de intervenção. Defende a redução do número de presídios, a recusa em pagar fiança, leis mais rígidas que façam com que os que descumprirem a lei possam pagar;
Depois, introduz em seu texto um outro tópico discursivo: o combate às drogas; e a ampliação de policiais nas ruas. E finaliza defendendo que a justiça deve fazer o que lhe é de direito.

Uma primeira observação a ser feita é que o aluno não delimita o tema da violência em um cenário urbano, apenas fala de violência em um contexto mais geral, como podemos observar na linha 1: “A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro”; entretanto, quando o aluno produziu seu texto, esperava-se que situasse a problemática da violência no contexto urbano brasileiro. Se tivesse feito isso, o tema central do texto teria sido de fato delimitado e contemplado em sua discussão.

Em relação à proposta sugerida pelo aluno, além das medidas propostas ao combate da violência como solução do problema da violência urbana no Brasil, o aluno introduz, na linha 6, que “eles também poderia combate a droga no Brasil”, trazendo um novo tópico discursivo que, apesar de reconhecermos que o tema violência pode apresentar relações com a temática droga, contudo o aluno não estabeleceu, no texto, uma “costura” adequada que garantisse a coesão textual, para poder relacionar esses dois temas que, embora apresentarem uma inter-relação, não foram bem relacionados, comprometendo a progressão temática textual.

Além dessa questão, há problemas de referenciação no modo como o aluno construiu suas cadeias anafóricas: na linha 2, o pronome indefinido “os outros” refere-se à unidade fonte “brasileiros”; porém, a referenciação construída deixa margem a interpretações mal elaboradas: não está claro se o aluno pretendia falar de um mesmo referente, ou se estava fazendo uma distinção entre tipos de brasileiros; nas linhas 3, 4 e 5, os pronomes usados respectivamente “os”, “eles”, “deles”, “eles” não são retomados nem anafórica, nem cataforicamente, comprometendo a compressão sobre quem esses pronomes estão fazendo referência.

Claro que, pelas atribuições dadas, podemos inferir que, nas linhas 4 e 5, no exemplo: “não aceita eles pagar a fiança, que cada um deles cumpra a sua punição e assumir

os seus erros, eles também poderia combate a droga no Brasil”, os pronomes “eles” e “deles” se referem às possíveis unidades fontes “bandidos”, “assassinos”, “assaltantes”, dentre outras de mesmo campo semântico; e o segundo pronome “eles” podendo se referir aos “governantes” ou “políticos”; mas essa informação foi inferida por nós, através de nosso conhecimento de mundo; o aluno precisaria, entretanto, rever a maneira como construiu sua referenciação textual, uma vez que algumas retomadas necessitam ser marcadas linguisticamente no texto.

Quanto à progressão temática, seu desenvolvimento é comprometido, uma vez que há falta de conectivos tanto entre frases quanto entre parágrafos, comprometendo a organização e a estruturação do gênero. Os tópicos discursivos não são bem articulados; seria necessária uma melhor articulação entre as ideias do texto, para delimitar melhor a tese, a defesa da tese e a proposta de intervenção, que é a estrutura canônica do gênero Redação do Enem. Nesse sentido, observamos que a falta dessa articulação das ideias, no texto, pode acabar comprometendo também na composição e estruturação do gênero.

Analisando a avaliação diagnóstica do aluno B, também pudemos elencar problemas de escrita de mesma natureza, como: erros de acentuação ortográfica (numero, na linha 2) e (horaria, na linha 4); erros de morfossintaxe (os policiais diminuir, linha 7); porém, nos deteremos aos problemas relacionados à coesão de texto, que é o foco da nossa pesquisa.

Transcrevemos, a seguir, o texto do aluno:

### **Texto 2 – atividade diagnóstica – Aluno B**

1.O Brasil precisa de muitas mudanças para diminuir a violência, **nas**  
 2.**idades** é maior o numero de **violência** do que em interiores  
 3.próximos, uma forma de diminuir **a criminalidade nas cidades** é  
 4.aumentando a guarda policial. Aumentar a carga horaria nas escolas,  
 5.mais guardas nos lugares públicos, tentar manter os adolescentes  
 6. longe das drogas.  
 7.Os policiais diminuir **o uso de arma de fogo. Isso tudo** pode  
 8. amenizar **a violência no Brasil.**

Em se tratando dos elementos linguísticos usados para construir a “costura” textual, o aluno situou bem o tema do texto se referindo à temática violência urbana, recuperando esta unidade fonte com a expressão “cidades” (linha 2) e “nas cidades” (linha 3); a palavra violência é retomada pelas expressões “criminalidade” (linha 3) e “arma de fogo” (linha 7). Neste texto, podemos dar exemplo também de encapsulamento anafórico, por exemplo, a expressão “isso tudo” (linha 7) retoma as medidas sugeridas pelo autor do texto para solucionar o problema da violência urbana no País.

Analisando a progressão do tema do texto, podemos observar o seguinte:



Afirma sobre a necessidade de mudanças para a diminuição da violência;
Compara a violência entre os centros urbanos e as cidades do interior;
Em seguida, propõe a solução desse problema: sugere a ampliação de policiais em lugares públicos; o aumento de carga horária nas escolas; manter os adolescentes longe das drogas; a redução do uso de armas de fogo pelos policiais.

Observemos que o aluno inicia seu texto comparando o nível de violência entre as zonas urbanas e rurais, afirmando que há mais perigos nos centros urbanos. Depois, sugere maneiras de resolver essa problemática. É necessário, contudo, considerar que o aluno não cria estruturas de conexão adequadas para estabelecer relações entre uma ideia e outra do texto; assim, seu texto passa ser um aglomerado de frases que precisam ser melhor articuladas.

Observemos que não há uma relação de progressão entre o que é dito no tópico que seria uma possível introdução, pois essa ideia não é desenvolvida, retomada; o texto não apresenta argumentos que defendam a opinião do aluno, portanto essa falta de conexão entre parágrafos e frases acaba comprometendo a estruturação do próprio gênero Redação do Enem, pois esse texto exige, de modo geral, em sua organização e composição, exposição de um ponto de vista na introdução, defesa dessa opinião no desenvolvimento, e a solução do problema tratado no tema na conclusão, entretanto o aluno não apresenta essa estrutura.

Um outro aspecto que nos chama muito atenção na proposta de intervenção, é que ela não é bem articulada aos parágrafos anteriores, deixando de construir a progressão temática, além de trazer novos temas que, apesar de ter relação com a temática em questão, o aluno não faz essa “costura” adequada para relacionar os temas violência urbana e drogas, por exemplo.

Em se tratando da análise do texto do aluno C, vejamos, primeiro sua transcrição, depois analisemos:

### Texto 3 – atividade diagnóstica – Aluno C

1.A princípio **a violência** não desrespeita **a polícia**, mas também a  
2.**política**, ou seja, **aos governantes**. **Nada** vai mudar sem que **as leis**  
3.mudem, porém não adianta fazer **leis** sem que **elas** sejam  
4.cumpridas. Parece uma **coisa banal**, mas 90,000 pessoas **morrem**  
5.no Brasil por conta da **violência**, isso corresponde a 11% de todo o  
6.planeta. **Alguns governantes** debatem muito a respeito das **Forças**  
7.**Armadas** em relação **a violência**, apesar de ser uma coisa mais tão  
8.sem nexo, pois as forças armadas não tem o preparo, além de  
9. não terem as armas adequadas, além do que eles tratam de assuntos  
10.internacionais e não público. Uma forma de mudar **a violência** no  
11.**Brasil** é mudando a estrutura do **país**, e as penitenciárias, mudar as  
12.estruturas e **novas leis**.

Na avaliação diagnóstica desse aluno, se compararmos este texto aos dos alunos A e B, apesar de também apresentar erros gramaticais, por exemplo, de regência nominal (“em relação a violência”, linha 7), de concordância verbal (“as forças armadas não tem”, linha 8) e erros de registro vocabular padrão (“preparamento”, linha 8) e (linha 1) “A princípio a violência não desrespeita a polícia”, apresenta um uso mais diversificado de elementos de referência e de conectivos, interligando frases e parágrafos, possibilitando uma melhor delimitação da estrutura composicional do texto.

Contudo, no texto, há ausência de palavras que possam situar esta problemática no cenário urbano, já que o tema do texto é “A violência urbana no Brasil”, comprometendo a delimitação do tema e, portanto, a progressão do tema no texto. Sobre o desenvolvimento da progressão temática, seu texto está organizado da seguinte forma:

Introduz, afirmando que a violência tem relação tanto com a polícia quanto com a política;
Continua falando da necessidade de mudanças na legislação, a fim de que as leis sejam, de fato, cumpridas;
Traz um dado que atualiza a quantidade de mortes provocadas pela violência no Brasil;
Em seguida, fala das discussões em torno das forças armadas, defendendo que estas não são preparadas para lidar com a violência no País;
Sugere como solução: mudança da estrutura do País, das penitenciárias e das leis.

Observamos que, embora o aluno tenha tentado estabelecer uma linha de raciocínio que, a nosso ver, seria relacionar o problema da violência com as lacunas encontradas na legislação, ele o faz deixando o texto cheio de lacunas, pois não se percebe um aprofundamento da discussão, tampouco uma relação de continuidade entre as ideias apresentadas entre os parágrafos.

Em se tratando do uso de recursos coesivos de retomadas e de introdução, analisemos como o aluno faz suas retomadas quanto ao termo “violência”. Ao longo do texto, o aluno demonstra um léxico diversificado de expressão para retomar esse termo: por exemplo, quando utiliza “a polícia” (linha 1) e o verbo “morrem” (linha 4) fazendo parte do mesmo campo semântico da expressão “violência”; usa ainda a expressão “forças armadas” (linha 6) e o termo “nada” (linha 2); o aluno retoma ainda o termo “política” (linha 2) pelos termos “governantes” (linha 2), “alguns governantes” (linha 6); outro termo que gostaríamos de destacar é “as leis” (linha 2), que é retomado por uma anáfora direta em vários momentos do

texto (linhas 3 e 4) e por uma anáfora pronominal (“elas”, linha 3). O termo “Brasil”, retomado na (linha 4) por uma anáfora direta e por um hiperônimo, “país” (linha 11).

Quanto ao uso de elementos de conexão marcados, no texto, com um traço, podemos constatar que, apesar de algumas inadequações, o aluno mostra conhecer um bom repertório de conectivos, por exemplo: “ou seja” (linha 2), para explicar uma informação; o uso do conectivo “porém” (linha 3), para estabelecer uma relação de oposição; “pois” (linha 8), estabelecendo uma relação de explicação entre uma oração e outra; utiliza conectivo com sentido de concessão “apesar de” (linha 7); e conectivos com sentido de adição: “além de” (linha 8); esse mesmo sentido aparece na linha 9, com o conectivo “além do que” – embora escrito errado -, e o conectivo “mas também” (linha 1) usado inadequadamente, pois, para que seu uso pudesse estar adequado ao sentido pretendido, de soma, o uso do advérbio “não” (linha 1), na primeira oração, deveria ser evitado; readequando, a frase ficaria assim: “A princípio a violência diz respeito à polícia, mas também à política” (linha 1); ou, ainda, com a permanência do advérbio “não”: “A princípio, a violência diz respeito não somente à polícia, mas também à política”.

Em suma, podemos constatar que o uso dos elementos coesivos, para construir a progressão temática nos três textos, apresentam inadequações: quer seja com problemas relacionados ao uso da coesão nominal, quer seja com problemas de inadequações quanto ao uso de conectivos entre estruturas frasais e parágrafos, impossibilitando que a temática do texto possa ser desenvolvida de maneira coesa, bem “costurada”.

Notamos, também, a dificuldade dos alunos em delimitar sua opinião, a defesa de seu ponto de vista e a proposta articulada à discussão do texto.

Por fim, percebemos que de todas as dificuldades apontadas, a de introduzir um tema, desenvolver este tema e finalizar sua ideia é o problema de escrita de maior destaque nas três produções, revelando que os alunos demonstram dificuldade em construir a progressão temática em seus textos.

Tendo analisado a produção de texto referente à nossa atividade diagnóstica, passaremos agora para as próximas seções, nas quais analisaremos os textos produzidos na SD, as atividades interventivas e as reescritas dos textos.

Contudo, é relevante lembrar que o foco da nossa análise recai nos usos dos elementos de coesão textual, isto é, a coesão nominal e a conexão, e como os alunos se apropriam desses recursos da língua para usá-los e organizar suas ideias no texto – sendo a Redação do Enem o gênero de texto escolhido para esta pesquisa - e garantir a progressão temática.

Por isso, nesta análise, vamos nos concentrar em responder aos nossos questionamentos-chave que nortearão nossa pesquisa, bem como nossos objetivos, geral e específicos. No quadro, a seguir, retomamos nossos objetivos e perguntas-chave, com o fito de lembrar ao leitor a finalidade desta Tese:

Quadro 16 — Quadro norteador de pesquisa: objetivos da pesquisa e questionamentos-chave

<b>Questionamentos-chave</b>	
Que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos?	De que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos?



<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática.	Analisar como os tipos de coesão nominal implicam na articulação e organização das ideias dos textos produzidos por estudantes ingressantes no Ensino Médio.
	Analisar as funções das conexões na manutenção da progressão temática do texto produzido por esse mesmo público-alvo, bem como as implicaturas destes usos na escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Desse modo, quaisquer erros ou dificuldades de outra natureza que não sejam foco da nossa investigação não entrarão em nossa discussão e análise.

É pertinente lembramos, ainda, que, ao investigar os usos dos elementos linguísticos que representam nossas duas categorias de análise, a nossa investigação está sendo norteadada por um viés descendente, que é a proposta do ISD: o que significa dizer que precisamos partir do contexto de produção, das práticas humanas de linguagem, considerando os envolvidos na interação, seus papéis sociais representados; considerando, assim, as influências do contexto comunicativo para a produção dos textos.

De acordo com nossa proposta de análise do gênero de texto, há um folhado textual que compreende três níveis de análises (infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), como pode ser observada a seguir:

<b>FOLHADO TEXTUAL</b>		
<b>INFRAESTRUTURA</b>	<b>COERÊNCIA TEMÁTICA</b>	<b>COERÊNCIA PRAGMÁTICA</b>
Infraestrutura geral do texto	<b>Mecanismos de textualização</b>	Mecanismos enunciativos
Plano geral Tipos de discurso e articulações Eventuais sequências	<i>Conexão</i> <i>Coesão nominal</i> Coesão verbal	Vozes Modalizações

Fonte: Quadro elaborado por Leurquin e Dodó (no prelo), baseados em estudos de Bronckart (1999;2012).

Nesta pesquisa, focamos no nível da coerência temática para analisar os textos dos Alunos A, B e C. Dentro deste nível de análise, focalizamos os mecanismos de textualização - a coesão nominal e a conexão.

Pela importância da base epistemológica que assegura a construção deste quadro teórico, é fundamental, nas análises, considerar o contexto de produção. Desse modo, antes de analisarmos as três produções de texto e as respectivas reescritas dos alunos selecionados para a pesquisa, faremos a descrição dos mundos formais<sup>35</sup>, o físico e o sociosubjetivo, para, na análise, observamos de que maneira o contexto de produção influencia na escrita dos textos e nas escolhas dos elementos linguísticos a fim de construir a coesão textual<sup>36</sup>.

A seguir, o quadro representa a caracterização do contexto de produção a partir dos mundos formais:

<sup>35</sup>Caso necessite retomar a leitura sobre os mundos formais, sugerimos voltar ao capítulo 3, no qual tratamos dos gêneros de texto; nele, há um subtópico em que apresentamos os gêneros na perspectiva do ISD, explicando mais detalhadamente as influências do contexto de produção na escrita dos textos.

<sup>36</sup>Uma vez que o contexto de produção, o físico e o sociosubjetivo, é o mesmo em todos os módulos, faremos esta descrição somente uma vez, antes dos módulos, a fim de evitar redundâncias. Porém, vale lembrar que o tema da produção de texto de cada módulo é diferente, mas isso ficará evidente, quando estivermos analisando os textos motivadores de cada temática.

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO/MUNDOS FORMAIS</b>	
<b>CONTEXTO FÍSICO</b>	<b>CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO</b>
(Comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas de tempo-espço).	(Comportamento verbal situado no quadro das atividades de uma formação social interativo-comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- o lugar de produção do texto;</li> <li>- o momento de produção do texto;</li> <li>- o emissor/produtor/locutor do texto;</li> <li>- o receptor do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o lugar social;</li> <li>- a posição social do emissor;</li> <li>- a posição social do receptor;</li> <li>- o objetivo da interação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Aplicando esses parâmetros que representam os mundos formais, podemos definir a situação de produção na qual o estudante estava inserido da seguinte maneira:

- a) no contexto físico, quanto ao lugar de produção, o texto foi produzido numa determinada escola de educação profissional de tempo integral do Estado do Ceará; o momento da produção acontece numa aula de Língua Portuguesa em que o professor propõe que os alunos produzissem 3 textos com temáticas diferentes e, após aulas de intervenção, estes textos fossem reescritos<sup>37</sup>. O gênero textual que os alunos deveriam produzir era a Redação do Enem; os temas de cada temática foram: “A escassez de água potável no Brasil” na primeira produção, “A importância da educação sexual na adolescência” na segunda produção; e “Abuso sexual infantil no Brasil” na terceira produção. O emissor do texto eram alunos brasileiros ingressantes do Ensino Médio que, em sua primeira semana de aula, se submeteram a realizar uma atividade diagnóstica de escrita; o objetivo dessa atividade consistia em verificar os níveis de proficiência dos alunos no tocante à escrita; como um dos problemas diagnosticados foi a dificuldade dos alunos em usar os elementos de coesão textual, demonstrando, assim, dificuldade na construção da progressão temática no texto. O receptor do texto

<sup>37</sup>Vimos, no capítulo de Metodologia, que as três produções de textos aconteceram em três momentos diferentes, isto é, o professor preparou uma SD com três módulos e em cada módulo uma produção de texto foi exigida com um tema diferente. Após a primeira escrita, os textos foram corrigidos; a partir das correções, aulas de intervenção foram dadas para ajudar o aluno na reescrita do seu texto.

era o professor de Língua Portuguesa, regente das turmas de primeiros anos da escola no ano em que a pesquisa foi iniciada<sup>38</sup>.

- b) Considerando o contexto sociosubjetivo, temos o lugar social: a escola onde a pesquisa aconteceu, além de ofertar as disciplinas hermenêuticas e as do eixo técnico, também ofertava outras disciplinas que acompanhavam e trabalhavam o desenvolvimento e a formação integral dos alunos, trabalhando temas transversais que fomentavam uma formação mais crítico-cidadã. Em se tratando das aulas destinadas à produção textual, havia uma supervalorização do gênero Redação do Enem em detrimento dos demais gêneros de textos que existem. Desse modo, ao longo de todo o ano letivo, as práticas voltavam-se exclusivamente (ou quase exclusivamente) em preparar os alunos para a realização da prova escrita do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM; quanto à posição social do emissor, o aluno tanto se via como um aluno brasileiro que mostrou ter dificuldades de escrita em relação à construção da progressão do tema em um texto quanto simulava esta atividade como se estivesse realizando a prova de Redação do Enem. A posição social do receptor também poderiam ser duas: um professor-mediador que irá ajudar os alunos a superar dificuldades relacionadas aos problemas de escrita (em se tratando de textos não coesos) ou ainda simulava ser um avaliador da Redação do Enem. Sobre o objetivo da interação, temos dois propósitos: 1) estes textos foram produzidos com o fito de trabalhar dificuldades de escrita dos alunos e 2) também a produção poderia simular o exame do ENEM; contudo, uma vez que a interação tem como objetivo principal ajudar o aluno a fazer uso adequado dos recursos linguísticos da língua e produzir textos coesos, nosso trabalho está mais relacionado ao primeiro objetivo.

Para realizar as nossas análises, retomamos os textos (que denominamos de motivadores). Como vimos, no capítulo de Metodologia, trabalhamos com três módulos; em cada módulo, o aluno teria que produzir um texto de acordo com o tema proposto. Após isso, seu texto foi corrigido, sendo observadas suas principais dificuldades no tocante aos usos dos elementos de coesão; na sequência, preparamos atividades de intervenção para que, na reescrita do texto, o aluno pudesse fazer de modo exitoso. Os textos motivadores propostos, em cada módulo, ressaltam temas muito caro para a nossa região e para a vida dos estudantes.

---

<sup>38</sup>A pesquisa iniciou-se no ano de 2017. Foi neste ano em que aconteceu a geração dos dados para a pesquisa.

No primeiro módulo, trabalhamos a seguinte temática: “*A escassez de água potável no Brasil*”. O texto motivador foi escrito por Andreia Verdélio, uma repórter da Agência Brasil e está disponível, desde o dia 20 de março de 2014, no site citado ao final do texto<sup>39</sup>. A repórter foi motivada a falar sobre esse tema devido à comemoração mundial sobre o dia da água. Verdélio apresenta dados importantes, com base em estudos e em posicionamentos de autoridades importantes para argumentar a necessidade de termos maior atenção às questões relacionadas à água. O texto foi postado na Agência do Brasil, instituição de reconhecida credibilidade e abordagem pluralista.

No segundo módulo, trabalhamos o tema: “*A importância da educação sexual na adolescência*”. O texto motivador foi escrito por Letícia Rodrigues, uma estudiosa do assunto. A escritora do texto foi motivada a falar desse tema, considerando a seguinte pergunta: “Por que a educação sexual é tão importante para crianças e adolescentes”? Nota-se que o tema é muito caro para os estudantes, uma vez que esse assunto é recorrente no Brasil. Ela apresenta dados importantes e opiniões de instituições e de pesquisadores para responder à pergunta motivadora. O texto foi postado na revista Galileu, que dá espaço para a discussão de diferentes temáticas sociais.

No terceiro módulo, trabalhamos o tema: “*Abuso sexual infantil no Brasil*”. O texto motivador foi postado no site Childhood; trata-se de uma instituição filantrópica, que desenvolve trabalhos a fim de garantir a proteção de crianças e adolescentes contra o abuso sexual. O texto foi escrito pela equipe que representa a instituição Childhood e trata do tema usando dados e dando informações importantes sobre o tema.

Era esperado que o aluno percebesse, nos textos, uma contextualização do problema e estabelecimento de uma tese (ponto de vista); neste caso, em relação à: “A escassez de água potável no Brasil” (Módulo I), “A importância da educação sexual na adolescência” (Módulo II) e “Abuso sexual infantil no Brasil” (Módulo III), a fim de retomar o título e retomar o tema do texto. Perceber um desenvolvimento com argumentos que retomam a tese a fim de defendê-la e que, portanto, devessem estar relacionados ao tema do texto. E uma conclusão com proposta de intervenção articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto. O texto deveria apresentar uma progressão temática, a partir do uso dos mecanismos de textualização.

Antes de iniciar as análises das produções de texto dos alunos feitas em cada módulo da SD, é preciso esclarecer que, embora nós tenhamos feito a análise descritiva dos usos de quase todos os tipos de coesão nominal e de conexão nos textos, para a realização desta

---

<sup>39</sup>As propostas de redação com seus respectivos textos motivadores podem ser consultadas nos anexos da Tese.



pesquisa, no tocante à relação entre contexto de produção e o modo como os estudantes mobilizam os mecanismos de textualização, selecionaremos os casos que mais se destacaram ou reincidiram nos textos analisados dos três alunos.

É preciso fazermos ainda uma outra consideração importante: a relação do nosso quadro teórico com a análise dos dados. Em nossa fundamentação teórica, revisitamos alguns teóricos que deram sua contribuição aos estudos dos tipos de coesão nominal e de conexão; por exemplo, sobre os tipos de coesão nominal, apresentamos, a seguir, o resumo do que estudamos em nosso referencial teórico:

<b>Tipo de coesão nominal</b>	<b>Teóricos</b>
Referencial, pessoal, demonstrativa, substituições. Coesão lexical e elipse	Halliday e Hasan (1976)
Anáfora fiel e Anáfora infiel	Apothéloz (2003); Adam (2011).
Anáfora associativa	Apothéloz (2003); Adam (2011); Kleiber (2001).
Anáfora direta e Anáfora indireta	Schwarz (2000).
Anáfora pronominal fiel	Adam (2011).
Anáfora por nomeação	Apothéloz (2003).
Anáfora por silepse	Apothéloz (2003).
Anáfora definida fiel e infiel	Adam (2011).
Encapsulamento anafórico	Conte (1996)

Em se tratando dos estudos sobre as funções das conexões e os tipos de conexão, estudamos as contribuições de Halliday e Hasan (1976), que trataram da conjunção; segundo eles, pode ser aditiva, adversativa, causal, temporal e continuativa; estudamos as contribuições de Bronckart (1999), que trata das conexões, que podem exercer a função de: segmentação, demarcação/balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento; e estudamos as contribuições de Adam (2011), que trata dos organizadores textuais, dos marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa e dos conectores argumentativos.

Para nos aprofundar no assunto, tivemos, portanto, que revisar estudos de diversos teóricos; contudo, para nos ajudar com nossas análises, que é à luz do ISD, como já o dissemos, e apesar de também recorrermos aos estudos dos teóricos mencionados, faremos um diálogo mais estreito entre a teoria do quadro teórico ISD e as contribuições de Adam (2011). A seguir,

veremos como os alunos se apropriaram dos recursos coesivos da língua, para construir a progressão temática em suas produções textuais.

## **8.2 Módulo I – Sequência Didática e a primeira produção de texto dos alunos sobre o tema: “A escassez de água potável no Brasil”**

Tendo observado que os alunos apresentaram dificuldades na escrita, no tocante ao uso dos elementos coesivos para organizar as ideias no texto, comprometendo, assim, a progressão do tema, preparamos para o primeiro módulo da SD cinco atividades interventivas para ajudar o aluno a escrever com adequação o texto proposto neste módulo<sup>40</sup>, cujo tema foi *A escassez de água potável no Brasil*. A seguir, apresentamos as atividades propostas neste módulo, a fim de ajudar o aluno na a reescrita do texto.

### **8.2.1 Análise da Atividade 1: Elementos da textualidade**

Chamamos a primeira atividade de “Elementos da Textualidade”. Ela consistia em lançar o seguinte desafio para os alunos: eles teriam que ler o texto, abaixo, para, em seguida, dizer se as ideias foram bem organizadas e bem articuladas. O tema do texto era “Cuidados com o uso da internet”.

Figura 28 – Texto para a aula 1 do módulo 1 da SD

No cotidiano dos brasileiros, devem-se tomar muitos cuidados, com o que se é exposto para que os internautas vejam na internet, frases ruins escritas podem trazer um péssimo benefício para as pessoas que ali frequentam todos os dias.

A internet veio nos últimos tempos evoluindo bastante, com os seus mais diversos entretenimentos. Cresceu consigo a venda de produtos com tecnologia avançada (celulares), de tal forma que até crianças adquirem.

Contudo de tal maneira a venda de mercadorias pelos “Sites” cresceram, embora muitas pessoas prefiram não arriscar a maioria dos sites de vendas que são criados, muitos são papo furado.

As escolas deveriam optar por uma matéria de informática em que os professores ensinem os devidos cuidados que os seus alunos devem tomar com o uso das redes sociais.

Fonte: Acervo do Gepla (2017).

<sup>40</sup>No capítulo de metodologia, já apresentamos as atividades que foram preparadas para serem realizadas em cada módulo da Sequência Didática. Contudo, será, neste capítulo, que vamos detalhar melhor como essas atividades de intervenção aconteceram, de modo que pudessem ajudar o aluno a produzir seus textos de forma coesa. Vale lembrar ainda que a Sequência Didática foi organizada da seguinte maneira: produção de texto, correção de texto, atividades de intervenção e, por fim, reescrita do texto. Contudo, para melhor visualizar as análises, preferimos apresentar e analisar primeiro as atividades interventivas elaboradas e, na sequência, a escrita e a reescrita de cada texto.

Uma vez trabalhado o tema e o seu contexto de produção, iniciamos a SD contemplando os elementos da textualidade; apropriar-se desses conceitos é necessário, uma vez que o aluno precisará dominar tais saberes para produzir seus textos. Porém, antes de adentrarmos à explanação desses elementos, primeiramente, os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto e, depois, fizemos uma leitura compartilhada. E, então, o professor perguntou-lhes se as ideias desse texto estavam bem articuladas, se o texto apresentava uma estrutura de início, meio e fim, na qual o tema ganhasse progressão.

O curioso foi que os alunos atentaram para o fato de que esse texto não continha muitos desvios de regras da gramática normativa, portanto afirmaram que o texto estava bem escrito e coeso. Entretanto, propositalmente, o professor selecionou, previamente, esse texto, que continha sim problemas de progressão temática. O objetivo da atividade era fazer com que os alunos entendessem que não basta apresentar poucos ou não apresentar erros gramaticais na escrita, o aluno precisa saber selecionar, organizar e articular bem as ideias do texto para que o tema ganhe progressão, coesão.

Na atividade, analisamos o texto, sua introdução, seu desenvolvimento e conclusão, a fim de que os alunos percebessem as fragilidades encontradas nesse texto, no tocante à progressão temática. O professor explorou parágrafo por parágrafo, mostrando como se caracterizavam as dificuldades do autor em relação à construção da progressão temática:

1º parágrafo do texto: inicia falando do cuidado que os brasileiros devem ter em seu cotidiano, quando forem acessar à internet para não se depararem com frases “mau escritas” que “podem trazer um péssimo benefício para as pessoas que ali frequentam todos os dias”. E até aqui, o modo como ele traz a ideia não contempla com consistência a temática do texto.

2º parágrafo do texto: passa a falar da evolução da internet, de como ela pode entreter; fala do crescimento da “venda de produtos com tecnologia avançada (celulares)” e fala da aquisição desses aparelhos pelas crianças; não fazendo relação com as ideias ditas no primeiro parágrafo.

3º parágrafo: ele diz que, embora a maioria das vendas por sites tenham crescido, as pessoas preferem não arriscar comprar por sites, pois a maioria não são confiáveis. Nesse parágrafo, a autor, embora continue falando de vendas, refere-se agora a vendas por meio de sites, trazendo um novo assunto que não se articula com as ideias dos parágrafos anteriores.

4º parágrafo: ele propõe que as escolas deem uma disciplina de Informática, para que os professores ensinem os cuidados necessários com o uso das redes sociais. A proposta de intervenção que sugere não se articula ao que é dito anteriormente<sup>41</sup>.

Após fazer esta análise com os alunos, eles perceberam que a progressão do tema está comprometida, porque em cada parágrafo o autor está tratando de um assunto diferente e não conseguiu estabelecer uma relação coesa entre as ideias dos parágrafos.

Esta aula nos revelou ser interessante, uma vez que deixou bem evidente uma ideia equivocada que os alunos vinham trazendo consigo sobre o conceito de texto, pois, no primeiro momento, eles afirmaram que o texto era coerente, só porque não perceberam tantos erros de gramática, mas que, depois dessa análise, perceberam a importância de que não é suficiente dominar as regras da gramática normativa, que, para escrever um texto coeso, é preciso mais que esse domínio da norma culta, pois é preciso considerar como selecionamos e organizamos nossas ideias para, assim, bem articulá-las e construir no texto a progressão temática.

Depois disso, entramos nos conceitos de textualidade e dos elementos da textualidade (**Intencionalidade, Intertextualidade, Informatividade, Aceitabilidade, Situacionalidade, Coerência e Coesão**).

Tendo explicando a importância de compreender todos esses elementos na escrita de um texto, passamos ao conceito de coesão, que, mais diretamente, apresenta relação com as categorias de análise da nossa pesquisa.

Trazemos, a seguir, a imagem de como o livro de Língua Portuguesa adotado pela escola e usado em nossa SD apresenta o conceito de coesão. Reconhecemos que há outros tipos importantes que não foram postos na discussão teórica do livro; contudo, na aula, ampliamos essa discussão, para que o aluno pudesse se aprofundar ainda mais no tema<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup>Os termos em destaque e entre aspas, nas explicações do quadro, foram transcritos conforme o original.

<sup>42</sup>A fim de nos aprofundarmos, no conceito de coesão nominal, levamos para a aula conceitos também já estudados pelo Estado da arte. Demos destaque aos seguintes tipos: anáfora fiel e infiel; anáfora associativa; anáfora pronominal; anáfora direta e indireta; e encapsulamento anafórico, uma vez que o livro didático, um de nossos materiais pedagógicos usados na pesquisa, não explorava de modo mais profundo a coesão nominal.

Figura 29 – Mecanismos de coesão

**Mecanismos de coesão**

Leia o trecho da notícia "É oficial: o rio Doce está completamente morto".

O rompimento das barragens em Mariana-MG é um desastre social [...]. Aos poucos, porém, uma outra face da tragédia vem se revelando: o desastre ambiental provocado pelo rompimento. Por enquanto o rio Doce – o mais importante de Minas Gerais – é a principal vítima. Especialistas já declaram que ele está oficialmente morto.

Uma análise laboratorial encomendada após o desastre encontrou na água do rio partículas de metais pesados como chumbo, alumínio, ferro, bário, cobre, boro e mercúrio. [...]

Além desses metais pesados, a própria força da lama prejudicou a biodiversidade do rio para sempre – ambientalistas não descartam a possibilidade de que espécies endêmicas inteiras tenham sido soterradas pela lama. A quantidade de lama é tamanha (cerca de 20 mil piscinas olímpicas) que o rio teve o seu curso natural bloqueado, fazendo com que perdesse força e formasse lagoas que também não devem ter vida longa, já que, além dos minérios de ferro, esgoto, pesticidas e agrotóxicos também estão sendo carregados pelas águas. [...]

Gallêx, São Paulo, Globo, 13 nov. 2015. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2015/11/e-oficial-o-rio-doce-esta-completamente-morto.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

No primeiro parágrafo, o autor refere-se ao rio Doce como *ele*. Esse mecanismo coesivo é chamado **referenciação**, a qual se constrói por **antecipação** ou **retomada**. A retomada do referente é denominada **anáfora**. É o caso do pronome pessoal *ele*, que recuperou o substantivo *rio Doce*. A **catáfora** ocorre quando um elemento antecipa um referente localizado em um elemento linguístico ou em todo um enunciado. Observe: "Aos poucos, porém, uma outra face da tragédia vem se revelando: o desastre ambiental provocado pelo rompimento". A expressão *outra face* funciona como um elemento catafórico, pois o leitor só saberá qual é a segunda tragédia se der continuidade à leitura do texto. Outros pronomes, como os demonstrativos *este(s)*, *esta(s)* e *isto* são comumente utilizados como elementos catafóricos.

**ANOTE**  
Referenciação é o preenchimento de sentido de um elemento a partir de outro elemento linguístico ou extralinguístico, chamado **referente**.

Outro recurso coesivo comum é a **elipse**. Observe: "[...] o rio teve o seu curso natural bloqueado, fazendo com que perdesse força e formasse lagoas [...]" A palavra *rio*, que antecederia o verbo *perdesse*, sofreu elipse, pois não foi preciso repeti-la para dar sentido à frase.

**ANOTE**  
Elipse é o apagamento de palavra ou trecho que pode ser recuperado pelo contexto.

As **conjunções** também exercem papel coesivo. Ao dizer que as lagoas formadas não terão vida longa "já que, além dos minérios de ferro, esgoto, pesticidas e agrotóxicos também estão sendo carregados pelas águas", o uso da locução conjuntiva *já que* anuncia a explicação para o desastre provocado pelo rompimento das barragens.

**ANOTE**  
As **conjunções** ajudam a estabelecer relações de sentido entre orações.

Há, ainda, a **coesão lexical**. No primeiro parágrafo, há o hiperônimo *metais pesados*, fazendo referência aos hipônimos *chumbo, alumínio, ferro, bário, cobre, boro e mercúrio*. Mas, para que o leitor observe o efeito de sentido que a coesão lexical produz, ele precisa saber que os metais pesados são um grupo de elementos químicos presentes na natureza, entre os quais estão os

**ANOTE**  
Coesão lexical é a repetição ou a retomada de um referente por **sinônimos, hipônimos, hiperônimos** ou expressões de sentido equivalente.

**Lembre-se**  
Sinônimos são palavras de sentido equivalente. O **hipônimo** apresenta significado mais restrito do que seu hiperônimo. O sentido do hiperônimo abarca o do hipônimo.

Capítulo 17 - As tramas da língua

156

Fonte: Livro Ser protagonista: Língua Portuguesa, página: 296 (2017).

E, após termos mostrado, através da análise do texto, a importância desses elementos e a importância de saber criar estratégias de organização e articulação das ideias para construir progressão temática no texto, fomos para a Aula 2: O ISD e os mecanismos de textualização (Coesão nominal e Conexão).

### 8.2.2 Análise da atividade 2: O ISD e os mecanismos de textualização (Coesão nominal e Conexão).

Esta atividade foi preparada a partir de livros didáticos do acervo de pesquisa do professor utilizado na escola. Nela, exploramos o conceito de coesão, alguns tipos de coesão nominal e as funções da conexão. A seguir, mostraremos uma questão da atividade usada, para

demonstrar como foram trabalhados os mecanismos de textualização, considerando sua importância para construir a progressão temática.

Figura 30 – Texto para a aula 2 do módulo 1 da SD

**Natureza irada**

Em 79, d.C, um poderoso vulcão mudou a história de um pequeno balneário romano. Durante um dia inteiro, o Vesúvio lançou ao céu uma chuva de cinzas e rochas que destruiu Pompeia, matando 16 mil pessoas. A erupção soterrou toda a cidade, possibilitando que as construções e as vítimas da tragédia fossem mantidas intactas por mais de 1600 anos. Em 1749, o local foi acidentalmente reencontrado e tiveram início as escavações arqueológicas que começaram a revelar como era a vida em uma cidade do Império Romano.

- 1) Nesse texto, vários conjuntos de palavras e expressões evidenciam relações de equivalência quanto ao sentido, construindo um dos tipos de sinonímia que contribuem para a coesão textual e possibilitam a progressão (continuidade) do relato dos acontecimentos.
  - a) Podemos afirmar que o título “**Natureza irada**” cria no texto um tipo de coesão? Por quê?
  - b) Releia o texto e identifique as palavras e/ou expressões que funcionam como sinônimas dos seguintes elementos textuais:
    - Poderoso vulcão
    - Pequeno balneário romano
    - Chuva de cinza e rochas
    - Pessoas
    - Tragédia
  - c) Um dos conjuntos referidos no item a) é composto por cinco elementos textuais. Reescreva esse conjunto, posicionando seus elementos em ordem decrescente de sentido (do mais genérico para o mais específico); em seguida, explique o funcionamento desse mecanismo para a construção de sentido no texto.

Fonte: volume 1 da obra *Novas Palavras*, página: 114 (2015).

Sobre o item a) da questão, discutimos como os elementos do texto podem funcionar de modo catafórico. O Título “**Natureza irada**” cria, no leitor, uma expectativa a respeito do assunto que será tratado no texto. Então, através da questão, relembramos o conceito de catáfora, como uma possibilidade de uso para a “costura textual”.

Estudamos, também, o conceito de anáfora que foi explorado nos itens seguintes da questão. No item b), vê-se que, no enunciado, é explicado sobre o uso da sinonímia como fenômeno contribuidor para a coesão textual. Assim, nesse item, apresenta-se uma lista de palavras que funcionam como o referente ou unidade fonte; o comando da questão orientava que o aluno identificasse, no texto, outras palavras que retomassem essas unidades.

O objetivo do item dessa questão é fazer com que os alunos percebam que, na escrita de um texto, muitas vezes, para se evitar a repetição desnecessária de um termo, podemos usar palavras sinônimas, garantindo a progressão textual por meio da coesão.

Então, os alunos buscavam, no texto, os termos que corresponderiam a cada unidade fonte citada.

A finalidade da atividade caracteriza-se com o cuidado que se tem em mostrar as possibilidades de garantir a coesão na produção de texto. Entender, por exemplo, que por meio do uso de sinônimos o aluno poderá evitar repetições e construir anáfora infiel, garantindo ao texto sua coesão.

No item C) da questão, mostramos ao aluno que é possível criar, no texto, a coesão por meio de hiperônimos e hipônimos, pois é sugerido que seja identificado qual dos termos da questão anterior poderiam criar uma cadeia de sinônimos do sentido mais geral (hiperonímia) para o mais específico (hiponímia)<sup>43</sup>.

Essa atividade revelou-se importante, uma vez que busca mostrar ao aluno que não somente a escolha de termos ou expressões conferem efeito de sentido e coesão ao texto, mas também a sua posição na estrutura textual.

Em suma, tentamos mostrar ao aluno quão interessante é um processo de escrita com o cuidado na coesão, porque vê-se que, por meio dela, dessa “costura” de palavras, os sentidos do texto são construídos e garantidos, uma vez que ele está bem estruturado, e essa articulação adequada só se consegue por meio da coesão.

Observando a função da coesão, ressaltamos um aspecto positivo, na atividade, que pretende fazer com que o aluno entenda e aprenda a usar a língua sabendo que precisamos sim entender as estruturas linguísticas, mas seu uso precisa fazer sentido que só é conseguido e percebido nas construções textuais.

O ISD considera todas estas estratégias textuais de substituição importantes e necessárias, mas sempre vai considerar como fator muito importante a consciência do falante em relação a saber em qual contexto de produção o texto está sendo escrito.

---

<sup>43</sup>Apesar de a questão mostrar-se produtiva, quanto ao uso dos elementos de coesão para realizar as retomadas no texto, retificamos, na aplicação da atividade, o uso do termo “sinônimos”; preferimos realizar a atividade acrescentando o fato de que as retomadas poderiam ser feitas por hipônimos ou hiperônimos. Questionamos o termo “sinonímia” usado na atividade, uma vez que entendemos que: embora o termo “poderoso vulcão” retome o referente “Natureza irada”, não necessariamente são expressões sinônimas, mas expressões que fazem parte de um mesmo campo semântico. Nesse sentido, torna-se mais adequado falarmos em retomadas por uso de hipônimos (sentido mais específico) ou por uso de hiperônimos (sentido mais geral). Claro que, nas explicações, não desconsideramos o fato de que as retomadas também podem se materializar linguisticamente por meio de sinônimos.

Nesse sentido, ao levar essa questão à sala de aula, sugerimos que ao aluno seja dada a oportunidade de refletir sobre os agentes da interação: quem está falando e para quem está falando? Quais seus papéis sociais? Estão falando de quê? Estão usando qual gênero para que se faça isso? Porque, para esse quadro teórico, é levado em consideração o fato de o agente produtor do texto ter em mente essa consciência dos papéis sociais assumidos pelos interactantes da interação/comunicação e em que momento o gênero textual está sendo construído, saber usar adequadamente as estruturas linguísticas a fim de elaborar o texto em condições bem estruturadas e articuladas. Portanto, para o ISD, o agente produtor do texto precisa aliar contexto de produção e uso do sistema.

Todas essas reflexões foram feitas, claro, em um nível de discussão adequado à linguagem dos alunos.

Na aula, retomamos e reforçamos sobre os processos coesivos que foram usados no texto utilizado na questão. Um aluno sugeriu, então, que analisássemos como o título foi retomado ao longo do texto.

Então, discutimos acerca da pergunta do aluno e nos aprofundamos na questão:

### **Excerto 1 – Explicação do professor**

**Professor:** Então... Vimos... lá no título... aliás que o título do texto é “Natureza irada”; que constitui um exemplo de quê? De... catáfora. Por quê? Está antecipando uma informação que será explicada ao longo do texto, como a gente viu, no item a). E... depois de ler o texto, a gente vê que a informação introduzida pelo título está se tratando de quê? De uma catástrofe... que vai assumir as seguintes formas remissivas nominais; me digam aí que termos são esses...

Depois de ter identificado as formas remissivas do título, reforçamos sobre as reflexões do ISD na produção textual, explicando ao aluno que, se o autor do texto tem a consciência do papel social exercido por ele e pelo seu interlocutor, bem como entender que o ato de escrever é uma atividade, uma ação que necessita ser pensada e refletida, as escolhas dessas expressões não serão aleatórias: cada palavra, cada substituição de palavras e termos leva em consideração a ideia de que é preciso refletir sobre o que escrevemos, que a escrita não é mecânica, nem aleatória.

Nesse sentido, os termos que estão funcionando como anáforas, que estão retomando a unidade fonte, não configuram apenas coesões de texto, essas expressões estão representando um ser que faz parte do mundo, e é preciso saber quem é esse ser a fim de que o autor use as escolhas adequadas para construir sua ideia.



Ou seja, ao usar o sistema, ele, o produtor do texto, reflete sobre o uso desse sistema e, conseqüentemente, ao pensar sobre o modo como a língua está sendo usada para construir seus textos, o autor possibilita o seu desenvolvimento cognitivo.

### **8.2.3 Análise da atividade 3: O Gênero textual Redação do Enem e seu tipo: dissertativo-argumentativo**

A proposta desta atividade consistia em analisar, a partir do texto “*Pequenas corrupções no cenário brasileiro*” a estrutura e a composição do gênero Redação do Enem, que é do tipo dissertativo-argumentativo. Em seguida, analisamos como o produtor do texto fez uso dos recursos de coesão para a escrita e a tessitura do texto.

Texto 4 – Texto para a atividade: análise da coesão na escrita

#### **TEMA: PEQUENAS CORRUPÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO**

1. Amíúde, são noticiados, escândalos de políticos envolvidos em casos de desvio de verbas  
 2. públicas, ou ainda grandes empresas envolvidas em práticas ilícitas, faltando com a ética e  
 3. o respeito, fatores imprescindíveis para a formação de uma nação. Essas atitudes  
 4. representam uma ameaça ao desenvolvimento e à emancipação do cidadão, uma vez que  
 5. cultivam comportamentos negativos, dissociados dos bons princípios e da moral.  
 6. Entretanto, vale ressaltar que a corrupção também pode estar presente nas “simples  
 7. atitudes” que, às vezes, por serem tão sutis, não se percebem os perigos que esses atos  
 8. podem trazer. Nesse sentido, faz-se necessário discutir acerca das “pequenas” corrupções  
 9. no cenário brasileiro e do risco que tais práticas podem ocasionar: o comprometimento  
 10. do desenvolvimento integral do ser humano.  
 11. À guisa de comprovação, percebe-se que está arraigada nos hábitos de uma grande  
 12. parcela de brasileiros uma ideia deturpada de valor, já que, para muitos, conseguir  
 13. atestados médicos para faltar o trabalho sem necessidade, não ter responsabilidade com  
 14. os estudos, confiando-se em meios ilícitos para a resolução de provas escolares, ou  
 15. enganar pessoas com práticas charlatãs são apenas alguns exemplos que se caracterizam  
 16. como ações que podem ocasionar um retrocesso ou impedir o desenvolvimento da  
 17. pátria, já que, para uma sociedade evoluir intelectual e culturalmente, ela precisa ter  
 18. como lema ideais de justiça e honestidade.  
 19. Em uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas, desde 1995 - ano que  
 20. iniciou-se esse estudo - até os dias atuais, mostrou que a Dinamarca foi considerada  
 21. exemplo de nação menos corrupta do mundo. No país, onde não há funcionários nas  
 22. bibliotecas para fazerem locação de livros e que, em muitos estabelecimentos  
 23. comerciais, não se precisa de vendedores, porque os próprios consumidores se  
 24. encarregam de pegar a mercadoria das prateleiras e efetuar o pagamento, infelizmente,  
 25. não é uma realidade do Brasil, visto que, ao invés de fomentar uma cultura de  
 26. honestidade, o que se vê no país é o reinado de uma sociedade pouco comprometida  
 27. com o bem-estar coletivo, permitindo que a corrupção instale-se em todos os âmbitos  
 28. sociais.  
 29. É preciso, pois, que os cidadãos brasileiros percebam-se também como responsáveis

30.pela organização e ordem de sua pátria. Desse modo, a temática honestidade precisa ser  
 31.ensinada e cultivada desde a infância no seio familiar, e as instituições de ensino podem  
 32.fortalecer essas ideias incumbindo-se de promover projetos, além de manter, na base  
 33.curricular, disciplinas, desde as séries iniciais, abordando a influência negativa da  
 34.corrupção no processo de construção de um país justo e melhor para todos. Alimentar,  
 35.portanto, momentos de reflexão e de sensibilização quanto à importância de se  
 36.combater a presença de práticas corruptas, no cotidiano das pessoas, é uma tarefa  
 37.urgente e necessária, para que a nação cresça e desenvolva-se sempre mais respaldada  
 38.na igualdade e na honestidade.

Fonte: Texto elaborado pelo autor desta Tese para servir de exemplo na aula (2017).

Na ocasião, essa atividade revelou-se interessante, porque houve uma participação de toda a turma. As perguntas de maior interesse contemplavam as dúvidas que os alunos tinham a respeito da estrutura e da composição do gênero Redação do Enem.

A aula foi dividida em dois momentos: no primeiro momento, analisamos a composição do texto e, no segundo momento, analisamos o uso dos recursos coesivos na construção da progressão temática.

Em forma de Slides, fizemos uma tabela dividida em três quadros, representando as partes que compõem este gênero. A tabela, a seguir, consegue ilustrar como se deu a organização dessa atividade:

<b>INTRODUÇÃO (Contextualização do tema + Estabelecimento de um ponto de vista (Tese))</b>
O autor do texto contextualiza o tema mostrando que a corrupção não acontece apenas na política ou no âmbito empresarial (linhas 1,2,3), mas está presente, sutilmente, nas “pequenas” atitudes no cotidiano das pessoas (linha 7), defendendo ainda que essas práticas podem comprometer o desenvolvimento integral do homem (Linha 10).
<b>DESENVOLVIMENTO (Seleção e organização de argumentos para defesa de seu ponto de vista (Tese))</b>
No primeiro parágrafo, o produtor do texto, para provar que a corrupção está presente também nas “pequenas” atitudes, dá três exemplos: “colar” em provas escolares, uso de falsos atestados médicos e práticas charlatãs (Linhas 13,14,15), afirmando que essas ações podem ocasionar o impedimento do desenvolvimento cultural; defende ainda que os lemas de uma sociedade deveriam ser justiça e honestidade (linha 17). No segundo parágrafo, o autor cita uma pesquisa pela ONU, que aponta a Dinamarca como o país menos corrupto do mundo (linha 20); cita dois exemplos de atividades do dia a dia: a ausência de funcionários

em bibliotecas e supermercados, mostrando que, lá, as pessoas não roubam os livros e efetuam o pagamento (linhas 22, 23), mostrando que, no Brasil, isso não acontece (linha 25), já que este país não cultivava uma cultura de honestidade (linha 26).

**CONCLUSÃO (Sugerir proposta de intervenção do problema articulada à discussão do texto)**

O autor propõe que a temática “honestidade” seja trabalhada na família e nas instituições de ensino (linha 31), defendendo que esta é uma ação urgente e necessária (linha 37).

Tendo trabalhado a estrutura/composição do gênero, a partir deste texto, apresentaremos, a seguir, dois exemplos, à guisa de demonstração da aula sobre uso da coesão nominal e da conexão neste texto em seu primeiro parágrafo. Os exemplos de coesão nominal estão marcados, no excerto, em negrito; os exemplos de conexão estão assinalados com o traço abaixo:

## Excerto 2 – Análise da coesão nominal e da conexão

### TEMA: PEQUENAS CORRUPÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO

1. Amiúde, são noticiados, **escândalos** de políticos envolvidos em **casos de**  
 2. **desvio de verbas públicas**, ou ainda grandes empresas envolvidas em  
 3. **práticas ilícitas**, faltando com a ética e o respeito, fatores imprescindíveis  
 4. para a formação de uma nação. **Essas atitudes** representam uma ameaça  
 5. ao desenvolvimento e à emancipação do cidadão, uma vez que cultivam  
 6. **comportamentos negativos**, dissociados dos bons princípios e da moral.  
 7. Entretanto, vale ressaltar que a **corrupção** também pode estar presente nas  
 8. **“simples atitudes”** que, às vezes, por serem tão sutis, não se percebem os  
 9. perigos que **esses atos** podem trazer. Nesse sentido, faz-se necessário  
 10. discutir acerca das **“pequenas” corrupções** no cenário brasileiro e do  
 11. risco que **tais práticas** podem ocasionar: o comprometimento do  
 12. desenvolvimento integral do ser humano.

### Mecanismos de textualização (Coesão nominal)

#### TEMA: PEQUENAS CORRUPÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO

Como vimos, no exemplo do primeiro parágrafo, a palavra “corrupção”, que será nosso exemplo de unidade fonte, é retomada em forma de cadeias anafóricas pelas expressões: “escândalos” (linha 1); “casos de desvio de verbas públicas” (linha 1); “práticas ilícitas” (linha 2); “essas atitudes” (linha 4); “comportamentos negativos” (linha 5); “a corrupção” (linha 6); “simples atitudes” (linha 7); “esses atos” (linha 8); “pequenas corrupções” (linha 9) e “tais práticas” (linha 9). O exemplo serviu para que o aluno pudesse perceber a

funcionalidade dos elementos linguísticos para a construção da “costura” das ideias no texto, como fazemos usos, por exemplo, dos substantivos ou de grupos nominais na retomada de expressões. A gama de possibilidades de retomadas reforça também a possibilidade de evitar repetições sem necessidades, além de contribuir com a construção da argumentação.

#### **Mecanismos de textualização (Conexão)**

1. Amiúde, são noticiados, **escândalos** de políticos envolvidos em **casos de desvio de**  
 2. **verbas públicas**, ou ainda grandes empresas envolvidas em **práticas ilícitas**, faltando  
 3. com a ética e o respeito, fatores imprescindíveis para a formação de uma nação. **Essas**  
 4. **atitudes** representam uma ameaça ao desenvolvimento e à emancipação do cidadão,  
 5. uma vez que cultivam **comportamentos negativos**, dissociados dos bons princípios e  
 6. da moral. Entretanto, vale ressaltar que **a corrupção** também pode estar presente nas  
 7. **“simples atitudes”** que, às vezes, por serem tão sutis, não se percebem os perigos que  
 8. **esses atos** podem trazer. Nesse sentido, faz-se necessário discutir acerca das  
 9. **“pequenas” corrupções** no cenário brasileiro e do risco que **tais práticas** podem  
 10. ocasionar: o comprometimento do desenvolvimento integral do ser humano.

Sublinhamos os organizadores textuais nesse parágrafo, para exemplificar seu funcionamento e função. Para a demonstração da atividade, nos deteremos a explicar, pelo menos, quatro exemplos: o uso da conjunção coordenativa “entretanto” (linha 6), estabelecendo com a oração anterior uma relação semântica de oposição; do pronome relativo “que” (linha 7), exercendo uma função de encaixamento por subordinação em dois exemplos: “‘simples atitudes’ que, às vezes, por serem tão sutis, não se percebem os perigos que esses atos podem trazer”. Temos, ainda, o exemplo com o uso do conector “Nesse sentido” (linha 8) indicando uma conclusão da argumentação criada na proposição.

Vale ressaltar que essa análise dos usos desses elementos linguísticos, no texto, foi feita em todo o texto nesta aula; estamos trazendo para a nossa análise uma demonstração.

Esse modelo de atividade revelou-se importante, para que o aluno pudesse refletir sobre as maneiras como podemos aplicar nossos conhecimentos linguísticos para construir a progressão de um tema.

Depois de ter trabalhado os elementos da textualidade, o conceito de gênero, analisado textos, sua estrutura e composição e construção da progressão temática no texto, a partir do uso dos elementos coesivos, foi pedida a primeira produção inicial dos alunos com o tema “A escassez de água potável no Brasil”. Os alunos, depois de todas essas orientações, produziram seu texto que fora corrigido na Aula 4.

#### **8.2.4 Análise da atividade 4: correção orientada**

Nessa aula, a correção era feita na presença do aluno. Sentavam ele e o professor, que, à medida que ia corrigindo o texto, ia apontado os pontos fortes e os pontos fracos que precisavam ser melhorados. Consideravam-se, na correção, o uso da norma culta, a estrutura e a organização do gênero e, claro, a maneira como o aluno organizava e articulava as informações em seu texto.

Esse modo de orientar, mostrou-se ser mais eficiente que, simplesmente, levar o texto do aluno e corrigir, sem a sua presença, para, depois, devolver com algumas observações. Essa forma de orientar o aluno sobre sua escrita é mais produtiva, já que o estudante, no ato da correção, pode fazer perguntas, tirar dúvidas, aprofundar-se em determinados questionamentos juntamente ao professor.

As aulas destinadas à correção não foram gravadas. Contudo, como o professor defendia que corrigir o texto do aluno dessa maneira poderia ser mais proveitoso para o aluno, ele decidiu gravar pelo menos uma correção, que transcrevemos, a seguir, algumas falas no momento da correção.

Nesta primeira fala, a correção voltava-se para a organização das ideias, no tocante ao estabelecimento do ponto de vista do aluno sobre o tema:

### **Excerto 3 – Professor dando orientações no momento da correção orientada**

**Professor:** “Então... oh... Veja que você poderia ter juntando os dois primeiros parágrafos... É... com alterações, certo? Fazendo alterações, porque do jeito que está...é... seu primeiro parágrafo apresenta só informações sobre o tema, mas, se você observar bem, não tem uma tese. E... lembra que esse texto precisa de uma tese pra que você, depois, defenda essa tese? No segundo parágrafo, eu consigo ver a tentativa de estabelecer uma tese e tal... mas seria mais interessante que refizesse o texto, juntando essas duas ideias, primeiro contextualizando o tema, né... depois estabelecendo seu ponto de vista, entende?”

Passando mais adiante, na correção, o professor discutiu com o aluno o uso da conjunção coordenativa adversativa que introduz o último parágrafo. O professor chama a atenção do aluno para o fato de que, se ele está finalizando seu texto, concluindo sua ideia, o uso do “entretanto” caracterizou-se inadequado, já que sua intenção não era estabelecer uma ideia de contrariedade com o parágrafo anterior, mas concluir uma ideia que foi introduzida, desenvolvida e que precisava ser finalizada.

Então o aluno fez o seguinte comentário:

### **Excerto 4 – Comentário do aluno sobre a orientação do professor**

**Aluno:** Ah... tô entendendo... já que eu usei “entretanto”, né, eu tinha que ver se eu quis criar uma oposição com o que eu disse antes, né?”

Imaginemos que o professor tivesse usado outra forma de correção: levasse o texto do aluno e tivesse dito: “junte os dois primeiros parágrafos e estabeleça seu ponto de vista;” e que apenas circulasse o uso do conectivo “entretanto” e colocasse um sinal de interrogação; dessa forma, a nosso ver, seria menos proveitoso para o aluno, pois esse modo de correção não daria a ele a oportunidade de discutir os problemas com o professor e se aprofundar neles.

Claro, que esse modo de corrigir texto pode haver, mas é preciso considerar que, no geral, as salas de aulas são muito numerosas e que o professor é também lotado em outras turmas; assim, se torna difícil para o professor fazer um acompanhamento individual do aluno. Contudo, o que pretendemos mostrar com essa forma de corrigir o texto do aluno é que se ganha bem mais eleger esse modo de correção, principalmente, quando estamos lidando com textos de alunos que acabaram de ingressar no Ensino Médio.

Por isso, a atividade tinha o objetivo de mostrar que essa correção orientada não precisa ser a única forma; o professor pode continuar levando os textos para corrigir em sua sala, até porque, como já o dissemos, ele não teria tempo para corrigir sempre daquela forma os textos de todos os alunos, mas sugerimos que, quando possível, essa prática de correção orientada possa se tornar mais frequente nas aulas de produção de texto, uma vez que essa demonstração, quanto ao feedback dado pelo professor ao aluno, revela-se, de fato, uma boa estratégia para o professor poder acompanhar melhor o processo de escrita dos estudantes.

Por fim, como última atividade do módulo 1, analisamos a progressão temática noutro texto, cuja temática era “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”.

### ***8.2.5 Análise da atividade 5: Análise da progressão temática no texto: “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”***

O texto se tratava também do gênero Redação do Enem. Para ilustrar melhor como essa aula foi realizada, iremos transcrever, abaixo, um parágrafo do texto e dar-mos uma demonstração de como analisamos os elementos de textualização no texto.

#### **Excerto 5 – Parágrafo do texto que foi usado na aula**

##### **Desconstruindo ideologias: sob a égide da democracia**

1.O preconceito contra o sexo feminino é um problema que assola o cotidiano pós-moderno,  
2.sendo inúmeras as formas por meio das quais tal discriminação se apresenta. Seja por  
3.meio da violência física, psicológica, sexual ou patrimonial, as mulheres têm sofrido nas  
4.mãos de agressores que veem no sexo feminino um elemento “frágil”, ideologia que é a

- 5.completa antítese das democracias contemporâneas, supostamente liberais e igualitárias.  
 6.Nesse contexto, deve-se discutir a persistência da violência contra a mulher na sociedade  
 7.brasileira.  
 8.Desde os primórdios da civilização, foi criado um estereótipo que reservava às mulheres  
 9.apenas as funções domésticas e de procriação, excluindo a possibilidade de seu ingresso  
 10.nas esferas da política ou mesmo do trabalho. Todavia, tal estereótipo vem sendo  
 11.desconstruído, ao passo que as mulheres conquistam mais espaço nas relações sociais,  
 12.políticas e econômicas ao redor do mundo. Toma-se como exemplo as lideranças  
 13.políticas alemã, argentina e, principalmente, brasileira: hoje, tais cargos são exercidos  
 14.por mulheres, realidade improvável há algumas décadas.

Fonte: <https://www.infoenem.com.br/analise-de-redacao-nota-1-000-do-enem-2015/>. Acesso em: 17 jun. 2017.

O objetivo dessa demonstração é evidenciar como foi produtivo, na aula, mostrar ao aluno como funcionam os elementos de textualização para garantir a progressão temática do texto. Trazemos, abaixo, o momento no qual estávamos analisando esse trecho selecionado. Vale lembrar que o tema era “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”. E, para trabalhar o conceito de coesão, a partir do tema do texto, o professor conversava com os alunos:

#### **Excerto 6 – Explicações do professor sobre coesão e substituição**

**Professor:** Ela situou bem o tema, não situou? Ela mostra que esse problema da violência... que permanecem os problemas da violência contra a mulher na sociedade brasileira. É obrigatório usar somente o termo no Brasil? Não. O importante é criar mecanismos, usar estruturas linguísticas que situem essa problemático no contexto nacional.

Observemos que o professor, ao discutir com os alunos a temática do texto, para trabalhar os processos de referenciação, portanto, de coesão, coloca em questão a expressão “no Brasil” e como, ao longo do primeiro parágrafo, a autora do texto fez referência ou retoma esse termo. Então, o professor comenta que não se faz necessário ter que repetir ou usar somente a expressão “no Brasil”; ele alerta sobre o fato de que, no texto, a expressão “a sociedade brasileira”, por exemplo, retoma a expressão “no Brasil”, conseguindo situar esse problema no cenário nacional.

Nesse sentido, o professor trabalhou com os alunos o conceito de coesão:

#### **Excerto 7 – Explicação do professor sobre o conceito de coesão**

**Professor:** O que é a coesão de um texto? (...) Linguisticamente o que é a coesão? Os nexos, né? Como é que consegue fazer referência ao que ela está dizendo antes e ao mesmo tempo dá continuidade ao texto?

Para explorar melhor essa questão, com foco na coesão nominal, o professor lançou um desafio aos alunos; pediu que eles encontrassem, no texto, por exemplo, termos que retomassem a expressão “sexo feminino”:

### Excerto 8 – Diálogo entre o professor e a turma discutindo atividade sobre coesão nominal

**Professor:** Eu gostaria que vocês me dissessem aqui... pronto... Tá vendo essa expressão ‘sexo feminino’? Eu gostaria que ao longo do texto vocês fossem me falando as outras expressões que a escritora utilizou pra se referir a esse referente aí, ao ‘sexo feminino’. Ela ficou direto utilizando a expressão ‘sexo feminino’? Várias vezes?

**Alunos:** Não...

**Professor:** Não. Exatamente. Pronto. Vamos ver linha por linha...

**Alunos:** As mulheres...

**Professor:** Isso... que mais? Vejam que ela repetiu de novo “sexo feminino”. Não é? Um elemento frágil... observem que ‘elemento frágil’ é adjetivo... Então, esse ‘elemento frágil’, quem é?

**Alunos:** As mulheres.

**Professor:** Exato. Se refere a ‘mulheres’. Que mais ? repete a expressão “mulher”... Parece uma costura não parece? Ela pegou uma expressão aqui... ela tem que continuar falando dessa expressão, aí ela não quer repetir várias vezes (...) ela usa outras expressões. Mas ela deu continuidade ao texto... Então a coesão ela serviu pra que, então? Pra ligar... e quando ela liga...ela fica dando sentido ao texto... fez com que o texto ganhasse progressão temática.

Em se tratando de um exemplo de conexão, o professor explorou o segundo parágrafo.

### Excerto 9 – Diálogo entre o professor e a turma discutindo atividade sobre conexão

**Professor:** Aí agora ela vai pro segundo parágrafo... aí ela disse assim: qual é a palavra que eu vou usar... Essa expressão que ela utilizou no segundo parágrafo consegue ou não consegue fazer essa ligação, essa costura com o primeiro parágrafo?

**Alunos:** Consegue.

**Professor:** E ao mesmo tempo permite com que ela dê continuidade ao tema do texto? Permite. Então ela usa o quê? Ela usa qual expressão?

**Professor e Alunos:** Desde os primórdios da civilização...

Essa demonstração da aula serviu para evidenciar que, embora tenha sido uma atividade simples de analisar um texto, o professor conseguiu mostrar aos alunos como funciona o uso dos elementos linguísticos para construir a progressão temática, como essa “costura” é feita, como o texto vai ganhando sentido, progressão, por meio dos usos dos elementos de coesão nominal e de conexão, por exemplo.

Analisaremos, a seguir, a primeira produção escrita do Alunos. Como vimos, o tema proposto para a produção inicial desta SD era: “A escassez de água potável no Brasil”. Na análise, pudemos notar que nenhum dos alunos criou um título para seu texto<sup>44</sup>.

Iniciar a discussão fazendo essa alusão ao tema e ao título é para lembrar que o atendimento à compressão do tema do texto e como este será desenvolvido inicia-se já em seu tema.

Desse modo, temos:

<sup>44</sup>O ENEM não exige a criação do título. Fica a critério do aluno criar ou não um título para seu texto.



Quadro 17 – A progressão temática e a estrutura e composição do gênero Redação do ENEM

Tema		<b>A escassez de água potável no Brasil</b>	
Título (opcional)		Contextualização do problema e estabelecimento de uma tese em relação à <b>escassez de água potável no Brasil</b> , a fim de retomar o título (se criar) e <b>retomar o tema do texto</b> .	
Texto	Introdução	Argumentos que <b>retomam a tese</b> a fim de defendê-la e que, portanto, devem estar <b>relacionados ao tema do texto</b> .	
	Desenvolvimento	Proposta de intervenção <b>articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto</b> .	
	Conclusão		

**Progressão temática (a partir do uso dos mecanismos de textualização – Coesão nominal e Conexão).**

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

O quadro nos mostra que o cuidado com a progressão temática começa a partir do tema do texto. Assim, para que o aluno consiga construir, em seu texto, a progressão, ele precisará saber usar os mecanismos de textualização, para “costurar” suas ideias.

Desse modo, nossas análises seguirão a seguinte estrutura: iniciaremos analisando a relação do tema, título (se houver) e textos em sua estrutura: início, meio e fim, focalizando os usos da coesão nominal e da conexão, observando como esses mecanismos de textualização contribuem para a progressão temática no gênero Redação do Enem. Em nossa produção inicial, veremos, a seguir, o texto do Aluno A.

### 8.2.6 Análise da primeira produção escrita: Aluno A

#### Texto 5 — Primeira produção escrita – Aluno A

- 1.O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns
- 2.estados. E isso prejudicar a população. A falta de água tem trazido
- 3.prejuízo aos estados.
- 4.A seca está acontecendo por causa da falta da chuva. Em outros
- 5.causos é o desperdício que a população fazem com a água. Há
- 6.outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do
- 7.país.
- 8.Entretanto esse problema pode ser resolvido com a ajuda da
- 9.sociedade fazendo mais economia de água quando a dona de casa
- 10.for lavar as roupas aproveitar essa água e lavar os automóveis etc...

11.A educação ambiental pode ajuda com a estratégia feita através da  
12.população.

Considerando o contexto de produção da primeira produção escrita, é preciso lembrar que até aqui os alunos A, B e C não tiveram nenhuma aula de intervenção. Eles fizeram a atividade diagnóstica, nós analisamos seus textos, percebemos suas dificuldades em relação à construção da progressão temática. Após isso, foram submetidos a produzir, no primeiro módulo, um texto, inspirando-se no texto motivador. Veremos como os estudantes mobilizaram os mecanismos de textualização para dar coesão aos seus textos, sem a ajuda de qualquer atividade interventiva.

Inicialmente, observamos que o Aluno A já introduz em seu texto um advérbio de lugar, delimitando a discussão, isto é, a forma remissiva “o país” (linha 1) se remete à delimitação do tema: “A escassez de água potável no Brasil”. Ao longo do primeiro parágrafo, há o uso de outros termos que retomam esta expressão, por exemplo: “alguns estados” (linhas 1 e 2) e “aos estados” (linha 3). No segundo parágrafo, podemos identificar os termos “a população” (linha 5) e “do país” (linhas 6 e 7). No terceiro parágrafo, o uso da forma remissiva “da sociedade” (linhas 8 e 9), a expressão “a dona de casa” (linha 9) e o uso da expressão “da população” (linha 12).

No quadro, a seguir, elencamos as formas remissas da unidade fonte “no Brasil” no tema do texto, classificando cada uma com seu respectivo tipo de coesão nominal.

Quadro 18 – a coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do aluno A

o país	<b>Anáfora infiel</b>	A unidade fonte “no Brasil” apresenta um sentido mais “fechado”, mais específico, enquanto os termos o “o país” e “do país” retomam a unidade fonte com um sentido mais generalizante, hiperonicamente.
do país		
alguns estados	<b>Anáfora associativa</b>	Estes termos são exemplos de anáfora associativa, uma vez que são sintagmas nominais definidos retomando a unidade fonte “no Brasil”, que cria, no texto uma relação de dependência de sentido de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico: o termo “estados” nos remetem à ideia de que todo país tem seus estados, neste caso, o país citado no texto é o Brasil; todo país tem uma “população”, uma
Aos estados		
a população		
da sociedade		

a dona de casa		“sociedade”; no texto, a ideia nos remete à população/sociedade brasileira; há ainda o termo “dona de casa” que, no texto, refere-se às donas de casa brasileiras.
da população		

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Consideramos ser importante essa estratégia – analisando a progressão do tema, observando a relação Tema + Título + Texto, uma vez que a ausência de termos que retomem as ideias principais contidas no tema do texto daria a ele caráter de tangenciamento do tema<sup>45</sup>. Foi o que aconteceu na atividade diagnóstica do aluno A. O tema era “Como amenizar a violência urbana no Brasil”; em seu texto, na atividade diagnóstica, como vimos, o aluno situou a temática no cenário brasileiro, contudo não situou o tema nas áreas urbanas, tornando a temática do texto tangente.

Em contra partida, neste texto, o Aluno A consegue situar e delimitar bem a discussão no cenário brasileiro, contemplando a temática por completo, como pudemos observar no quadro 1: a retomada da unidade fonte “no Brasil” a partir de dois tipos de anáforas: a infiel, com as formas remissivas *o país* e *do país*; e a anáfora associativa materializada linguisticamente pelas expressões: *alguns Estados*, *aos Estados*, *a população*, *da sociedade*, *a dona de casa* e *da população*.

A diversificação desses usos de retomadas revela que, embora seja a primeira produção escrita sem que houvesse ainda atividades de intervenção, o Aluno A demonstrou um léxico variado de termos que substituem o referente, evitando, por exemplo, que as expressões no Brasil ou o Brasil sejam repetidas demasiadamente. Dessa forma, podemos considerar que esse uso variado de expressões que retomam o termo anterior pode sugerir diferentes maneiras de progredir a temática e construir a argumentação pretendida no texto.

Ainda sobre a produção inicial do aluno A, podemos apontar também, no título, outra expressão-chave que precisa ser retomada ao longo do texto: “a escassez de água potável”. Analisando o texto, destacamos, no quadro, a seguir, as formas remissivas estabelecidas pelo aluno:

<sup>45</sup>Nas aulas de intervenção do módulo I, podemos notar, quanto a esse cuidado na delimitação do tema, a contribuição das atividades propostas, em especial as aulas 3, 5 e 6, nas quais trabalhamos a estrutura e composição do gênero e o uso dos mecanismos de textualização.

Quadro 19 – A coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno A

<b>a escassez de água potável</b>	As expressões “uma seca” (linha 1), “a falta de água” (linha 3), “a seca” (linha 3), a” falta de chuva” (linha 4) e “mais economia de água” e “prejuízos” (linha 3) caracterizam-se como anáfora infiel; o termo “isso” (linha 2) como encapsulamento anafórico e os termos “esse problema” (linha 8) e “essa água” (linha 10) como anáfora demonstrativa.
-----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo desta Tese (2020).

Analisando os usos das formas remissivas, apesar de o aluno utilizar diferentes termos para fazer essa retomada, uma outra palavra considerada importante no tema é “potável”. No texto, o aluno não menciona, diretamente, ou com precisão, que a problemática trata-se de água potável. Em algumas partes do texto, essa ideia de água potável fica sugerida, não pelo autor do texto, mas podendo ser inferida pelo leitor através da leitura de mundo, por exemplo, com os termos “chuva” (linha 4) e o uso da água para as tarefas domésticas “lavar as roupas” e “lavar os automóveis” (linha 10).

Dessa forma, para que o tema do texto pudesse ser bem delimitado e contemplado em sua discussão, o aluno deveria ter falado de (escassez + água potável + no Brasil).

No quadro, a seguir, analisaremos como o aluno utilizou a conexão para articular as informações do texto e construir sua progressão temática.

Quadro 20 – Conexão e a progressão temática na produção inicial do Aluno A

<b>Conexões</b>
O advérbio de tempo “ <b>ultimamente</b> ” (linha 1) classifica-se como um organizador temporal, situando a problemática do texto em terminado percurso do tempo.
A locução conjuntiva subordinativa causal “ <b>por causa</b> ” (linha 4), que é um conectivo com função de encaixamento, estabelecendo entre as orações relação de <b>explicação/causa</b> .
Os termos “ <b>em outros casos</b> ” (linha 4 e 5) e “Há outros fatores” (linha 5 e 6) representa um <b>marcador de integração linear</b> , indicando a <b>continuidade</b> de uma série ou lista (de problemas enfrentados com a falta de água).

O <b>marcador de um argumento</b> “ <i>inclusive</i> ” (linha 6) reforça o argumento do produtor do texto, dando ênfase à argumentação defendida.
O organizador temporal “ <b>quando</b> ” (linha 9) indicando ideia de tempo.
O uso do aditivo “ <b>e</b> ” (linha 10) com sentido de <b>soma</b> .

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Além dos exemplos analisados, no quadro, gostaríamos de ressaltar três exemplos nos quais o aluno demonstra ter dificuldade quanto à escolha de conectores para ligar as ideias de um parágrafo a outro ou de uma oração à outra; neste texto, podemos apontar:

“O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns estados. E isso prejudicar a população. (1) <b>A falta de água tem trazido prejuízo aos estados</b> ”.
“Há outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do país. (2) <b>Entretanto</b> esse problema pode ser resolvido com a ajuda da sociedade fazendo mais economia de água”.
(...) (3) “ <b>A educação ambiental</b> pode ajuda com a estratégia feita através da população”.

Observemos que, no exemplo (1), entre as duas orações, existe uma relação semântica de explicação, contudo, pela escrita do texto, evidencia-se a dificuldade do aluno de colocar entre elas o conectivo adequado, como se estivesse escrevendo período composto por coordenação; no exemplo (2), o aluno tem a intenção de finalizar, concluir a ideia do seu texto. Entretanto, a relação de sentido estabelecida entre as ideias do período é de oposição. Por fim, no exemplo (3), o sentido pretendido no texto é de soma, mas o aluno tem dificuldade em ligar as orações e estabelecer esse sentido.

Uma sugestão para que as orações ficassem melhor articuladas, com o uso adequado de conectores poderia ser, respectivamente, “uma vez que”, “portanto” e “além disso”.

Essa dificuldade com o uso dos conectores foi percebida na atividade diagnóstica do Aluno A. Uma característica muito forte em sua escrita, quanto a essa dificuldade, é a preferência por períodos compostos por coordenação; não que se constitua erro usar, neste gênero, esse tipo de construção sintática, contudo o que se percebe, em sua escrita, é o truncamento dos períodos compostos por subordinação, que compromete a articulação adequada das ideias, revelando a dificuldade do aluno em mobilizar conectores a fim de articular orações e períodos.

Uma outra dificuldade percebida, no texto do Aluno A, é o modo como as ideias de cada parágrafo foram organizadas. A progressão temática do texto é comprometida, prejudicando, conseqüentemente, na composição canônica do gênero. O texto foi dividido em três parágrafos. A estrutura canônica do gênero também é dividida em três partes. Analisaremos como cada parágrafo se relaciona a cada parte estruturante do gênero e como a progressão temática foi estabelecida.

<b>Tema: A escassez de água potável no Brasil</b>	
<b>Introdução:</b> <b>estabelecimento de um ponto de vista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ultimamente, o Brasil tem sofrido uma seca;</li> <li>• Essa seca pode prejudicar a população;</li> <li>• A falta de água tem trazido prejuízo aos estados.</li> </ul> <p>No primeiro tópico, o aluno contextualiza a problemática da água no País; contudo não especifica que a água da qual o tema trata é água potável. No segundo e terceiro tópicos, ele se posiciona, estabelecendo sua tese.</p>
<b>Desenvolvimento:</b> <b>organização e seleção de argumentos em defesa do ponto de vista</b>	<p>Espera-se que, no terceiro parágrafo, o aluno defenda e comprove sua tese. Contudo, traz outros posicionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A seca é ocasionada pela ausência da chuva;</li> <li>• A escassez é causada pelo desperdício de água;</li> <li>• Outros fatores podem prejudicar o desenvolvimento do estado.</li> </ul> <p>Concluimos que: não há defesa do ponto de vista estabelecido no primeiro parágrafo; e o aluno não é claro quanto a estes outros fatores.</p>
<b>Conclusão:</b> <b>proposta de intervenção articulada à discussão do texto.</b>	<p>A proposta é sugerida: o aluno propõe que a sociedade economize água no uso das atividades domésticas; sugere ainda estratégias de reeducação ambiental feitas pela população; entretanto, não especifica que estratégias são estas.</p>

Tendo analisado a escrita do texto, evidenciamos que, embora haja usos de retomadas referenciais, usos de conectivos na produção inicial do Aluno A, observamos que o aluno apresenta dificuldades ao escrever, principalmente, quanto ao uso dos mecanismos de textualização para escrever o gênero Redação do Enem; sua fragilidade concentrou-se na

dificuldade em usar conectivos para estabelecer um ligamento adequado entre as ideias e a dificuldade em delimitar bem o tema e, assim, garantir a progressão temática em função da estruturação e composição do gênero.

Apresentamos, no início da seção, as atividades do módulo I, que tiveram a finalidade de ajudar o aluno a superar estas dificuldades apontadas. Passaremos agora para análise da reescrita da produção inicial do Aluno A e, em seguida, dos demais alunos B e C – escrita e reescrita.

Nesse sentido, é preciso considerar agora que, no contexto de produção da reescrita da primeira produção de texto, houve atividades que visavam sanar dificuldades de escrita dos alunos. Espera-se, pois, que, na reescrita, os alunos demonstrem uma melhor apropriação dos mecanismos de textualização para organizar as ideias do texto.

Analisaremos, na reescrita, as palavras-chave do tema e como elas são retomadas ao longo do texto. A seguir, transcrevemos a reescrita do texto:

### ***8.2.7 Análise da reescrita da primeira produção: Aluno A***

#### **Texto 6 — Reescrita da produção inicial do Aluno A**

1.O Brasil nos últimos anos tem sofrido uma seca muito grande em  
2.alguns estados, e isso vem prejudicando muito a população. Esse  
3.sufrimento causa as sociedades um constrangimento por falta do que  
4.é mais importante para eles, cuja escassez ocasiona o maior  
5.prejuízo nos estados e em algumas empresas.  
6.Para a sociedade a falta da água causa um prejuízo, tais como: sede,  
7.desidratação e morte dos animais e seres humanos. Por isso a água  
8.é muito importante pois sem ela ninguém consegue sobreviver.  
9.A água também é importante para os trabalhos de algumas empresas  
10.pois estas a utilizam na fabricação de refrigerante, lavagem de  
11.tecidos, produtos de limpeza, entre outros. Sabe-se que sem esse  
12.recurso fica inviável a realização desse trabalho.  
13.É preciso portanto que as escolas façam palestras de como diminuir  
14.o desgaste de água, cabe também a sociedade se conscientizar e  
15.gastar o menos possível de água e cada pessoa fazer sua parte. Pois  
16.sem a água os seres vivos não sobreviverão.

Acerca da unidade fonte “a escassez de água potável”, observemos suas formas remissivas em negrito; este referente é retomado ao longo de todo o texto nas seguintes formas remissivas: “uma seca muito grande” (linha 1) – anáfora infiel; “isso” (linha 2) – encapsulamento anafórico; “esse sofrimento” (linhas 2 e 3) – anáfora demonstrativa em relação ao uso do pronome demonstrativo “esse” que acompanha o termo “sofrimento”, que faz uma retomada como anáfora infiel; “escassez” (linha 4) – anáfora direta; “o maior prejuízo” (linha 4) e “um prejuízo” (linha 6) anáfora infiel, “a falta de água” (linha 6) – anáfora direta, “sede”,

“desidratação”, “morte de” (linhas 6 e 7), “o desgaste” (linha 14), como exemplos de anáforas associativas.

A expressão “água potável” é retomada, no texto, nas formas “do que é mais importante” (linhas 3 e 4) – anáfora infiel, e pela expressão “água” que se repete nas linhas (6,7,9,14,15 e 16) – anáfora direta; pelo uso do pronome pessoal do caso reto “ela” (linha 8) e pelo uso do pronome pessoal oblíquo “a” (linha 10), que são exemplos de anáfora pronominal; é ainda retomada pela expressão “esse recurso” (linhas 11 e 12) – anáfora demonstrativa.

Contudo, a mesma observação em relação a uma melhor delimitação do tema seria o aluno, em algum momento do texto, especificar que a temática refere-se a um tipo específico de água, a potável. Quando o aluno usa o termo “sede” para retomar a seguinte cadeia anafórica: “escassez de água potável – a falta de água – um prejuízo, tais como: sede”, o uso da expressão “sede”, por meio de uma leitura de inferência do leitor, poderia especificar o tipo de água referido na temática; seria necessário, contudo, delimitar melhor essa questão, que o aluno utilize explicitamente termos que façam menção à temática.

Como demos destaque à análise da unidade fonte “no Brasil” (linha 1), na primeira escrita, retomemos agora essa análise, considerando que, na reescrita, o aluno, por ter participado das atividades de intervenção, poderá ter influência desse contexto de produção ao reescrever seu texto. Assim, destacamos as seguintes formas remissivas: “o Brasil” (linha 1), como anáfora fiel, “alguns estados” (linha 2), “a população” (linha 2), “as sociedades”, (linha 3), “nos estados” (linha 5), “a sociedade” (linha 14) e “seres vivos” (linha 16) são exemplos de anáfora associativa, já que, no texto, ganham uma relação de contiguidade de sentido entre o referente e estes termos, que funcionam como as formas remissivas; o uso dos pronomes “ninguém” (linha 8), “eles” (linha 4), “algumas empresas” (linhas 5 e 9) e “cada pessoa” (linha 15), como anáfora pronominal.

Observamos que, ao reescrever seu texto, o aluno manteve o uso da maioria das formas remissivas usadas na primeira escrita, mas que, com as aulas de intervenção, o aluno pôde ampliar o uso dos tipos de anáfora, convocando ao seu texto tipos de anáforas pronominais (ninguém, eles, cada pessoa, algumas empresas), além de novas expressões remissivas (seres vivos), como exemplo de anáfora associativa.

Em se tratando dos usos de conexão, na reescrita de seu texto, destacamos os seguintes conectores: “nos últimos anos” (linha 1), funcionando como um organizador temporal; “e isso” (linha 2), um organizador enumerativo que inicia uma série de um argumento, estabelecendo essa continuidade com o uso do aditivo, conectivo “e”; “esse sofrimento” (linha 3) - também um organizador enumerativo; “por falta” (linha 3), grupo



nominal preposicional, indicando causa e o uso de “para” (linhas 4, 6 e 9), estabelecendo ideia de posse; “cuja” (linha 4), que indica posse, mas que foi usado inadequadamente no texto; “tais como” (linha 6), como marcador de ilustração e de exemplificação; “por isso” (linha 7), organizador de conclusão e “pois” (linhas 8, 10 e 15), como exemplo de uso de conectores de justaposição explicativos; “a água” (linha 9), funcionando como um marcador de mudança de topicalização; “entre outros” (linha 11), marcador de ilustração e de exemplificação; “sabe-se que” funciona entre as orações (linhas 11 e 12) como um marcador de fonte do saber; “é preciso portanto” (linha 13) e “cabe também” (linha 14) como marcadores enumerativos; este, como marcador de integração linear de continuidade; aquele, como marcador enumerativo conclusivo.

Tendo analisado como o Aluno A faz uso da coesão nominal e da conexão em seu texto, na produção inicial e na reescrita, pudemos elencar os principais problemas na escrita do texto.

O quadro, a seguir, faz uma síntese, em que apresenta as dificuldades na escrita do aluno na atividade diagnósticas, os entraves e os avanços na produção inicial e na reescrita:

Atividade diagnóstica	Produção inicial	Reescrita da produção inicial
-----------------------	------------------	-------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Truncamentos em construção de períodos compostos, com foco na dificuldade em usar conectores entre orações e parágrafos;</li> <li>• Dificuldade na delimitação do tema;</li> <li>• Dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, a favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Truncamentos em construção de períodos compostos, com foco no uso de conectores;</li> <li>• Uso inadequado de conectivo para estabelecer relação semântica;</li> <li>• Dificuldade na delimitação do tema;</li> <li>• Dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, em favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos; passa a fazer uso de conectores para ligar orações e parágrafos;</li> <li>• Apesar de ampliar o uso de conectores, no texto, há a necessidade de diversificá-los;</li> <li>• Passa a usar de modo mais diversificado tipos de coesão nominal para construir a argumentação em seu texto;</li> <li>• Dificuldade na delimitação do tema, apesar de, na reescrita, construir uma linha de pensamento mais organizada, melhor desenvolvimento do tema, no texto, em favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>
---	---	---

A análise seguinte é referente à produção inicial e reescrita do Aluno B, observando a relação do tema, título (se houver) e texto em sua estrutura: início, meio e fim, a fim de mostrar como os elementos coesivos são usados em seu texto.

### 8.2.8 Análise da produção inicial: Aluno B

#### Texto 7 – Primeira produção escrita – Aluno B

1. Atualmente, o Brasil vem vivenciando grandes secas, a crise que o  
2. Brasil passar é muito mais séria que se pode imaginar, e não vai ser  
3. fácil solucionar esse problema, pois ele vem crescendo cada vez  
4. mais e é um problema que afetar todo o país; pois *a porcentagem de*  
5. *água doce* é muito pequena.  
6. Após um verão muito intenso, o mais quente e seco, em sete  
7. décadas, vivemos ainda um momento muito crítico, pois essa seca  
8. afetou muito o país, que até hoje vem tentando se recuperar, *pois a*  
9. *água* é essencial para viver, pois através *dela* temos alimento e  
10. energia.  
11. Diante de todos esses problemas, cabe aos cidadãos não desperdiça  
12. *tanta água*, pois podem muito bem reaproveitarem; e também o  
13. setor privado e a sociedade civil lançar campanhas, para

14.concientizar e analisar algumas decisões. Sendo assim, irá  
15.solucionar vários problemas.

A seguir, observemos como o Aluno B selecionou e organizou as ideias, a fim de construir a progressão do tema.

<b>Tema: A escassez de água potável no Brasil</b>	
<b>Introdução: estabelecimento de um ponto de vista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aponta o sério crescimento da crise de água doce e como o problema pode afetar todo o país;</li> </ul>
<b>Desenvolvimento: organização e seleção de argumentos em defesa do ponto de vista</b>	<p>No parágrafo no qual se espera a defesa e a comprovação do ponto de vista, o aluno fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre o verão mais quente e seco vivenciado pelos brasileiros em sete décadas, que afetou o país;</li> <li>• Depois afirma sobre a importância da água.</li> </ul>
<b>Conclusão: proposta de intervenção articulada à discussão do texto.</b>	<p>Na proposta interventiva, sugere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O não desperdício de água pelos cidadãos;</li> <li>• Campanhas de conscientização feitas pela sociedade civil e pelo setor privado para solucionar vários problemas.</li> </ul>

A partir da análise do desenvolvimento do tema, vemos que, o parágrafo destinado para a defesa de seu ponto de vista, apesar de, na tese, defender que a crise da água doce pode afetar todo o País e retomar, na defesa, que o problema da falta de chuva afetou o Brasil, essa ideia não é bem desenvolvida/articulada; logo o tema, em seu texto, não está bem desenvolvido.

Na proposta, o aluno sugere que os cidadãos parem de desperdiçar água e que campanhas a favor da economia de água sejam realizadas, contudo o desperdício de água potável não é o foco da discussão iniciado em sua tese e defendido em sua argumentação, por isso a progressão do tema está comprometida.

Quanto ao uso de mecanismos de textualização, elencamos, nos quadros abaixo, como o aluno usou os tipos de coesão nominal como forma remissiva das expressões: “a escassez de água potável”, “água potável” e “no Brasil”. Analisemos os quadros:

Quadro 21 – a coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno B

Unidade fonte	Tipo de coesão nominal	
“a escassez de água potável”	Anáfora infiel	“ <b>grandes secas</b> ” e “ <b>a crise</b> ” (linha 1).
	Anáfora pronominal	“ <b>esse problema</b> ” (linha 3).
	Anáfora pronominal	“ <b>ele</b> ” (linha 3).
	Anáfora infiel	“ <b>um problema</b> ” (linha 4).
	Anáfora infiel	“ <b>a porcentagem de água doce é muito pequena</b> (linha 5).
	Anáfora infiel	“ <b>um momento muito crítico</b> ” (linha 7).
	Anáfora infiel	“ <b>essa seca</b> ” (linha 7).
	Anáfora pronominal	“ <b>todos esses problemas</b> ” (linha 11).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

No próximo quadro, analisaremos os usos das formas remissivas de “água potável”:

Quadro 22 – A coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno B

Unidade fonte	Tipo de coesão nominal	
“água potável	Anáfora fiel	<b>a porcentagem de água doce é muito pequena</b> (linha 5).
	Anáfora fiel	<b>a água</b> (linha 9).
	Anáfora pronominal	<b>dela</b> (linha 9).
	Anáfora fiel	<b>tanta água</b> (linha 12).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Apesar de o Aluno B construir, em sua cadeia anafórica, a especificação do tipo de água, ele o faz somente uma vez, na linha 5, quando usa o termo “água doce”; o uso de adjetivos acrescentados, nessas outras expressões, poderia ajudá-lo a referenciar melhor sua unidade fonte.

Fazemos, ainda, uma análise dos usos das formas remissivas do termo “no Brasil”. No quadro, apresentamos as seguintes retomadas:

Quadro 23 – a coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipo de coesão nominal</b>	
“no Brasil”	Anáfora fiel	“ <b>o Brasil</b> ” (linhas 1 e 2).
	Anáfora infiel	“ <b>o país</b> ” (linha 4 e 8).
	Anáfora associativa	“ <b>aos cidadãos</b> (linha 11).
	Anáfora associativa	“ <b>o setor privado e a sociedade civil</b> ” (linha 13).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Neste exemplo de retomada, o Aluno B, em sua primeira produção, faz os mesmos usos de tipos de anáfora que o Aluno A: anáfora fiel, infiel e associativa. Podemos notar também que esses usos conferem ao texto do aluno um repertório diversificado de expressões que retomam a unidade fonte no Brasil.

Contudo, reforçamos que tal diversidade de formas remissivas enriquece seu modo de estabelecer a progressão temática, mas também podem sugerir diferentes meios de construir o argumento do texto. Em se tratando dos usos das conexões, destacamos, no próximo quadro, os seguintes conectores:

Quadro 24 – Conexão e a progressão temática na produção inicial do Aluno B

<b>Conexões</b>
O advérbio de tempo “ <b>atualmente</b> ” (linha 1) classifica-se como um organizador temporal, situando essa a problemática do texto em terminado percurso do temporal.

“ <b>Após um verão muito intenso</b> ” (linha 6), que é uma expressão nominal indicando período de tempo.
O conector “ <b>e</b> ” (linha 2), como marcador enumerativo conclusivo.
O conectivo explicativo “ <b>pois</b> ” (linhas 3,4,7,8,9 e 12).
O conectivo “ <b>para</b> ” (linhas 9 e 13) indicando finalidade.
“ <b>Diante de todos esses problemas</b> ” (linha 11) – uso de uma encapsulamento anafórico preposicionado ( <i>diante de</i> – locação prepositiva), que, além de funcionar como anáfora resumitiva, retomando a ideia anterior, dá conexão ao texto, a continuidade ao texto.
“ <b>cabe ao</b> ” (linha 11) – marcador de integração linear, que introduz uma série.
“ <b>e também</b> ” (linha 12) – que, embora seja um aditivo, funciona, no texto, como marcador de integração linear indicando continuidade.
“ <b>Sendo assim</b> ” (linha 14) – marcador de integração linear indicando seu fechamento.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Analisando as dificuldades nos usos desses mecanismos de coesão e estruturação das ideias do texto, destacamos que a dificuldade maior do aluno é estabelecer uma tese e desenvolvê-la ao longo do texto, além da dificuldade em usar conectores adequados e mais diversificados; um exemplo disso, é a repetição de um mesmo conectivo “pois” (linhas 3,4,7,8,9,12), em seu texto, que lhe conferiu um caráter pouco produtivo quanto à construção da sua argumentação. Isso implica dizer que, apesar de tal repetição não necessariamente constituir erro de escrita, esse uso demasiado de um mesmo conector para ligar os períodos poderia tornar-se mais amplo e rico, uma vez que estaria mobilizando diferentes estratégias discursivas.

Tendo apresentado problemas afins aos do Aluno A, após as atividades de intervenção, o Aluno B reescreveu sua produção inicial. A seguir, analisaremos os resultados.

### 8.2.9 Análise da reescrita da primeira produção: Aluno B

#### Texto 8 – Reescrita da produção inicial – Aluno B

1. Atualmente a escassez de água potável no Brasil vem passando por  
 2. um momento muito crítico, pois o Brasil vem vivenciando grandes  
 3. secas, e é uma crise bastante séria, mais séria que se possa imaginar,  
 4. pois vem crescendo cada vez mais, e é um problema que afeta todo o  
 5. país.  
 6. Segundo reportagens realizadas em cidades pequenas, a água  
 7. potável tem uma porcentagem muito pequena, pois o número de  
 8. chuvas na região é bem pequena, e segundo as pesquisas muitos

9.moradores sabem desse problema mais ainda continuam  
 10.desperdiçando água com atividades desnecessárias.  
 11.Podem-se citar como exemplos desses desperdícios lavar carro,  
 12.lavar casa com água totalmente limpa, banhos longos entre outros.  
 13.E isso acaba diminuindo mais ainda a porcentagem de água doce  
 14.no Brasil.  
 15.Portanto diante desses problemas, cabe aos cidadãos não  
 16.desperdiçarem tanta água, pois podem reaproveitarem, e também o  
 17.governo lançar campanhas, a fim de conscientizar a população  
 18.sobre o uso racional da água. As escolas também poderiam realizar  
 19.palestras com o intuito de divulgar posturas responsáveis quanto a  
 20.essa questão. Sendo assim, irá solucionar vários problemas.

Na reescrita, quanto aos usos dos mecanismos de textualização, o Aluno B, apesar de ainda mostrar dificuldades pontuais, ele melhorou quanto à organização das ideias do texto, conferindo-lhe uma melhor progressão do tema.

Começemos pela reconstrução das ideias e de que modo o aluno o fez para desenvolver seu tema:

O aluno apresenta como tese o estado de criticidade de escassez de água potável no Brasil, ocasionado pelas grandes secas, causando sérios problemas ao país.

No desenvolvimento, o aluno retoma a ideia de que água potável é reduzida em cidades pequenas, pois o número de chuvas na região também é pouco; afirma ainda que seus moradores desperdiçam água com atividades desnecessárias.

No parágrafo seguinte, cita exemplos dessas atividades desnecessárias, defendendo que isso acaba contribuindo ainda mais com a redução de água doce no país.

Por fim, sugere, em sua proposta, que os cidadãos não desperdicem água, que reaproveitem sempre que possível; que o governo lance campanhas de sensibilização; e as escolas realizem palestras sobre a importância de posturas responsáveis quanto ao enfrentamento desse problema.

Podemos notar que, nesta versão da escrita, apesar de ajustes serem ainda necessários, o aluno B consegue estabelecer melhor as relações entre sua tese, argumentos de defesa e comprovação e proposta de intervenção articulada à discussão.

Outro fator importante a ser ressaltado, na análise de sua reescrita, foram os avanços nos usos de conectores a fim de refazer estruturas truncadas e melhor ligar as orações e períodos; gostaríamos de destacar aqui as conexões feitas no segundo parágrafo e no último parágrafo do texto:

<b>Segundo parágrafo da primeira escrita</b>
<p><u>Após um verão muito intenso</u>, o mais quente e seco, em sete décadas, vivemos ainda um momento muito crítico, <u>pois</u> essa seca afetou muito o país, <u>que</u> até hoje vem tentando se recuperar, <u>pois</u> a água é essencial para viver, <u>pois</u> através dela temos alimento e energia.</p>
<b>Comentários</b>
<p>Na primeira escrita, o aluno utiliza o organizador temporal “Após um verão muito intenso”; na sequência, o aluno faz uso dos conectores “pois”, “que” e “pois”, “pois”, com a intenção de estabelecer respectivamente o sentido de explicação, consequência, explicação, explicação; entretanto, note-se que, no uso do terceiro “pois”, há inadequação quanto ao seu uso, pois a relação semântica pretendida entre as orações que estão sendo ligadas seria outra em vez de explicação.</p>
<b>Segundo parágrafo da reescrita</b>
<p><u>Segundo reportagens realizadas em cidades pequenas</u>, a água potável tem uma porcentagem muito pequena, <u>pois</u> o número de chuvas na região é bem pequena, <u>e segundo as pesquisas</u> muitos moradores sabem desse problema <u>mais ainda</u> continuam desperdiçando água com atividades desnecessárias.</p>
<b>Comentários</b>
<p>Na reescrita, o aluno substitui o organizador temporal por um marcador de fonte do saber, “Segundo reportagens realizadas em cidades pequenas”, dando um caráter mais científico ao texto. Gostaríamos de assinalar o uso do conectivo que estabelece uma relação de sentido de concessão no seguinte período: “muitos moradores sabem desse problema mais ainda<sup>46</sup> continuam desperdiçando água com atividades desnecessárias.” É interessante destacarmos os usos desses conectores de concessão, pois evidenciam uma ampliação nos usos dos conectivos: o aluno passa a usar também períodos compostos por subordinação, tipo de construção sintática não muito recorrente na primeira escrita e, quando usado, com inadequações na maioria das vezes.</p>
<b>Último parágrafo da primeira escrita</b>
<p>Diante de todos esses problemas, cabe aos cidadãos não desperdiça tanta água, pois podem muito bem reaproveitarem; e também o setor privado e a sociedade civil lançar campanhas, para conscientizar e analisar algumas decisões. Sendo assim, irá solucionar vários problemas.</p>
<b>Último parágrafo da reescrita</b>

<sup>46</sup>A escrita, conforme a norma culta seria: mas ainda.



Portanto diante desses problemas, cabe aos cidadãos não desperdiçarem tanta água, pois podem reaproveitarem, e também o governo lançar campanhas, a fim de conscientizar a população sobre o uso racional da água. As escolas também poderiam realizar palestras com o intuito de divulgar posturas responsáveis quanto a essa questão. Sendo assim, irá solucionar vários problemas.

### Comentários

Os marcadores de integração linear (introdução de uma série, continuidade de uma série e fechamento de uma série) permaneceram; porém, na reescrita, alguns referentes são melhor retomados, como podemos ver na comparação:

Primeira escrita	Reescrita
<p>“o setor privado e a sociedade civil lançar campanhas, para conscientizar e analisar <b>algumas decisões</b>”.</p>	<p>Na reescrita do texto, temos: “o governo lançar campanhas, a fim de conscientizar a população sobre <i>o uso racional da água</i>”. O aluno substituiu o termo <i>algumas decisões</i>, por “<u>o uso racional da água</u>” retomando mais claramente o tema do texto, isto é, a retomada, na reescrita, tem sentido mais específico). Também é acrescentado outro agente “<u>as escolas</u>”. “As escolas também poderiam realizar palestras com o intuito de divulgar <i>posturas responsáveis quanto a essa questão</i>”, substituindo o termo “<i>algumas decisões</i>”, retomando o tema de modo mais pontual, tornando a proposta melhor articulada à discussão tecida no texto.</p>
<p>“Sendo assim, irá solucionar vários problemas”.</p>	<p>O aluno permanece a usar o mesmo período: “Sendo assim, irá solucionar vários problemas”. Notamos que, apesar dos avanços, acreditamos que, depois de um cuidado mais acurado, o repertório de substituição poderia ampliar-se, tornando os elos de coesão mais diversificados, trabalhando melhor diferentes estratégias discursivas.</p>

Antes de passarmos ao quadro, no qual fazemos um comparativo entre as produções do aluno, gostaríamos de retomar a análise das formas remissivas “no Brasil”, que fizemos na primeira escrita do aluno, a fim de analisar como foram mobilizados os mecanismos de textualização após as atividades de intervenção.

Observamos que o aluno pôde ampliar seu repertório, fazendo uso de diversas formas remissivas, constituindo diferentes usos de anáforas, para retomar a unidade fonte. Temos os seguintes termos com suas classificações: anáfora fiel, “o Brasil” (linha 2) e “no Brasil” (linha 14); anáfora infiel, “o país” (linha 5); e anáfora associativa, pois há uma relação de contiguidade de sentido entre as formas remissivas e a unidade fonte: “em cidades pequenas” (linha 6), “na região” (linha 8), “aos cidadão” (linha 15), “o governo” (linha 17), “a população” (linha 18) e “as escolas” (linha 18).

Comparando, pois, a evolução do aluno B, da atividade diagnóstica até o momento, podemos sintetizá-la no quadro a seguir:

<b>Atividade diagnóstica</b>	<b>Produção inicial</b>	<b>Reescrita da produção inicial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Truncamentos em construção de períodos compostos, com foco na dificuldade em usar conectores entre orações e parágrafos;</li> <li>• Dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, a favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na delimitação do tema;</li> <li>• Dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, em favor da estruturação e composição do gênero.</li> <li>• Apesar de fazer uso de conectivos para ligar orações e parágrafos, é necessário ampliar seu repertório e rever usos inadequados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos; passa a fazer uso de conectores para ligar orações e parágrafos;</li> <li>• Passa a usar de modo mais diversificado tipos de coesão nominal para construir a argumentação em seu texto;</li> <li>• Apesar de usar conectores, no texto, há a necessidade de diversificá-los, a fim de construir melhor a argumentação;</li> <li>• Dificuldade no aprofundamento do tema,</li> </ul>

		apesar de construir uma linha de pensamento mais organizada, melhor desenvolvimento do tema em favor da estruturação e composição do gênero.
--	--	--

A seguir, analisaremos como o Aluno C mobilizou os mecanismos de textualização em sua primeira produção textual.

### 8.2.9.1 Análise da primeira produção: Aluno C

#### **Texto 9 – Primeira produção escrita – Aluno C**

1.A crise hídrica no Brasil não é um assunto discutido recentemente, 2.principalmente nos estados nordestinos, não só por questões 3.meteorológicas, mas também por má distribuição de água potável e 4.ambientais.  
5.Apesar do Brasil apresentar 12% de toda água do planeta, nos 6.estados nordestinos por apresentar um clima seco e sem muitas 7.chuvas por ano a má distribuição de água se torna mais crítica, tanto 8.que se chega a faltar para as necessidades desses indivíduos.  
9.Devido a atividades humanas como os desmatamentos e poluições 10.de rios (até mesmo de lençõs freáticos) há consequências tanto na 11.economia do país, como também em seu cenário social.  
12.Portanto, em vista dos fatos apresentados uma solução deve ser 13.mostrada para esse problema para que se haja uma diminuição 14.significativa dos gastos de água. A Secretaria de Educação junto 15.aos professores devem ser apresentadas didaticamente para as 16.crianças como preservar os recursos naturais, como também por 17.meio de carros-pipas distribuindo igualmente a água em todo o 18.país, e os superiores devem ter mais atenção para o saneamento 19.básico para não contaminação de rios e lençõs freáticos.

<b>Tema: A escassez de água potável no Brasil</b>
<b>Introdução: estabelecimento de um ponto de vista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A crise hídrica no Brasil não é um assunto recente;</li> <li>• A região que mais sofre são os estados nordestinos por questões meteorológicas e má distribuição de água potável e ambientais;</li> </ul> <p>Assim, ao contextualizar, no primeiro tópico, o problema da crise hídrica, no país, estabelece seu posicionamento, no tópico seguinte.</p>
<b>Desenvolvimento: organização e seleção de argumentos em defesa do ponto de vista</b>

Espera-se que, no segundo parágrafo e terceiro parágrafo, o aluno defenda e comprove sua tese, retomando as informações ditas na introdução.

- No segundo parágrafo: retoma, falando que a maior quantidade de toda água do planeta concentra-se no país; em seguida, retoma a informação sobre o clima seco nos estados do Nordeste e retoma o assunto da má distribuição de água, afirmando que essa falta de água compromete as atividades básicas das pessoas;
- No terceiro parágrafo, retoma as ideias da tese afirmando que atividades humanas, como poluição de rios (e lençõs freáticos) e desmatamento causam consequência à economia e ao dia a dia em sociedade, estabelecendo uma segunda tese, que não é retomada em seguida.

Analisando este esquema, podemos concluir que: o aluno contextualiza e estabelece a tese, que é defendida em seu desenvolvimento, mesmo que de modo incipiente; contudo, estabelece outra discussão, quando cria uma segunda tese, mal articulada à primeira e que não é retomada nos próximos parágrafos. Também apresenta problemas de conexão.

**Conclusão: proposta de intervenção articulada à discussão do texto**

A proposta é sugerida: o aluno propõe que a Secretaria de Educação juntamente aos professores ensinem às crianças como preservar os recursos naturais; sugere ainda que a água seja distribuída igualmente em todo o país; sugere também que “os superiores” estejam mais atentos ao saneamento básico para evitar contaminação de rios e lençõs freáticos.

Apesar de apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão, observamos que o texto constrói com dificuldade a progressão do tema; há pouco aprofundado, além de apresentar fragilidades na discussão e no estabelecimento de conexões, como já o dissemos.

Nos quadros, a seguir, analisaremos como o aluno fez uso dos recursos de coesão nominal e de conexão para construir a progressão temática em seu texto.

Sobre a unidade fonte “a escassez de água potável”, destacamos as seguintes formas remissivas, conforme mostrado no quadro:

Quadro 25 – A coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno C

Unidade fonte	Tipo de coesão nominal
---------------	------------------------

“a escassez de água potável”	Anáfora infiel	“A crise hídrica” (linha 1), “esse assunto” (linha 1), sem muitas chuvas” (linha 7), “esse problema” (linha 13), “os recursos naturais” (linha 16), “rios e lenções freáticos” (linha 19) e “uma diminuição significativa dos gastos de água” (linhas 13 e 14).
------------------------------	----------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Nos quadros, a seguir, 26, 27 e 28, fazemos, respectivamente, uma análise descritiva das formas remissivas da unidade fonte “água potável”, “no Brasil” e os usos das conexões.

Quadro 26 – a coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno C

Unidade fonte	Tipo de coesão nominal	
“água potável”	Anáfora fiel	“água potável” (linha 6), “toda água do planeta” (linha 5), “, “água” (linhas 7 e 14).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 27 – a coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno C

Unidade fonte	Tipo de coesão nominal	
“no Brasil”	Anáfora fiel	“no Brasil” (linha 1).
	Anáfora associativa	“nos estados nordestinos” (linhas 2 e 6).
	Anáfora associativa	“desses indivíduos” (linha 8).
	Anáfora infiel	“do país” (linhas 11).

	Anáfora associativa	“A Secretaria de Educação” (linha 14).
	Anáfora associativa	“aos professores” (linha 15).
	Anáfora associativa	“as crianças” (linha 15).
	Anáfora infiel	“o país” (linha 17).
	Anáfora associativa	“os superiores” (linha 19).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Considerando este quadro, podemos notar que, mesmo sem as aulas de intervenção, o Aluno C já demonstra fazer um bom uso de variadas formas remissivas para dar tessitura ao seu texto. Observamos, ainda, que, assim como os demais alunos, o uso de anáforas fiel, infiel e, sobretudo, associativa é bem recorrente tanto na escrita como na reescrita dos textos dos três alunos. Mais à frente, voltaremos a discutir sobre possíveis desdobramentos sobre a recorrência do uso desses tipos de anáfora.

#### Quadro 28 – Conexão e a progressão temática na produção inicial do Aluno C

<b>Conexões</b>
“principalmente” (linha 2) – conector argumentativo marcador do argumentativo.
“não só... mas também” (linhas 2 e 3) – conector, marcando ideia de soma.
“apesar de” (linha 5) – um marcador concessivo.
“tanto que” (linha 7) – um marcador consecutivo.
“para” (linhas 8,13 e 15) – um marcador indicador de finalidade.
“devido a” (linha 19) – grupo nominal preposicionado.
“e” (linhas 9 e 7) – um marcador de soma.
“portanto” (linha 12) – um marcador coordenativo de conclusão.
“para que” (linha 13) – um marcador subordinativo de finalidade.
“A Secretaria de Educação juntamente aos professores” (linha 14 e 15) – Apesar de funcionar como forma remissiva, caracterizando um exemplo de anáfora associativa, funciona também como um organizador enumerativo de introdução de uma série. Dando conexão ao texto.

“como também” (linha 16) – organizador marcador de integração linear, indicando continuidade.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Analisando os principais usos de coesão nominal e de conexão, no texto do Aluno C, pudemos confirmar a importância desses recursos para o desenvolvimento do tema no texto. Contudo, alguns truncamentos sintáticos, em especial, na dificuldade de usar os conectivos adequados, a fim de garantir uma melhor “costura” das ideias, sobressaltam-se aos olhos.

Após as atividades de intervenção do módulo 1, obtivemos os seguintes resultados em sua reescrita, mostrados no quadro abaixo, que compara a evolução de sua escrita.

Tendo percebido esses avanços listados, em sua reescrita, mostraremos como o Aluno C reorganizou seu texto e como fez uso dos elementos de coesão na construção do seu tema. Vejamos como o aluno articula suas ideias, conforme mostra o texto a seguir:

#### 8.2.9.2 Análise da reescrita da primeira produção: Aluno C

##### **Texto 10 – Reescrita da produção inicial – Aluno C**

1.Atualmente, pode-se observar que o Brasil está enfrentando diversos  
 2.problemas relacionados à crise hídrica. Vários fatores contribuem  
 3.para essa problemática, entre elas estão o uso desordenado desse  
 4.recurso e a grande quantidade de poluentes que são jogados no meio  
 5.ambiente.  
 6.Nesse contexto, ela vem aumentando ao uso desenfreado de toda a  
 7.população que não tem o conhecimento adequado sobre os reais  
 8.danos que esse uso exagerado e esse gasto desnecessário pode lhes  
 9.afetar. Ademais, a má distribuição de água potável no país também à  
 10.influência de maneira negativa.  
 11.Outra forma que colabora é a falta de saneamento básico em  
 12.regiões mais pobres, que faz com dejetos sejam jogados a céu  
 13.aberto, agredindo ainda mais a natureza. Além disso, empresas que  
 14.descartam diversos tipos de resíduos que podem chegar a poluir  
 15.rios e lenções freáticos, proporcionando a diminuição do volume de  
 16.reservatórios.  
 17.Em vista dos fatos apresentados, uma solução deve ser mostrada  
 18.para esse problema, a fim de que se haja uma diminuição  
 19.significativa nos gastos de água. É preciso que o Ministério do  
 20.Meio Ambiente juntamente com a Secretaria Municipal de Meio  
 21.Ambiente de cada município mobilizem-se contra a poluição da  
 22.mesma, fazendo campanhas de como preservar os recursos  
 23.naturais, para a conscientização da sociedade a respeito dos  
 24.prejuízos que o desperdício e a contaminação os prejudica de  
 25.maneira direta. Os responsáveis pela distribuição de água devem  
 26.melhorar o modo de repartição e de seu envio, como também deve  
 27.promover o saneamento básico para a sua não contaminação. Além  
 28.disso, empresas que fazem esse tipo de ato prejudicial a natureza  
 29.necessitam de punições, como multas aplicadas pela Agência

30.Nacional das Águas (ANA) e ficar responsável pela limpeza e  
31.preservação da área afetada.

Nossas próximas observações sintetizam como as ideias do aluno C foram reorganizadas.

O aluno contextualiza o tema, defendendo que há dois fatores que contribuem com a crise hídrica no Brasil, articulando as ideias melhor que na primeira escrita. Em sua primeira versão, o texto é confuso, deixando entender que a crise hídrica no País é um assunto já há muito tempo em discussão, principalmente, nos estados do Nordeste, como no trecho a seguir retirado da primeira versão: "A crise hídrica no Brasil não é um assunto discutido recentemente, principalmente nos estados nordestinos"; entretanto, pela leitura do texto, entende-se que o sentido pretendido não era este; o aluno acrescenta a esta informação a seguinte oração: "não só por questões meteorológicas, mas também por má distribuição de água potável e ambientais", consistindo em uso inadequado da conexão entre essas orações, comprometendo, assim, o sentido do texto.

Em sua reescrita, o aluno reorganiza o modo como conecta suas ideias, tornando o parágrafo organizado e linear: "Atualmente, pode-se observar que o Brasil está enfrentando diversos problemas relacionados à crise hídrica. Vários fatores contribuem para essa problemática, entre elas estão o uso desordenado desse recurso e a grande quantidade de poluentes que são jogados no meio ambiente".

Pela estrutura e composição do gênero em questão, espera-se que, nos parágrafos do desenvolvimento, haja a defesa do ponto de vista. Contudo, em vez de defender seu posicionamento, o aluno estabelece outra tese: a falta de saneamento básico em lugares mais pobres e a poluição de lenções freáticos e rios por empresas, reduzindo os níveis de reservatórios de água.

Do ponto de vista da progressão do tema, o aluno organizou melhor que a primeira escrita, entretanto o desenvolvimento e a progressão de um tema estão relacionados também com a composição do gênero produzido; logo, está faltando, no texto do aluno, partes que retomem sua tese, para que seja defendida e comprovada. O aluno apenas apresenta tese e proposta de intervenção.

Tendo em vista essas observações, faz-se preciso reconhecer que, no tocante às construções de conexão, na reescrita, o aluno demonstrou avanços significativos. Analisando como exemplo a conclusão do texto, podemos notar que o aluno amplia o repertório de conectores, diversificando seu uso:



<p><b>Portanto, em vista dos fatos apresentados</b> uma solução deve ser mostrada para esse problema <b>para que</b> se haja uma diminuição significativa dos gastos de água. A Secretaria de Educação junto aos professores devem ser apresentadas didaticamente para as crianças como preservar os recursos naturais, <b>como também</b> por meio de carros-pipas distribuindo igualmente a água em todo o país, e os superiores devem ter mais atenção para o saneamento básico para não contaminação de rios e lenções freáticos.</p>	<p><b>Em vista dos fatos apresentados</b>, uma solução deve ser mostrada para esse problema, <b>a fim de que</b> se haja uma diminuição significativa nos gastos de água. <b>É preciso que</b> o Ministério do Meio Ambiente juntamente com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de cada município mobilizem-se <b>contra</b> a poluição da mesma, <b>fazendo campanhas</b> de como preservar os recursos naturais, <b>para</b> a conscientização da sociedade <b>a respeito dos</b> prejuízos que o desperdício e a contaminação os prejudica de maneira direta. <b>Os responsáveis pela distribuição de água</b> devem melhorar o modo de repartição e de seu envio, <b>como também</b> deve promover o saneamento básico para a sua não contaminação. <b>Além disso</b>, empresas que fazem esse tipo de ato prejudicial a natureza necessitam de punições, como multas aplicadas pela Agência Nacional das Águas (ANA) e ficar responsável pela limpeza e preservação da área afetada.</p>
---	---

Observamos que, além de o aluno mostrar uma diversificação do uso de recursos de conexão, também reorganizou as ideias, estabelecendo conexões melhor construídas. Um exemplo dessa estratégia de construção e organização do argumento pode ser observado no uso de conectivos introduzindo cada agente das ações sugeridas para que o problema seja resolvido: “é preciso que”, introduzindo os agentes responsáveis pelas campanhas de conscientização; e quando sugere a ação para resolver o problema de distribuição de água, o agente responsável por isso é introduzido por um subconjunto de sintagmas nominais: “Os responsáveis pela distribuição de água” (linha 25), conectando adequadamente as ideias entre os períodos<sup>47</sup>.

Notemos que, ao usar um conectivo para introduzir cada agente da ação, além de conferir ao texto tessitura, tais conectivos chamam a atenção para o destacar cada agente e ação

<sup>47</sup>No terceiro momento das análises, retornaremos a discutir sobre o uso de sintagmas nominais funcionando como conectores.

que cada um irá realizar. Entendemos, assim, que essa maneira de mobilizar os mecanismos de textualização revela-se como uma estratégia de organizar a argumentação.

Após termos visto esses exemplos, podemos notar as influências do contexto de produção na mobilização dos elementos de coesão, porque, na primeira escrita, como o aluno não havia participado ainda de nenhuma atividade, o repertório de uso de conectivos mostrou-se limitado e o aluno demonstrou maior dificuldade em conectar as ideias; é a partir do primeiro módulo, quando são apresentadas atividades de intervenção com foco nos mecanismos de textualização que o aluno passa a articular melhor as ideias entre os períodos.

Um outro ponto que gostaríamos de destacar aqui na análise da reescrita, são as retomadas feitas pelo aluno para construir uma cadeia anafórica entre a unidade fonte “no Brasil”. Depois das atividades de intervenção, observamos que o aluno permanece a usar diferentes tipos de anáforas, repetindo alguns casos de anáforas já vistos na primeira escrita e apresentando novas expressões de retomada, por exemplo: como anáfora fiel, temos: *O Brasil* (linha 1); anáfora infiel: *no país* (linha 9); e anáfora associativa: *lhes* (linha 8), que apesar de ser pronome, classificamos como anáfora associativa, uma vez *lhes* retoma o termo toda a população (linha 7), que, por sua vez, cria uma relação de pertencimento de sentido entre *no Brasil e toda a população e lhes*; há ainda *em regiões mais pobres* (linha 12); *empresas* (linhas 13 e 28); *Ministério do meio ambiente juntamente com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente* (linhas 19 e 20); *da sociedade* (linha 23); *os responsáveis pela distribuição de água* (linha 25); *a Agência Nacional da Água (ANA)* (linha 30); e, por fim, *área afetada* (linha 31).

Essa gama de expressões usadas no texto do aluno pode revelar que, a partir das aulas de intervenção, a possibilidade de uma compreensão ainda mais acurada de como o aluno pode mobilizar os recursos da língua e organizar as ideias em seu texto.

A seguir, o quadro nos mostra como o Aluno C veio fazendo uso dos mecanismos de textualização desde a avaliação diagnóstica à reescrita da primeira produção textual:

<b>Atividade diagnóstica</b>	<b>Produção inicial</b>	<b>Reescrita da produção inicial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Truncamentos em construção de períodos compostos, com foco na dificuldade em usar conectores entre orações e parágrafos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Truncamentos em construção de períodos compostos, como foco no uso de conectores;</li> <li>• Dificuldade na delimitação do tema;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos; passa a fazer melhor uso de conectores para ligar as orações e parágrafos;</li> <li>• Usos variados de tipos de coesão nominal para</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na delimitação do tema;</li> <li>• Dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, a favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, em favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>	<p>construir cadeias anafóricas no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na delimitação do tema, apesar de, na reescrita, construir uma linha de pensamento mais organizada, melhor desenvolvimento do tema, no texto, em favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>
---	---	--

À guisa de lembrete, até o momento, vimos mostrando, nas análises, as principais dificuldades encontradas pelos alunos na produção de textos dissertativo-argumentativos - neste caso, no gênero Redação do Enem - no tocante à construção da progressão temática textual e como estes alunos se apropriam dos tipos de coesão nominal e das conexões para organizar as ideias do texto.

Passaremos agora à próxima seção, na qual analisaremos a segunda produção dos alunos, as aulas de intervenção do módulo 2 e as contribuições destas aulas para a reescrita da segunda produção de texto.

É necessário considerar, a partir de agora, que os alunos já puderam ter um conhecimento maior dos usos dos mecanismos de textualização para a construção temática do texto, uma vez que realizaram atividades de intervenção no módulo 1 para reescreverem seu texto e tiveram também novas atividades interventivas nos módulos subsequentes.

### **8.3 Módulo 2 – Sequência Didática e a segunda produção de texto dos alunos sobre o tema: “A importância da educação sexual na adolescência”**

Após as atividades de intervenção do módulo 1, apesar de notarmos avanços quanto a um melhor uso dos elementos coesivos, vimos que alguns problemas ainda permaneceram. No módulo 2, demos continuidade a estas atividades para poder resolver esses problemas de escrita dos alunos. Para este módulo, no qual foi realizada a segunda produção textual, a proposta para a escrita do texto tinha como tema: “A importância da educação sexual na adolescência”.

Tendo como base para a escrita, os alunos utilizaram os conhecimentos construídos, no módulo 1, e escreveram a segunda produção de texto. Após a correção, analisamos os problemas que permaneceram e propomos as atividades, a seguir, para que, depois, pudessem fazer a reescrita. Analisemos nossa primeira atividade.

### 8.3.1 Análise da Atividade 1: Foco na coesão nominal e na conexão

Figura 31 – Demonstração de um recorte da atividade 1 do módulo 2 da SD

**01. Vocabulário**

1.1. A palavra proibição é substituída, ainda no 1º parágrafo, por \_\_\_\_\_.

1.2. No segundo parágrafo, a palavra que substitui proibição é:  
a) veto b) ação c) efeito d) contrabando

1.3. Qual o sentido da palavra refrear (2º parágrafo)?

1.4. Que palavra substituiria triviais sem prejuízo para o significado? (3º parágrafo)

Fonte: Atividade elaborada pelo autor desta Tese (2020).

Apesar de não colocarmos o texto da atividade, gostaríamos de lembrar que todas as atividades sugeridas tinham como ponto de partida o texto para trabalhar e entender o funcionamento da língua. Neste tópico, fizemos um recorte da atividade para darmos um exemplo de como trabalhamos sobre coesão nominal e outro exemplo de como trabalhamos sobre conexão.

Em sua íntegra, a atividade continha 9 questões. A questão 1, tomada como recorte, exemplifica como, no texto, o autor faz usos de recursos coesivos nominais a fim de substituir um termo por outro, como podemos observar no comando 1.1 “A palavra proibição é substituída, ainda no primeiro parágrafo, por”; no comando 1.2 da questão, tem-se: “No segundo parágrafo, a palavra que substitui ‘proibição’ é:”; em 1.3, o comando pede o “sentido da palavra ‘refrear’ (no 2º parágrafo)”; e em 1.4, pergunta-se sobre “que palavra substituiria ‘triviais’ sem prejuízo para o significado (3º parágrafo)”.

Gostaríamos, contudo, de ressaltar que a atividade não se limita a explorar apenas formas remissivas de um termo por outro; todo o foco da atividade recai ainda na interpretação e compreensão do texto. A atividade sugeria, portanto, ao aluno, que, no processo de escrita, é

preciso refletir sobre o que se escreve; nesse sentido, cada escolha vocabular, cada substituição, cada processo referencial usado requer uma postura de reflexão sobre o uso da língua no tocante à construção do sentido global do texto.

Na questão 8, utilizada para nosso recorte, trabalhamos os sentidos dos conectivos, como podemos observar a seguir:

Figura 32 – Demonstração de um recorte da atividade 1 do módulo 2 da SD

**08.** Os parágrafos se iniciam com um elemento de coesão. Assinale as duas opções em que a ideia trazida pelo elemento de coesão está corretamente interpretada.

- Ao que (1º parágrafo) - contradição
- É isto (2º parágrafo) - adição
- Se (3º parágrafo) - condição
- Para (4º parágrafo) - finalidade
- Além de (5º parágrafo) - causa

Fonte: Atividade elaborada pelo autor desta Tese (2020).

O aluno precisa retomar o texto e analisar os sentidos desses organizadores textuais. A questão mostrou-se relevante, porque, além de termos analisado o funcionamento dos conectivos no texto, para ligar orações e parágrafos, por exemplo, a discussão mostrou que seus usos estão para além dessas ligações interfrásticas, que também são importantes, mostrando que os seus usos são decisivos para a construção do sentido global do texto; logo, para a construção da progressão do tema.

Na aula, o professor achou oportuno relembrar e se aprofundar um pouco mais em exemplos de conectores. Nos anexos, trazemos esse material de apoio utilizado nesta aula.

Transcrevemos, a seguir, um trecho da mediação do professor na correção desta questão, considerando os ganhos que se podem alcançar com esse tipo de abordagem adotada na aula:

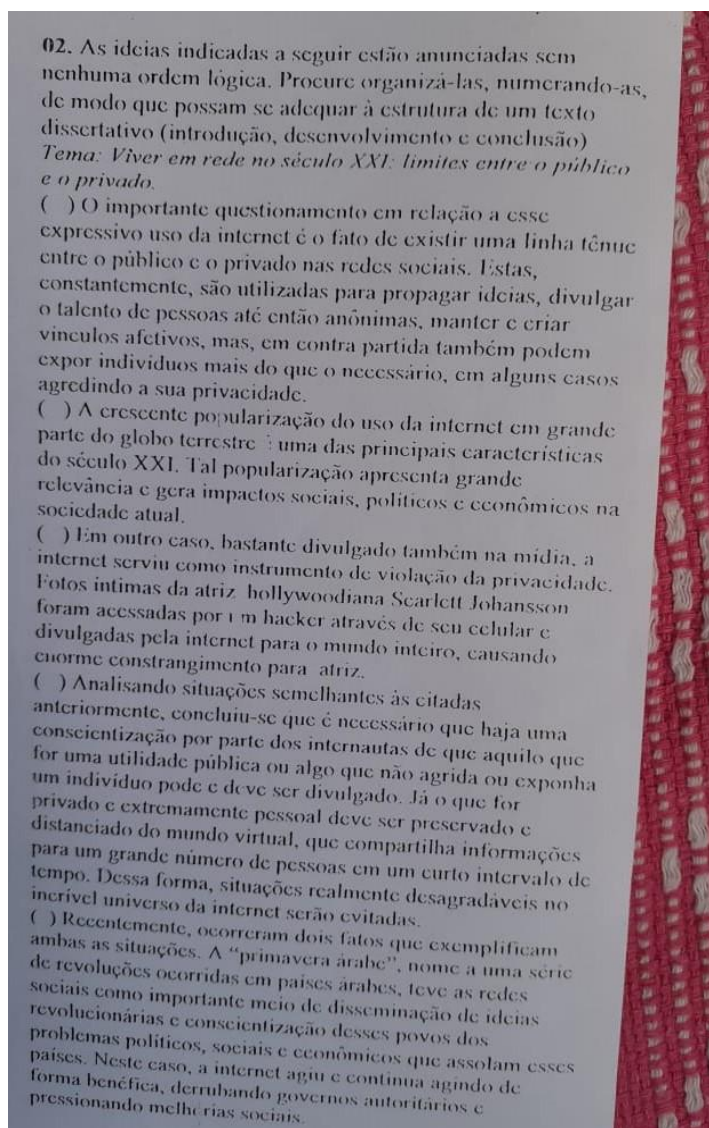
### **Excerto 10 – Explicação do professor sobre conectivos**

**Professor:** Então... analisando a questão... essa questão... nos faz lembrar de um conteúdo recente que vimos, esses dias... Lembram que estávamos estudando algumas classes de palavra que são muito importantes pra fazer ligações... Até estudamos também preposição e advérbio... Tão lembrando? As... conjunções. A gente até viu que precisa tomar cuidado quanto à classificação tradicional, porque, às vezes, uma que comumente é vista como exemplo de adição, dependendo do contexto, do uso... pode ter outro sentido... Lembram que vimos sobre os sentidos que os conectivos estabelecem quando ligam frases, orações... Então... A questão quer que digamos qual sentido foi estabelecido corretamente. Vamo lá?!

Assim, o texto foi lido, em sala de aula, e com a mediação do professor a temática foi discutida. Após isso, os alunos iam respondendo as questões e, à medida que cada item era respondido, o professor fazia links entre as questões e a necessidade do uso dos recursos de coesão a fim de desenvolver um tema no texto.

### ***8.3.2 Análise da Atividade 2: Atividade com foco na conexão***

Figura 33 – Demonstração de um recorte da atividade 2 do módulo 2 da SD



Fonte: Atividade elaborada pelo autor desta Tese (2020).

Esta questão foi um recorte da atividade. Conforme o comando da questão, o aluno precisaria fazer a leitura dos parágrafos, para poder reorganizá-los em sua ordem correta, a fim de dar ao texto a progressão e o desenvolvimento do tema. Dessa forma, o aluno teria que marcar qual o parágrafo que representaria a introdução do texto, adequadamente, para em seguida assinalar os parágrafos referentes ao desenvolvimento e, por último, indicar qual deles seria a conclusão.

A atividade foi muito interessante, porque, pela leitura, os alunos foram compreendendo que para se chegar à ordem adequada das ideias, portanto, da progressão do tema do texto, eles precisavam ler atentamente cada parágrafo, perceber as palavras que retomam ou introduzem determinados termos ou expressões, perceber o funcionamento dos conectores e os sentidos de seus usos no texto.

Como exemplo de como os alunos precisaram compreender os usos dos recursos coesivos para poder costurar adequadamente as ideias do texto, analisaremos como se daria a sequência dos quatro primeiros parágrafos do texto e do que precisaria ser observado para que os alunos encontrassem a ordem adequada de ligação entre essas ideias:

<p><b>Primeiro parágrafo:</b></p> <p>“<b>A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre</b>, é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual”.</p>	<p>Observemos que o grupo de sintagma nominal em negrito funciona como a unidade fonte que será retomada no próximo parágrafo. Assim, o aluno entenderia que o parágrafo posterior a este conteria expressões, em forma de anáforas (fiel, infiel, associativa, etc.), que retomariam esse termo primeiro.</p>
<p><b>Segundo parágrafo:</b></p> <p>“O importante questionamento em relação <b>a esse expressivo uso da internet</b> é o fato de existir <b>uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais</b>. Estas constantemente, são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida, também podem expor indivíduos mais que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade”.</p>	<p>Note-se que a primeira expressão destacada retoma sua unidade fonte na introdução do texto; quanto à segunda expressão destacada, observamos que o autor do texto continua sua ideia acrescentado a informação de que há “uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais”. Assim, para que o desenvolvimento do tema do texto progrida, coerentemente, as informações seguintes precisam retomar esse posicionamento do autor. É o que acontece nos parágrafos seguintes: o terceiro parágrafo assim é iniciado: “Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações”, retomando assim seu ponto de vista em relação a ‘público x privado’, em se tratando dos usos das redes sociais.</p>
<p><b>Terceiro parágrafo:</b></p>	<p>Assim, a “Primavera Árabe” (no 3º parágrafo) retoma o grupo nominal “dois fatos que</p>



<p>“Recentemente, ocorreram <b>dois fatos que exemplificam ambas as situações</b>”. A “<i>Primavera Árabe</i>” (...) teve as redes sociais como importante meio de disseminação de ideias revolucionárias. (...)</p>	<p>exemplificam ambas as situações” (no 3º parágrafo), que retoma o grupo nominal “uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais” (no 2º parágrafo), que retoma “a esse expressivo uso da internet” (no 2º parágrafo), que retoma “A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre” (no 1º parágrafo).</p>
<p><b>Quarto parágrafo:</b>  <b>“Em outro caso</b>, bastante divulgado também na mídia, serviu como instrumento de <b>violação da privacidade</b>”.</p>	<p>Enquanto o grupo nominal preposicionado “em outro caso, (no 4º parágrafo) retoma a expressão “[...] dois fatos que exemplificam ambas as situações” (no 3º parágrafo), que retoma o grupo nominal “uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais” (no 2º parágrafo), que retoma “a esse expressivo uso da internet” (no 2º parágrafo), que retoma “A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre” (no 1º parágrafo).</p>

Essa forma de analisar os recursos coesivos da língua evidenciaram, na aula, a ideia de o texto ser um todo “costurado”; que suas ideias, para que possam se desenvolver, ao longo do texto, e que o tema ganhe progressão coerente, é necessário “costurar” bem as informações, a fim de que o texto apresente-se bem articulado, portanto, coeso.

As maneiras como a atividade poderia ser realizada poderiam ser várias; entretanto, adotamos a seguinte dinâmica: divididos em grupo; os alunos tentavam resolver a atividade; depois disso, os grupos iam trocando ideias e discussões, averiguando suas respostas, para depois, socializarmos as respostas no “grupão”.

Sugerimos que realmente se faça uma leitura acurada do texto, discuta sobre as expressões iniciais de cada parágrafo, as referências feitas entre eles, se outros conectivos, por exemplo, poderiam ser usados no lugar dos que estavam no texto, dando oportunidade para o aluno pensar, discutir, (re)escrever.

Trazemos a seguir a transcrição de alguns trechos aula:

### Excerto 11 – Diálogo entre o professor e a turma discutindo a atividade

**Professor:** a gente vai escrever de qualquer jeito?

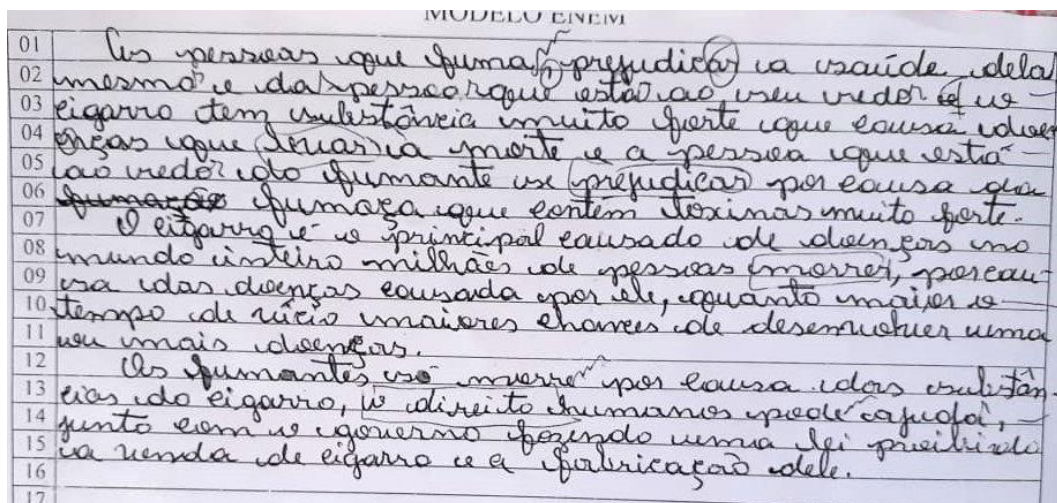
**Alunos:** Não...

**Professor:** Isso! Não... Quando você escreve você deve se questionar: como é que eu vou ligar essas ideias? Como é que vou fazer uma ideia ter relação cm outra ideia? Essa em uma informação; essa outra tem uma informação nova... como é que eu vou fazer para que elas se liguem, mesmo tendo informações diferentes e fazer com que o texto tenha uma progressão temática? Aí é que entram os elementos coesivos. Nesse caso, gente vai usar o quê? Os conectivos... as expressões nominais...

Tendo feito esse recorte das atividades com exemplos de trabalho com a coesão nominal e com a conexão, a atividade seguinte revelou-se relevante, pois representou um trabalho de reorganização conjunta do texto. Isto é, o professor levou um texto com problemas de estruturação/composição, dificuldades de construir referenciação e de usar adequadamente conectores, para poder trabalhar com os alunos a construção do tema de um texto, as possibilidades de progressão de um tema. O tema desse texto era “Quem fuma mata e morre”, conforme será apresentado na aula a seguir.

#### 8.3.3 Análise da Atividade 3: Análise do texto: “Quem fuma mata e morre”.

Figura 34 – Texto usado para a atividade 3 do módulo 2 da SD



Fonte: Acervo do Gepla (2020).

Iniciamos a análise, focando na estrutura e na composição do gênero. Essa análise é importante, porque tem relação com a maneira como o escritor do texto seleciona, organiza e articula as ideias do texto a fim de desenvolver a progressão do tema. Temos, assim:

<b>Introdução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As pessoas que fumam prejudicam a si mesmas e as pessoas ao redor;</li> <li>• O cigarro tem substância fortes que podem levar à morte;</li> <li>• As pessoas próximas aos fumantes se prejudicam por causa da fumaça, que contém substâncias tóxicas.</li> </ul>	<p>Analisando como o autor organizou as ideias, podemos notar que o texto, além de apresentar dificuldades na escrita da norma culta (mas que não é nosso foco), apresenta uso limitado de formas remissivas, não evitando as repetições desnecessárias, dificuldade em usar conectores a fim de melhor costurar e progredir o tema do texto. Assim, observa-se que, embora ele defenda a ideia de que “as pessoas que fumar, prejudicar a saúde delas mesmo e da pessoa que esta ao seu redor<sup>48</sup>”, esse posicionamento não é defendido, porém. Após essa afirmação, o autor tenta articular o que foi dito à informação de que “o cigarro tem substância muito forte que causa doenças que levar a morte<sup>49</sup>”; continua falando do cigarro, como principal causador de doenças que matam milhões pessoas e finaliza propondo a proibição e a venda desse produto. Observemos que, embora o autor tenha situado bem a temática, ele não a desenvolve, de modo que favoreça a progressão de maneira coesa e construa, pois, o gênero em uso.</p>
Contextualização temática e estabelecimento da tese		
<b>Desenvolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cigarro é o principal causador de doenças que matam milhões de pessoas no mundo;</li> <li>• Quanto maior o tempo de uso, maiores são as chances de desenvolver doença(s).</li> </ul>	
Defesa da tese		
<b>Conclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os fumantes só morrem por causa da substância do cigarro;</li> <li>• Propõe uma lei que proíba a venda e a fabricação do cigarro.</li> </ul>	
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.		

<sup>48</sup>A escrita, de acordo com a norma culta seria: “as pessoas que fumam prejudicam a saúde delas mesmas e da pessoa que está ao seu redor”.

<sup>49</sup>A escrita, de acordo com a norma culta seria: “o cigarro tem substância muito forte que causa doenças que levam à morte”.

A atividade foi muito produtiva, pois oportunizou os alunos a pensar e a refletir sobre o processo de reescrita de um texto, atentando-se aos seguintes pontos:

- ao tema e às suas palavras-chave para poder delimitar a temática;
- à estrutura e à composição do gênero, considerando tese, defesa da tese e proposta de intervenção interligada à discussão;
- aos usos de mecanismos de textualização, por exemplo, a coesão nominal e a conexão, a fim de “costurar” as ideias do texto, garantindo seu desenvolvimento e sua progressão temática.

#### **8.3.4 Análise da Atividade 4: Correção orientada**

Depois dessas atividades de intervenção, os textos dos alunos foram corrigidos para que pudessem, em seguida, reescrevê-los. Tendo detalhado como aconteceram as atividades de intervenção do Módulo 2, analisaremos, a seguir, a segunda produção escrita dos alunos e sua reescrita.

#### **8.3.5 Análise da segunda produção escrita: Aluno A**

O tema da segunda produção escrita era sobre “A importância da educação sexual na adolescência”. Seguindo o mesmo modelo das análises descritivo-analíticas que fizemos da produção inicial, iniciaremos a análise dos textos deste módulo contemplando o atendimento e a compreensão da temática. Podemos destacar as palavras-chave do tema, conforme no quadro a seguir:

<b>A importância da educação sexual</b>	<b>Na Adolescência</b>
---	------------------------

Assim, a linha de raciocínio do texto deve contemplar o tema “educação sexual”, de modo preciso, na fase da “adolescência”, além de evidenciar a “importância” desse assunto nessa fase. Desse modo, para que não haja tangenciamento ao tema e para ele ser compreendido em sua plenitude, essas palavras-chave precisam perpassar por todo o texto do aluno. E, como vimos, para podermos fazer esse “entrelaçamento” adequado das ideias do texto, tornando-o um todo coeso, fazemos usos dos mecanismos de textualização.

A seguir, analisaremos a segunda produção de texto do aluno A.

### Texto 11 – Segunda produção escrita – Aluno A

1.Na atualidade o assunto que na maioria das vezes os pais tem  
 2.vergonha de falar com os seus filhos é de sexo e como fazer e se  
 3.prevenir. O principal objetivo da educação sexual é preparar os  
 4.adolescentes para a sua vida sexual de forma segura. Tando a eles a  
 5.responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo para que não  
 6.ocorram situações futuras indesejadas.  
 7.A sexualidade precoce deixa os jovens mais exposto, como  
 8.contração de uma doença ou de uma gravidez indesejada, inclusive a  
 9.Aids. Infelizmente, o ser humano tende acreditar que o perigo  
 10.sempre está ao lado de outras pessoas e jamais irá acontecer com ele.  
 11.Uma adolescente que engravida ou pegar doenças por não tem  
 12.orientação sexual, ela passar por mudança de vida rápida, pois uma  
 13.parte de sua vida foi pulada.  
 14.Dessa forma, se tornar mais importante ensinar aos adolescente o  
 15.quanto a se cuidar e se prevenir na sua vida sexual. É preciso, que  
 16.os pais falem desse assunto com seus filhos e com ajudar das  
 17.instituições passar para eles a forma de como se prevenir.

Analisando o texto 2 do aluno A, temos a seguinte organização das ideias: quanto à organização da progressão do tema:

<b>Tema: A importância da educação sexual na adolescência</b>	
<b>1 parágrafo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirma que os pais têm vergonha de falar de sexo com os filhos;</li> <li>• Afirma que a educação sexual prepara os adolescentes à vida sexual segura, ensinando a cuidar do próprio corpo, evitando situações futuras desagradáveis.</li> </ul>
<b>2 parágrafo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirma que uma sexualidade precoce contribui com os jovens sejam mais expostos, podendo contrair doenças (exemplo: Aids) ou gravides indesejada.</li> <li>• Finaliza sua ideia afirmando que “infelizmente, o ser humano tende acreditar que o perigo sempre está ao lado de outras pessoas e jamais irá acontecer com ele<sup>50</sup>”.</li> </ul>
<b>3 parágrafo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defende que que se uma adolescente engravida ou acaba sendo infectada por uma DST é porque não teve ou não tem orientação sexual; isso faz com que ele passe por uma rápida mudança de vida e defende que essa fase da sua vida foi pulada.</li> </ul>
<b>4 parágrafo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propõe a importância de ensinar aos adolescentes a se cuidar e a se prevenir sexualmente; portanto, a necessidade de os pais e as instituições ensinem a melhor forma de prevenção.</li> </ul>

Analisando como o tema foi desenvolvido, é possível entendermos o posicionamento do aluno; ele defende a importância da educação sexual na adolescência, a fim de evitar problemas futuros.

<sup>50</sup>Escrito conforme o original.

Contudo, é preciso considerar que a maneira como suas ideias foram articuladas comprometem na organização da progressão do tema e da composição do gênero, tornando o texto com lacunas, isto é, certos argumentos que estão na defesa poderiam ser aprofundados e melhor articulados ao parágrafo anterior. Por exemplo: como articular os seguintes tópicos discursivos, fazendo com que, mesmo sendo informações diferentes, elas se complementem?

O aluno afirma que a sexualidade precoce deixa os jovens mais expostos a DST's e à gravidez não planejada.	O primeiro questionamento que se pode fazer é: se a sexualidade não for precoce, os adolescentes ficariam menos expostos a DST's e à gravidez não planejada?
Ele também afirma que os adolescentes acreditam que o perigo sempre está ao lado das pessoas e não ao seu lado.	Que pesquisa, ou baseado em que/quais fonte(s) o autor do texto consegue defender essa afirmativa?
Defende ainda que uma adolescente que contrair alguma doença ou engravidar passará por uma mudança rápida, já que uma parte de sua vida está sendo pulada.	É necessário explicitar como é essa mudança? Trata-se de qual mudança? Por que é rápida? Que doença é esta? Tem tratamento?

Ao analisarmos a argumentação do aluno, podemos sim inferir muitas informações que deixaram de ser marcadas explicitamente; contudo, é necessário materializá-las no texto a fim de construir a argumentação, portanto o desenvolvimento do tema.

Considerando isso, como sugestão para que o tema se torne melhor desenvolvido, esses tópicos discursivos poderiam seguir a seguinte instrução de organização e, assim, os argumentos, além de tornar-se mais completos, tornar-se-iam mais consistentes: em vez de afirmar que a sexualidade precoce deixa os jovens mais expostos, poderia afirmar que, quando o adolescente inicia sua vida sexual sem acompanhamento ou instruções referentes à saúde sexual, esse despreparo pode colocar sua saúde em risco.

Para passar ao tópico discursivo seguinte, sugerimos que o aluno introduza um marcador de responsabilidade enunciativa, citando uma pesquisa ou um estudo realizado, a fim de sustentar o argumento que quis defender ao afirmar que os adolescentes não acreditam que esses perigos possam acontecer com eles, acrescentando a informação de que a falta de uma orientação profissional e adequada está fazendo com que os adolescentes tenham ainda várias dúvidas sobre sexualidade, iniciando as práticas sexuais irresponsavelmente.

Articulando esses tópicos discursivos dessa forma, o aluno garantirá que as ideias se inter cruzem de modo complementar, conseguindo ainda articular, adequadamente, com a ideia do último tópico discursivo, podendo reorganizá-lo, afirmando que, se o adolescente tem uma vida sexual ativa, sem qualquer orientação ou acompanhamento adequados, o que deveria ser uma fase positiva na vida, poderá tornar-se desafiadora, uma vez que o jovem poderá passar por problemas ocasionados por uma prática sexual indiligente.

E, por fim, apesar de ele propor soluções ao problema, o argumento carece da presença explícita de algumas informações, pois muitas coisas são o leitor quem está a inferir, como:

<b>Texto do aluno</b>
Dessa forma, se tornar mais importante ensinar aos adolescente o quanto a se cuidar e se prevenir na sua vida sexual. É preciso, que os pais falem desse assunto com seus filhos e com ajudar das instituições passar para eles a forma de como se prevenir.
<b>Comentários</b>
Uma reorganização desse trecho tornaria a argumentação mais profunda e consistente: em vez de sugerir cuidados na vida sexual, sugerir que o cuidado com a saúde e a necessidade de prevenção deve tornar-se um hábito diário em todos os âmbitos; ao dizer que os pais precisam falar “desse assunto”, esta forma remissiva nos remete à temática principal, mas, de modo mais vago, precisando de uma outra expressão que recupere, mais fortemente, o que foi dito anteriormente sobre o tema; embora, saibamos que o assunto trata da importância da educação sexual na adolescência, o termo “desse assunto” é tão genérico que a recuperação do tema pode construir uma estratégia argumentativa fraca; a mesma observação pode ser aplicada a “a forma de como se prevenir”. Vejamos que, na tentativa de recuperar o que foi dito antes, chegamos a nos perguntar, por exemplo, se prevenir de quê, exatamente, e por quê? Além da necessidade de justificar por que as instituições (que tipos?) devem trabalhar em conjunto com os pais.

Essa necessidade de aprofundar-se na discussão, trazendo ao texto termos explícitos para completar suas ideias e aprofundá-las também pode ser percebida ao longo do texto, como já o dissemos.

Em se tratando da maneira como o aluno utilizou os tipos de coesão nominal a fim de organizar e estruturar as ideias, no texto, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do tema, vejamos, nos quadros seguintes, como essas retomadas foram feitas:

Quadro 29 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na segunda produção do Aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“A importância da educação sexual”</b>	Anáfora infiel	“o assunto” (linha 1).
	Anáfora associativa	“sexo” (linha 2).
	Anáfora fiel	“educação sexual” (linha 3).
	Anáfora infiel	“sua vida sexual” (linhas 4,15).
	Anáfora associativa	“a sexualidade” (linha 7).
	Anáfora associativa	“contração de uma doença ou de uma gravidez indesejada” (linha 8).
	Anáfora associativa	“Aids” (linha 9).
	Anáfora associativa	“engravida” (linha 11).
	Anáfora associativa	“pegar doenças” (linha 11).
	Anáfora infiel	“orientação sexual” (linha 12).
Anáfora pronominal	“desse assunto” (linha 16).	

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).



Quadro 30 – A coesão nominal como exemplo de retomada da unidade fonte na segunda produção do Aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“na adolescência”</b>	Anáfora associativa	“os seus filhos” (linha 2).
	Anáfora infiel	“adolescentes” (linhas 4,14).
	Anáfora pronominal	“eles” (linha 5).
	Anáfora infiel	“precoce” (linha 7).
	Anáfora infiel	“os jovens” (linha 7).
	Anáfora infiel	“uma adolescente” (linha 11).
	Anáfora pronominal	“ela” (linha 12).
	Anáfora infiel	“uma parte de sua vida” (linhas 12,13).
	Anáfora associativa	“seus filhos” (linha 17).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Em se tratando dos elementos de conexão, destacamos os exemplos a seguir:

Quadro 31 – Conexão e progressão temática na Segunda produção do Aluno A

<b>Conexão</b>
“na atualidade” (linha 1) – organizador temporal.
“na maioria das vezes” (linha 1) – organizador temporal.
“o principal objetivo da educação sexual” (linha 3) – marcador de integração linear de continuidade.
“para” (linhas 4,17) – conjunção subordinativa indicando finalidade.

“para que” (linha 5) – conjunção subordinativa indicando finalidade.
“a sexualidade” (linha 7) – marcador de integração linear de continuidade.
“como” (linha 7) – marcador de ilustração.
“inclusive” (linha 8) – marcador de um argumento.
“infelizmente” (linha 9) – marcador de um argumento.
“uma adolescente que” (linha 11) – marcador de integração linear de continuidade.
“pois” (13) – marcador de argumento.
“Dessa forma” (linha 14) – Marcador de integração linear de introdução.
“É preciso que” (linha 15) – Marcador de integração linear de continuidade.
“e” (linha 16) – Marcador de integração linear finalizador de uma série.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

### 8.3.6 Análise da reescrita da segunda produção textual: Aluno A

Analisando a reescrita do texto transcrito que se segue, temos a seguinte organização do tema:

#### Texto 12 – Reescrita da segunda produção – Auno A

1.Atualmente a educação sexual busca ensinar e esclarecer questões  
2.relacionadas ao sexo, antigamente e ainda hoje, falar sobre relação  
3.sexual para algumas pessoas causa constrangimentos. Mas o assunto  
4.é de grande importância pois ele esclarecer as dúvidas de como se  
5.prevenir.  
6.No período da adolescência, o organismo em sua totalidade passa  
7.por inúmeras transformação. Nesse período, o indivíduo deixa seus  
8.comportamento infantis e inicia algumas rotinas adultas e quando  
9.passa por essas mudanças eles começar a emadurecer e ter  
10.curiosidade com as coisas em sua volta principalmente em relação  
11.a vida sexual.  
12.Em quer muitas vezes os adolescente não procura se enformar de  
13.como se cuidar. A sexualidade precoce deixa os jovens mais  
14.expostos, como contração de uma doença ou de uma gravidez  
15.indesejada. Uma adolescente que engravida ou pega uma doença  
16.tipo a Aids por não ter orientação sexual, ela passar por uma  
17.mudança de vida rápida, pois uma parte de sua vida foi pulada.  
19.Os adolescentes precisam ter uma orientação familiar sobre a  
20.sexualidade , além de que, sejam intensificados os projetos com os 21.profissionais  
da área. Os pais precisam estar mais atentos em  
22.relação ao sexo e explicar ao seu filho de como ele vai se prevenir  
23.e dar a eles as orientação que ele precisa, a fim de que o contato  
24.com o sexo seja menos traumático e eles mesmo tenham  
25.responsabilidade com seu próprio corpo.

O texto do aluno está organizado da seguinte forma:

<b>Introdução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualiza que a educação sexual, atualmente, é voltada para ensinar assuntos relacionados a sexo;</li> <li>• Afirma que, desde sempre, caracteriza-se como um assunto que causa constrangimento;</li> <li>• Reconhece que a importância da educação sexual tanto para o esclarecimento de dúvidas quanto à prevenção.</li> </ul>
Contextualização temática e estabelecimento da tese	
<b>Desenvolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fala da fase da adolescência, como período de mudanças e descobertas;</li> <li>• Afirma que, muitas vezes, os adolescentes não se informam, vivendo, assim, sua sexualidade precocemente, podendo: contrair doenças sexualmente transmissíveis; gravidez indesejada. Finaliza frisando que, quando “uma adolescente que engravida ou pega uma doença tipo a Aids por não ter orientação sexual, ela passa por uma mudança de vida rápida, pois uma parte de sua vida foi pulada”.</li> </ul>
Defesa da tese	
<b>Conclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propõe que:             <ol style="list-style-type: none"> <li>I) os adolescentes precisam ter uma orientação familiar sobre sexualidade;</li> <li>II) a intensificação de projetos com profissionais da área;</li> <li>III) é preciso que os pais dialoguem mais com os filhos sobre sexualidade, orientando-os. Desse modo, o início da vida sexual seria menos traumático. Acrescenta, ainda, que os próprios adolescentes tenham mais responsabilidade com o corpo.</li> </ol> </li> </ul>
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	

Podemos observar que o aluno contempla o tema em seu texto, obedece à composição e à estruturação do gênero e articula melhor o último parágrafo à discussão do texto; podemos notar ainda que as ideias discutidas, embora precisem ser aprofundadas e revisitadas para serem melhor articuladas, o aluno mostra avanços quanto à articulação, por exemplo, convém destacar a reescrita do parágrafo de conclusão de seu texto à guisa de demonstração:

Conclusão da primeira versão	Reescrita da conclusão
Dessa forma, se tornar mais importante ensinar aos adolescente o quanto a se cuidar e se prevenir na sua vida sexual. É preciso, que os pais falem desse assunto com seus filhos e com ajudar das instituições passar para eles a forma de como se prevenir.	Os adolescentes precisam ter uma orientação familiar sobre a sexualidade, além de que, sejam intensificados os projetos com os profissionais da área. Os pais precisam estar mais atentos em relação ao sexo e explicar ao seu filho de como ele vai se prevenir e dar a eles as orientação que ele precisa, a fim de que o contato com o sexo seja menos traumático e eles mesmo tenham responsabilidade com seu próprio corpo.

Analisando as conexões utilizadas, na escrita do aluno, observamos que, na primeira versão, ele introduz seu argumento usando um marcador de integração linear “dessa forma”, para sugerir a primeira solução da problemática tratada no texto (que se ensine aos adolescentes a importância do cuidado e da prevenção); em seguida, utiliza a oração “é preciso que”, funcionando como um marcador de integração linear indicando a continuidade dessa ação proposta (que os pais dialoguem com seus filhos sobre o assunto); e o uso do marcador de integração linear de fechamento de uma série “e” sugerindo que as instituições ajudem os adolescentes quanto à prevenção.

Em se tratando da reescrita desse parágrafo, temos uma organização semelhante de como o aluno utilizou os recursos de conexão; contudo, alguns conectores são diferentes, por exemplo, a proposta é introduzida por um sintagma nominal marcador/integrador linear que abre uma série: “Os adolescentes”; depois, o conector “além de que” introduz outro trecho, dando continuidade à proposta interventiva, funcionando não apenas como um aditivo, mas como um marcador de integração linear de continuidade; há ainda o termo “os pais” funcionando também como esse tipo de marcador textual, pois introduz uma continuidade da proposta; o aluno utilizou ainda o conectivo “e” em dois momentos do texto; na linha 23, indicando um marcador aditivo e, na linha 24, indicando um marcador de finalidade; também, na linha 24, utiliza o marcador de finalidade “a fim de que”.

Quanto às retomadas, na reescrita, o aluno explicita elementos que estavam ausentes na escrita, por exemplo: enquanto na primeira versão escrita temos: “os pais falem desse assunto com seus filhos” e “passar para eles a forma de como se prevenir”, na reescrita, vemos essa argumentação mais completa e consistente: em vez de usar “desse assunto”, o tema é melhor recuperado ao dizer que “os adolescentes precisam ter uma orientação familiar sobre

a sexualidade”; e em “os pais precisam estar mais atentos em relação ao sexo e explicar ao seu filho de como ele vai se prevenir e dar a eles a orientação que ele precisa, a fim de que o contato com o sexo seja menos traumático”, torna a proposta mais completa, pois a ideia de prevenção é aprofundada quando passa a ser vista como uma necessidade de orientação entre pais e filhos.

Nesse sentido, analisando essas alterações feitas, na reescrita, podemos afirmar que a materialização de alguns recursos linguísticos usados para construir o desenvolvimento de um tema, no texto, é necessária, uma vez que a ausência de determinadas informações pode comprometer a construção dos argumentos, portanto a construção do discurso.

Para a articulação das ideias do texto, o Aluno A fez uso das seguintes formas remissivas e dos seguintes tipos de conexão como podemos observar nos quadros abaixo:

Quadro 32 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da segunda produção textual do aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipo de coesão nominal</b>	<b>Exemplo de retomada</b>
<b>A importância da educação sexual</b>	Anáfora fiel	Educação sexual (linha 1).
	Anáfora associativa	Sexo (linhas 2, 22, 24).
	Anáfora associativa	Relação sexual (linha 2).
	Anáfora infiel	O assunto (linha 3).
	Anáfora associativa	A vida sexual (linha 11).
	Anáfora associativa	Contração de uma doença ou de uma gravidez indesejada (linha 15).
	Anáfora associativa	Engravidada (linha 15).
	Anáfora associativa	Uma doença (linha 16).
	Anáfora associativa	Aids (linha 16)
	Anáfora infiel	Orientação sexual (linha 16).
	Anáfora associativa	Sexualidade (linha 20).
	Anáfora associativa	Os profissionais da área (linha 21).

	Anáfora associava	Seu próprio corpo (linha 25).
	Anáfora associava	Responsabilidade (linha 25).
<b>Na adolescência</b>	Anáfora fiel	No período da adolescência (linha 6).
	Anáfora pronominal	Nesse período (linha 7).
	Anáfora associava	O indivíduo (linha 7).
	Anáfora infiel	Algumas rotinas adultas (linha 8).
	Anáfora pronominal	Eles (linha 9).
	Anáfora infiel	Os adolescentes (linha 12).
	Anáfora infiel	Precoce (linha 13).
	Anáfora infiel	Os jovens (linha 13).
	Anáfora infiel	Uma adolescente (linha 15).
	Anáfora pronominal	Ela (linha 16).
	Anáfora infiel	Uma parte de sua vida (linha 17).
	Anáfora infiel	Os adolescentes (linha 19).
	Anáfora associativa	Seu filho (linha 22).
	Anáfora pronominal	Ele (linha 22,23).
Anáfora pronominal	Eles (linhas 23,24).	

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 33 – Os tipos de conexão na reescrita da segunda produção textual do aluno A

“Atualmente” (linha 1) Organizador temporal.
“Antigamente e ainda hoje” (linha 2) Organizador temporal.
“Mas” (linha 3) Marcador argumentativo de um contra-argumento forte.
“Pois” (linha 4) Conector argumentativo marcador de um argumento.
“No período da adolescência” (linha 6) Organizador temporal.
“Nesse período” (linha 7) Organizador temporal.
“e quando” (linha 8) Organizador temporal.
“Principalmente” (linha 10) Marcador de uma ilustração e/ou exemplificação.
“Muitas vezes” (linha 12) Organizador temporal.
“A sexualidade” (linha 13) Marcador de integração linear indicando continuidade.
“Como” (linha 14) Marcador de exemplificação.
“Uma adolescente que” (linha 15) Marcador de integração linear indicando continuidade.
“Pois” (linha 17) Conector argumentativo marcador de argumento explicativo.
“Os adolescentes” (linha 19) Marcador de integração linear indicando fechamento.
“Além de que” (linha 20) Marcador de adição.
“Os pais” (linhas 21, 23) Marcador de integração de linearidade de continuação.
“A fim de que” (linha 23) marcador de finalidade.
“e” (linha 24) Marcador aditivo.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Assim, comparando as evoluções do aluno A, considerando a reescrita da primeira produção, a segunda produção e a reescrita deste texto, temos a seguinte síntese dos avanços e impasses relacionados à construção da progressão temática a partir dos usos dos elementos de coesão:

<b>Reescrita da primeira produção</b>	<b>Segunda produção</b>	<b>Reescrita da segunda produção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos; passa a fazer uso de conectores para ligar orações e parágrafos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em relação à reescrita da primeira produção, notamos que, na segunda produção de texto, o aluno A apresenta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto apresenta menos truncamentos, se comparado às escritas anteriores;</li> </ul>

<p>• Apesar de ampliar o uso de conectores, no texto, há a necessidade de diversificá-los;</p> <p>Dificuldade na delimitação do tema, apesar de, na reescrita, construir uma linha de pensamento mais organizada, melhor desenvolvimento do tema, no texto, em favor da estruturação e composição do gênero.</p>	<p>menos truncamentos, ampliando o uso de conectores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de termos importantes que precisam ser materializados linguisticamente a fim de melhor desenvolver o tema do texto.</li> <li>• Demonstrou compreender o tema e contemplá-lo, em seu texto, entretanto faz-se necessário rever como as ideias dos parágrafos são organizadas, a fim de que sejam melhor articuladas, dando assim, progressão do tema consistentemente, a fim de compor e estruturar melhor o gênero, pois embora, presente composição e estruturação do gênero, com tese, defesa da tese e conclusão porém, o desenvolvimento carece de aprofundamento e a proposta de intervenção necessita da presença de informações explícitas, uma vez que não é leitor que deverá inferir a articulação adequada da proposta com a discussão do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrou compreender bem o tema, estrutura melhor a composição do gênero, contudo é necessário de mais aprofundamento nas discussões das ideias, além de rever o modo como são organizadas e articuladas umas às outras;</li> <li>• Passa a materializar linguisticamente informações importantes para o aprofundamento, organização e desenvolvimento da temática.</li> <li>• A proposta é revista e traz uma melhor apresentação das ideias, fazendo com que elas fiquem melhor articuladas à discussão proposta no texto.</li> </ul>
--	--	--



### 8.3.7 Análise da segunda produção escrita: Aluno B

Transcrevemos, a seguir, o texto:

#### Texto 13 – Segunda produção escrita – Aluno B

1. Atualmente o número de adolescentes com a vida sexual vem  
 2. crescendo bastante, e é um dos assuntos que mais impacta a  
 3. sociedade, pois a vida sexual pode trazer vários problemas de saúde.  
 4. Pois a maioria dos jovens tem dúvidas a respeito de sexo, e esse  
 5. momento é bem crucial para a educação sexual deles.  
 6. O sexo com pouca idade acaba deixando os adolescentes expostos,  
 7. de muitas formas e com isso podemos perceber a banalização do  
 8. corpo nas redes sociais. O sexo na adolescência tem impacto direto  
 9. nas escolhas do indivíduo em relação ao uso, da camisinha, e muitas  
 10. das vezes precisam de duas a três vezes chamar a atenção para se  
 11. prevenir. Pois fazer sexo com a ausência dela pode, trazer  
 12. problemas como: AIDS, uma gravidez indesejada DSTs entre  
 13. outras.  
 14. Com tudo isso o governo deveria investir mais na educação sexual,  
 15. pois é uma ferramenta muito importante para conscientizar os  
 16. adolescentes, e os responsáveis poderiam propor diálogos  
 17. mensalmente, de como vai a vida, quais são suas vontades, e se  
 18. caso já tiveram praticado não se espantem ao descobrirem, oriente,  
 19. saiba conversar, ensine como se prevenir. Assim os jovens irão se  
 20. sentir mais seguros quando trata-se desse assunto.

No próximo quadro, analisamos como o aluno articulou as ideias dos parágrafos do texto:

<b>Tema: A importância da educação sexual na adolescência</b>	
<b>1 parágrafo</b>	Contextualiza a temática, informando sobre o aumento acelerado de adolescentes com sua vida sexual ativa; considera isso um impacto, pois a maioria dos jovens têm dúvidas sobre o assunto, podendo se expor a riscos de saúde. Nesse sentido, o aluno considera importante a educação sexual nessa faixa etária.
<b>2 parágrafo</b>	Os tópicos apresentados, no parágrafo, são os seguintes: I) o sexo precoce expõe os adolescentes a perigos; II) Traz a sua discussão a banalização do corpo nas redes sociais; III) E fala da importância da camisinha, nas relações sexuais, a fim de evitar contrações de doenças sexualmente transmissíveis; apesar disso, há uma relutância de muitos jovens em relação ao uso do preservativo.

<b>3 parágrafo</b>	Na proposta de intervenção, temos a seguinte sugestão: I) Mais investimento governamental sobre a importância da educação sexual a fim de conscientizar os adolescentes; II) Mais diálogo e orientação dos responsáveis para com os adolescentes.
--------------------	---

Observando o quadro de síntese, podemos afirmar que o aluno estabeleceu uma tese para seu texto: os riscos de saúde, que podem ser causados por uma vida sexual ativa, sem orientação adequada. Para que as informações, em seu texto, apresentem-se coerente, é preciso que, nos parágrafos seguintes, essas ideias sejam retomadas e aprofundadas. O aluno apresentou os seguintes argumentos para defender sua tese:

	<b>O que se espera que o aluno fale nos próximos parágrafos:</b>	<b>O que o aluno escreveu:</b>	<b>Comentários:</b>
1) O crescente aumento do número de adolescentes iniciando a vida sexual; 2) É assunto preocupante, pois a vida sexual pode trazer problemas de saúde, uma vez que os adolescentes possuem muitas dúvidas sobre o assunto; logo, é a educação sexual é crucial nessa fase da vida.	1) Que ele comprove e se aprofunde na informação sobre o crescimento de adolescentes iniciando sua vida sexual; 2) Aprofunde-se, explicando o motivo de disso está preocupando; exemplifique que problemas de saúde são estes citados, a fim de ratificar a importância da educação sexual na adolescência.	1) O sexo com pouca idade expõe o adolescente e isso causa a banalização do corpo nas redes sociais; 2) O sexo tem relação com a escolha do uso ou não da camisinha, mas que há relutância em usar preservativo; e o sexo desprotegido pode trazer problemas como DST's e gravidez não planejada.	1) Podemos observar que não há aprofundamento em discutir, mais consistentemente, a informação de que o número de adolescentes praticando sexo vem frequente; o aluno defende que é preocupante a falta de informação sobre sexualidade na adolescência, contudo isso é apenas dito como uma informação e não há aprofundamento nisso; depois, ele introduz um outro tópico discursivo

			falando das redes sociais e do que ele chamou de “banalização do corpo nas redes sociais”. É preciso considerar que, embora esse tópico discursivo tem relação estreitas ao tema, ele não citado na tese; portanto, do ponto de vista da progressão temática, o texto mostra-se incoerente, nesse ponto.
--	--	--	--

Tendo feito essas considerações, podemos afirmar que, no tocante à progressão temática, o aluno apresenta, em seu texto, dificuldades em desenvolver e em progredir em um tema que foi introduzido, uma vez que, nos parágrafos seguintes, as ideias da tese são mal retomadas, ou por faltar aprofundamento no argumento, ou pela presença de novos tópicos discursivos não mencionados anteriormente e que não são bem articulados às ideias pretendidas a serem desenvolvidas no texto.

Para analisar como os processos referenciais e de articulação são feitos, no texto, elencamos, a seguir, os tipos de coesão nominal e de conexão que aparecem:

Quadro 34 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção do Aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“A importância da educação sexual”</b>	Anáfora associativa	“vida sexual” (linha 1).
	Anáfora infiel	“um dos assuntos” (linha 2).
	Anáfora associativa	“vida sexual” (linha 3).
	Anáfora associativa	“vários problemas de saúde” (linha 3).

	Anáfora associativa	“sexo” (linha 4,11).
	Anáfora fiel	“a educação sexual” (linha 5).
	Anáfora associativa	“o sexo” (linha 8).
	Anáfora pronominal	“dela” (11).
	Anáfora Associativa	“Aids” (linha 12).
	Anáfora associativa	“uma gravidez indesejada” (linha 12).
	Anáfora associativa	“DST’s” (linha 12).
	Anáfora pronominal	“entre outras” (linha 13).
	Anáfora fiel	“educação sexual” (linha 14).
	Anáfora infiel	“uma ferramenta muito importante” (linha 15).
	Anáfora pronominal	“desse assunto” (linha 20).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 35 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção do Aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“na adolescência”</b>	Anáfora infiel	“os adolescentes” (linhas 1,6).
	Anáfora infiel	“a maioria dos jovens” (linha 4).
	Anáfora infiel	“esse momento” (linha 5).
	Anáfora pronominal	“deles” (linha 5).
	Anáfora infiel	“pouca idade” (linha 6).
	Anáfora fiel	“na adolescência” (linha 8).

	Anáfora infiel	“indivíduo” (linha 9).
	Anáfora infiel	“os adolescentes” (linha 16).
	Anáfora infiel	“os jovens” (linha 19).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 36 – Os tipos de conexão na segunda produção do Aluno B

<b>Conexão</b>
“atualmente” (linha 1) – organizador temporal.
“e” (linhas 2,5,16) – marcador de integração linear de continuidade (linhas 2,16); marcador de integração linear de fechamento de uma série (linha 5); <i>e</i>
“pois” (linhas 4,11,15) – marcador de um argumento com valor de explicação/justificativa.
“para” (linhas 5,10,15) – marcador de posse (linha 5) e finalidade (linhas 10,15).
“o sexo com pouca idade” (linha 6) – marcador de mudança de topicalização.
“e com isso” (linha 7) – marcador de consequência.
“o sexo na adolescência” (linha 8) – marcador de integração linear de continuidade;
“em relação ao” (linha 9) – marcador de mudança de topicalização.
“muitas das vezes” (linha 10) – marcador de temporalidade.
“como” (linha 12) – marcador de ilustração.
“entre outras” (linha 13) – marcador de ilustração.
“com tudo isso” (linha 14) – anáfora encapsuladora.
“mensalmente” (linha 17) – marcador temporal.
“e se” (linha 18) marcador de um contra-argumento forte.
“orienta, saiba conversar, ensine como se prevenir (linha 19) – sequência de orações coordenadas assindéticas.
“assim” (linha 19) – marcador de um argumento conclusivo.
“quando” (linha 20) – marcador de temporalidade.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

### 8.3.8 Análise da reescrita da segunda produção textual: Aluno B

Leiamos o texto reescrito, após as atividades de intervenção, e vejamos como o aluno organizou as informações sobre o tema e como este progrediu:

#### Texto 14 – Reescrita da segunda produção – Aluno B

1. Atualmente a vida sexual dos jovens vem começando cada vez mais cedo, e a maioria não está preparada para lidar com ela de maneira consciente, pois a maioria deles não tem conhecimento das doenças, que eles podem futuramente desenvolver e algumas dessas doenças nem o próprio tempo consegue apagar, pelo fato de prejudicar muito a saúde dos indivíduos.

7. O sexo com pouca idade acaba deixando os adolescentes expostos de muitas formas e com isso podemos perceber a banalização do corpo nas redes sociais. O sexo na adolescência tem impacto direto nas escolhas do indivíduo em relação ao uso da camisinha, pois a ausência dela pode, trazer problemas como: AIDS, uma gravidez indesejada, DSTS entre outras.

13. E para se prevenir precisam de informações adequadas para tirar suas dúvidas e tratar desses assuntos sem se sentir constrangidos, pois o corpo passa por modificações e os cuidados devem começar a partir daí.

17. Com tudo isso, a educação sexual deve ser mais valorizada, então cabe ao governo realizar palestras nas escolas, campanhas para conscientizar os adolescentes, sobre como se prevenir, e aos responsáveis dar orientações e conselhos, tendo diálogos semanais e também aos profissionais da área procurar ajudar, sendo um a cada instituição pública.

Considerando a organização das ideias, à direita do quadro, tecemos alguns comentários pertinentes sobre a reescrita do texto:

<b>Introdução</b>	Inicia a discussão contextualizando o início de uma prática sexual precoce pelos adolescentes; mostra, contudo, que falta preparação e informação dos jovens sobre educação sexual, podendo comprometer sua saúde.
Contextualização temática e estabelecimento da tese	
<b>Desenvolvimento</b>	Traduzindo a ideia do aluno, temos os seguintes tópicos no primeiro parágrafo do desenvolvimento do texto:  I) o sexo com pouca idade pode deixar os jovens expostos a perigos;  II) essa prática nos faz perceber a banalização do corpo nas redes sociais;
Defesa da tese	

	<p>III)para o aluno, o sexo na adolescência, sem preservativo, pode representar problemas a eles, como infecção por DST, além de gravidez indesejada;</p> <p>IV)defende ainda a necessidade de informação adequada para a prevenção dessas doenças.</p>
<b>Conclusão</b>	Defende maior valorização da educação sexual, propondo que o governo realiza campanhas e palestras nas escolas; que os responsáveis orientem e dialoguem com seus filhos; e propõe a presença de mais profissionais da área (da saúde) em cada instituição pública.
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	

Inicialmente, destacamos que muitas estruturas e tópicos discursivos permaneceram na reescrita do aluno. Contudo, alterações significativas se sobressaltam aos olhos, considerando sua pertinência. Por exemplo, a introdução, embora tenha sido alterada, permanece a ideia de que o número de adolescentes com a vida sexual ativa vem crescendo aceleradamente. Na sequência, o aluno usou um marcador de argumentação forte (com valor de adversidade) “e” para introduzir o fato de que esta maioria iniciante na vida sexual não tem conhecimento dos riscos causados por esta prática, desde que não haja preparação adequada.

Trazemos os dois trechos, da primeira versão e da reescrita para compararmos esta alteração: na primeira escrita, temos: “Atualmente o número de adolescentes com a vida sexual vem crescendo bastante, e é um dos assuntos que mais impacta a sociedade, pois a vida sexual pode trazer vários problemas de saúde. Pois a maioria dos jovens tem dúvidas a respeito de sexo”; neste trecho, destacamos três conectores “e” e “pois” repetido duas vezes; eles estabelecem, respectivamente, sentido de: marcador de integração linear de continuidade e sentido de explicação, embora, no segundo uso do “pois”, para a organização da ideia poder ficar adequada, quanto ao sentido pretendido, seria necessário reorganizá-lo; um exemplo possível seria: “considerando que o número de jovens que vem tendo vida sexual ativa vem aumentando aceleradamente; é necessário considerar que isso é um assunto de forte impacto social, uma vez que a maioria dos jovens tem dúvidas a respeito do sexo; logo essa falta de informação pode trazer consequências à saúde”.

Analisando a reescrita desse período, temos: “Atualmente a vida sexual dos jovens vem começando cada vez mais cedo, e a maioria não está preparada para lidar com ela de maneira consciente, pois a maioria deles não tem conhecimento das doenças, que eles podem futuramente desenvolver”. A maneira como o aluno sugere a reescrita, consideramos que teve avanços, já que propõe adequadamente a relação entre as orações: o aluno utilizou o marcador temporal “atualmente” para introduzir um fato; continua a ideia com o conectivo “e”, mas assumindo, no exemplo, sentido de oposição; o aluno utilizou, pois, um marcador de argumento forte, para em seguida, explicar sua argumentação, utilizando o conectivo “pois”.

Ao passar aos próximos parágrafos, vamos perceber que a discussão foi basicamente a mesma tratada na primeira versão, inclusive, a má articulação entre um novo tópico discursivo que é introduzido na discussão, uma vez que a banalização do corpo nas redes sociais não constitui um tópico discursivo discutido em parágrafos anteriores, faltando, assim, articular melhor as informações.

Reconhecemos, porém, que apesar da necessidade de aprofundamento da discussão, o aluno consegue retomar, portanto, articular as seguintes ideias à sua tese: I) da necessidade do uso de preservativo nas relações sexuais para combater doenças e gravidez indesejada e II), na proposta de intervenção, ao propor a valorização da educação sexual nos âmbitos familiar e escolar; relacionando esses argumentos ao seu ponto de vista: a prática sexual, na adolescência, sem informações e acompanhamento, podendo gerar consequências negativas aos jovens.

Nos quadros abaixo, apresentamos os tipos de coesão que o aluno utilizou para construir as cadeias anafóricas no texto:

Quadro 37 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da segunda produção textual do aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipo de coesão nominal</b>	<b>Exemplo de retomada</b>
<b>A importância da educação sexual</b>	Anáfora associativa	Vida sexual (linha 1).
	Anáfora pronominal	Ela (linha 2).
	Anáfora associativa	Doenças (linha 3).
	Anáfora associativa	Dessas doenças (linha 4).
	Anáfora associativa	A saúde (linha 6).
	Anáfora associativa	O sexo (linhas 7,9).



	Anáfora associativa	A banalização do corpo nas redes sociais (linha 9).
	Anáfora associativa	A camisinha (linha 10).
	Anáfora pronominal	Dela (linha 11).
	Anáfora associativa	Aids (linha 11).
	Anáfora associativa	Uma gravidez indesejada (linha 12).
	Anáfora associativa	DST (linha 12).
	Anáfora pronominal	Entre outras (linha 12).
	Anáfora infiel	Informações adequadas (linha 13).
	Anáfora infiel	Desses assuntos (linha 14).
	Anáfora fiel	A educação sexual (linha 17).
	Anáfora associativa	Palestras (linha 18).
	Anáfora associativa	Campanhas (linha 18).
	Anáfora associativa	Orientações e conselhos (linha 20).
<b>Na adolescência</b>	Anáfora infiel	Dos jovens (linha 1).
	Anáfora infiel	A maioria deles (linha 3).
	Anáfora pronominal	Eles (linha 4).
	Anáfora associativa	O indivíduo (linhas 6,10).
	Anáfora infiel	Pouca idade (linha 7).
	Anáfora infiel	Os adolescentes (linhas 7,19).
	Anáfora fiel	Na adolescência (linha 9).

Vejamos, ainda, os tipos de conexão que o aluno usou em seu texto, a fim de articular as ideias:

Quadro 38 — Os tipos de conexão da reescrita da segunda produção textual do aluno B

“Atualmente” (linha 1) Marcador de temporalidade.
“e” (linha 1) Marcador de um contra-argumento forte.
“pois” (linha 3) Marcador de argumento explicativo.
“pelo fato” (linha 5) Marcador com valor de justificativa/explicação.
“o sexo com pouca idade” (linha 7) Marcador de integração linear de continuidade.
“e com isso” (linha 8) Marcador argumentativo de conclusão.
“o sexo na adolescência” (linha 9) Marcador de integração linear de continuidade.
“pois” (linha 10) Marcador de um argumento explicativo
“como” (linha 11) Marcador de exemplificação.
“entre outras” (linha 12) Marcador de exemplificação.
“e para” (linha 13) Marcador de integração linear de continuidade.
“e” (linha 14) Marcador de adição.
“pois” (linha 15) marcador de um argumento explicativo.
“e” (linha 15) marcador argumentativo marcador de conclusão.
“com tudo isso” (linha 17) Marcador de integração linear com valor de fechamento.
“então” (linha 17) Marcador argumentativo de conclusão.
“cabe ao” (linha 18) Marcador de integração linear marcador de início de uma série.
“para” (linha 18) Marcador de finalidade.
“e” (linha 19) Marcador de integração linear de continuidade.
“e também” (linha 21) Marcador de integração linear marcador de fechamento de uma série.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

O nosso quadro, a seguir, faz um comparativo a partir da reescrita da produção inicial até o momento, resumindo os avanços e os impasses na escrita do aluno B quanto à

construção da progressão temática e como o aluno fez uso da coesão nominal e da conexão a fim de desenvolver o tema do texto.

<b>Reescrita da produção inicial</b>	<b>Segunda produção</b>	<b>Reescrita da segunda produção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos; passa a fazer uso de conectores para ligar orações e parágrafos;</li> <li>• Apesar de usar conectores, no texto, há a necessidade de diversificá-los, a fim de construir melhor a argumentação;</li> <li>• Dificuldade no aprofundamento do tema, apesar de construir uma linha de pensamento mais organizada, melhor desenvolvimento do tema em favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos entre períodos e orações;</li> <li>• Permanece a fazer usos de conectores, necessitando diversificá-los a fim de melhor construir a argumentação;</li> <li>• O texto apresenta estrutura e composição do gênero;</li> <li>• É necessário rever a articulação de alguns tópicos discursivos, para que certas informações não fiquem “soltas” na argumentação, já que é preciso articulá-las melhor;</li> <li>• De modo geral, o aluno desenvolve a progressão temática, contudo as discussões necessitam ser aprofundadas; em outras palavras, o tópico discursivo é introduzido, mas necessita ser aprofundado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos entre orações e períodos;</li> <li>• Demonstra avanços quanto ao uso diversificado de conectivos;</li> <li>• O texto apresenta sua estrutura e composição exigidas pelo gênero em questão;</li> <li>• Ainda há a necessidade de articular tópicos discursivos novos e, assim, melhorar ainda mais o desenvolvimento e progressão do tema;</li> <li>• No geral, o texto apresenta tema desenvolvido e apresenta progressão; contudo, faz-se necessário aprofundar as discussões e as informações trazidas em cada parágrafo.</li> </ul>

Passaremos, agora, para a análise da segunda produção e de sua reescrita do aluno C neste módulo.

### 8.3.9 Análise da Segunda produção escrita: Aluno C

#### Texto 15 – Segunda produção escrita - Aluno C

1.A orientação sexual na adolescência pode evitar várias  
 2.consequências ao jovem para toda a sua vida, pois pode evitar  
 3.muitos riscos, como gravidez indesejada, DSTs e abalos emocionais.  
 4.Com esses conhecimentos o adolescente estará maduro o suficiente  
 5.para que aja de maneira consciente e responsável, porém muitos  
 6.jovens não procuram tal conhecimento como o uso de preservativos  
 7.que acabam que se expondo aos riscos que impactam diretamente em  
 8.suas vidas.  
 9.O mau uso da internet e museis mau intencionados possibilitam que  
 10.o jovem tenha curiosidades para o sexo, fazendo o contato precoce  
 11.com a vida sexual.  
 12.Portanto, o Ministério da Saúde deve propor campanhas  
 13.socioeducativas a respeito, nas escolas os superiores da seguranças  
 14.devem criar leis e fazer cumprir, também as famílias devem  
 15.conversar com os seus filhos e não se espantarem com o que eles  
 16.lhes contam.

A seguir, analisemos as ideias contidas em cada parágrafo:

<b>Tema: A importância da educação sexual na adolescência</b>	
<b>1 parágrafo</b>	Em seu ponto de vista, o aluno defende que a educação sexual na adolescência pode evitar problemas, como DSTs e gravidez não planejada.
<b>2 parágrafo</b>	Afirma que adquirindo os conhecimentos sobre o assunto, o adolescente saberá agir consciente e responsabilmente; contudo, alerta sobre o fato de que muitos jovens não buscam informações, como a importância do uso do preservativo nas práticas sexuais.
<b>3 parágrafo</b>	Introduz um tópico novo: afirma que o mau uso da internet e exposições em museus sobre sexualidade estimulam os adolescentes à prática sexual.
<b>4 parágrafo</b>	Propõe como intervenção que o Ministério da Saúde realize campanhas socioeducativas nas escolas; a criação de leis e orientação familiar sobre o tema.

A partir da análise dos quatro parágrafos, quanto à estruturação do gênero, o texto apresenta introdução e defesa de tese; contudo, é preciso reorganizar as ideias do desenvolvimento, para que a ideia defendida de que uma boa formação/educação sexual na

adolescência pode ajudar no combate à contração de doenças e auxiliar no planejamento de uma gravidez; faz-se necessário, pois, que seu posicionamento seja mais aprofundado no segundo parágrafo, além de precisar rever a articulação dessas ideias com o novo tópico discursivo apresentado no terceiro parágrafo, estabelecendo, desse modo, uma progressão consistente do tema.

Para construir essa progressão, observemos como o aluno mobilizou os elementos coesivos em seu texto, conforme mostram os quadros a seguir:

Quadro 39 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção textual do Aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“A importância da educação sexual”</b>	Anáfora infiel	“a orientação sexual” (linha 1).
	Anáfora associativa	“gravidez indesejada, DST’s e abalos emocionais” (linha 3).
	Anáfora infiel	“esses conhecimentos” (linha 4).
	Anáfora infiel	“tal conhecimento” (linha 6).
	Anáfora associativa	“preservativos” (linha 6).
	Anáfora associativa	“o mau uso da internet” (linha 9).
	Anáfora associativa	“museus mal-intencionados” (linha 9).
	Anáfora associativa	“o sexo” (linha 10).
	Anáfora associativa	“Ministério da Saúde” (linha 12).
	Anáfora associativa	“campanhas socioeducativas” (linha 13). “leis” (linha 14).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 40 – Os tipos de coesão nominal na segunda produção textual do Aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“na adolescência”</b>	Anáfora fiel	“na adolescência” (linha 1).
	Anáfora infiel	“o jovem” (linhas 2,10).
	Anáfora infiel	“o adolescente” (linha 4).

	Anáfora infiel	“muitos jovens” (linha 6).
	Anáfora infiel	“o contato precoce” (linha 11).
	Anáfora associativa	“os seus filhos” (linha 15).
	Anáfora pronominal	“eles” (linha 15).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 41 – Os tipos de conexão na segunda produção textual do Aluno C

<b>Conexão</b>
“a orientação sexual na adolescência” (linha 1) – marcador de integração linear introdutor de um tópico.
“pois” (linha 2) – marcador de um argumento explicativo.
“como” (linhas 3,6) – marcador de ilustração.
“com esses conhecimentos” (linha 4) – Encapsulamento anafórico.
“para que” (linha 5) – marcador argumentativo de conclusão.
“porém” (linha 5) – marcador contra-argumentativo de um argumento forte.
“que” (linha 7) – (apesar de ser utilizado inadequadamente, a ideia pretendida no período é de consequência.
“o mau uso da internet e museus” (linha 9) – marcador de mudança de topicalização.
“portanto” (linha 12) – marcador argumentativo de conclusão como marcador de integração linear introdutor de uma série.
“os superiores da segurança” (linha 13) – marcador de integração linear de continuidade.
“também” (linha 14) – marcador de integração linear de continuidade de uma série.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

### 8.3.9.1 Análise da reescrita da segunda produção textual: Aluno C

#### **Texto 16 — Reescrita da segunda produção escrita – Aluno C**

1.Nas últimas décadas, tornou-se imprescindível discutir sobre a  
2.precocidade das relações sexuais entre jovens e a educação sexual,  
3.sejam elas devido as facilidades de comunicação nas redes sociais  
4.ou por escolas que não abordam assuntos como esse em seu  
5.cotidiano escolar.  
6.Em primeiro lugar, é preciso notar que páginas mal intencionadas  
7.nas redes sociais influenciam os adolescentes a terem curiosidades  
8.para a vida sexual, visto que alguns de seus conteúdos mostra  
9.impropriações para algumas idades. Ademais, os adolescentes  
10.procuram tirar suas dúvidas com pessoas inexperientes que, por sua  
11.vez, os orientam com informações erradas, causando neles  
12.preconceitos e tabus.

13.Outra problemática são escolas conceituadas que não inferem o  
 14.assunto em seu dia-a-dia escolar, fazendo com que os alunos  
 15.fiquem totalmente desprevenidos. Quando os apresentam é de  
 16.forma superficial, sem objetividade e não apresentando os riscos  
 17.que podem acarretar a falta de uso dos métodos contraceptivos  
 18.deixando que eles se exponham aos perigos que impactam  
 19.diretamente em suas vidas.  
 20.Portanto, a Polícia Federal deve desenvolver delegacias  
 21.especializadas para as redes sociais, para que a população possa  
 22.denúnciar e fazer com que essas páginas sejam excluídas  
 23.imediatamente, assim como as escolas devem ministrar horários de  
 24.educação sexual e promover palestras sobre esse assunto a fim de  
 25.que os adolescentes obtenham as informações de fonte segura e  
 26.tirem suas dúvidas. Além disso, a família como primeiro meio de  
 27.conhecimento que esses jovens têm, deve abranger diálogos com os  
 28.jovens, focando em suas dúvidas e quebrando os tabus impostos  
 29.pela sociedade para prevenir e proteger a eles e as próximas  
 30.gerações.

Para tecer as ideias do texto, o aluno considerou os seguintes usos dos mecanismos textualização listados nos quadros:

Quadro 42 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da segunda produção textual do aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipo de coesão nominal</b>	<b>Exemplo de retomada</b>
<b>A importância da educação sexual</b>	Anáfora associativa	As relações sexuais” (linha 2).
	Anáfora fiel	A educação sexual (linha 2).
	Anáfora pronominal	Elas (linhas 3).
	Anáfora infiel	Assuntos (linha 4).
	Anáfora associativa	A vida sexual (linha 8).
	Anáfora infiel	O assunto (linha 14).
	Anáfora associativa	Métodos contraceptivos (linha 23).
	Anáfora fiel	Educação sexual (linha 24).
	Anáfora infiel	Esse assunto (linha 24).
Anáfora associativa	Diálogos (linha 27).	
<b>Na adolescência</b>	Anáfora infiel	Jovens (linha 2).
	Anáfora infiel	A precocidade (linha 2).
	Anáfora infiel	Os adolescentes (linhas 7,9,25).

	Anáfora infiel	Algumas idades (linha 9).
	Anáfora pronominal	Os (linhas 11,14).
	Anáfora pronominal	Neles (linha 11).
	Anáfora associativa	Os alunos (linha 14).
	Anáfora pronominal	Eles (linhas 18,29).
	Anáfora pronominal	Suas vidas (linha 19).
	Anáfora infiel	Esses jovens (linha 27).
	Anáfora infiel	Os jovens (linha 27).
	Anáfora infiel	As próximas gerações (linha 30).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

#### Quadro 43 – Os tipos de conexão na reescrita da segunda produção textual do aluno C

“Nas últimas décadas (linha 1) Marcador de temporalidade.
“sejam... ou...” (linhas 3,4) Marcador de ilustração ou exemplificação.
“Em primeiro lugar” (linha 6) Marcador de integração linear que abre uma série.
“visto que” (linha 8) Marcador de um argumento de justificação.
“ademais” (linha 9) Marcador de integração linear de continuação.
“outra problemática” (linha 13) Marcador de integração linear de continuidade.
“quando” (linha 15) Organizador temporal.
“portanto” (linha 20) Organizador marcador de conclusão.
“para” (linha 21) Especificador.
“para que” (linha 21) Marcador de finalidade.
“assim como” (linha 23) Marcador de integração linear de continuidade.
“e” (linha 24) Marcador aditivo.
“a fim de” (linha 24) marcador de finalidade.
“além disso” (linha 26) Marcador de integração linear de fechamento de uma série.
“e” (linha 28) Marcador aditivo.
“para” (linha 29) Marcador de finalidade.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).



Desse modo, o texto do aluno ficou assim organizado:

<b>Introdução</b>	Na introdução, o aluno comenta sobre a necessidade de discutir acerca das relações sexuais precoces e da educação sexual na adolescência, uma vez que o acesso (inadequado) à internet está cada vez maior, além da escassez desse assunto nas escolas.
Contextualização temática e estabelecimento da tese	
<b>Desenvolvimento</b>	O aluno retoma o tópico dos usos inadequados das redes sociais que podem influenciar o adolescente a praticar o sexo irresponsavelmente, ou a troca de informações erradas sobre assunto disponíveis em sites ou, ainda, com conversas com pessoas que não entendem bem o assunto. Também retoma o tópico discurso “escassez do assunto sexualidade na adolescência em ambientes escolares”.
Defesa da tese	
<b>Conclusão</b>	Na proposta de intervenção, sugere que sejam criadas delegacias especializadas para as redes sociais; as escolas devem ministrar palestras sobre educação sexual; e família deve orientar e dialogar com seus filhos sobre o assunto.
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	

Na reescrita, a partir da análise do quadro acima, podemos observamos que o aluno avança quanto à articulação entre as ideias dos parágrafos; pois, no desenvolvimento do texto, o aluno retoma os tópicos apresentados em sua introdução: o uso inadequado das redes sociais e a necessidade de se discutir mais sobre a sexualidade na adolescência nos ambientes de ensino.

Analisemos o último parágrafo do texto, a conclusão, com o intuito de mostrar como o aluno faz esse movimento de articulação das ideias:

<b>Conclusão do texto (Segunda escrita)</b>	<b>Reescrita</b>
<b>Portanto</b> , o Ministério da Saúde deve propor campanhas socioeducativas a	<b>Portanto</b> , a Polícia Federal deve desenvolver delegacias especializadas <b>para</b> as redes sociais,

<p>respeito, <b>nas escolas</b> os superiores da seguranças devem criar leis e fazer cumprir, <b>também</b> as famílias devem conversar com os seus filhos e não se espantarem com o que eles lhes contam.</p>	<p><b>para que</b> a população possa denunciar e fazer com que essas páginas sejam excluídas imediatamente, <b>assim como</b> as escolas devem ministrar horários de educação sexual e promover palestras sobre esse assunto <b>a fim de que</b> os adolescentes obtenham as informações de fonte segura e tirem suas dúvidas. <b>Além disso</b>, a família como primeiro meio de conhecimento que esses jovens têm, deve abranger diálogos com os jovens, focando em suas dúvidas e quebrando os tabus impostos pela sociedade <b>para</b> prevenir e proteger a eles e as próximas gerações.</p>
--	--

Na reescrita, quando o aluno propõe a criação de delegacias especializadas para as redes sociais, retoma seu primeiro posicionamento da tese, ao afirmar que o uso inadequado das redes pelos adolescentes pode causar consequências sérias no tocante a assuntos sexuais; este mesmo tópico é desenvolvido no segundo parágrafo; ainda na conclusão, quando o aluno propõe que as escolas devem promover assuntos sobre a sexualidade, está retomando as ideias do terceiro parágrafo e retomando seu segundo posicionamento em sua introdução. E, por fim, finaliza seu texto, sugerindo um terceiro agente (a família) e uma terceira ação (mais diálogos) a fim de solucionar o problema defendido.

Dando continuidade à análise, vejamos como o Aluno C mobilizou os recursos coesivos na reescrita do último parágrafo, focando nos elementos de conexão. O aluno permanece com o uso do conectivo “portanto”, com ideia de conclusão, para finalizar seu texto. Mas é preciso considerar uma ampliação do uso de conectores, por exemplo, ao introduzir os agentes de cada ação: “assim como” introduzindo o agente “as escolas” e o conectivo “além disso” para introduzir o agente “a família”; notamos também outros conectores 1) “para”, 2) “para que”, 3) “a fim de que” e 4) “para”, estabelecendo uma relação de 1) “direcionamento/especificação”, 2) “finalidade”, 3) “finalidade” e 4) “finalidade”.

Analisando a ampliação do uso dos conectores em seu texto, podemos concluir que essa mobilização pode representar muito mais que uma ampliação de repertório linguístico, tal diversificação é entendida por nós como maneiras diferentes e possíveis de se construir a

argumentação do texto. Desse modo, tendo feitas essas considerações, observamos que aluno mostrou avançar quanto a organização e articulação das ideias. No quadro, a seguir, fazemos o resumo dos avanços e impasses do aluno.

<b>Reescrita da produção inicial</b>	<b>Segunda Produção</b>	<b>Reescrita da segunda produção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos; passa a fazer melhor uso de conectores para ligar as orações e parágrafos;</li> <li>• Dificuldade na delimitação do tema, apesar de, na reescrita, construir uma linha de pensamento mais organizada, melhor desenvolvimento do tema, no texto, em favor da estruturação e composição do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta avanços quanto ao fato de evitar truncamentos no texto; além de permanecer a fazer um uso mais diversificado de conectores para ligar orações e períodos;</li> <li>• Faz uso diversificado de tipos de coesão nominal para construir a progressão temática;</li> <li>• Quanto à estrutura e composição do gênero, o texto apresenta introdução com defesa de um ponto de vista, desenvolvimento, que retoma essa defesa, embora careça de alterações e aprofundamento; é o caso do terceiro parágrafo no qual é introduzido um novo tópico discursivo que necessita ser melhor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embora o texto necessite de alterações a fim de melhor articular as ideias entre tese e defesa de tese, percebemos um avanço quanto ao afinilamento da temática;</li> <li>• Faz uso diversificado de tipos de coesão nominal para construir a progressão temática;</li> <li>• Quanto à estrutura e composição do gênero, percebemos um amadurecimento na delimitação de cada parte do texto considerando o que é preciso conter em cada parte, isto é, a tese apresenta-se melhor delimitada, na introdução; o desenvolvimento recupera e retoma o que foi exposto na tese, apesar de necessitar de ajustes, e, por fim, a proposta de intervenção melhor</li> </ul>

	articulada às ideias anteriores;	desenvolvida/articulada à discussão do texto; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em se tratando do uso de elementos coesivos, esta versão reescrita apresenta-se com uso mais diversificado de conectores, dando ao texto status de uma melhor “costura” entre as ideias, no tocante à progressão do tema.</li> </ul>
--	----------------------------------	--

Passaremos agora ao Módulo 3 e analisaremos a produção final dos alunos e sua reescrita.

#### **8.4 Módulo 3 – Sequência Didática e a terceira produção de texto dos alunos sobre o tema: “Abuso sexual infantil no Brasil”**

Chegamos ao fechamento dos módulos de nossa SD. Vimos que o foco central mirou-se em propor atividades que pudessem intervir nos problemas diagnosticados referentes, sobretudo, à dificuldade de construir a progressão temática no texto, entendendo que os mecanismos de textualização – a coesão nominal e a conexão – são um dos recursos linguísticos que podem ajudar a organizar e a articular as ideias do texto.

Em nossa última produção, o aluno foi orientado a produzir um texto cujo tema era “Abuso sexual infantil no Brasil”. Apresentamos a seguir as atividades elaboradas para este módulo, a fim de ajudar os alunos a melhorar e a madurecer seu processo de escrita.

##### **8.4.1 Análise da Atividade 1: A progressão temática: coesão nominal e conexão**

Nesta aula, preparamos uma atividade com foco nos processos referenciais e, em especial, nos processos anafóricos. Propositamente, pegamos um texto, escolhemos uma unidade fonte e vimos quantas vezes ela é retomada no texto. A expressão “crianças brasileiras” foi a escolhida. A atividade consistia em fazer com que os alunos identificassem as palavras

que retomavam essa expressão. Contudo, as alterações que fizemos no texto foi repetir em todas as ocorrências a mesma expressão.

A finalidade, portanto, desse tipo de atividade, era fazer com que os alunos percebessem que há vários tipos de coesão nominal que ajudam a fazer a retomada de um termo e garantir a continuidade do tema, sem ter que repetir uma mesma expressão desnecessariamente. Além disso, também alteramos alguns conectivos a fim de que os alunos percebessem a inadequação e reescrevessem o texto de modo coerente. As discussões levantadas, na aula, a partir dessa estratégia de ensino, puderam fortalecer a ideia de que a gramática está a serviço dos usos da língua.

O diálogo, a seguir, são alguns trechos da conversa entre o professor e os alunos:

### Excerto 12 – Diálogo entre o professor e a turma sobre a relação gramática e escrita

**Professor:** (...) Se o texto está totalmente adequado ou se ele contém problemas de coesão? (...) Alguém em voz alta pra ler o texto?

1.São Paulo – Eles são 59,7 milhões de pessoas – o equivalente à  
2.população do Chile e da Argentina juntas – e hoje têm condições de  
3.vida melhores do que as que seus pais e avós experimentaram **por**  
4.**isso(?) crianças**. A maior parte das **crianças brasileiras** frequenta  
5.a escola, brinca **mas(?)** recebe tratamento médico, mas ainda há  
6.muitas **crianças brasileiras** que são abandonadas pelos pais e  
7.esperam por uma nova família e, mesmo, **as crianças cujo(?)**  
8.morrem assassinados antes de completar a maioridade. Navegue  
9.pelas fotos e veja uma seleção de dados **ao qual(?)** mostram quem  
10.são as **crianças brasileiras** e adolescentes brasileiros e como as  
11.**crianças brasileiras** vivem. Parte dos números dessas **crianças**  
12.**brasileiras** foi retirada do relatório ECA-25 anos, publicado nesta  
13.semana pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O  
14.documento mostra o que mudou na vida das **crianças brasileiras**  
15.desde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),  
16.há exatos 25 anos. Outros dados sobre as **crianças brasileiras** são  
17.de órgãos como o Conselho Nacional de Justiça e de pesquisas  
18.como a Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro.

Fonte: <https://exame.com/brasil/como-e-a-vida-de-criancas-e-adolescentes-no-pais-em-numeros/>. Acesso em: 10 de jun. 2017.

**Aluno:** “E esse monte de repetição de ‘crianças brasileiras’?”

**Professor:** Pronto! Deu pra entender agora que repetição é uma coisa, mas repetição desnecessária é outra coisa?

**Alunos:** Ahãhãhã...

**Professor:** Se observamos a primeira vez que aparece a palavra ‘crianças... (...) veremos que ao longo do texto... percebemos que têm repetições desnecessárias. (...) Percebem o que mais também? Que alguns conectivos, algumas conjunções não tá ligando adequadamente...

**Aluno:** Não encaixa...

**Professor:** E também tem outra coisa que gostaria que vocês tivessem percebido... Já ouviram falar de pronome relativo?

**Alunos:** Não/Sim.

**Professor:** Oh: quando eu digo assim: “os alunos que colaram na prova serão punidos”. Quem será punido?

**Alunos:** Os alunos...

**Professor:** Todos os alunos?  
**Alunos:** Não... Só os que colaram...  
**Professor:** Isso. Os alunos que colaram. Então, esse ‘que’ aí é um pronome relativo ... (...) Agora deixa eu fazer outra pergunta pra vocês: Pra eu poder escrever, eu preciso de conectivos?  
**Alunos:** Sim.  
**Professor:** Conjunções?  
**Alunos:** Sim.  
**Professor:** Preposições?  
**Alunos:** Sim.  
**Professor:** Pronomes relativos?  
**Alunos:** Sim.  
**Professor:** Outros tipos de pronome?  
**Alunos:** Sim.  
**Professor:** Hiperônimos, parônimos, hipônimos... a gente precisa de tudo isso?  
**Aluno:** Sim...  
**Professor:** Precisa. Em que momento a gente estuda isso? Em quais aulas?  
**Alunos:** Gramática.  
**Professor:** Nas aulas de gramática... Agora me digam uma coisa: faz sentido estudar os conteúdos de gramática só por estudar, ou só faz sentido eu estudar se me ajudar a escrever com adequação? Adianta eu decorar aqui os tipos de conjunções... por exemplo, senão sei usar na hora de escrever?  
**Alunos:** Não.  
**Professor:** Eu poderia simplesmente colocar qualquer conjunção aqui nos espaços?  
**Alunos:** Poderia/Não poderia.  
**Professor:** Então, eu vou digo que vou colocar qualquer um porque dá certo. É assim? Tem que fazer o que primeiro?  
**Alunos:** Ler o texto.  
**Professor:** Isso. Eu tenho que ler o texto, pra ver qual é a conjunção mais adequada... porque quando você usa uma conjunção, nós estamos estabelecendo é uma conexão de ideias do texto. Então, para que uma conexão seja adequada, eu vou poder colocar qualquer conjunção? Não... Por exemplo, quando você vai concluir uma ideia, você vai usar uma conjunção que dê a ideia de conclusão ou a ideia de contradição?  
**Alunos:** Conclusão.  
**Professor:** Conclusão. Por isso será mais adequado usar ‘portanto’ em vez de quê?  
**Alunos:** Entretanto.  
**Professor:** Porque quando nós usamos o ‘entretanto’, para finalizar uma ideia, aí fica estranho... pois como é que vai finalizar usando uma conjunção que constrói uma oposição?

Ter possibilitado essa discussão sobre a importância das aulas de gramática, considerando que a maneira como as conduzimos pode ser decisiva para o ensino e aprendizagem da língua, no tocante ao ensino da escrita, fez com que os alunos começassem a mudar o posicionamento que eles tinham sobre estudar Língua Portuguesa e sobre as aulas de produção de texto, conforme podemos notar nas palavras do aluno que pediu a vez para falar:

### Excerto 13 – Comentário do aluno sobre a aula

**Aluno:** Sabe, Walisson... É muito interessante isso que o senhor está fazendo com a gente. Não... porque, na minha escola, a gente mal tinha aula de produção textual... É... quem quisesse que se esforçasse... Fazia um texto e pedia pro professor corrigir... Mas... com essas aulas assim, ensinando como é que faz e tal, discutindo, conversando com a gente... Sabe...Eu acho bem bacana esse jeito que senhor trabalha...é cansativa às vezes (risos), mas a gente até fica interessado... querendo participar...

A fala do aluno pode nos revelar muitas questões acerca dos desafios que as aulas de Língua Portuguesa (LP) ainda vêm passando, uma vez que, pelo seu depoimento, podemos identificar entraves bem pontuais no ensino, como o foco que estão dando, nas aulas de LP,

sobre o trabalho com a escrita, quanto à organização dessas aulas, e por que não afirmar quanto à seriedade ao trabalho com o Eixo Escrita no Ensino Fundamental?

#### 8.4.2 Análise da Atividade 2: A progressão temática: a conexão

Preparamos uma outra atividade de intervenção com foco na conexão. Demonstraremos, a seguir, como realizamos. As questões usadas como recorte para a descrição e detalhamento tratavam sobre o uso de conectores. Ambas as questões apresentam um texto com lacunas nos quais serão colocados os conectivos adequados, dando opções de respostas. O aluno teria que assinalar, portanto, o item correspondente.

Para que a questão pudesse ser ainda mais aprofundada, não nos limitamos às respostas contidas nos itens; dávamos ainda outros exemplos de conectivos, aplicávamos em exemplos os conectivos dos itens que não assinalavam a resposta correta, por exemplo: na questão 1, o item correto é o a), cujas respostas são “não obstante” e “com que”. Assim, a fim de ampliar o repertório linguístico, aprofundávamos dando outras formas com o mesmo sentido de “não obstante”, como: entretanto, mas, contudo, porém, ou ainda analisávamos os outros conectivos dos demais itens a fim de compreender o sentido estabelecido por eles e, assim, nos aprofundar no assunto.

Figura 35 – Demonstração de um recorte da atividade 2 do módulo da SD

**01-** Assinale a opção que preenche, de forma coesa e coerente, as lacunas do texto abaixo.

*O fenômeno da globalização econômica ocasionou uma série ampla e complexa de mudanças sociais no nível interno e externo da sociedade, afetando, em especial, o poder regulador do Estado. \_\_\_\_\_ a estonteante rapidez e abrangência \_\_\_\_\_ tais mudanças ocorrem, é preciso considerar que em qualquer sociedade, em todos os tempos, a mudança existiu como algo inerente ao sistema social.*  
(Adaptado de texto da Revista do TCU, nº82)

a) Não obstante – com que  
 b) Portanto – de que  
 c) De maneira que – a que  
 d) Porquanto – ao que  
 e) Quando – de que

**02-** Marque a sequência que completa corretamente as lacunas para que o trecho a seguir seja coerente.

*A visão sistêmica exclui o diálogo, de resto necessário numa sociedade \_\_\_\_\_ forma de codificação das relações sociais encontrou no dinheiro uma linguagem universal. A validade dessa linguagem não precisa ser questionada, \_\_\_\_\_ o sistema funciona na base de imperativos automáticos que jamais foram objeto de discussão dos interessados.*  
(Barbara Freytag, A Teoria Crítica Ontem e Hoje, pág. 61, com adaptações)

a) em que – posto que  
b) onde – em que  
c) cuja – já que  
d) na qual – todavia  
e) já que – porque

Fonte: atividade elaborada pelo autor desta Tese (2020).

### 8.4.3 Análise da Atividade 3: A progressão temática: a coesão nominal

Gostaríamos de iniciar já ressaltando o diferencial desta atividade que, inclusive, os próprios alunos comentaram; foi o fato de a questão exigir do aluno que ele interpretasse e compreendesse o texto. E, para isso, ele precisaria fazer uso dos elementos coesivos. Foi uma atividade muito produtiva, porque fomos percebendo que o aluno também ia percebendo que a aprendizagem da escrita se dá a partir de um processo de reflexão do uso da língua.

Nesse sentido, quando ele precisava interpretar a questão e retomava a leitura do texto a fim de responder ao comando da questão, ele ia entendendo que também é assim com o processo da escrita de um texto, da organização e da articulação das ideias de um texto.

Em outras palavras, quando analisávamos os comandos da questão 02, nós íamos reforçando a ideia de que, no processo de escrita de um texto, também é necessário fazer tais questionamentos, entendendo que o texto é um todo coeso, é uma expressão de ideias, que precisam ser bem articuladas entre suas partes constitutivas, início, meio e fim. A seguir, apresentamos o modelo da questão.

Figura 36 – Demonstração de um recorte da atividade 3 do módulo 3 da SD

**02. Releia o texto com atenção para responder corretamente as perguntas que se segue.**

a) Se o texto foi escrito antes do plebiscito, por que o autor afirma que os brasileiros votarão contra o comércio de armas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) A palavra isto, no início do 2º parágrafo refere-se a quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) A que argumento os especialistas recorrem para prever que a proibição não surtirá efeitos significativos sobre os índices de violência no país?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Que efeito negativo a proibição poderia trazer?

\_\_\_\_\_



e) Por que, apesar de não ter efeito sobre a ação de criminosos, a proibição poderá reduzir o número de homicídios no país?

---

---

---

---

f) Que políticas públicas devem ser associadas à proibição da venda de armas para que essa medida possa surtir maiores efeitos?

---

---

Fonte: Atividade elaborada pelo autor desta Tese (2020).

#### ***8.4.4 Análise da Atividade 4: Análise do texto: A persistência da violência contra a mulher no Brasil***

A seguir, apresentamos o texto que foi usado nesta atividade. Ela funcionou como uma espécie de revisão sobre tudo que vínhamos estudando nas atividades de cada módulo. A partir deste texto, revisamos sobre os usos dos mecanismos de textualização para a construção da progressão temática do texto, bem como a relação dessa progressão com a estruturação e composição do gênero.

Detalharemos melhor como cada tópico desse texto foi trabalho na aula.

Figura 37 – Texto usado para análise da atividade 4 do módulo 3 da SD

1	Indes de anos, no Brasil, milhares de mulheres são vítimas da
2	violência em ambientes domésticos, escolares e de trabalho. Em vários cas
3	os, estas são coagidas, física e psicológicamente, por seus parceiros, que
4	em vez disso, não conseguem, e têm medo de denunciá-las. Essa situação
5	é fruto de uma ineficiência do Estado e de instituições formadoras de opin
6	ão, no que diz respeito à adoção de medidas para combater tal realidade
7	de tão recente em território nacional.
8	Por outro lado, a violência contra a mulher não é um assunto inéd
9	ito no Brasil. É obra "Lolita, Brave e Larela", de Jorge Amado, represen
10	ta a realidade de brasileiros, no século XX, que usaram submissões a obsc
11	ras, sexuais ou não, cometidas por indivíduos adotas e uma cultura
12	enraizada no machismo. Desde então, a situação não é tão difere
13	te, uma vez que o movimento de grupo feminino aumenta a cada
14	ano, de modo a ser o parâmetro nacional. Devido a isso, o Estado precisa
15	concentrar esforços de pesquisa sobre mulheres, assegurando, assim, os
16	seus direitos como pessoas e cidadã.
17	Resalta-se, ainda, que apesar da existência da Lei Maria da
18	Penha, cujo objetivo é garantir a segurança de sexo feminino, diversas
19	mulheres continuam submetidas à violência diária. Infelizmente, muitas
20	vezes, elas desconhecem seus direitos e a existência de leis em prol de seu
21	sexo. Além disso, a qualificação de denúncias não é estimulada, fre-
22	quentemente, por parte do Estado e de instituições formadoras de opinião.
23	Portanto, é de suma importância que o Estado identifique um
24	verdadeiro diagnóstico de cumprimento dos direitos das mulheres, além
25	de punir, de maneira mais efetiva, os responsáveis pelo cumprimento das vi-
26	timas. Ademais, as instituições formadoras de opinião, como as escolas e
27	as universidades, devem realizar mais aulas e palestras que discutam essas
28	violências e as consequências de denúncias. Por fim, as instituições
29	em parceria com as famílias, devem fomentar a construção de valores que
30	promovam o respeito mútuo e a luta pelo fim do machismo.

Fonte: <https://www.imagineie.com.br/enem/temas-de-redacao/a-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 11 mai. 2017.

Vale lembrar ainda que este mesmo tema já foi trabalho em uma atividade do primeiro módulo, mas não o mesmo texto. A justificativa em usar uma temática já trabalhada está relacionada ao fato de que aproveitamos um material de redação que tinha na escola e havia cópias suficientes para todos, além de considerarmos a qualidade deste material para intervir nas dificuldades da turma. Iniciamos pela discussão do tema da redação. A insistência em se trabalhar bem os temas dos textos respalda-se no fato de que, uma vez que se compreende bem a temática proposta, isso ajudará o aluno a desenvolver melhor a progressão desse tema; considerando o fato ainda que os alunos, de modo, geral, demonstraram, desde a atividade diagnóstica, dificuldades quanto à organização das ideias do texto, a fim de construir a progressão do tema.

O tema, portanto, era:

<b>Tema</b>	<b>Expressões-chave do tema</b>	
A persistência da violência contra a mulher no Brasil	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Persistência;</li> <li>2. Violência contra a mulher;</li> <li>3. Brasil.</li> </ol>	Desse modo, falar somente sobre: “violência contra a mulher” ou “violência contra a mulher no Brasil”, significa que a temática não foi bem compreendida, pois uma das palavras-chave é persistência. Assim, para que o aluno demonstre compreensão total, ele precisa defender uma tese que fale da persistência da violência à mulher no país.

Tendo contextualizado essa discussão feita sobre a compreensão do tema com os alunos, passamos para a estruturação e organização do gênero.

Fizemos uma leitura cuidadosa a fim de analisar como o tema foi desenvolvido no texto do autor. O tema do texto foi assim dividido:

<p><b>INTRODUÇÃO</b> (Contextualização do tema + Estabelecimento de um ponto de vista (Tese))</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualiza o tema, situando o problema da persistência da violência contra a mulher no Brasil;</li> <li>• Cita onde essa violência acontece;</li> <li>• Cita os tipos de violência;</li> <li>• Estabelece sua tese. A persistência é fruto: I) da negligência do Estado e II) e da negligência de instituições formadoras de opinião.</li> </ul>
<p><b>DESENVOLVIMENTO</b> (Seleção e organização de argumentos para defesa de seu ponto de vista (Tese))</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autora contextualiza que tipos de violência e a cultura machista no século XX, que perdura até os dias atuais;</li> <li>• Mostra que, de acordo com os jornais nacionais, a violência contra a mulher vem aumentando, nos dias de hoje, e o Estado é negligente quanto a esse descuido, retomando, assim, o elemento I) da tese;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autora retoma o elemento II) da tese, afirmando que, embora exista uma Lei específica para esse tipo de violência, muitas mulheres desconhecem essa informação. Assim, afirma que há pouco estímulo do Estado e das instituições formadoras de opinião na divulgação dessas informações, contribuindo para a não realização de denúncias.</li> </ul>
<p><b>CONCLUSÃO</b> (Sugerir proposta de intervenção do problema articulada à discussão do texto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autora propõe que o Estado invista mais nos direitos das mulheres, no sentido de punir, efetivamente, os agressores; este elemento da proposta retoma o argumento de defesa I) que retoma o elemento I) da tese;</li> <li>• Também é sugerido que as instituições formadoras de opinião: escolas e universidades, juntamente às famílias, realizem palestras que debatam sobre a existência e as consequências do feminicídio, fomentando o respeito mútuo e a luta contra o machismo. Este elemento II) da proposta de intervenção retoma o argumento de defesa II), que retoma o elemento II) da tese.</li> <li>• Nesse sentido, é que podemos falar de proposta articulada à discussão do texto.</li> </ul>

Essa análise da composição do gênero e da organização e progressão do tema é importante, uma vez que funciona como um bom modelo de texto para os alunos de compreensão do tema e de construção e elaboração do gênero Redação do Enem. Após essa análise, focamos nas formas de coesão, a fim de garantir a progressão do tema.

Para a nossa demonstração, mostraremos como a autora retoma as palavras-chave do tema ao longo dos cinco parágrafos em seu texto.

<b>Formas remissivas</b>	
<b>Persistência</b>	<p>“Todos os anos” (linha 1); “Tão vigente” (linha 7);</p>

	<p>“não é um assunto inédito” (linhas 8 e 9);</p> <p>“Décadas depois” (linha 12);</p> <p>“A situação não é diferente” (linhas 12 e 13);</p> <p>“O assassinato do grupo feminino aumenta a cada ano” (linhas 13 e 14);</p> <p>“Diversas mulheres continuam submetidas à violência diária” (linhas 18 e 19);</p>
<b>Violência contra a mulher</b>	<p>“Milhares de mulheres são vítimas da violência” (linhas 1 e 2);</p> <p>“Em vários casos” (linhas 2 e 3);</p> <p>“Elas são agredidas” (linha 3);</p> <p>“Essa situação” (linha 4);</p> <p>“Tal realidade” (linha 6);</p> <p>“A violência contra a mulher” (linha 8);</p> <p>“brasileiras (...) que eram submetidas a abusos sexuais ou não” (linhas 10 e 11);</p> <p>“A situação” (linha 12);</p> <p>“O assassinato do grupo feminino” (linha 14);</p> <p>“Diversas mulheres continuam submetidas à violência diária” (linha 18 e 19);</p> <p>“Sofrimento das vítimas” (linhas 25 e 26);</p> <p>“A existência e as consequências do feminicídio” (linhas 27 e 28);</p> <p>“A luta pelo fim do machismo” (linha 30).</p>
<b>No Brasil</b>	<p>“No Brasil” (linhas 1, 9);</p> <p>“Território nacional (linha 7);</p> <p>“O Estado (linhas 5, 14, 22, 23);</p> <p>“Realidade de brasileiras” (linha 10);</p> <p>“Jornais nacionais” (linha 14);</p> <p>“Lei Maria da Penha” (linha 18);</p> <p>“Instituições formadoras de opinião” (linhas 5, 23, 26);</p> <p>“Esses institutos” (linha 28);</p>

Tendo feito com os alunos tal análise do quadro, podemos notar a riqueza de repertório de formas remissivas das unidades fontes e como esses elementos podem contribuir com a manutenção do tema.

Essa mesma função de manutenção do tema pode ser notada pelo uso das conexões, conforme demonstraremos como recorte o primeiro parágrafo:

1. **Todos os anos, no Brasil**, milhares de mulheres são vítimas da  
 2. violência em ambientes domésticas, escolares e de trabalho. **Em**  
 3. **vários casos**, elas são agredidas, física e psicologicamente, **por** seus  
 4. parceiros, **que** as ameaçam constantemente, **e** têm medo de  
 5. denunciá-los. **Essa situação** é fruto de certa negligência do Estado **e**  
 6. de instituições formadoras de opinião **no que diz respeito à**  
 7. escassez de medidas **para** combater tal realidade tão vigente em  
 8. território nacional.

Tomando este parágrafo como exemplo dos usos de conexões, podemos citar, pelo menos, dez recursos de conexão, conforme apresentados a seguir:

“Todos os anos” (linha 1)	Funcionando como adjunto adverbial de tempo.
“No Brasil” (linha 1)	Funcionando como adjunto adverbial de lugar.
“Em vários casos” (linha 3)	
“por” (linha 3)	Preposição indicando um agente de determinada ação.
“que” (linha 4)	Funcionando como pronome relativo, retomando ao termo antecedente.
“e” (linha 4)	Conjunção coordenativa, com função de justaposição.
“Essa situação” (linha 5)	Funcionando como encapsulamento anafórico.
“e” (linha 5)	Conjunção coordenativa, com função de justaposição.
“No que diz respeito à” (linha 6)	Marcador argumentativo de mudança de tópico.
“para” (linha 7)	Função de subordinação, estabelecendo sentido de finalidade.

Após ter trabalhado a compreensão temática, a composição do gênero e os usos de coesão nominal e de conexão, fazendo, assim, um resumo do apanhado geral visto até agora, os próprios alunos sugeriam como poderia ser a próxima atividade: que escrevêssemos um texto juntos, alegando que essa estratégia poderia consistir numa excelente forma de aprofundamento de tudo o que foi trabalho e também como uma forma de aprimoramento de aprendizagem da

escrita, considerando, ainda, o professor, como um bom modelo de escritor a ser seguido, dada a sua experiência sobre o assunto.

Analisamos a ideia e vimos que esta poderia ser sim uma boa estratégia de discussão e aprofundamento dos assuntos em pauta. Assim, resolvemos produzir, com a mediação do professor, um texto, cujo tema sorteado foi “Homofobia no Brasil”.

#### **8.4.5 Análise da Atividade 5: Construção coletiva de texto. Tema: Homofobia no Brasil**

Os dois parágrafos seguintes são um recorte da produção coletiva:

1.Sabe-se que as práticas homofóbicas sempre estiveram presentes no  
2.cotidiano brasileiro. Vale ressaltar, entretanto, que tais posturas  
3.caracterizam-se de forma ainda mais acentuada na atualidade. Nesse  
4.sentido, torna-se imprescindível uma mudança comportamental dos  
5.brasileiros que garanta a aceitação de toda e qualquer diversidade,  
6.uma vez que está previsto pela Constituição Federal Brasileira que  
7.todo cidadão tem o direito a igualdade e ao respeito. Desse modo,  
8.faz-se necessário discutir acerca da homofobia como um problema  
9.social nacional que precisa ser sanado.  
10.À guisa de comprovação, podem-se citar casos de violência contra  
11.indivíduos cuja orientação sexual difere dos “padrões” impostos  
12.pela sociedade vigente, por exemplo, desde “simples” atitudes,  
13.como agressões verbais, a práticas desumanas, a saber: torturas  
14.físicas, estupro ou até mesmo a morte. Pesquisas realizadas no  
15.Brasil revelaram que uma porcentagem preocupante de  
16.homossexuais vítimas de tais crimes, muitas vezes, comete  
17.suicídio, seja pela dificuldade de autoaceitação ou discriminação,  
18.seja por traumas psicológicos. Vê-se, desse modo, que a sociedade  
19.torna-se responsável pelo cultivo de ideias homofóbicas e,  
20.portanto, segregadoras no país.

Esta aula foi bastante produtiva, porque, à medida que o professor ia mediando o processo criativo da escrita do texto, algumas questões eram retomadas, como: que tipo de coesão usar para retomar a determinados referentes? Que conectivos são mais adequados para ligar estas orações? Dentre outros questionamentos.

Contudo, algo que mais nos chamou atenção foi ter visto os alunos refletindo sobre o seu próprio processo de escrita. Por exemplo, em alguns momentos, juntos, questionávamos se determinada ideia que pretendemos construir tem relação com o posicionamento anunciado na introdução.

Então foi sugerido que analisássemos a introdução e gerar a discussão dos próximos argumentos, a fim de organizá-los e fazer com que eles retomem a tese de modo adequado, garantido, portanto, um bom desenvolvimento do tema e de sua progressão. No

quadro abaixo analisamos e explicamos essa discussão sobre o ponto de vista que estabelecemos no texto:

<p>Sabe-se que as práticas homofóbicas sempre estiveram presentes no cotidiano brasileiro. Vale ressaltar, entretanto, que tais posturas caracterizam-se de forma ainda mais acentuada na atualidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível uma mudança comportamental dos brasileiros que garanta a aceitação de toda e qualquer diversidade, uma vez que está previsto pela Constituição Federal Brasileira que todo cidadão tem o direito a igualdade e ao respeito. Desse modo, faz-se necessário discutir acerca da homofobia como um problema social nacional que precisa ser sanado.</p>	<p>O texto é iniciado afirmando que sempre houve práticas homofóbicas no Brasil, mas ressalta que isso está mais acentuado no cenário atual. Por isso, defende-se uma mudança comportamental dos brasileiros frente à questão da diversidade.</p> <p>Analisando a introdução criada, espera-se que, no desenvolvimento, seja provado esse crescimento acentuado de práticas homofóbicas no Brasil. Assim, o argumento seguinte precisa retomar este primeiro elemento da tese. Além disso, um outro argumento precisa ser elaborado para que o segundo elemento da tese seja retomado: a necessidade de mudança comportamental que propicie o respeito à diversidade sexual.</p>
--	--

Essas discussões e aprofundamentos mostraram que escrever requer do aluno uma postura investigativa, que é necessário, pois, entender o ato de escrever como uma atividade, que requer de si uma reflexão sobre tal processo. Depois de os alunos terem produzido a terceira escrita, tiveram as aulas de intervenção, fomos para a última atividade deste módulo, a atividade 6, que foi nossa correção orientada, para, em seguida, os alunos reescreverem a versão final da última produção textual.

Iniciaremos agora as análises da escrita da última produção de texto dos alunos e a reescrita desses textos. Passemos, pois, à análise da terceira produção escrita do aluno A.

#### **8.4.6 Análise da terceira produção escrita: Aluno A**

##### **Texto 17 – Terceira produção escrita – Aluno A**

1. Atualmente, o abuso sexual vem sendo o segundo maior tipo de  
 2. violência infantil. A maior parte das denúncias é referente aos abuso  
 3. sexual.



- 4.A maior parte das agressões ocorre na própria residência da criança.  
 5.Os agressores são na maior parte pais, familiares ou alguém de  
 6.convívio muito próximo da criança.  
 7.A própria mãe muitas das vezes ajudar o pai ou a pessoa próxima da  
 8.criança violentada ela. e as vezes criança tem medo de conta para as  
 9.pessoas ou falar até mesmo para sua família.  
 10.A denúncia é importante meio de dar possibilidade e, ao mesmo  
 11.tempo, oportunizar a criação de mecanismo de prevenção e  
 12.proteção. Para acolher e atender as crianças temos delegacias,  
 13.conselhos tutelares, eles estão preparados para ouvir denúncias.

Observemos, no quadro, a organização das ideias do texto:

<b>Tema: Abuso sexual infantil no Brasil</b>	
<b>1 parágrafo</b>	Na introdução, o aluno firma que o abuso sexual vem sendo o maior tipo de violência infantil e a que a maior parte das denúncias referem-se ao abuso sexual.
<b>2 parágrafo</b>	Afirma que a maior parte dos abusos ocorrem na casa da criança praticados por pessoas próximas à vítima.
<b>3 parágrafo</b>	Afirma que a própria mãe ajuda o agressor a abusar da vítima; comenta que a criança tem medo de denunciar;
<b>4 parágrafo</b>	Defende que a denúncia é um meio eficaz de combater, de prevenção e de proteção contra os abusos; e lembra que existem órgãos público para acolher a criança, vítima de abuso sexual.

A partir da análise das ideias de cada parágrafo, podemos notar que o aluno demonstra dificuldade em desenvolver a progressão temática, uma vez que não é o bastante apenas situar o tema do texto a partir de cadeias anafóricas; é necessário compreender que a progressão do tema de um texto também tem relações com a estrutura e a composição do gênero de texto. Neste caso, o aluno, em seu primeiro parágrafo, reconhece a existência do grande número de violência sexual infantil, contudo não situou a discussão no cenário brasileiro.

Nos parágrafos seguintes, o aluno não demarca explicitamente, em seu texto, seu posicionamento, apenas afirma, no segundo parágrafo, que a maioria dos casos de abuso sexual acontecem, dentro da própria casa das vítimas, e é praticado por pessoas de seu convívio; e no parágrafo seguinte, afirma que a mãe de quem sofre o abuso, muitas vezes, é a principal responsável, uma vez que é conivente com a situação.

E finaliza seu texto falando da necessidade de denunciar e da existência de órgãos que protegem crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.

É preciso considerar que, em seu texto, o aluno, por não estabelecer um ponto de vista que deverá ser retomado nos parágrafos de desenvolvimento, para que seja defendido, já mostra uma fragilidade quanto ao desenvolvimento do tema, pois não ficou bem claro o que ele está defendendo. Assim, a proposta de intervenção que deveria estar articulada à discussão do texto confirma a dificuldade do aluno em desenvolver a temática dentro do gênero exigido.

Os quadros 44, 45 e 46 mostram como o aluno fez uso dos tipos de coesão nominal para articular as suas ideias. No quadro 47, destacamos os principais usos das conexões usados pelo aluno. Consideremos, ainda, o quadro 46, no qual o aluno utiliza as formas remissivas “delegacias” e “conselhos tutelares”, caracterizando exemplos de anáfora associativa, para retomar o termo “no Brasil”; mas essa inferência é feita por nós, uma vez que, em seu texto, esta unidade fonte não é mencionada.

Quadro 44 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção textual do aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Abuso sexual”</b>	Anáfora fiel	“o abuso sexual” (linhas 1,2,3).
	Anáfora infiel	“o segundo maior tipo de violência” (linha 2).
	Anáfora associativa	“a maior parte das denúncias” (linha 2).
	Anáfora infiel	“a maior parte das agressões” (linha 4).
	Anáfora associativa	“os agressores” (linha 5).
	Anáfora associativa	“medo” (linha 8).
	Anáfora associativa	“a denúncia” (linha 10).
	Anáfora associativa	“delegacias” (linha 12).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 45 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção textual do aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Infantil”</b>	Anáfora fiel	“infantil” (linha 2).
	Anáfora infiel	“a criança” (linhas 4,3,8).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 46 – Os tipos de coesão nominal na terceira produção textual do aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“no Brasil”</b>	Anáfora associativa	“delegacias” (linha 12).
	Anáfora associativa	“conselhos tutelares” (linha 13).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 47 – Os tipos de conexão na terceira produção do Aluno A

<b>Conexão</b>
“atualmente” (linha 1) – marcador de temporalidade.
“a maior parte das denúncias” (linha 2) – marcador de mudança de topicalização.
“a maior parte das agressões” (linha 4) – marcador de mudança de topicalização.
“os agressores” (linha 4) – marcador de integração linear de continuidade.
“ou” (linhas 5,9) – marcador de um termo aditivo.
“muitas vezes” (linha 7) – marcador de temporalidade.
“e” (linhas 8,10) – marcador aditivo.
“às vezes” (linha 8) – marcador de temporalidade.
“para” (linhas 8,12) – marcador de especificação; marcador de finalidade (linha 12)
“a denúncia é importante meio de” (linha 10) – marcador de mudança de topicalização e de integração linear introdutor de uma série.
“ao mesmo tempo” (linha 11) – marcador aditivo.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

#### 8.4.7 Análise da reescrita da terceira produção textual: Aluno A

##### Texto 18 – Reescrita da terceira produção – Aluno A

1.No Brasil a violência sexual contra crianças e adolescentes é um ato  
 2.muito frequente. Em grande parte dos acontecimentos, as vítimas  
 3.são de famílias pobres, que por medo do agressor e pela falta de  
 4.informação acabam não denunciando os autores desses crimes.  
 5.A exploração sexual dentro da sociedade é um assunto que fica  
 6.mascaado, ou seja passa a impressão de que não existe. No entanto,  
 7.grande parte dos abusos sexuais acontecem dentro da própria  
 8.família, com padrastos e enteados, pais e filhos, funcionários  
 9.domésticos e membros da família, entre outros casos.  
 10.Buscando combater este tipo de crime, foi criado um órgão de  
 11.proteção para as vítimas, o ECA (Estatuto da criança e do  
 12.adolescente), que procura amparar os violentados e puni-los como  
 13.auxilio do poder judiciário. Porém a atuação do ECA depende  
 14.muito da contribuição de cada pessoa que sofre esta violência.  
 15.Nesse contexto, cabe às famílias o dever de orientar corretamente  
 16.seus filhos sobre o abuso sexual, ter diálogos frequentes sobre tudo  
 17.o que acontecer durante o dia, seja na escola, na rua ou em  
 18.qualquer lugar frequentado por eles.

Depois das atividades de intervenção, o aluno reescreveu seu texto. Gostaríamos de pontuar as seguintes considerações:

<b>Introdução</b>	A introdução do aluno está organizada da seguinte maneira: o estudante afirma que a violência sexual, no Brasil, é bastante frequente e que isso acontece, amiúde, nas classes sociais mais pobres; o aluno defende ainda que a criança não denuncia, pois tem medo do agressor.  Diferente da escrita da terceira produção, desta vez, já podemos observar que o aluno delimitou bem a temática, iniciando seu texto com a expressão “ <b>No Brasil</b> ”, além de estabelecer um ponto de vista que deverá ser retomada com o objetivo de ser defendido.
Contextualização temática e estabelecimento da tese	
<b>Desenvolvimento</b>	Afirma que este assunto é visto de modo mascarado, na sociedade, criando a falsa impressão de que há esse problema; afirma ainda que há muitos casos de abuso sexual que acontecem, muitas vezes, dentro de casa com pessoas que convivem com a vítima.  Em seguida, contextualiza a existência de órgãos de apoio à vítima, porém lembra que é necessário que a vítima denuncie
Defesa da tese	

	a violência. Apesar de as ideias retomarem o fato de que muitos casos de abuso acontecem dentro da própria casa da criança, o aluno precisaria considerar que, em sua tese, pontuou esse problema como recorrente nas famílias mais pobres. Entretanto, ele não retoma essa informação em seu argumento de defesa.
<b>Conclusão</b>	Como proposta de intervenção, o aluno propõe que existam mais diálogos e acompanhamento familiar da criança, contemplando essa temática.
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	

As tabelas que seguem mostram como essas retomadas são feitas; que tipo de coesão é usada para as ideias do texto poderem ser tecidas e articuladas.

Quadro 48 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da Terceira produção textual do aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Abuso sexual”</b>	Anáfora infiel	A violência sexual (linha 1).
	Anáfora infiel	Um ato (linha 1).
	Anáfora infiel	Dos acontecimentos (linha 2).
	Anáfora infiel	Desses crimes (linha 4).
	Anáfora infiel	A exploração sexual (linha 5).
	Anáfora infiel	Um assunto (linha 5).
	Anáfora fiel	Abusos sexuais (linha 7).
	Anáfora pronominal	Este tipo de crime (linha 10).
	Anáfora associativa	Um órgão de proteção para as vítimas (linha 10).

	Anáfora associativa	Os violentados (linha 12).
	Anáfora infiel	Esta violência (linha 14).
	Anáfora infiel	Nesse contexto (linha 14).
	Anáfora fiel	O abuso sexual (linha 16).
	Encapsulamento anafórico	Tudo (linha 16).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 49 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da Terceira produção textual do aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Infantil”</b>	Anáfora infiel	Crianças e adolescentes (linha 1).
	Anáfora infiel	As vítimas (linha 2).
	Anáfora associativa	ECA (linha 11).
	Anáfora infiel	Cada pessoa (linha 14).
	Anáfora associativa	Seus filhos (linha 16).
	Anáfora pronominal	Eles (linha 18).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 50 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da Terceira produção textual do aluno A

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“no Brasil”</b>	Anáfora fiel	No Brasil (linha 1).
	Anáfora associativa	Família pobres (linha 3).
	Anáfora infiel	Dentro da sociedade (linha 5).
	Anáfora associativa	“dentro da própria família” (linha 8).
	Anáfora associativa	ECA (linha 1) e Do poder judiciário (linha 13).

	Anáfora associativa	As famílias (linha 15).
--	---------------------	-------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

No próximo quadro, mostramos exemplos de uso de conectivos no texto do aluno:

Quadro 51 – Os tipos de conexão na reescrita da terceira produção textual do aluno A

<b>Conexão</b>
“No Brasil” (linha 1) Organizador espacial.
“Em grande parte dos acontecimentos” (linha 2) Marcador de integração linear de continuidade.
“por medo do agressor” (linha 3) Marcador de um argumento explicativo.
“a exploração sexual dentro da sociedade” (linha 5) Marcador de integração linear de continuidade.
“ou seja” (linha 6) Marcador de reformulação.
“no entanto” (linha 6) Marcador de um contra-argumento forte.
“entre outros casos” (linha 9) Marcador de ilustração.
“Buscando combater este tipo de crime” (linha 10) Marcador de integração linear de continuação.
“para” (linha 11) Especificador.
“porém” (linha 13) Marcador de um contra-argumento forte.
“Nesse contexto” (linha 15) Marcador de integração linear de fechamento de uma série.
“cabe às famílias” (linha 15) Marcador de uma integração linear introdutor de uma série.
“ter diálogos” (linha 16) Marcador aditivo.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Tendo analisado a escrita e a reescrita e como o aluno mobilizou, em seu texto, a coesão nominal e a conexão, apresentaremos, a seguir, nosso quadro comparativo dos avanços e dificuldades do aluno:

<b>Segunda produção reescrita</b>	<b>Terceira produção</b>	<b>Reescrita da terceira produção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto apresenta menos truncamentos, se comparado às escritas anteriores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto apresenta menos truncamentos, se comparado às escritas anteriores;</li> <li>Dificuldade em contemplar o tema em sua plenitude;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto apresenta menos truncamentos, se comparado às escritas anteriores;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrou compreender bem o tema, estrutura melhor a composição do gênero, contudo é necessário de mais aprofundamento nas discussões das ideias, além de rever o modo como são organizadas e articuladas umas às outras;</li> <li>• A proposta é revista e traz uma melhor apresentação das ideias, fazendo com que elas fiquem melhor articuladas à discussão proposta no texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa diversos tipos de coesão nominal para construir cadeias anafóricas em seu texto;</li> <li>• Apresenta com dificuldade a estrutura do gênero não delimitando de modo adequado o que precisa conter em cada parágrafo: é necessário delimitar melhor qual seu ponto de vista, para nos parágrafos seguintes defendê-lo e finalizar o texto com sua proposta interventiva articulada à discussão. Observamos, pois, que necessário rever como as ideias do texto são desenvolvidas e articuladas, para dar ao texto progressão do tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passa a delimitar melhor a temática; porém, ajustes são necessárias para que as ideias sejam melhor desenvolvidas;</li> <li>• Amplia os usos de retomadas a partir de diversos tipos de anáfora;</li> <li>• Apesar de o texto apresentar a estrutura canônica do gênero, apresentar ponto de vista, defesa desse ponto de vista e proposta de intervenção, é necessário rever a argumentação criada para defender sua tese, para que haja uma melhor articulação e desenvolvimento da progressão do tema.</li> </ul>
---	--	---

#### 8.4.8 Análise da terceira produção escrita: Aluno B

##### Texto 19 – Terceira produção escrita – Aluno B

1. Atualmente no Brasil o número de violência sexual contra crianças
2. vem aumentando cada vez mais, o abuso sexual é o maior tipo de
3. violência sofrida por crianças de 0 a 12 anos de idade.
4. Um fato que contribuir bastante para a violência é a falta de proteção
5. tanto nas escolas, como em casa. O abuso também pode ser
6. chamado de exploração sexual, e é algo que alarma o Brasil inteiro.
7. Esse tipo de abuso sempre é com pessoas significativamente mais
8. velha, e que tem algum tipo de poder sobre a criança, as criança
9. muita das vezes, não são capazes de entender aquele contato físico,
10. algumas poder até entender, mais não conseguem conversa com
11. outras pessoas por medo, e esse medo acaba gerando traumas.
12. Dado isso, tem muitas maneiras para mutar esses fatos, então, cabe
13. o governo promover projetos sociais, de acompanhamento para
14. famílias, e as famílias orientar corretamente seus filhos, e sempre



- 15.dialoga, perguntar como foi o seu dia, e as autoridades promover  
16.mais maneiras de denúncia.

Vejamos como o aluno organizou suas ideias:

<b>Tema: Abuso sexual infantil no Brasil</b>	
<b>1 parágrafo</b>	Afirma que o número de violência sexual infantil vem crescendo no Brasil e que esse tipo de violência é o tipo mais sofrido por esse público, sobretudo, na faixa etária de 0 a 12 anos.
<b>2 parágrafo</b>	O aluno defende que o que pode contribuir com essa violência é a falta de proteção em casa e nas escolas; dá outra nomenclatura ao abuso sexual e conclui dizendo que esse problema brasileiro é alarmante. Vale considerar que, embora a tese não tenha sido estabelecida no primeiro parágrafo, o aluno estabeleceu um ponto de vista que deverá ser retomado para que seja defendido.
<b>3 parágrafo</b>	Afirma que o abuso é praticado, em geral, por pessoas mais velhas e que convivem com a criança; entretanto a vítima tem medo de denunciar o agressor, sofrendo, assim, muitos traumas.
<b>4 parágrafo</b>	O aluno propõe que o governo promova projetos para acompanhar as famílias; e que estas orientem e dialoguem com seus filhos; e as autoridades promovam mais maneiras de denúncia.

Um ponto interessante que observamos, neste texto, é o fato de que o aluno estabelece seu ponto de vista, que é a falta de proteção nas escolas e em casa vem contribuindo com o aumento do abuso sexual; contudo os parágrafos seguintes que deveriam ser construídos argumentos para que esse posicionamento do aluno seja defendido não retomam delimitadamente a ideia anterior, prejudicando a progressão do tema.

Analisemos, agora, como os alunos mobilizaram a coesão nominal e as conexões nos quadros que se seguem:

Quadro 52 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>

<b>“Abuso sexual”</b>	Anáfora infiel	“violência sexual” (linha 1).
	Anáfora fiel	“o abuso sexual” (linha 2).
	Anáfora infiel	“maior tipo de violência” (linha 3).
	Anáfora infiel	“a violência” (linha 4).
	Anáfora fiel	“o abuso” (linha 5).
	Anáfora infiel	“exploração sexual” (linha 6).
	Anáfora infiel	“algo” (linha 6).
	Anáfora fiel	“esse tipo de abuso” (linha 7).
	Anáfora infiel	“aquele contato físico” (linha 9).
	Encapsulamento anafórico	“esses fatos” (linha 12).
	Anáfora associativa	“mais maneiras de denúncia” (linha 16).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 53 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Infantil”</b>	Anáfora infiel	“crianças” (linhas 1,3).
	Anáfora infiel	“o a 12 anos de idade” (linha 3).
	Anáfora infiel	“a criança” (linha 8).
	Anáfora infiel	“as crianças” (linha 8).
	Anáfora pronominal	“algumas” (linha 10).
	Anáfora associativa	“filhos” (linha 14).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 54 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“no Brasil”</b>	Anáfora fiel	“no Brasil” (linha 1).
	Anáfora associativa	“nas escolas” (linha 5).
	Anáfora associativa	“em casa” (linha 5).
	Anáfora fiel	“o Brasil” (linha 6).
	Anáfora associativa	“o governo” (linha 13).
	Anáfora associativa	“as famílias” (linha 14).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 55 – Os tipos de conexão na terceira produção textual do Aluno B

<b>Conexão</b>
“atualmente” (linha 1) – marcador de temporalidade.
“no Brasil” (linha 1) – marcador de lugar.
“o abuso sexual” (linha 2) – marcador de mudança de topicalização.
“um fato que contribui bastante” (linha 4) – marcador de mudança de topicalização.
“para” (linhas 4,13) – marcador de especificação (linha 4) e marcador de finalidade.
“o abuso” (linha 5) – marcador de integração linear de continuidade.
“também” (linha 5) – marcador aditivo.
“e” (linhas 8,14,15,16) – marcador aditivo.
“as crianças” (linha 8) – marcador de integração linear de continuidade.
“Dado isso” (linha 12) – Encapsulamento anafórico.
“então” (linha 12) – marcador de argumento de conclusão.
“cabe ao” (linha 13) – marcador de integração linear de uma série.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

#### 8.4.9 Análise da reescrita da terceira produção textual: Aluno B

##### Texto 20 – Reescrita da terceira produção – Aluno B

1. Atualmente no Brasil, o número de violência sexual contra crianças  
 2. e adolescentes vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de  
 3. informações com isso se tornando grave por não recorrerem as  
 4. autoridades quando o fato ocorre.  
 5. Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa,  
 6. sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para  
 7. essas agressões, e pela falta de informações acabam não  
 8. denunciando muita das vezes até por recuo de represália.  
 9. Mas o abuso sexual vai muito além disso, ele resulta em uma série  
 10. de problemas físicos e psicológicos nas vítimas, como por  
 11. exemplo: a pessoa vai ficar insegura, deprimida, descontrolada,  
 12. entre vários outros. Em muitos casos a família acaba percebendo  
 13. que seu filho (a) está sofrendo de abuso sexual.  
 14. É notório que medidas são necessárias para sanar esse problema, o  
 15. governo poderia promover projetos sociais com acompanhamento  
 16. familiar, orientando sobre o devido assunto. Junto a isso as  
 17. instituições de ensino poderia realizar debates entre os alunos para  
 18. que assim possam diminuir esse tipo de abuso. Com isso iria  
 19. amenizar o de violência sexual.

A seguir, organizamos, em tópicos, as ideias ditas em cada parágrafo do texto, para podermos analisar se a articulação entre essas ideias acontece de modo consistente, ou se prejudica o desenvolvimento do tema:

<b>Introdução</b>	O aluno defende que a causa do aumento do número de casos de violência sexual infantil, no Brasil, é a falta de informação, além de as vítimas não recorrem às autoridades quando abusadas.
Contextualização temática e estabelecimento da tese	
<b>Desenvolvimento</b>	Afirma que, geralmente, os abusos acontecem com pessoas cuja classe social é a baixa; e que, pela falta de informação, não denunciam o caso por medo.  Apresenta consequências que a vítima sofrerá com o abuso. Nesse segundo tópico discursivo, é necessário que aluno reveja como articulá-lo à sua opinião apresentada no parágrafo introdutório para que as ideias possam melhor se interligar. Pois, como ele está elencando problemas que a vítima do abuso poderá sofrer, seria preciso que, em sua tese, uma unidade fonte de mesmo campo semântico dos problemas citados seja utilizada.
Defesa da tese	

<b>Conclusão</b>	Na proposta de intervenção, o aluno propõe duas soluções articuladas à discussão do texto. Propõe:
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	

- que o governo lance projetos de apoio às famílias;
- e que as instituições de ensino realizem debates sobre o assunto.

Observemos como o aluno B mobilizou nos quadros 56, 57 e 58 os tipos de coesão nominal, e no 59, as conexões para articular as ideias do texto.

Quadro 56 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Abuso sexual”</b>	Anáfora infiel	Violência sexual (linha 1).
	Anáfora infiel	O fato (linha 4).
	Anáfora infiel	Esse tipo de abuso (linha 5).
	Anáfora infiel	Essas agressões (linha 7).
	Anáfora fiel	O abuso sexual (linha 9).
	Anáfora pronominal	Ele (linha 9).
	Anáfora associativa	Uma série de problemas físicos e psicológicos (linha 10).
	Anáfora infiel	Muitos casos (linha 12).
	Anáfora fiel	Abuso sexual (linha 13).
	Anáfora pronominal	Esse problema (linha 14).
	Anáfora infiel	O devido assunto (linha 16).
	Anáfora infiel	Esse tipo de abuso (linha 18).
	Anáfora infiel	Violência (linha 19).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 57 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Infantil”</b>	Anáfora infiel	Crianças e adolescentes (linha 1).
	Anáfora associativa	Pessoas de classe baixa (linha 5).
	Anáfora infiel	O principal alvo (linha 6).
	Anáfora infiel	Vítimas (linha 10).
	Anáfora infiel	A pessoa (linha 11).
	Anáfora associativa	Seu filho (linha 13).
	Anáfora associativa	Os alunos (linha 17).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 58 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno B

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“no Brasil”</b>	Anáfora fiel	No Brasil (linha 1).
	Anáfora associativa	Às autoridades (linha 4).
	Anáfora associativa	Pessoa de classe baixa (linha 5).
	Anáfora associativa	O governo (linha 15).
	Anáfora associativa	Instituições de ensino (linha 17)..

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 59 – Os tipos de conexão na reescrita da terceira produção textual do aluno B

<b>Conexão</b>
“atualmente” (linha 1) Marcador temporal.
“no Brasil” (linha 1) Marcador espacial.
“cada vez mais” (linha 2) organizador textual de intensificação.
“com isso” (linha 3) Marcador argumentativo de conclusão.

“quando” (linha 4) organizador temporal.
“esse tipo de abuso” (linha 5) Marcador de integração linear de continuidade.
“sempre” (linha 5) organizador temporal.
“sendo assim” (linha 6) marcador de conclusão.
“para que” (linha 6) Marcador de finalidade.
“para” (linha 7) Especificador.
“e pela falta de informações” (linha 7) Marcador de integração linear de continuidade.
“até” (linha 8) Marcador de um argumento.
“mas” (linha 9) Marcador contra-argumento forte.
“como por exemplo” (linha 11) Marcador de exemplificação.
“em muitos casos” (linha 12) Marcador de integração linear de continuidade.
“é notório que” (linha 14) Marcador de conclusão.
“para” (linha 14) Marcador de finalidade.
“o governo” (linha 15) Marcador de integração linear introdutor de uma série.
“junto a isso” (linha 17) Marcador de integração linear de continuidade.
“para que assim” (linha 18) Marcador de finalidade.
“com isso” (linha 18) Marcador de um argumento conclusivo.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

O quadro nos faz um apanhado geral dos avanços na escrita do aluno. Vejamos:

<b>Reescrita da segunda produção</b>	<b>Terceira produção</b>	<b>Reescrita da terceira produção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poucos truncamentos; passa a fazer uso de conectores para ligar orações e parágrafos;</li> <li>• Apesar de usar conectores, no texto, há a necessidade de diversificá-los, a fim de construir melhor a argumentação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto aos truncamentos, o aluno vem demonstrando avanços, passando a usar de modo variado conectores para articular as ideias do texto;</li> <li>• Seu texto apresenta estrutura canônica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanece avançando quanto aos usos dos períodos, evitando truncamentos;</li> <li>• Faz uso variado de conectivos para articular as ideias;</li> <li>• Uso diferentes tipos de coesão nominal</li> </ul>

<p>Dificuldade no aprofundamento do tema, apesar de construir uma linha de pensamento mais organizada, melhor desenvolvimento do tema em favor da estruturação e composição do gênero.</p>	<p>contudo, nos parágrafos destinado para a defesa do ponto de vista necessita de ajustes para que a progressão do tema se estabeleça adequadamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz uso variado de tipos de coesão para retomar suas ideias.</li> </ul>	<p>para construir as cadeias anafóricas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta estrutura canônica do gênero; contudo é necessário reajustar os parágrafos de defesa da tese, acrescentando informações para melhor desenvolver a temática.</li> </ul>
--	---	--

#### 8.4.9.1 Análise da terceira produção escrita: Aluno C

##### **Texto 21 – Terceira produção escrita – Aluno C**

1.O abuso sexual infantil até pouco tempo atrás era tratado como um  
2.assunto proibido na sociedade brasileira. Porém de algumas décadas  
3.para cá esse assunto vem sendo cada vez mais comentado,  
4.principalmente por conta de movimentos feministas, por ser visto  
5.que a maior parte das crianças abusadas são do sexo feminino. Tal  
6.assunto se torna cada vez mais falado por conta da preocupante  
7.frequência de tais práticas como pelas consequências de abalos  
8.físicos e psicológicos que afetam as vítimas.  
9.Esse tipo de assunto tem se tornado algo “banal” na sociedade  
10.brasileira pela omissão dos casos, que com isso, favorece os  
11.praticantes deste crime tão horrendo, ocasionando as vítimas várias  
12.consequências não só em seu físico, como também em seu estado  
13.psicológico, abalando suas emoções, provocando-lhes culpa, vai  
14.para a autoestima, problemas como a sexualidade, dificuldade em  
15.se socializar, falta de confiança e em si mesma.  
16.As meninas geralmente são as mais atingidas por serem  
17.consideradas “o sexo frágil”, entretanto, muitas crianças do sexo  
18.masculino também são abusadas. Muitas vezes os agressores saem  
19.ilesos por serem familiares ou alguém próximo. Porém em alguns  
20.casos que a vítima chega a denunciar o agressor é punido, mas na  
21.maioria dos casos isso não acontece.  
22.Em suma, mediante aos fatos mencionados, é preciso que a família  
23.das crianças abusadas vitimadas deem apoio a vítima para que a  
24.mesma possa se reintegrar a sociedade, sem abalos físicos e  
25.intelectuais. Ademais, é preciso que as autoridades competentes  
26.fiscalizem a legislação em vigor e apliquem as punições  
27.necessárias aos agressores vigentes na lei. Enfim, cabe a sociedade  
28.denunciar esses agentes agressores, para que uma cultura de  
29.respeito aos pequeninos possa surgir, prevenindo as futuras  
30.gerações.

A seguir, vejamos como o aluno organizou as ideias do seu texto:



<b>Tema: Abuso sexual infantil no Brasil</b>	
<b>1 parágrafo</b>	O aluno contextualiza mostrando que o tema veio ganhando destaque, no Brasil, com o passar dos anos, principalmente, por iniciativa de grupos feministas, justificando que a maioria dos casos ocorria com o sexo feminino; além de considerar os traumas que as vítimas adquirem.
<b>2 parágrafo</b>	Comenta o fato de que, como há muita omissão quanto às denúncias, isso favorece ao crescimento das práticas; retoma também a ideia defendida exposta no primeiro parágrafo acerca dos traumas, que podem ser físicos ou psicológicos. Podemos notar que o aluno tenta retomar as ideias deste argumento com seu segundo momento ponto da tese: as consequências do abuso sexual.
<b>3 parágrafo</b>	Neste parágrafo, o aluno compara qual sexo sofre mais abuso (feminino e masculino) e comenta ainda sobre o fato de que muitos abusadores saem ilesos desse tipo de crime. O aluno, ao fazer esse comparativo da quantidade de abuso entre os sexos masculino e feminino, tenta retomar sua primeira informação da tese: a de que esse assunto veio ganhado destaque a partir de grupos feministas.
<b>4 parágrafo</b>	O aluno propõe que a família apoie a vítima; que a lei seja mais rigorosa, punindo os abusadores; e que a sociedade denuncie esse crime.

Considerando as informações de cada parágrafo, notamos que o aluno estabelece um ponto de vista (que são dois posicionamentos); nos parágrafos de desenvolvimento retoma sua opinião e propõe uma solução articulada à problemática tecida no texto.

A seguir, veremos, nos quadros, que tipos de coesão e de conexão ele usa para construir essa articulação entre as ideias.

Quadro 60 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Abuso sexual”</b>	Anáfora fiel	“o abuso sexual” (linha 1).
	Anáfora infiel	“um assunto proibido” (linha 2).
	Anáfora infiel	“esse assunto” (linha 3).

Anáfora associativa		“movimentos feministas” (linha 4).
Anáfora associativa		“abusadas” (linhas 5,18,23).
Anáfora infiel		“tal assunto” (linha 6).
Anáfora infiel		“tais práticas (linha 7).
Anáfora associativa		“consequências de abalos físicos e psicológicos” (linha 8).
Anáfora infiel		“esse tipo de assunto” (linha 9).
Anáfora infiel		“algo banal” (linha 9).
Anáfora infiel		“omissão dos casos” (linha 10).
Anáfora infiel		“deste crime tão horrendo” (linha 11).
Anáfora associativa		“culpa” (linha 13).
Anáfora associativa		“a autoestima” (linha 14).
Anáfora associativa		“problemas como a sexualidade” (linha 14).
Anáfora associativa		“dificuldade em socializar-se” (linha 15).
Anáfora associativa		“falta de confiança em si mesma” (linha 15).
Anáfora infiel		“alguns casos” (linha 19).
Anáfora infiel		“na maioria dos casos” (linha 21).
Anáfora associativa		“sem abalos físicos e intelectuais” (linha 25).
Anáfora associativa		“agressores” (linha 27).
Anáfora associativa		“agentes agressores” (linha 28).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 61 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Infantil”</b>	Anáfora fiel	“infantil” (linha 1).
	Anáfora infiel	“a maior parte das crianças abusadas” (linha 5).
	Anáfora associativa	“as vítimas” (linhas 8,11).
	Anáfora associativa	“seu estado psicológico” (linha 12).
	Anáfora associativa	“suas emoções” (linha 13).
	Anáfora pronominal	“si mesma” (linha 15).
	Anáfora associativa	“sexo feminino” (linha 15).
	Anáfora associativa	“as meninas” (linha 16).
	Anáfora infiel	“muitas crianças do sexo masculino” (linha 17).
	Anáfora associativa	“o sexo frágil” (linha 16).
	Anáfora associativa	“a vítima” (linhas 20 e 23).
	Anáfora infiel	“das crianças vitimadas” (linha 23).
	Anáfora pronominal	“a mesma” (linha 24).
	Anáfora infiel	“aos pequeninos” (linha 29).
Anáfora associativa	“as futuras gerações” (linha 30).	

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 62 – Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“no Brasil”</b>	Anáfora infiel	“na sociedade brasileira” (linhas 2,9).
	Anáfora infiel	“a sociedade” (linhas 24,27).
	Anáfora associativa	“as autoridades competentes” (linha 25).

	Anáfora associativa	“as futuras gerações” (linha 29).
--	---------------------	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 63 – Os tipos de conexão na terceira produção textual do Aluno C

<b>Conexão</b>
“o abuso sexual infantil” (linha 1) – marcador de integração linear introdutor de uma série.
“até pouco tempo atrás” (linha 1) – marcador de temporalidade.
“na sociedade brasileira” (linha 2) – marcador de lugar.
“de algumas décadas para cá” (linha 2) – marcador de temporalidade.
“principalmente” (linha 4) – marcador de um argumento.
“porém” (linhas 2,20) – marcador contra-argumentativo de um argumento forte.
“visto que” (linha 4) – marcador de um argumento explicativo.
“tal assunto” (linha 6) – encapsulamento anafórico.
“cada vez mais” – marcador de intensificação.
“por conta da” (linha 6) – marcador de um argumento explicativo.
“esse tipo de assunto” (linha 6) – Encapsulamento anafórico e marcador de integração linear de continuidade. Caracterizando um marcador de conexão.
“que com isso” (linha 10) marcador de cosequência.
“não só... como também” (linha 12) – marcador de um aditivo.
“para” (linha 14) – marcador de direção.
“como” (linha 14) – marcador de ilustração.
“as meninas” (linha 16) – marcador de mudança de topicalização.
“geralmente” (linha 16) – marcador de temporalidade.
“entretanto” (linha 16) – marcador de um contra-argumento forte.
“muitas vezes” (linha 18) – marcador de temporalidade.
“mas” (linha 20) – marcador de um contra-argumento forte.
“em suma” (linha 22) - Encapsulamento anafórico e marcador de integração linear introdutor de uma série.
“mediante aos fatos mencionados” (linha 22) – marcador de integração linear introdutor de uma série.
“é preciso que” (linhas 22,25) – marcador de integração linear introdutor de uma série.

“para que” (linhas 23,28) – marcador de argumentação de finalidade.
“ademais” (linha 25) – marcado de integração linear de continuidade.
“enfim” (linha 27) – marcador de um argumento conclusivo.
“cabe a” (linha 27) – marcador de integração linear de fechamento de uma série.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

#### 8.4.9.2 *Análise da reescrita da terceira produção textual: Aluno C*

##### **Texto 22 – Reescrita da terceira produção – Aluno C**

1.O abuso sexual infantil, até pouco tempo atrás, era tratado como um  
2.assunto proibido na sociedade brasileira. Contudo, ao longo do  
3.tempo, ele está se tornando algo cada vez mais comentado,  
4.principalmente, por movimentos feministas, visto que a maior  
5.parcela de vitimados é do sexo feminino. Como também, devido a  
6.preocupante frequência dessas práticas que deixam em suas vítimas 7.consequências  
como abalos psicológicos e físicos.

8.Esse tabu se tornou tão forte por intermédio das omissões de casos,  
9.que favorece os praticantes deste crime. Ademais, por ser as crianças  
10.do sexo feminino, consideradas “o sexo frágil”, são as mais  
11.abusadas. Porém, em alguns casos que a vítima chega a denunciar,  
12.muitas vezes o agressor não é devidamente punido por ser um  
13.familiar, ou alguém próximo.

14.A frequência de tais atos é estimulado pelo ocultamento destes 15.acontecimentos,  
visto que, a maioria dos casos acontecem no  
16.próprio âmbito familiar, ocasionando a elas várias consequências  
17.no seu psicológico, oscilando nas suas emoções, a autoestima,  
18.sexualidade e provocando-lhes culpa, como também em seu físico,  
19.que são algumas marcas visíveis no corpo e em seus órgãos  
20.genitais.

21.Mediante aos fatos apresentados, uma solução deve ser apresentada  
22.e feita para uma diminuição significativa das ocorrências desses  
23.casos para o bem-estar dos menores. Por ser um problema inserido  
24.no dia-a-dia dos docentes é preciso que eles denunciem os  
25.agressores para que sejam punidos. Ademais, é preciso que as  
26.autoridades competentes fiscalizem em vigor e apliquem as  
27.punições necessárias aos agressores vigentes na lei. Assim como,  
28.cabe a família do vitimado dar o apoio necessário para que a  
29.mesma possa se reintegrar a sociedade sem tantos traumas.

Em sua reescrita, o Aluno C organizou as ideias dos parágrafos da seguinte maneira:

<b>Introdução</b>	O aluno afirma que somente, há pouco tempo atrás, o tema abuso sexual infantil foi ganhando espaço nas pautas dos problemas brasileiros, principalmente, por grupos feministas, já que quem sofre mais agressões é o sexo feminino; e que esse assunto é preocupante, uma vez que tais práticas deixam marcas negativas nas vítimas.
Contextualização temática e estabelecimento da tese	

<b>Desenvolvimento</b>	O aluno defende que a causa desse problema é a omissão desses casos; retoma a ideia dita, no segundo parágrafo, de que o público que mais sofre abuso é o feminino e que, mesmo havendo denúncias, os agressores não são punidos devidamente.  Em seguida, retoma a ideia defendida de que o ocultamento desses atos que, na maioria das vezes, ocorrem no âmbito familiar é frequentemente estimulado; ressalta ainda as consequências físicas e psicológicas causadas pelos traumas sofridos do abuso.
Defesa da tese	
<b>Conclusão</b>	Como proposta de intervenção, o aluno sugere que:
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incumbe aos professores a ação de denunciar os agressores. Ao trazer para seu texto o agente <b>professor</b> que poderá ajudar a vítima, é necessário rever a discussão feita anteriormente, para que a temática se desenvolva coerentemente e tese seja articulada à discussão.</li> <li>• as autoridades apliquem punições mais rigorosas baseados na lei;</li> <li>• a família apoie a vítima.</li> </ul>

Analisando a reescrita da terceira produção do Aluno C, podemos observar que houve poucas alterações, isto é, o aluno seguiu a mesma linha de raciocínio da primeira escrita. Contudo, como vimos, a proposta de intervenção precisa de reajuste para o aluno melhor desenvolver o tema.

Sigamos na análise dos usos dos tipos de coesão nominal e das conexões na reescrita do Aluno C.

Quadro 64 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Abuso sexual”</b>	Anáfora fiel	Abuso sexual (linha 1).
	Anáfora infiel	Um assunto (linha 2).
	Anáfora pronominal	Ele (linha 3).

Anáfora infiel	Algo (linha 3).
Anáfora infiel	A preocupante frequência dessas práticas (linha 6).
Anáfora associativa	Abalos psicológicos e físicos (linha 7).
Anáfora infiel	Esse tabu (linha 8).
Anáfora infiel	Omissões de casos (linha 8).
Anáfora infiel	Deste crime (linha 9).
Anáfora associativa	Abusadas (linha 11).
Anáfora infiel	Alguns casos (linha 11).
Anáfora associativa	Sexo feminino (linha 10).
Anáfora associativa	O agressor (linha 12).
Anáfora infiel	Tais atos (linha 14).
Anáfora infiel	Destes acontecimentos (linha 15).
Anáfora infiel	A maioria dos casos (linha 15).
Anáfora associativa	Várias consequências no seu psicológico (linha 17).
Anáfora associativa	Nas suas emoções (linha 17).
Anáfora associativa	Sexualidade (linha 18).
Anáfora associativa	Culpa (linha 18).
Anáfora associativa	Seu físico (linha 18).
Anáfora associativa	Algumas marcas visíveis no corpo (linha 20).
Anáfora associativa	Órgãos genitais (linha 20).

	Anáfora infiel	Desses casos (linha 23).
	Anáfora infiel	Um problema (linha 23).
	Anáfora associativa	Os agressores (linha 25).
	Anáfora associativa	As punições necessárias aos agressores (linha 27).
	Anáfora associativa	Tantos traumas (linha 29).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 65 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“Infantil”</b>	Anáfora fiel	Infantil (linha 1).
	Anáfora infiel	A maior parcela de vitimados (linha 5).
	Anáfora infiel	A vítima (linha 11).
	Anáfora pronominal	Elas (linha 16).
	Anáfora pronominal	Lhes (linha 18).
	Anáfora infiel	Dos menores (linha 23).
	Anáfora infiel	Do vitimado (linha 28).
	Anáfora pronominal	A mesma (linha 29).

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 66 – Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno C

<b>Unidade fonte</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>	
<b>“no Brasil”</b>	Anáfora infiel	Na sociedade brasileira (linha 2).
	Anáfora associativa	Próprio âmbito familiar (linha 16).
	Anáfora associativa	As autoridades competentes (linha 26).
	Anáfora infiel	A sociedade (linha 29).



Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Quadro 67 – Os tipos de conexão na reescrita da terceira produção textual do aluno C

<b>Conexão</b>
“o abuso sexual infantil” (linha 1) Marcador de integração linear introdutor de uma série.
“até pouco tempo atrás” (linha 1) Organizador temporal.
“contudo” (linha 2) marcador de contra-argumento forte.
“ao longo do tempo” (linha 2) organizador temporal.
“principalmente” (linha 4) Marcador de ilustração ou exemplificação.
“visto que” (linha 4) Marcador de um argumento explicativo.
“como também” (linha 5) Marcador de integração linear de continuidade.
“como” (linha 7) Marcador de exemplificação.
“esse tabu” (linha 8) Marcador de integração linear de continuidade.
“ademais” (linha 9) Marcador de integração linear de continuidade.
“porém” (linha 11) Marcador de um contra-argumento forte.
“muitas vezes” (linha 12) Organizador temporal.
“a frequência de tais atos” (linha 14) Marcador de integração linear de continuidade.
“visto que” (linha 15) Marcador de um argumento explicativo.
“como também” (linha 18) Marcador aditivo.
“mediante aos fatos apresentados” (linha 21) Marcador de integração linear de abertura de uma série.
“e” (linha 22) Marcador aditivo.
“para” (linha 22) Marcador de finalidade.
“para” (linha 23) Marcador de finalidade.
“Ademais, é preciso que” (linha 24) Marcador de integração linear de continuidade; “e” (linha 26) Marcador aditivo.
“assim como cabe à família do vitimado” (linha 27) Marcador de integração linear de fechamento de uma série.
“para que” (linha 28) Marcador de finalidade.

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

A seguir, apresentamos o quadro comparativo da produção escrita do Aluno C, a fim de registrar um panorama geral a partir da reescrita da segunda produção de texto, da

terceira produção e a reescrita do terceiro texto, a fim de analisarmos seus avanços e impasses no tocante à mobilização dos mecanismos de textualização no gênero textual Redação do Enem e como constrói a progressão do tema:

<b>Reescrita da segunda produção</b>	<b>Terceira produção</b>	<b>Reescrita da terceira produção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embora o texto necessite de alterações a fim de melhor articular as ideias entre tese e defesa de tese, percebemos um avanço quanto ao afinilamento da temática;</li> <li>• Quanto à estrutura e composição do gênero, percebemos um amadurecimento na delimitação de cada parte do texto considerando o que é preciso conter em cada parte, isto é, a tese apresenta-se melhor delimitada, na introdução, o desenvolvimento recupera e retoma o que foi exposto na tese, apesar de necessitar de ajustes, e, por fim, a proposta de intervenção melhor desenvolvida/articulada à discussão do texto;</li> <li>• Em se tratando do uso de elementos coesivos, esta versão reescrita apresenta-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto à estrutura e composição do gênero, percebemos um amadurecimento na delimitação de cada parte do texto considerando o que é preciso conter em cada parte, isto é, a tese apresenta-se melhor delimitada, na introdução, o desenvolvimento recupera e retoma o que foi exposto na tese; por fim, a proposta de intervenção está melhor desenvolvida/articulada à discussão do texto;</li> <li>• Em se tratando do uso de elementos coesivos, esta o texto apresenta-se com uso mais diversificado de conectores, ajudando na articulação das ideias;</li> <li>• Permanece a usar diferentes formas remissivas (tipos de coesão nominal), para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto à estrutura e composição do gênero, percebemos que aluno permanece avançado quanto ao amadurecimento na delimitação de cada parte do texto considerando o que é preciso conter em cada parte, isto é, a tese apresenta-se melhor delimitada, na introdução, o desenvolvimento recupera e retoma o que foi exposto na tese; contudo, a proposta de intervenção carece de uma pequeno ajuste para que a temática fique melhor desenvolvida/articulada à discussão do texto;</li> <li>• O aluno faz uso diversificado de tipos de conectivos para articular as ideias;</li> <li>• Permanece a usar diferentes formas remissivas (tipos de coesão nominal), para articular sua argumentação.</li> </ul>

<p>se com uso mais diversificado de conectores, dando ao texto status de uma melhor “costura” entre as ideias, no tocante à progressão do tema.</p>	<p>articular sua argumentação.</p>	
---	------------------------------------	--

Considerando o que realizamos até o momento em nossas análises, convém lembrar que o contexto de produção no qual esses textos foram produzidos situa-se no ensino e na aprendizagem da produção escrita, com foco na elaboração de textos do tipo dissertativo-argumentativo, tendo como o gênero textual selecionado a Redação do Enem, produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio.

A seguir, fazemos um apanhado geral das dificuldades evidenciadas pelos alunos, respondendo, assim, ao nosso primeiro questionamento de pesquisa, para em seguida, analisar os principais pontos relacionados ao modo como os estudantes mobilizaram os mecanismos de textualização em seus textos para construir a progressão temática, respondendo, portanto, ao nosso segundo questionamento de pesquisa.

Desse modo, por meio das análises dos textos, elencamos as seguintes dificuldades dos alunos ao produzir textos do tipo dissertativo-argumentativo:

- a) Em alguns momentos, temos exemplos de alunos que apresentaram dificuldade quanto à delimitação do tema. Isso aconteceu, principalmente na atividade diagnóstica, cujo título era “A violência urbana no Brasil”; em alguns textos nesta produção, vimos a discussão sobre a violência no Brasil, mas não situada ao cenário urbano, por exemplo; em outras produções, como no terceiro módulo, em que o título era “Abuso sexual infantil no Brasil”, pudemos ver exemplo de texto em que o aluno discutia sobre o problema “abuso sexual”, mas não situava a discussão como uma realidade brasileira;
- b) Uma outra dificuldade percebida foi construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, desenvolver e progredir o tema do texto nos limites da estrutura canônica, isto é, da estruturação e composição do gênero Redação do Enem. Pois, vimos alguns casos em que o tema era introduzido, mas não era retomado adequadamente, comprometendo a articulação de alguns tópicos discursivos; dessa maneira, informações ficavam “soltas” na argumentação, evidenciando a

dificuldade de articulá-las melhor, por meio dos movimentos de catáfora e anáfora e das conexões, e, assim, tornar o texto um todo coeso nos limites da composição do gênero, já que o texto deve apresentar uma tese, que é introduzida, geralmente, no primeiro parágrafo, que deve ser retomada nos parágrafos de desenvolvimento, que são usados para defender esta tese, e, no último parágrafo, no qual é exigido que o aluno estabeleça uma proposta de intervenção articulada às ideias do texto para solucionar o problema; nas análises, contudo, pudemos perceber esse impasse em articular as ideias, comprometendo, desse modo, a progressão temática dentro da estrutura do gênero Redação do Enem;

- c) Vimos também que os alunos apresentaram dificuldade no aprofundamento do tema. Muitas vezes, se limitavam a usar informações dos textos motivadores, ou ainda retomavam as ideias anteriores, por meio de paráfrase, tornando o texto redundante, sem aprofundar a discussão e não progredindo no tema;
- d) Percebemos a ausência de termos importantes que precisam ser materializados linguisticamente a fim de melhor desenvolver o tema do texto. Vimos que, em alguns momentos, em alguns textos, tivemos que fazer uma leitura colaborativa para tentar entender as ideias do aluno; contudo, é ele quem deve dizer explicitamente as ideias que quer repassar e os sentidos que pretende construir;
- e) Observamos também truncamentos em construção de períodos, sobretudo, compostos, necessitando rever como articular as ideias entre orações e períodos;
- f) Relacionado a esse problema de escrita, pudemos notar que, em alguns textos, os alunos demonstraram dificuldade em usar conectores entre orações e períodos, fazendo uso inadequado de conectivo para estabelecer relações semânticas, isto é, às vezes, o sentido estabelecido pelo conector não articulava coerentemente as ideias;
- g) E, por fim, destacamos a necessidade de ampliar o uso de diferentes conectivos para ligar orações e períodos e, construir, assim, diferentes estratégias de argumentação. Essa dificuldade apareceu de modo mais recorrente na atividade de intervenção e na primeira produção, porque, depois das aulas de intervenção, que foram um instrumento muito importante que ajudou os alunos a reescreverem seus textos, apesar de alguns problemas permanecerem na escrita dos alunos, muitos avanços puderam ser alcançados, conforme vimos nos quadros comparativos que apresentamos no final de cada módulo.

Tendo mostrado as principais dificuldades dos alunos, passaremos agora ao nosso terceiro momento das análises: discutiremos os pontos que mais nos chamaram atenção e veremos quais possíveis desdobramentos poderemos fazer com nossas análises.

Nesse sentido, reconhecendo a importância desta seção da pesquisa, na qual podemos registrar nossas principais contribuições sobre o estudo dos mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão), levando em conta como os estudantes ingressantes no Ensino Médio mobilizam esses recursos da língua para organizar a coerência temática, inclusive, considerando o fato de que nossos dados evidenciaram achados referentes ao fenômeno da coesão textual que não foram tratados na fundamentação teórica, gostaríamos de elucidar os principais casos de uso dos elementos de coesão na produção escrita destes alunos.

A partir das análises, pudemos elencar os seguintes pontos, que consideramos pertinentes para esta pesquisa. Quanto aos usos dos tipos de coesão nominal, é relevante destacar os seguintes aspectos percebidos em nossos dados:

- 1) As retomadas feitas com o uso de locativos.

Para explorarmos este ponto, selecionamos alguns exemplos retirados dos quadros: 49, 56 e 64. Neles, mostramos como os alunos A, B e C retomaram a unidade fonte “no Brasil”. Observemos, a seguir, os exemplos que servirão de base para o aprofundamento dessa questão:

<b>UNIDADE FONTE</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>Tipos de coesão nominal</b>
“No Brasil”	A	<b>Anáfora fiel:</b> No Brasil (linha 1); <b>Anáfora associativa:</b> Família pobres (linha 3); <b>Anáfora associativa:</b> ECA (linha 12); Do poder judiciário (linha 13).
	B	<b>Anáfora fiel:</b> No Brasil (linha 1); <b>Anáfora associativa:</b> Às autoridades (linha 4); <b>Anáfora associativa:</b> O governo (linha 15); <b>Anáfora associativa:</b> Instituições de ensino (linha 17).
	C	<b>Anáfora infiel:</b> Na sociedade brasileira (linha 2); <b>Anáfora associativa:</b> Próprio âmbito familiar (linha 16); <b>Anáfora associativa:</b> As autoridades competentes (linha 26); <b>Anáfora associativa:</b> A sociedade (linha 29).

Considerando que, no contexto de produção, no qual esses textos foram produzidos, temos: no contexto físico, o produtor do texto (“alunos brasileiros e ingressantes no Ensino

Médio”); no contexto sociosubjetivo, levamos em consideração as representações sociais do emissor do texto: quem é ele, onde mora, quais suas crenças, religião, classe social, dentre outros fatores. Isso pode revelar muito sobre os sentidos construídos no texto.

Em outras palavras, a maneira como este estudante mobiliza os mecanismos de coesão nominal sofre influência das vivências desse emissor do texto. Por exemplo, se aluno já sofreu algum abuso, se conhece alguém que passou por isso, se lê muito sobre esse tema ou pouco conhece, todos esses fatores externos farão com que o aluno, ao retomar a unidade fonte “no Brasil”, reflita sobre isso, posicione-se sobre isso, questione sobre isso.

Desse modo, não estamos lidando apenas com um elemento linguístico da língua com valor de locativo, pois, a depender das representações sociais do emissor do texto, diferentes sentidos são conferidos a estas expressões usadas, isto é, as influências do contexto de produção podem ser decisivas na construção de estratégias argumentativas, dos sentidos pretendidos ao texto.

2) A confirmação de que o modo como o produtor do texto mobiliza os mecanismos de textualização pode sofrer influências do contexto de produção.

Daremos três exemplos, um de cada aluno, usando a anáfora infiel<sup>51</sup>.

Para retomar a unidade fonte “infantil”, podemos observar as seguintes formas remissivas: o Aluno A utilizou a forma remissiva “Crianças e adolescentes” (linha 1)<sup>52</sup>; o Aluno B fez uso da forma remissiva “As vítimas” (linha 2); e o Aluno C, em um dos momentos do texto, utiliza a forma remissiva “aos pequeninos” (linha 29)<sup>53</sup>.

Se considerarmos a influência que o contexto de produção poder exercer no momento da construção dos sentidos do texto, podemos afirmar que há motivos externos vinculados às vivências do emissor do texto para que ele opte em usar determinada forma remissiva em vez de outra.

Por exemplo, o aluno que utilizou a forma remissiva “aos pequeninos” para se referir às crianças vítimas de abuso sexual, percebemos que ele as vê com ternura; e esse sentimento marcado, no texto, por meio do uso de um diminutivo, não acontece de modo aleatório, porque o modo como o emissor se vê e vê o seu interlocutor e a pessoa da qual está falando influencia na maneira como mobiliza os elementos linguísticos.

---

<sup>51</sup> Os exemplos fazem parte da nossa análise do módulo 3, cujo tema da produção de texto era: Abuso sexual infantil no Brasil.

<sup>52</sup> Exemplo retirado do Quadro 57: Os tipos de coesão nominal na reescrita da terceira produção textual do aluno B

<sup>53</sup> Exemplo retirado do Quadro 60: Os tipos de coesão nominal na escrita da terceira produção textual do aluno C.

- 3) A recorrência de determinados tipos de coesão nominal em detrimento de outros.

Nas análises, pudemos observar a recorrência, em todas as produções de texto e reescritas dos três alunos, de determinados tipos de coesão nominal. Desses tipos, três ganharam mais destaque, conforme podemos observar na somatória de seus usos a seguir:

<b>Tipos de coesão nominal</b>	<b>Alunos A, B, C</b>	
	<b>Quantidade de uso na 1ª, 2ª e 3ª escrita</b>	<b>Quantidade de uso nas Reescritas</b>
Anáfora associativa	76 usos	78 usos
Anáfora infiel	75 usos	60 usos
Anáfora fiel	23 usos	20 usos

Podemos observar que, dos tipos de anáforas usados, a associativa ocorre em maior número; na sequência, a infiel e, por último, a anáfora fiel. Estas ocorrências podem nos sugerir, pelo menos, dois pontos que gostaríamos de tecer em nossa discussão. O primeiro ponto pode revelar que, quando produzimos textos do tipo dissertativo-argumentativo, neste caso, sendo a Redação do Enem o gênero textual, determinados tipos de anáforas são recorrentes para construir a coesão nominal no texto.

Tendo considerado o uso recorrente desses tipos de anáforas, poderíamos sugerir ao “Quadro 11: Emprego e função dos conectores nos gêneros discursivos e nas tipologias textuais<sup>54</sup>”, que elaboramos a partir dos estudos de Adam (2011), Sabatini (1990) e Riegel et al. (1994), na parte em que se trata dos usos de conectivos em textos do tipo argumentativo, esta contribuição encontrada em nossos dados, além de confirmar os estudos desses autores que apontam um forte uso de conectivos para marcar relações entre os argumentos do texto, há também diferentes usos de formas remissivas com destaque, principalmente, nas anáforas associativa e infiel, em maior quantidade de recorrência; na sequência, a anáfora fiel e a anáfora pronominal.

O segundo ponto revela quão amplas podem ser as estratégias argumentativas para articular as ideias no texto, fazendo usos de diferentes formas remissivas. Em outras palavras, se retomarmos estes quadros, veremos que essas diferentes formas podem evitar repetições desnecessárias e, dependendo das representações sociais feitas pelo emissor do texto, cada

<sup>54</sup>Se necessário retomar a leitura deste quadro, ele se encontra em nosso referencial teórico na página 165.

sentido construído nas expressões nominais para retomar a unidade terá um valor argumentativo-discursivo no texto. Portanto, a construção do sentido das expressões não se dá aleatoriamente.

- 4) Os efeitos de sentido construídos por meio de formas remissivas *genéricas* e *específicas* em retomadas de um conteúdo já dito a partir de usos que fazemos das anáforas *fiel*, *infiel*, *associativa* e *pronominal*.

Para nos aprofundarmos, neste ponto, fizemos um recorte de alguns exemplos usados pelos alunos. Usaremos exemplos da segunda produção do Aluno A retomando a unidade fonte “A importância da educação sexual”. Faremos esta mesma análise da mesma unidade fonte, usando a segunda produção textual do Aluno C. E discutiremos sobre este ponto usando a segunda produção de texto do Aluno B, mas retomando à unidade fonte “na adolescência”.

Vejamos o quadro a seguir:

Aluno A	Aluno B	Aluno C
<b>Unidade fonte: “A importância da educação sexual”</b>	<b>Unidade fonte: “na adolescência”</b>	<b>Unidade fonte: “A importância da educação sexual”</b>
<p>“educação sexual” (linha 3) – <b>anáfora fiel</b>;</p> <p>“orientação sexual” (linha 12) – <b>anáfora infiel</b>;</p> <p>“a sexualidade” (linha 7) – <b>anáfora associativa</b>;</p> <p>“contração de uma doença ou de uma gravidez indesejada” (linha 8) – <b>anáfora associativa</b>;</p> <p>“o assunto” (linha 1) – <b>anáfora infiel</b>;</p> <p>“desse assunto” (linha 16) – <b>anáfora pronominal</b>.</p>	<p>“na adolescência” (linha 8) – <b>anáfora fiel</b>;</p> <p>“os adolescentes” (linha 16) – <b>anáfora infiel</b>;</p> <p>“os jovens” (linha 19) – <b>anáfora infiel</b>;</p> <p>“pouca idade” (linha 6) – <b>anáfora infiel</b>;</p> <p>“indivíduo” (linha 9) – <b>anáfora infiel</b>;</p> <p>“deles” (linha 5) – <b>anáfora pronominal</b>;</p> <p>“esse momento” (linha 5) – <b>anáfora pronominal</b>.</p>	<p>“a orientação sexual” (linha 1) – <b>anáfora infiel</b>;</p> <p>“gravidez indesejada, DST’s e abalos emocionais” (linha 3) – <b>anáfora associativa</b>;</p> <p>“preservativos” (linha 6) – <b>anáfora associativa</b>;</p> <p>“Ministério da Saúde” (linha 12) – <b>anáfora associativa</b>;</p> <p>“esses conhecimentos” (linha 4) – <b>anáfora pronominal</b>;</p> <p>“tal conhecimento” (linha 6) – <b>anáfora pronominal</b>.</p>



Analisando as formas remissivas da unidade fonte “A importância da educação sexual”, podemos notar que os exemplos encontrados, nos textos dos alunos A e C, revelam-nos que, quanto mais a forma remissiva tem um sentido mais genérico, o conteúdo é recuperado de maneira mais vaga; e quanto mais as formas remissivas apresentam traços de contiguidade, de sentido específico, de expressões de mesmo campo semântico, ou quando repete o mesmo signo da unidade fonte, mais rapidamente esse conteúdo já referenciado é recuperado.

Por exemplo: o Aluno A, para retomar a unidade fonte “A importância da educação sexual”, usou uma anáfora fiel “educação sexual” (linha 3), uma anáfora infiel: “orientação sexual” (linha 12) e uma anáfora associativa: “contração de uma doença ou de uma gravidez indesejada” (linha 8). Vejamos que as três formas recuperam o conteúdo com um sentido mais específico, “fechado”, mais aproximado do sentido do conjunto de signos da unidade fonte. Contudo, ao utilizar a anáfora infiel “o assunto” (linha 1) e a anáfora pronominal “desse assunto” (linha 16), os sentidos dessas expressões são mais genéricos, mais vagos.

Baseados nisso, as formas de retomada que recuperam o conteúdo expresso na unidade fonte pode caracterizar-se de diferentes modos de estratégia discursiva, podendo sugerir que o produtor do texto tenha a finalidade de enfatizar ainda mais o conteúdo, quando utiliza formas remissivas de campos semânticos aproximados ao máximo possível.

O mesmo acontece com o Aluno C, ao usar, por exemplo, a anáfora infiel “a orientação sexual” (linha 1) e as anáforas associativas: “gravidez indesejada, DST’s e abalos emocionais” (linha 3) e “Ministério da Saúde” (linha 12). A força de sentido na forma remissiva que recupera a unidade fonte é mais forte que quando o aluno utiliza as anáforas pronominais “esses conhecimentos” (linha 4) e “tal conhecimento” (linha 6).

Ratificamos, pois, que essas estratégias podem revelar, quanto à finalidade do autor, a fixação de um determinado conteúdo, despertando a atenção do leitor para o tema principal do texto. Portanto, cada vez que essas retomadas se aproximam do mesmo campo semântico dos signos da unidade fonte, isso ajuda a recuperar o conteúdo principal do texto, de modo mais enfático, revelando uma estratégia argumentativo-discursiva.

- 5) A confirmação de que a coesão nominal é um elemento linguístico que torna o texto um todo *conexo*, isto é, a construção de cadeias anafóricas, no texto, confere a estes usos a função de permitir que as ideias do texto possam estar bem articuladas, portanto, *conexas*.

Peguemos o primeiro parágrafo e o segundo da reescrita do texto do aluno B do módulo 3:

Atualmente no Brasil, o número de violência sexual contra crianças e adolescentes vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de informações com isso se tornando grave por não recorrerem as autoridades quando o fato ocorre. Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa, sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para essas agressões, e pela falta de informações acabam não denunciando muita das vezes até por recuo de represália.

No primeiro parágrafo, demarcamos a unidade fonte “violência sexual contra crianças e adolescentes”; nas próximas linhas do texto, podemos observar retomadas a partir de coesões nominais. Por exemplo, temos: o adjetivo “grave”, caracterizando a situação<sup>55</sup>. Mais à frente, temos a expressão “o fato” retomando a unidade fonte.

No parágrafo seguinte, temos “esse tipo de abuso” e “essas agressões” retomando a unidade fonte. Se pegarmos o termo “crianças e adolescentes”, podemos observar que ele é retomado, no segundo parágrafo, pelas expressões “pessoas de classe baixa”, “o principal alvo” e pela declinação do verbo acabam (na 3ª pessoa do plural).

Esse movimento de interligação entre as partes do texto, além de ser construído a partir das conexões, também pode acontecer pelo uso de cadeias anafóricas, que possibilitam a retomada de um conteúdo e sua continuação no texto.

Quanto aos usos das conexões nas produções de texto dos estudantes, gostaríamos de destacar que:

6) Um subconjunto de sintagmas nominais também pode funcionar como conexão.

Ao analisar os dados desta pesquisa, foi revelado que, além de subconjuntos de advérbios ou de locuções adverbiais; subconjunto de sintagmas preposicionais; de conjunções coordenativas e subordinativas ou conjunções de subordinação, como foi revelado nos dados que Bronckart (1999) analisou, sintagmas nominais não preposicionados também podem exercer a função de conexão. Esse dado revelado em nossos dados, corroboram as pesquisas de Bronckart (1999) e Adam (2011).

Analisemos alguns exemplos desses usos retirados dos textos dos alunos.

Os exemplos que se seguem foram retirados das seguintes produções de texto: da segunda e da terceira produção textual do Aluno A, por exemplo: “o principal objetivo da educação sexual” (linha 3) – marcador de integração linear de continuidade; “a maior parte das denúncias” (linha 2) – marcador de mudança de topicalização; “a maior parte das agressões” (linha 4) – marcador de mudança de topicalização; “a denúncia é um importante meio de” (linha 10) – marcador de mudança de topicalização e de integração linear introdutor de uma série.

---

<sup>55</sup>Note-se que no período, no qual o aluno utilizou o adjetivo em questão, contém truncamentos; as orações estão mal articuladas; contudo, para fins de explicação dessa análise, considerando as retomadas a partir de coesões nominais, focaremos nas cadeias anafóricas.

Todos esses exemplos, como vimos, nos textos, foram usados na articulação entre um parágrafo e outro, entre períodos e orações.

Também encontramos exemplos na reescrita da terceira produção do Aluno A: “a exploração sexual dentro da sociedade” (linha 5) - marcador de integração linear de continuidade; “Nesse contexto” (linha 15) - marcador de integração linear de fechamento de uma série. Quanto aos exemplos que encontramos nos textos do Aluno B, destacamos em sua terceira produção: “o abuso” (linha 5) – marcador de integração linear de continuidade. E na reescrita do texto de sua terceira produção, temos: “o governo” (linha 15) - marcador de integração linear introdutor de uma série; “esse tipo de abuso” (linha 5) - marcador de integração linear de continuidade.

Os exemplos de sintagmas nominais funcionando como conexão retirados dos textos do Aluno C, foram: “A Secretaria de Educação juntamente aos professores” (linha 14 e 15) – Apesar de funcionar como forma remissiva, caracterizando um exemplo de anáfora associativa, funciona também como um organizador enumerativo de introdução de uma série, dando ao texto conexão; também encontramos exemplos em sua primeira produção escrita: “Os responsáveis pela distribuição de água” (linha 25).

Na terceira escrita do Aluno C, destacamos os seguintes exemplos: “esse tipo de assunto” (linha 6) – encapsulamento anafórico e marcador de integração linear de continuidade; “o abuso sexual infantil” (linha 1) – marcador de integração linear introdutor de uma série. E, na reescrita da terceira produção deste aluno, temos os seguintes casos: “esse tabu” (linha 8) - marcador de integração linear de continuidade; e “a frequência de tais atos” (linha 14) - marcador de integração linear de continuidade.

Destacamos ainda mais três pontos que consideramos pertinente em nossas análises:

- 7) Os mecanismos de textualização tanto funcionam como elementos que garantem a progressão temática do texto como funcionam como elementos que ajudam na organização da composição e da estruturação do gênero textual Redação do Enem.

Para discutirmos sobre isso, sugerimos retomar o “Quadro 17: A progressão temática e a estrutura e composição do gênero Redação do ENEM” na página 219.

A partir dele, iremos analisar um texto na íntegra, mostrando como o aluno mobilizou os recursos de coesão nominal e de conexão para construir a progressão temática e como esse movimento de articulação entre as ideias do texto contribui para estruturar e compor o gênero.

No quadro 17, a temática era “A escassez de água potável no Brasil”. Para fazermos esta constatação, selecionamos a reescrita da terceira produção de texto do Aluno B. Para isso, precisamos adequar a temática, já que o tema proposto no módulo 3 foi “Abuso sexual infantil no Brasil”.

Desse modo, aplicando o tema deste módulo à estrutura do quadro 17, temos o seguinte:

Quadro 68 – A progressão temática e a estrutura e composição do Gênero Redação do Enem.

Tema: Abuso sexual infantil no Brasil

Tema		Abuso sexual infantil no Brasil	Progressão temática (a partir do uso dos mecanismos de textualização – Coesão nominal e Conexão)
Título (opcional)		Contextualização do problema e estabelecimento de uma tese em relação ao <i>abuso sexual infantil no Brasil</i> , a fim de retomar o título (se criar) e <b>retomar o tema do texto.</b>	
Texto	<b>Introdução</b>	Argumentos que <b>retomam a tese</b> a fim de defendê-la e que, portanto, devem estar <b>relacionados ao tema do texto.</b>	
	<b>Desenvolvimento</b>	Proposta de intervenção <b>articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto.</b>	
	<b>Conclusão</b>		

Fonte: Elaborado pelo autor desta Tese (2020).

Agora analisemos o texto do aluno, considerando as orientações contidas no quadro.

<b>Reescrita da terceira produção – Aluno B</b>	<b>Resumo do que trata cada parágrafo</b>
Atualmente no Brasil, o número de violência sexual contra crianças e adolescentes vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de informações com isso se tornando grave por não recorrerem as autoridades quando o fato ocorre.	<p>No primeiro parágrafo, no qual o ponto de vista do aluno deve ser <b>estabelecido</b>, vemos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno afirma o crescimento da violência sexual contra crianças e adolescentes;</li> <li>• E defende a tese de que esse crescimento é causado pela ausência de informação e ao fato de que, quando acontecem abusos, as vítimas não recorrem às autoridades.</li> </ul>
Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa, sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para essas agressões, e pela falta de informações acabam não denunciando muita das vezes até por recuo de represália.	<p>Nos parágrafos de desenvolvimento, espera-se que o aluno <b>retome</b> seu ponto de vista, defendendo-o.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No primeiro momento, o aluno afirma que o abuso geralmente acontece com pessoas de classe baixa. É necessário questionar aqui se essa informação não seria um posicionamento do aluno? Pois introduz um novo tópico discursivo, quando, na verdade, ele deveria era retomar a tese para defendê-la;</li> <li>• O aluno retomou a ideia de que, pela falta de informação, acabam não denunciando esse crime, pois a vítima tem medo de perseguição;</li> </ul>
Mas o abuso sexual vai muito além disso, ele resulta em uma série de problemas físicos e psicológicos nas vítimas, como por exemplo: a pessoa vai ficar insegura, deprimida, descontrolada, entre vários outros. Em muitos casos a família acaba percebendo que seu filho (a) está sofrendo de abuso sexual.	<p>Como aqui ainda é um parágrafo de desenvolvimento, era esperado que o aluno retomasse as ideias introduzidas e as defendesse; contudo, o aluno cria, em seu texto, outros tópicos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fala das consequências físicas e psicológicas causadas nas vítimas;</li> <li>• Diz que, em muitos casos, os familiares percebem que a vítima está sofrendo abuso.</li> </ul> <p>Note-se que não é proibido criar novos tópicos discursivos; o problema é que o aluno estabelece, retoma esta tese no segundo parágrafo, mas não desenvolve a discussão, apenas repete o que foi dito anteriormente; depois cria novos tópicos que não</p>

	articulados adequadamente ao seu ponto de vista e à discussão que vem sendo tecida ao longo do texto.
<p>É notório que medidas são necessárias para sanar esse problema, o governo poderia promover projetos sociais com acompanhamento familiar, orientando sobre o devido assunto. Junto a isso as instituições de ensino poderia realizar debates entre os alunos para que assim possam diminuir esse tipo de abuso. Com isso iria amenizar o de violência sexual.</p>	<p>No último parágrafo, espera-se que o aluno construa uma proposta de intervenção articulada à discussão do texto, ou seja: essa proposta precisa ter relação com os argumentos feitos em defesa da tese e, conseqüentemente estará articulada à tese. O aluno sugere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O governo promova projetos sociais a fim de acompanhar as famílias;</li> <li>• As instituições de ensino realizem debates entre os alunos a fim de diminuir esse problema.</li> </ul> <p>Se consideramos que o aluno defendeu que é a falta de informação que está causando o crescimento do número de abusos e de as vítimas não procurarem as autoridades, poderíamos dizer que a proposta estaria articulada à discussão. Entretanto, vimos que o aluno retoma a tese, no segundo parágrafo, em contrapartida, introduz vários tópicos discursivos em seu texto, que, por não estarem bem articulados ao ponto de vista, acabam ficando “soltos” na discussão, comprometendo a organização das ideias, portanto, a progressão do tema.</p>

Nesse sentido, é preciso considerar que, à medida que o aluno estabelece seu ponto de vista no primeiro parágrafo, deverá retomar sua opinião, nos parágrafos de desenvolvimento, para defender seu ponto de vista e solucionar o problema (por meio de uma proposta articulada à discussão do texto) que foi introduzido e, em seguida, defendido. E essa articulação só é possível quando/se o aluno se apropria dos mecanismos de textualização e os usa adequadamente para organizar e a articular as ideias; e, quando ele inter-relaciona as informações contidas em cada parágrafo, o gênero vai ganhado sua forma e estrutura, como apresentamos no quadro 17 e depois no quadro 68 para realizar a análise deste texto.

#### 8) A diversificação de usos de conectivos como estratégia argumentativa.

Vimos que, ao analisar a escrita e a reescrita dos textos dos alunos, apresentamos quadros com os principais usos que fizeram dos conectivos; para não ter que mostrar mais uma vez todos os quadros construídos e, assim, não sermos redundantes, reforçaremos, aqui, um

apanhado geral que contemple a importância dos conectores para a construção da argumentação, uma vez que esta discussão foi feita em nosso segundo momento das análises de modo mais detalhado.

Nesse sentido, consideramos que, apesar das dificuldades, principalmente, na atividade diagnóstica e nas primeiras escritas, os alunos foram mostrando avanços quanto a um uso diversificado de conectivos para articular as ideias.

Em nossas análises, isso revelou que essa diversificação de conectores enriquece e amplia o repertório linguístico do aluno, possibilitando-o de criar diferentes estratégias argumentativas, isto é, usar esta gama variada de expressões que articulem as ideias não significa somente que o aluno poderá evitar repetições desnecessárias; esse uso vai além disso: amplia as possibilidades de construção de sentidos no texto do aluno.

- 9) Os elementos coesivos devem ser vistos não somente como recursos estruturais linguísticos, mas que estão a serviço da construção da argumentação nas práticas sociodiscursivas, podendo sofrer influências do contexto de produção.

Neste último ponto, gostaríamos de reforçar o posicionamento do ISD em relação aos usos que o produtor de um texto faz dos mecanismos de textualização, relacionando isso aos nossos dados. Nesse sentido, vale lembrar que toda a nossa análise considerou o contexto de produção atrelado à mobilização dos elementos linguísticos de coesão materializados em gêneros de texto dentro de um evento comunicativo.

Considerando isso, vimos, nas análises, que os alunos envolvidos na pesquisa, produziram seus textos dentro de um contexto de produção que tinha como finalidade sanar suas dificuldades no tocante à construção da progressão temática. Desse modo, as aulas de intervenção foram importantes e decisivas para que os alunos pudessem reescrever com coerência, com adequação.

As análises revelaram que, em muitos momentos da produção do texto, os alunos apresentaram dificuldade em usar adequadamente os elementos de coesão textual para organizar as ideias e progredir com o tema do texto. Isso porque, considerando o contexto de produção, vimos que os alunos – os produtores do texto – mostraram trazer das séries anteriores problemas de escrita relacionados a esses impasses.

Por isso, nas primeiras produções, pudemos observar tais dificuldades, já que não tinham um conhecimento linguístico aprofundado e solidificado. É somente a partir das atividades de intervenção, em que oportunizamos uma reflexão mais profunda sobre os usos que fazemos da língua nas atividades de linguagem, que veremos avanços, apesar de notar reincidências dessas dificuldades nas últimas produções.

Dessa forma, nesse contexto de produção, em que o aluno tinha esse acompanhamento mais detalhado, pudemos notar que os conhecimentos linguísticos que foram sendo desenvolvidos e ampliados favoreceram que o estudante passasse a refletir a prática da produção de texto não como um processo mecânico, mas como uma atividade e que, portanto, precisa ser refletida.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. (FREIRE, 1997, p. 53).

Vimos que nossa pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, focalizando o ensino e a aprendizagem da escrita. Especificamente, discutimos e analisamos a maneira como os estudantes ingressantes no Ensino Médio mobilizavam os mecanismos de textualização – a coesão nominal e a conexão – em seus textos a partir do contexto de produção.

Desse modo, foi relevante fazermos, na Tese, uma contextualização das avaliações de larga escala no País, para focalizarmos o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, uma vez que analisamos os elementos coesivos no gênero de texto exigido nesse certame – a Redação do Enem.

Após isso, tecemos uma discussão sobre os estudos voltados aos gêneros, mostrando as contribuições das principais teorias, além de apresentarmos o que é prescrito nos documentos oficiais da Educação no Brasil sobre o trabalho com os gêneros de texto, para depois justificarmos a nossa escolha pelo estudo dos gêneros à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.

Na sequência, fizemos uma retrospectiva do surgimento da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, mostrando como ela era tratada nos primeiros documentos até chegarmos aos documentos mais recentes, dentre eles, os PCN, a BNCC e o DCOC.

Foi importante traçarmos essa discussão, porque a finalidade principal do capítulo era apresentar os objetivos do ensino de língua materna, focando no trabalho com a Análise Linguística/Semiótica em sala de aula e de como esse eixo de ensino da língua pode ser e deve ser um instrumento de reflexão de uso da língua nas práticas sociodiscursivas, considerando a sua importância para o ensino e a aprendizagem da escrita no contexto escolar, para, assim, focarmos nas perspectivas teóricas da escrita, mostrando suas contribuições, discutindo sobre essa questão desde a escrita na perspectiva tradicional até às abordagens mais recentes, dentre elas a produção escrita na perspectiva do ISD, que foi o quadro teórico de base escolhido para nos orientar metodológico e epistemologicamente nas análises dos dados.

Após, termos feito essa relação entre: a avaliação de larga escala no Brasil, os estudos dos gêneros, o ensino de língua materna e a produção escrita, nos aprofundamos, na fundamentação teórica, em nossas categorias de análise, a coesão nominal e a conexão,

descrevendo-as e conceituando-as, mas sem deixar de considerar a sua mobilização feita a partir das influências do contexto de produção.

Vimos que, para a geração e análise dos dados, usamos dois dispositivos, convergentes quanto ao nosso objetivo, que propunham atividades de intervenção, a fim de que os alunos pudessem superar suas dificuldades no tocante à construção da progressão temática do texto. Para que pudéssemos atingir tal propósito, usamos, pois, a Pesquisa-Ação, para analisar a nossa prática docente, e a Sequência Didática, para trabalharmos com o ensino e a aprendizagem de um gênero, focando nos usos das nossas categorias de análise.

Dessa maneira, o objetivo geral desta Tese era: “analisar como os tipos de coesão nominal implicam na articulação e organização das ideias dos textos produzidos por estudantes ingressantes no Ensino Médio”. Como objetivos específicos: I) “analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática” e II) “analisar as funções das conexões na manutenção da progressão temática do texto produzido por esse mesmo público-alvo, bem como as implicaturas destes usos na escrita”.

As perguntas que nortearam a investigação dos nossos objetivos foram: I) “que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos?” e II) “de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos?”

Em resposta ao nosso primeiro questionamento de pesquisa, os dados nos revelaram que os alunos apresentaram as seguintes dificuldades: I) delimitação do tema; II) dificuldade em construir uma linha de pensamento, para organizar, desenvolver e progredir o tema do texto, nos limites da estrutura canônica, isto é, da estruturação e composição do gênero Redação do Enem; III) dificuldade no aprofundamento do tema; IV) dificuldade em materializar linguisticamente termos importantes para a construção do sentido no texto e, assim, poder melhor desenvolver o tema do texto; V) dificuldade na articulação de alguns tópicos discursivos, evitando que informações não fiquem “soltas” na argumentação, já que é preciso articulá-las por meio de movimentos de uso de catáfora e de anáfora e de conexões e, assim, tornar o texto um todo coeso; VI) apresenta truncamentos em construção de períodos compostos; VII) dificuldade em usar conectores entre orações e períodos e VIII) de usar adequadamente conectivos para estabelecer relações semânticas adequadamente.

Quanto ao nosso segundo questionamento, os dados nos revelaram que:

- I) As retomadas feitas com o uso de locativos podem sofrer influências do contexto de produção, considerando os papéis sociais assumidos pelo produtor do texto. Nesse sentido, é preciso entender que, ao usar um locativo, não estamos mobilizando apenas um elemento linguístico da língua; esse uso releva muito mais que isso, pois o modo como o emissor do texto se vê no contexto de produção é decisivo para conferir diferentes sentidos a estas expressões usadas, podendo sugerir diferentes estratégias argumentativas;
- II) A confirmação de que o modo como o produtor do texto mobiliza os mecanismos de textualização pode sofrer influências do contexto de produção. Isto é, os usos de anáforas no texto, não representam apenas a materialização de elementos linguísticos que retomam um conteúdo, mas podem revelar diferentes formas de construir os sentidos pretendidos;
- III) A recorrência de determinados tipos de coesão nominal em detrimento de outros. Estando a anáfora associativa com mais recorrência de uso, em seguida, a anáfora infiel, a fiel e a anáfora demonstrativa. Esses usos puderam revelar que, além da forte presença dos conectivos em textos do tipo dissertativo, revelou uma forte recorrência de terminados usos de anáforas, sendo a associativa e a infiel em maior número.
- IV) Os efeitos de sentido construídos por meio de formas remissivas genéricas e específicas em retomadas de um conteúdo já dito a partir de usos que fazemos das anáforas fiel, infiel, associativa e pronominal. Esse uso pôde sugerir uma relação entre as finalidades pretendidas pelo produtor do texto ao escrever: quanto mais as formas remissivas se aproximam semanticamente da unidade fonte, os objetivos pretendidos, na interação, poderão ser melhor alcançados.
- V) A confirmação de que a coesão nominal é um elemento linguístico que torna o texto um todo conexo, isto é, a construção de cadeias anafóricas confere a estes usos a função de permitir que as ideias do texto possam estar bem articuladas, portanto, conexas.
- VI) O uso de sintagmas nominais não preposicionados também pode exercer a função de conexão.
- VII) Os mecanismos de textualização (coesão nominal e a conexão) tanto funcionam como elementos que garantem a progressão temática do texto

como funcionam como elementos que ajudam na organização da composição e da estruturação do gênero textual Redação do Enem.

- VIII) A diversificação de usos de conectivos e de catáfora/anáfora nominais representa não somente um amplo repertório linguístico, que possa evitar repetições desnecessárias; além disso, essa variação de usos pode sugerir diferentes maneiras de construir estratégias argumentativas.
- IX) E, por fim, como sugere o ISD, a confirmação de que os elementos coesivos devem ser vistos não apenas como recursos estruturais linguísticos, mas como elementos que estão a serviço da construção da argumentação nas práticas sociodiscursivas, podendo sofrer influências do contexto de produção, a depender dos papéis sociais representados pelos interactantes.

Considerando estes principais pontos evidenciados em nossas análises, percebemos que outras questões de pesquisa nos demandariam mais investigação, a fim de obtermos as respostas necessárias; contudo, como estas considerações não configuram nossos objetivos de pesquisa, gostaríamos de elencá-las, sugerindo-as para a realização de pesquisas futuras que poderão respondê-las. Destacamos, pois, seis pontos que consideramos importantes.

- I) Vimos, em nossa justificativa, que, ao ingressar no Ensino Médio, os alunos apresentaram, a partir de nossa atividade diagnóstica, dificuldades de escrita, focando no problema da construção da progressão temática. As análises mostraram que os objetivos prescritos nos documentos oficiais da Educação do País sobre o ensino e a aprendizagem da produção escrita não estão sendo alcançados, majoritariamente, ao final do Ensino Fundamental II. Desse modo, problemas que já deveriam ser sanados, nessa fase do ensino, permanecem com o aluno, podendo comprometer seu desempenho nas séries subsequentes. Portanto, acreditamos que um trabalho que pudesse verificar as possíveis causas que estão dificultando o alcance desses objetivos prescritos seria pertinente; uma possível sugestão seriam trabalhos relacionados: à prática e à formação docente continuada, elaboração e aplicação de materiais didáticos, ou ainda aos tipos de abordagens que norteiam o fazer docente no tocante a inter-relação entre o trabalho com o eixo de Análise Linguística/Semiótica e os demais eixos de ensino: leitura e produção de texto, por exemplo.
- II) Em nossa metodologia, usamos também a Pesquisa-Ação para gerar os dados, analisá-los e intervir nas dificuldades dos alunos; contudo, apesar de termos

analisado as atividades que nos serviram de apoio pedagógico, o foco da nossa investigação foi a produção escrita do aluno, enquanto processo, centrando-nos, assim, na aprendizagem. Contudo, vimos que a análise dessas atividades, nesta pesquisa, foi decisiva para mostrar que o contexto de produção pode influenciar na maneira como os alunos mobilizaram os mecanismos de textualização; pois vimos que, a partir das atividades de intervenção realizadas em cada módulo, os alunos apresentaram avanços diante às suas dificuldades. Nesse sentido, se essas atividades revelaram-se importantes no processo de escrita e marcaram um efeito positivo, em um trabalho futuro, estas análises poderiam ser retomadas para que sejam melhor aprofundadas, objetivando elaborar, por exemplo, materiais didáticos e de pesquisas a partir das reflexões suscitadas neste banco de atividades, podendo contribuir, assim, com temáticas relacionadas à prática docente, ao ensino de língua materna e à formação (continuada) de professores.

- III) Um outro ponto importante é a forte recorrência de determinados usos de anáforas. Por exemplo, vimos que, no gênero Redação do Enem, os textos dos alunos mostraram casos recorrentes, principalmente, de anáfora associativa e infiel. Poderíamos concluir que este uso recorrente é uma marca que caracteriza o tipo textual argumentativo, ou seja, em outros gêneros de texto construídos a partir do tipo argumentativo esses recursos de coesão ocorrerão com a mesma frequência e na mesma intensidade? Ou será que poderíamos encontrar esta mesma recorrência em outros tipos de texto? Como estes questionamentos não configuram nossas perguntas de pesquisa, sugerimos esta investigação em trabalhos posteriores.
- IV) Apresentamos em nossa fundamentação teórica os mecanismos de textualização, coesão nominal e conexão; dentro desses tipos de elementos coesivos, estudamos um tipo de coesão que chamamos de “elipse”; entretanto, em nossas análises, não categorizamos esse tipo de coesão, não que não tenham ocorrido exemplos nos textos dos alunos. Nesse sentido, consideramos pertinente retomar, em um estudo futuro, os usos da “elipse” no gênero textual Redação do Enem, do tipo dissertativo-argumentativo, ou em outros textos que fazem uso de uma tipologia textual afim. Acreditamos que analisar como esse recurso para construir coesão é mobilizado no gênero em questão pode trazer significativas contribuições em relação aos tipos de

coesão usados em determinados gêneros textuais para construir a argumentação.

- V) Analisamos como os mecanismos de textualização são mobilizados em textos dissertativo-argumentativos. Dentre esses mecanismos, focamos também na “conexão”, que, inclusive, foi estudada em nossa fundamentação teórica. Bronckart (1999), ao estudar as funções da conexão em seu corpus, apresentou pelo menos cinco tipos de funções da conexão: segmentação, demarcação/balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento. Não obstante, reconhecemos que, em nossa análise, poderíamos ter focado com maior profundidade em tais funções a fim de verificar como elas contribuem para a construção da progressão temática no gênero escolhido, a Redação do Enem, e de que modo a mobilização desse recurso coesivo pode ajudar na construção da argumentação. Assim, consideramos pertinente retomar, em um próximo estudo, a análise da mobilização da conexão e o uso de suas funções na construção da progressão temática e na construção da argumentação nesse gênero de texto;
- VI) Por fim, se consideramos o que vimos sobre o modo como os alunos mobilizaram alguns recursos coesivos, por exemplo, os usos de expressões locativas e os sentidos construídos pelas cadeias anafóricas (sentido genérico e sentido específico) pelas anáforas fiel, infiel e associativa quando retomam um conteúdo já dito, seria pertinente a elaboração de um material didático, a partir das reflexões que puderam ser levantadas em nossa Tese, inspirado no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de trabalhar com os alunos as diversas possibilidades de construção de sentido e de estratégias argumentativas, considerando o contexto de produção na mobilização dos mecanismos de textualização a fim de organizar, desenvolver, articular e progredir a discussão temática tecida no texto; tal necessidade justifica-se, quando consideramos que, ao trabalhar as práticas de linguagem, em sala de aula, neste caso, a produção textual, é preciso evidenciar para o aprendiz em desenvolvimento que, quando escrevemos, é importante considerar o processo da escrita como uma atividade que nos exige reflexão, que não escrevemos de modo aleatório, neutro ou mecânico.

Tendo elencado as respostas encontradas em nossa pesquisa e sugerido possíveis desdobramentos para investigações futuras, desejamos que nosso trabalho não seja visto como

um esgotamento para novas pesquisas, tampouco seja visto como uma pesquisa que solucionará, de vez, os problemas enfrentados referentes ao ensino de língua, pelo contrário; esperamos que nossa Tese seja tomada como mais um trabalho que possa inspirar novas pesquisas relacionadas ao trabalho com a língua(gem) na escola.

Portanto, por meio da nossa investigação, esperamos ter contribuído com as pesquisas já existentes na área de Linguística Aplicada, sobretudo, aquelas que versam temáticas relacionadas ao ensino de língua materna e suas imbricações correlacionadas com o desenvolvimento de práticas languageiras no contexto de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53–84.
- APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Definido e demonstrativos nas nomeações. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-176.
- ARAÚJO, E. L. **Era uma vez... coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.
- ARAÚJO, T. F. J.; SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 727-749, set./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4714/4301>. Acesso em: 12 out. 2018.
- AZEREDO, J. C. (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.



BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science**. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, C. Systems of genre and the enactment of social intentions. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis: 1994. p. 79-101.

BAZERMAN, C. **What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices**. London: Lawrence Erlbaum, 2004.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Einführung in die textlinguistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981. Tradução Inglesa: Introduction to Text linguistics.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *et al.* **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BULEA BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire**: une introduction illustrée. Genève: Université de Genève: FPSE, 2015.

BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. (org.). **Former à l'enseignement de la grammaire**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2017.

BULEA BRONCKART, E. La grammaire est-elle une compétence? **Le Français Aujourd'hui**, Paris, n. 191, p. 35-44, 2015.

BULEA BRONCKART, E. L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 57-74, 2015.

BULEA BRONCKART, E. Les genres et leurs "contre candidats" textuels et discursifs dans l'enseignement du français. **Le Français Dans le Monde: Recherches et Applications**, Paris, n. 58, p. 66-74, 2015.

CANONICE, B. C. F. **O texto dos formandos de letras**: um estudo sobre a coesão e a coerência. 1999. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014. 171 p.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre as coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência do texto. *In*: GALVES, C; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). **O texto, leitura e escrita**. São Paulo: Pontes, 1997. p. 39-67.

CHAROLLES, M. L'anaphore associative: problèmes de délimitation. **Verbum**, Genève, v. 13, n. 3, p. 119-148, 1990.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la coherence des textes. **Langue Française**, Paris, v. 38, p. 7-41, 1978.

CHAROLLES, M. Données empiriques et modélisation em grammaire de texte. Réflexions à partir du problème de la coherence discursive. **Langue et discours**, São Paulo, v. 34, p. 75-79, 1979.

CHARROLLES, M. Associative anaphora and its interpretation. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 31, p. 311-326, 1999.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe.** Paris: Didier, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da Linguagem: à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico metodológico para estudos da linguagem. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

CELEDÔNIO DA SILVA, M. **Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira.** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CORRÊA, A. A. **Estudos sobre os usos de mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos de 5ª série.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

COSTA, E. B. G. **Mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos concludentes do Ensino Fundamental.** 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

COSENTINI, A. A. **A coesão na produção textual: um estudo sobre textos produzidos por alunos da educação de jovens e adultos.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento de material didático com base no Interacionismo Sociodiscursivo: propostas, dificuldades e contribuições.** Disponível em: [https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=nRALVo2QL4jX8gfwl7SQBw&gws\\_rd=ss146l#q=o+desenvolvimento+do+material+did%C3%A1tico+com+base+no+Interacionismo+sociodiscursivo](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=nRALVo2QL4jX8gfwl7SQBw&gws_rd=ss146l#q=o+desenvolvimento+do+material+did%C3%A1tico+com+base+no+Interacionismo+sociodiscursivo). Acesso em: 29 set. 2015.

DICK, C. S. **Functional Grammar.** Dordrecht: Foris Publications, 1978.

DIK, C. S. **The Theory of Functional Grammar.** Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. v. 1

DIK, C. S. **Studies in Functional Grammar.** London: Academic Press, 1980.

DIK, C. S. **The Theory of Functional Grammar.** Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DODÓ, F. W. F. **A coesão nominal em livros didáticos do Ensino Médio: uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

DOLZ, J. *et al.* **Produção escrita e dificuldades de aprendizagens**. Campinas: Mercado de Letras 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propôs d'une expérience romande**. Enjeux, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? *In:* LOPES, H. V. *et al* (org.). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1990.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n.3, p. 214-221, set/dez 2005.

FÁVERO, L. L.; TRAVAGLIA, L. C. **Coesão e coerências textuais**. São Paulo: Ática, 2009.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987.

FERNANDES, M. J. S. **A referenciação catafórica: uma proposta de categorização e análise**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. L. **Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos de alunos do Enem**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Porto, Porto, 2009.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. Tradução de Claudia Ribeiro Mesquita. **College Composition and Communication**, Newark, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revera/index.php/revera/article/view/26/3>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *In*: RUDDEL, R. B. *et al.* (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA, 1994. p. 928- 950.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1985. p. 33-38.

GIVÓN, T. **Funcionalism and grammar**. Amsterdam/Filadélfia: Jonh Benjamind Publishing Company, 1995.

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GONÇALO, F. C. **Referenciação em atividades de leitura com crônicas: uma análise dos livros didáticos de Português**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

GOSSELIN, L. Contraintes pragmatico-cognitives sur l'ordre des constituants; le cas ded connecteurs exprimant la consécution temporelle. *In*: LANE, P. (org.). **Des discours aux textes: modèles et analyses**. Presses de l'Université de Rouen et du Havre, 2005. p. 80-110.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. *In*: RODRIGUES SILVA, W.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 203-231.

GUEDES DA COSTA, E. B. **Mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos concluintes do ensino fundamental**. 2010. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. **Theory and practice of writing**. New York: Longman, 1996.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. t. I et II.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Baltimore MD: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HAWKINS, J. The pragmatics of definiteness. Part I. **Linguistische Berichte**, Londres, v. 47, p. 1-27, 1977.

HAYES, J. R. A New framework for understanding cognition and affect in writing. *In*: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 5. ed. Newark, DE: IRA, 2004. p. 06-44.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. *In*: GREGG, L.; STEINBERG, E. R. **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980. p. 03-30.

HYON, S. **Genre in three traditions: Implications for ESL**. **TESOL Quarterly**, Califórnia, v. 30. p. 693-722, Winter, 1996.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto: 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

ILARI, R. **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Redação no ENEM: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2017/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

LYONS, J. **Sémantique linguistique**. Paris. Larousse, 1980.

LEURQUIN, E. V. L. F. Gênero textual e atividades de linguagem em sala de aula de Português língua estrangeira. *In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Contribuições da linguística aplicada para professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 243-262.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, 2014.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In: GERHARDT, A. F. L (org.). Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2013.

LEURQUIN, E.; COELHO, M. C. (org.). **Lugar da gramática na aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

LEURQUIN, E.; DODÓ, F. W. F. Introdução ao estudo do Interacionismo Sociodiscursivo: conceitos categorias de análise e contribuições para o ensino de língua. *In: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. D. Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer - volume 1*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 328-353.

LEURQUIN, E.; SILVA, M. C. A escrita no contexto de ensino e aprendizagem e aprendizagem de Português para estrangeiro. *In: CAVALCANTE, L. R.; CARNEIRO, M. P; SANTOS, N. S. A. Ensino de língua e práticas discursivas: múltiplos olhares*. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 123-134.

LEURQUIN, E. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 227-247.

LEURQUIN, E.; PEIXOTO, C. M. M. A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n 28, p. 83-102, 2011.

- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.*
- MACHADO, A. R. *et al.* **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.*
- MAGALHÃES, M. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-35.*
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística do texto: o que é e como se faz.** São Paulo: Parábola, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.*
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras,** Curitiba, n.56, p. 217-258, 2001.
- MARTIN, J. R.; PAINTER, C. **Writing to Mean: teaching genres across the curriculum.** Sidney-Austrália: Applied Linguistics Association of Australia, 1986.
- MARTIN, J; CHRISTIE, E; ROTHERY, J. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others). *In: REID, I. (ed.). The place of genre in learning: Current debates. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1987. p. 58-81.*
- MCCUTCHEN, D.; TESKE, P.; BANKSTON, C. Writing and cognition: implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. *In: BAZERMAN, C. (ed.). Handbook of research on writing. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 451-470.*
- MEDEIROS, T. E. **A coesão sequencial na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental.** 2018. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Ensino Superior do Seridó. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- MELO NETO, J. C. **Obra completa: volume único.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.



MELO NETO, J. C. Rios sem discurso. *In*: MELO NETO, J. C. **Poesias completas**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCURSCH, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.

MEURER, J.L. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-28. jan./jun. 2004.

MILLER, C. R. Genere as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (ed.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

NASCIMENTO, G. R. P. **A coesão textual em livros didáticos para ensino médio**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

NEVES, M. H. M. Heranças: a Gramática. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa**: em uma visão em mosaico. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 43-52.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?:** norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

NOGUEIRA, R. G. **A abordagem da referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

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

ORLANDO, M. C. S. **A coerência e a coesão nas redações dos alunos do ensino médio sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. Sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 207-226, maio/ago. 2018.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1985.

PINTO, R. O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 110-127.

PINTO DE OLIVEIRA, I. C. **Coesão interfrásica: os conectores discursivos em produções escritas de alunos de PLE.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010.

POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? *In*: CLEMENTE, E. **Linguística aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 07-15.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. *In*: GERALDI, J. W. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 32-38.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações Lingüísticas e Teoria Literária**, Recife, v. 18, n. 2, p. 27-55, jul. 2005.

RIEGEL, M.; PELLAT, J.; RIOUL, P. (org.). **Grammaire méthodique du français.** Paris: PUF, 1994.

ROCHA, L. C. A. **Gramática nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.

ROSE, D. **Reading to learn: accelerating learning and closing the gap**. Sydney: Reading to Learn, 2014.

SABATINI, F. **La comunicazione e gli usi della lingua**. Turin: Loescher, 1990.

SANTOS, V. M. **Coesão referencial e ensino: históricos, aplicações e propostas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

SANTOS, M. A. P. **O Texto acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido**. 2010. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SCHNEUWLY, B. Textual organizers and text types: ontogenetic aspects in writing. *In: COSTERMANS, J.; FAYOL, M. Processing interclausal relationships: studies in the production and comprehension of text*. Mahwan: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 245-263.

SCHNEUWLY, B. BRONCKART, J. P. Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. **Cahiers de Linguistique Française**, Paris, n. 7, p. 279-294, 1986. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32499>. Acesso em: 20 out. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARZ, M. **Indirekte anaphern in texten: studien zur domängebundenen referenz und kohärenz im deutschen**. Tübingen: Niemeyer, 2000.

SOUZA, E. G. **A coesão textual em livros didáticos de português do PNLD/2010: análise dos livros didáticos adotados pela rede pública municipal de Barbacena**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, M. C. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira**. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, M. F. **A progressão-referencial anafórica na fala cotidiana**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998

TUPPER, L. L. **A referenciação nos livros didáticos de ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. brasileira São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

VALÉRIO, R. G. **A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VIANA FILHO, Daniel Fernandes. **O gênero textual dissertação**: um caso de referenciação anafórica. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

WALES, J. M. **Research genres**: Exploration and applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

WERLICH, E. **Typologie der texte**. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979.

## APÊNDICE A – ATIVIDADES

ALUNO: \_\_\_\_\_

Em 2005, ante o crescimento da violência, o governo resolveu realizar plebiscito para saber se a população desejava que a venda de armas de fogo fosse proibida no país. O assunto foi amplamente discutido, com posicionamentos pro e contra. O texto a seguir é dessa época. Leia-o com atenção. As palavras sublinhadas têm seu significado na lista ao final do texto.

**Não basta vetar armas**

Ao que indicam algumas pesquisas, o referendo sobre a venda de armas de fogo, previsto para outubro, resultará na proibição desse tipo de comércio. A restrição - alardeada por alguns como panaceia contra a violência - precisa ser considerada com cautela, para não alimentar ilusões.

É isto que indica a reportagem publicada segunda-feira por esta *Folha*. Segundo especialistas consultados, a proibição do comércio terá efeitos limitados sobre a violência. Uma vez que a maior parte do crime emprega armamento ilegal (segundo dados oficiais, apenas 7,5% das armas existentes no Brasil são registradas), o veto certamente não funcionará para refrear a ação de criminosos. Mais preocupante ainda, a medida poderá ter o efeito funesto de estimular ainda mais o contrabando, caso não seja acompanhada de ações eficazes contra o comércio clandestino.

Se bem sucedida, a proibição deverá ser eficaz na redução de assassinatos motivados pelas chamadas "causas fúteis", além dos acidentes com armamento. Estima-se que mais da metade dos homicídios no país seja cometida por motivos triviais, como discussões no trânsito, desentendimentos em bares e outras desavenças cotidianas – sendo a maior parte deles levada a cabo com armas de fogo de pequeno porte.

Para obter resultados mais significativos seria necessário integrar o veto ao comércio de armas a um conjunto de políticas públicas.

Além dos sempre lembrados esforços na área social, com ações comunitárias e educativas, é indispensável trabalhar pelo melhor aparelhamento e integração das polícias. É igualmente fundamental enfrentar a terrível mazela que é a impunidade.

Sem uma polícia que apure com eficiência e uma justiça que puna com mais presteza, os progressos continuarão pequenos.

*Folha de São Paulo, 27. Jul. 2005, p. A2.*

referendo: votação, eleição  
 alardear: anunciar de maneira ostensiva, provocadora, exibicionista.

panaceia: espécie de remédio, de solução meio milagrosa para todos os males.  
 funesto: que causa desgraça; desastroso, prejudicial; lamentável.  
 presteza: agilidade; rapidez na execução de algo.

**01. Vocabulário :**

1.1. A palavra proibição é substituída, ainda no 1º parágrafo, por \_\_\_\_\_.

1.2. No segundo parágrafo, a palavra que substitui proibição é:  
 a) veto b) ação c) efeito d) contrabando

1.3. Qual o sentido da palavra refrear (2º parágrafo)?

1.4. Que palavra substituiria triviais sem prejuízo para o significado? (3º parágrafo)

**02. Releia o texto com atenção para responder corretamente as perguntas que se segue.**

a) Se o texto foi escrito antes do plebiscito, por que o autor afirma que os brasileiros votarão contra o comércio de armas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) A palavra isto, no início do 2º parágrafo refere-se a quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) A que argumento os especialistas recorrem para prever que a proibição não surtirá efeitos significativos sobre os índices de violência no país?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Que efeito negativo a proibição poderia trazer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO****Linguagem:**

- certo grau de informatividade;
- clareza;
- estrutura em períodos articulados e coesos;
- preferência pela 3ª pessoa;
- predomínio da ordem direta;
- ausência de interlocução com o leitor;
- predomínio da função referencial da linguagem.

**Estrutura:**

Em uma dissertação, deve-se defender uma tese, ou seja, organizar dados, fatos, ideias, enfim, argumentos, em torno de um ponto de vista definido sobre o assunto em questão. Uma dissertação deve, na medida do possível, concluir algo. Portanto, não tem cabimento ficar simplesmente elencando argumentos favoráveis ou contrários a determinada ideia.

**Introdução:**

- apresentação do tema: precisa estar claro qual o assunto a ser tratado no texto.
- ponto de vista ou posicionamento do autor, isto é, a tese a ser definida.

**Desenvolvimento:**

- Pergunte à tese escolhida: "Por quê?", "Como assim?", "Há exemplos?". Cada possível resposta é um argumento.
- Apresente exemplos de situações e fatos concretos, relacionando-os de forma lógica, explicitando relações de causa, efeito, comparação, finalidade etc.
- Use o seu conhecimento de mundo, empregando conceitos de várias áreas do conhecimento, tais como História, Filosofia, Ciências, atualidades, etc.

**Conclusão:**

- Resposta final do texto.
- Adoção de uma solução efetiva: sugestões e propostas para resolução de situações-problema.

01. As ideias indicadas a seguir estão anunciadas sem nenhuma ordem lógica. Procure organizá-las, numerando-as, de modo que possam se adequar à estrutura de um texto dissertativo.

- ( ) No início do século XX, a mulher geralmente ocupava posições subalternas, restritas basicamente a afazeres domésticos. Isso começou a mudar no período entre as duas grandes guerras, quando mulheres europeias passaram a desempenhar funções até então exercidas pelos homens que se encontravam em campos de batalha. Diante desse contexto, movimentos feministas ganharam bastante força, principalmente na década de 60, ao reivindicar igualdade de direitos e estimular o combate ao machismo.
- ( ) É notável a presença da mulher em posições estratégicas na sociedade, o que evidencia seu importante papel no cenário mundial. Ainda são comuns, no entanto, tratamentos e posturas preconceituosos que podem comprometer o respeito e a dignidade feminina.
- ( ) Verifica-se, assim, que a sociedade não deve compactuar com tradições que desestimulem a igualdade entre gêneros, assumindo um comportamento cidadão ao denunciar práticas de abuso contra as mulheres. Estas devem participar de forma solidária das discussões políticas em prol dos seus direitos, retomando, assim, o engajamento dos antigos movimentos feministas.

( ) Muitas famílias, no entanto, resistiram e ainda resistem a essas mudanças, cultuando tradições contestáveis, como casamentos "arranjados", e assumindo uma postura de parcialidade ao condenar o adultério feminino e relativizar o masculino. Muitos ainda se omitem diante das agressões contra as mulheres, alegando que tais questões devem ser resolvidas unicamente pelo casal. Essa missão mostra que as pessoas, muitas vezes, são pouco proativas no combate ao desrespeito contra a mulher.

02. As ideias indicadas a seguir estão anunciadas sem nenhuma ordem lógica. Procure organizá-las, numerando-as, de modo que possam se adequar à estrutura de um texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

*Tema: Viver em rede no século XXI. Limites entre o público e o privado.*

(2) O importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais. Estas, constantemente, são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade.

(1) A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual.

(4) Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando enorme constrangimento para a atriz.

(5) Analisando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas.

(3) Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A "primavera árabe", nome a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de ideias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

## - TREINANDO COESÃO

**01-** Assinale a opção que preenche, de forma coesa e coerente, as lacunas do texto abaixo.

*O fenômeno da globalização econômica ocasionou uma série ampla e complexa de mudanças sociais no nível interno e externo da sociedade, afetando, em especial, o poder regulador do Estado. \_\_\_\_\_ a estonteante rapidez e abrangência \_\_\_\_\_ tais mudanças ocorrem, é preciso considerar que em qualquer sociedade, em todos os tempos, a mudança existiu como algo inerente ao sistema social.*

*(Adaptado de texto da Revista do TCU, nº82)*

- a) Não obstante - com que
- b) Portanto - de que
- c) De maneira que - a que
- d) Porquanto - ao que
- e) Quando - de que

**02-** Marque a sequência que completa corretamente as lacunas para que o trecho a seguir seja coerente.

*A visão sistêmica exclui o diálogo, de resto necessário numa sociedade \_\_\_\_\_ forma de codificação das relações sociais encontrou no dinheiro uma linguagem universal. A validade dessa linguagem não precisa ser questionada, \_\_\_\_\_ o sistema funciona na base de imperativos automáticos que jamais foram objeto de discussão dos interessados.*  
*(Barbara Freytag, A Teoria Crítica Ontem e Hoje, pág. 61, com adaptações)*

- a) em que - posto que
- b) onde - em que
- c) cuja - já que
- d) na qual - todavia
- e) já que - porque

**03-** Leia o texto a seguir e assinale a opção que dá sequência com coerência e coesão.

*Em nossos dias, a ética ressurge e se revigora em muitas áreas da sociedade industrial e pós-industrial. Ela procura novos caminhos para os cidadãos e as organizações, encarando construtivamente as inúmeras modificações*

*que são verificadas no quadro referencial de valores. A dignidade do indivíduo passa a aferir-se pela relação deste com seus semelhantes, muito em especial com as organizações de que participa e com a própria sociedade em que está inserido.*

*(José de Ávila Aguiar Coimbra - Fronteiras da Ética, São Paulo, Editora SENAC, 2002).*

- a) A sociedade moderna, no entanto, proclamou sua independência em relação a esse pensamento religioso predominante.
- b) Mesmo hoje, nem sempre são muito claros os limites entre essa moral e a ética, pois vários pensadores partem de conceitos diferentes.
- c) Não é de estranhar, pois, que tanto a administração pública quanto a iniciativa privada estejam ocupando-se de problemas éticos e suas respectivas soluções.
- d) A ciência também produz a ignorância na medida em que as especializações caminham para fora dos grandes contextos reais, das realidades e suas respectivas soluções.
- e) Paradoxalmente, cada avanço dos conhecimentos científicos, unidirecionais produz mais desorientação e perplexidade na esfera das ações a implementar, para as quais se pressupõe acerto e segurança.

**04-** Assinale a opção que não constitui uma articulação coesa e coerente para as duas partes do texto.

*O capital humano é a grande âncora do desenvolvimento na Sociedade de Serviços, alimentada pelo conhecimento, pela informação e pela comunicação, que se configuram como peças-chave na economia e na sociedade do século XXI. \_\_\_\_\_ no mundo pós-moderno, um país ou uma comunidade equivale à sua densidade e potencial educacional, cultural e científico-tecnológico, capazes de gerar serviços, informações, conhecimentos e bens tangíveis e intangíveis, que criem as condições necessárias para inovar, criar, inventar.*  
*(Aspásia Camargo, "Um novo paradigma de desenvolvimento")*

- a) Diante dessas considerações,
- b) É necessário considerar a idéia oposta de que,
- c) Partindo-se dessas premissas,

- d) Tendo como pressupostos essas afirmações,  
e) Aceitando-se essa premissa, é preciso considerar que,

**05-** Os trechos abaixo compõem um texto, mas estão desordenados. Ordene-os para que componham um texto coeso e coerente e indique a opção correta.

( ) O primeiro desses presidentes foi Getúlio Vargas, que soube promover, com êxito, o modelo de substituição de importações e abriu o caminho da industrialização brasileira, colocando, em definitivo, um ponto final na vocação exclusivamente agrária herdada dos idos da colônia.

( ) O ciclo econômico subsequente que nos surpreendeu, sem dúvida, foi a modernização conservadora levada à prática pelos militares, de forte coloração nacionalista e alicerçado nas grandes empresas estatais.

( ) Hoje, depois de todo esse percurso, o Brasil é uma economia que mantém a enorme vitalidade do passado, porém, há mais de duas décadas, procura, sem encontrar, o fio para sair do labirinto da estagnação e retomar novamente o caminho do desenvolvimento e da correção dos desequilíbrios sociais, que se agravam a cada dia.

( ) Com JK, o país afirmou a sua confiança na capacidade de realizar e pôde negociar em igualdade com os grandes investidores internacionais, mostrando, na prática, que oferecia rentabilidade e segurança ao capital.

( ) Em mais de um século, dois presidentes e um ciclo recente da economia atraíram as atenções pelo êxito nos programas de desenvolvimento.

( ) Juscelino Kubitschek veio logo depois com seu programa de 50 anos em 5, tornando a indústria automobilística uma realidade, construindo moderna infra-estrutura e promovendo a arrancada de setores estratégicos, como a siderurgia, o petróleo e a energia elétrica.

(Emerson Raposo, "Dois cristãos" in Revista Política Democrática nº 8, p. 29)

- a) 1º - 2º - 4º - 5º - 6º - 3º  
b) 2º - 3º - 5º - 1º - 4º - 6º  
c) 2º - 5º - 6º - 4º - 1º - 3º

- d) 5º - 2º - 4º - 6º - 3º - 1º  
e) 3º - 5º - 2º - 1º - 4º - 6º

**06-** Se cada período sintático do texto for representado, respectivamente, pelas letras X, Y, W e Z, as relações semânticas que se estabelecem no trecho correspondem às ideias expressas pelos seguintes conectivos:

- a) X e Y mas W e Z.  
b) X porque Y porém W logo Z.  
c) X mas Y e W porque Z.  
d) Não só X mas também Y porque W e Z.  
e) Tanto X como Y e W embora Z.



## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado por FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ, como participante da pesquisa intitulada A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

**1) Tema da pesquisa:** o tema da pesquisa da qual você está sendo convidado para participar é: A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

**2) Objetivos da pesquisa:** a pesquisa da qual você está sendo convidado a participar tem como objetivo: Analisar a coesão nominal e a conexão na produção de textos dissertativo-argumentativos de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de textualização para garantir a progressão temática e como Objetivos específicos: Analisar os tipos de coesão nominal em produções textuais dos alunos e analisar de que maneira estes recursos implicam na articulação e organização das ideias do texto; Analisar os tipos de conexão usados nos textos dos alunos e de que modo eles contribuem para a manutenção de sua progressão temática.

**3) Procedimentos da pesquisa:** Para este estudo, você participará dos seguinte(s) procedimento(s): i) você participará de atividades de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da produção de textos, do gênero dissertativo-argumentativo; ii) você será convidado, ao longo da sequência didática, a escrever textos de acordo com as atividades de produção de textos propostas por mim enquanto professor; iii) eu comentarei (individualmente) sua produção e em seguida, você será convidado a refazer o seu texto de acordo com os comentários que realizarei. A sequência de dados será dada nos dias aulas de redação da escola.

A sequência de didática será dada nos dias das aulas de redação da escola. Mais precisamente, a sequência terá duração de 1 mês, que será em junho/2020.

**4) Participantes da pesquisa:** os participantes dessa pesquisa, assim como você, são os estudantes ingressantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará, a escola José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus-CE.

**5) Envolvimento na pesquisa:** Você participará de aulas e oficinas de produção de textos sobre o gênero dissertativo-argumentativo. A qualquer momento você poderá recusar a participar ou se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que você quiser, poderá pedir mais informações através do telefone do responsável pela pesquisa.

**6) Confidencialidade:** É garantido a você que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os seus dados pessoais, por exemplo o nome, serão identificados com um código. Apenas eu enquanto professor e pesquisador terei conhecimento desses dados, garantindo assim a sua privacidade.

**7) Riscos e desconforto:** Garanto a você que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução 510/16 do Ministério da Saúde e do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará. Entre os riscos e desconfortos, assumo que poderão estar atrelados a sua exposição, durante a exposição dos textos produzido por você, o que pode gerar algum constrangimento. Mas garantimos a você que tudo que será gerado, será utilizado para adequar as aulas para melhorar sua aprendizagem tanto em língua portuguesa quanto em produção de textos. Essa exposição também será minimizada, considerando que apenas eu, enquanto professor e pesquisador, terei acesso para fins de análise.

Como as aulas serão gravadas, pois, posteriormente, o pesquisador irá precisar transcrever estas aulas, gostaríamos de pedir a sua autorização para a gravação das aulas. Lembramos, entretanto, que você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo: entre os riscos e desconfortos, assumo que poderão estar atrelados a sua exposição, durante a exposição dos textos produzido por você, o que pode gerar algum constrangimento. Mas garantimos a você que tudo que será gerado, será utilizado para adequar as aulas para melhorar sua aprendizagem tanto em língua portuguesa quanto em produção de textos. Essa exposição também será minimizada, considerando que apenas eu, enquanto professor e pesquisador, terei

acesso para fins de análise. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

**8) Benefícios:** Para você, enquanto participante da pesquisa, os benefícios são: aprender a Língua Portuguesa para usar em diversas situações: cotidianas e principalmente acadêmicas; ser acompanhado individualmente pela professora para a melhoria dos textos produzidos em Língua Portuguesa, aprender a escrever textos dissertativo-argumentativos, não só para participar do ENEM, mas tais aulas o ajudarão a desenvolver suas habilidades de escrita. No plano mais amplo, os resultados dessa pesquisa poderão fornecer informações importantes que deverão contribuir com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, para a ampliação do letramento no ensino médio. Além disso, eu, enquanto pesquisador, me comprometo a divulgar os resultados obtidos.

**9) Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação.

**Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem nenhuma penalidade.

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo. Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

---

Nome do pesquisador principal

Data

Assinatura

---

Nome do profissional

Data

Assinatura que aplicou o TCLE

---

## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AO RESPONSÁVEL PELO MENOR DE IDADE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODÓ como participante da pesquisa intitulada A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO.

O menor sob sua responsabilidade não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

**1) Tema da pesquisa:** o tema da pesquisa da qual você está sendo convidado para participar é: A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

**2) Objetivos da pesquisa:** a pesquisa da qual o menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar tem como objetivo: Analisar a coesão nominal e a conexão na produção de textos dissertativo-argumentativos de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de textualização para garantir a progressão temática e como Objetivos específicos: Analisar os tipos de coesão nominal em produções textuais dos alunos e analisar de que maneira estes recursos implicam na articulação e organização das ideias do texto; Analisar os tipos de conexão usados nos textos dos alunos e de que modo eles contribuem para a manutenção de sua progressão temática.

**3) Procedimentos da pesquisa:** Para este estudo, o menor sob sua responsabilidade participará dos seguinte(s) procedimento(s): i) você participará de atividades de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da produção de textos, do gênero dissertativo-argumentativo; ii) você será convidado, ao longo da sequência didática, a escrever textos de acordo com as atividades de produção de textos propostas por mim enquanto professor; iii) eu comentarei (individualmente) a produção do dele e em seguida, ele será convidado a refazer o seu texto de acordo com os comentários que realizarei. A sequência de dados será dada nos

dias aulas de redação da escola. Daremos estas aulas durante um período de 1 mês, que será em junho.

**4) Participantes da pesquisa:** os participantes dessa pesquisa, assim como o menor que está sob a sua responsabilidade, são os estudantes ingressantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará, a escola José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus-CE.

**5) Envolvimento na pesquisa:** o menor sob sua responsabilidade participará de aulas e oficinas de produção de textos sobre o gênero dissertativo-argumentativo. A qualquer momento ele poderá recusar a participar ou se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele. Sempre que o senhor/senhora quiser, poderá pedir mais informações através do telefone do responsável pela pesquisa.

**6) Confidencialidade:** É garantido ao menor que está sob a sua responsabilidade que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados pessoais, por exemplo o nome, serão identificados com um código. Apenas eu enquanto professor e pesquisador terei conhecimento desses dados, garantindo assim a privacidade do participante.

**7) Riscos e desconforto:** Garanto ao senhor/senhora que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução 510/16 do Ministério da Saúde e do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará. Entre os riscos e desconfortos, assumo que poderão estar atrelados à exposição do menor sob sua responsabilidade, durante a exposição dos textos produzido por ele, o que pode gerar algum constrangimento. Mas garantimos ao senhor/senhora que tudo que será gerado, será utilizado para adequar as aulas para melhorar a aprendizagem dele tanto em língua portuguesa quanto em produção de textos. Essa exposição também será minimizada, considerando que apenas eu, enquanto professor e pesquisador, terei acesso para fins de análise.

**7.1) Autorização de gravação:** Como as aulas serão gravadas, pois, posteriormente, elas serão transcritas, gostaríamos de pedir a autorização de gravar as aulas. Contudo, lembramos que o menor que está sob sua responsabilidade não terá imagem exposta, pois a finalidade da gravação é registrar as falas, principalmente, do professor, e depois iremos transcrevê-las. Como o menor

poderá em alguns momentos fazer perguntas, tirar dúvidas e participar das aulas, assim, sua voz será registrada. Nesse sentido, pedimos sua autorização para a gravação, uma vez que a transcrição das falas será importante para a análise dos dados da pesquisa.

**8) Benefícios:** Para o menor sob sua responsabilidade enquanto participante da pesquisa, os benefícios são: aprender a Língua Portuguesa para usar em diversas situações: cotidianas e principalmente acadêmicas; ser acompanhado individualmente pelo professor para a melhoria dos textos produzidos em Língua Portuguesa, aprender a escrever textos dissertativo-argumentativos, não só para participar do ENEM, mas tais aulas o ajudarão a desenvolver suas habilidades de escrita. No plano mais amplo, os resultados dessa pesquisa poderão fornecer informações importantes que deverão contribuir com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, para a ampliação do letramento no ensino médio. Além disso, eu, enquanto pesquisador, me comprometo a divulgar os resultados obtidos.

**9) Pagamento:** O menor sob sua responsabilidade não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação.

**10) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** O menor tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem nenhuma penalidade. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você e a seu responsável assinada pelo pesquisador.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome:

Instituição:

Endereço:

Telefones para contato:

**ATENÇÃO:** Se o senhor/a senhora tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da

Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que é responsável legal do participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo. Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
<hr/>		

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
<hr/>		

Nome do Responsável legal/testemunha	Data	Assinatura (se aplicável)
<hr/>		

Nome do profissional	Data	Assinatura que aplicou o TCLE
<hr/>		



## **ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (NO CASO DO MENOR DE IDADE)**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (no caso do menor)**

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO.

Nesse estudo pretendemos: Analisar a coesão nominal e a conexão na produção de textos dissertativo argumentativos de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de textualização para garantir a progressão temática. Como objetivos secundários: Analisar os tipos de coesão nominal em produções textuais dos alunos e analisar de que maneira estes recursos implicam na articulação e organização das ideias do texto; e Analisar os tipos de conexão usados nos textos dos alunos e de que modo eles contribuem para a manutenção de sua progressão temática.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é porque, por meio da prova de diagnóstica que nossa escola elaborou, pudemos perceber que os alunos ingressantes demonstravam ter dificuldades no tocante à escrita, em especial, na construção da progressão temática. Nosso trabalho é importante, pois pretende ajudar a melhorar o processo de formação e aprendizagem, podendo contribuir, assim, com a escrita dos alunos. Por isso, resolvemos alisarmos como os alunos do Ensino Médio vêm usando e aperfeiçoando o uso dos elementos linguísticos, a fim de articular e tecer a coesão em seus textos. Em suma, esse trabalho é importante, pois, observando as dificuldades enfrentadas na escrita acerca do uso da coesão nominal e conexão, resolvemos propor esta pesquisa para intervir e contribuir com o desenvolvimento da escrita dos nossos alunos.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): i) você participará de atividades de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da produção de textos, do gênero dissertativo-argumentativo; ii) você será convidado, ao longo da sequência didática, a escrever textos de acordo com as atividades de produção de textos propostas por mim enquanto professor; iii) eu comentarei (individualmente) sua produção e em seguida, você será convidado a refazer o seu texto de acordo com os comentários que realizarei. A sequência de dados será

dada nos dias aulas de redação da escola. Mais precisamente, a sequência terá duração de 1 mês, que será em junho.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Como as aulas serão gravadas, pois, posteriormente, o pesquisador irá precisar transcrever estas aulas, gostaríamos de pedir a sua autorização para a gravação das aulas. Lembramos, entretanto, que você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo: entre os riscos e desconfortos, assumo que poderão estar atrelados a sua exposição, durante a exposição dos textos produzido por você, o que pode gerar algum constrangimento. Mas garantimos a você que tudo que será gerado, será utilizado para adequar as aulas para melhorar sua aprendizagem tanto em língua portuguesa quanto em produção de textos. Essa exposição também será minimizada, considerando que apenas eu, enquanto professor e pesquisador, terei acesso para fins de análise. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Em se tratando dos benefícios da pesquisa, você irá: aprender a Língua Portuguesa para usar em diversas situações: cotidianas e principalmente acadêmicas; ser acompanhado individualmente pelo professor para a melhoria dos textos produzidos em Língua Portuguesa, aprender a escrever textos dissertativo-argumentativos, não só para participar do ENEM, mas tais aulas o ajudarão a desenvolver suas habilidades de escrita. No plano mais amplo, os resultados dessa pesquisa poderão fornecer informações importantes que deverão contribuir com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, para a ampliação do letramento no ensino médio. Além disso, eu, enquanto pesquisador, me comprometo a divulgar os resultados obtidos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você e a seu responsável assinada pelo pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

**Nome:**

**Instituição:**

**Endereço:**

**Telefones para contato:**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua

Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

## ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A COESÃO NOMINAL E A CONEXÃO NO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

**Pesquisador:** FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 26148319.0.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.058.868

##### **Apresentação do Projeto:**

Esse projeto dá continuidade a uma pesquisa desenvolvida no mestrado e o nosso interesse por sua continuação respalda-se nos seguintes questionamentos: • De que maneira o estudante do Ensino Médio se apropria das capacidades linguístico-discursivas sobre coesão nominal e conexão e as utiliza no gênero dissertativo-argumentativo? • Ao fazer uso dos mecanismos de textualização, a coesão nominal e a conexão, o aluno os utiliza considerando-os somente como recursos estruturais linguísticos para a organização global das ideias do texto ou também reflete esse uso das estruturas da língua nas práticas interativas e sociodiscursivas? • Que dificuldades o estudante ingressante do Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever o gênero dissertativo-argumentativo? Estas perguntas nortearão a investigação e também nos ajudarão a contemplar os objetivos do nosso trabalho, pois pretendemos verificar e analisar os tipos de coesão nominal usados pelos alunos em suas produções e investigar como/se o estudante se apropria das capacidades linguístico-discursivas sobre coesão nominal e conexão, ao construir o gênero dissertativo-argumentativo, e qual o plano geral do texto e seu propósito comunicacional, já que, de acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo, tanto a coesão nominal quanto a conexão têm um papel muito importante na construção da progressão temática. Desse modo, tendo exposto os objetivos do nosso trabalho e nossas perguntas motivadoras, achamos importante justificar os porquês da escolha por esse tema e os motivos que nos levaram a elencar

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.058.868

esses objetivos como ponto de partida para a nossa investigação.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar a coesão nominal e a conexão na produção de textos dissertativo argumentativos de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de textualização para garantir a progressão temática. Objetivo Secundário: • Analisar os tipos de coesão nominal em produções textuais dos alunos e analisar de que maneira estes recursos implicam na articulação e organização das ideias do texto; • Analisar os tipos de conexão usados nos textos dos alunos e de que modo eles contribuem para a manutenção de sua progressão temática.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador apresenta como riscos: "entre os riscos e desconfortos, assumo que poderão estar atrelados a sua exposição, durante a exposição dos textos produzido por você, o que pode gerar algum constrangimento. Mas garantimos a você que tudo que será gerado, será utilizado para adequar as aulas para melhorar sua aprendizagem tanto em língua portuguesa quanto em produção de textos. Essa exposição também será minimizada, considerando que apenas eu, enquanto professora e pesquisadora, terei acesso para fins de análise."

Quanto aos benefícios, é mencionado pelo pesquisador: "A pesquisa contribuirá com os estudos da linguística aplicada, uma vez que se volta para questões sobre o ensino e aprendizagem de línguas".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa aplicada com relevância à área.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

**Recomendações:**

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3368-8344	E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.058.868

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1436395.pdf	19/05/2020 10:55:13		Aceito
Outros	Pdf_TCLE_para_maior_de_idade.pdf	19/05/2020 10:54:37	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Pdf_termo_de_consintimento_livre_esclarecimento.pdf	14/05/2020 13:47:36	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Pdf_termo_de_assentimento.pdf	14/05/2020 13:47:01	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
Orçamento	Pdf_declaracao_orcamento.pdf	14/05/2020 13:45:43	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
Declaração de concordância	Pdf_declaracao_de_pesquisadores.pdf	14/05/2020 13:44:53	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
Cronograma	Pdf_cronograma.pdf	14/05/2020 13:43:17	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
Outros	Pdf_Carta_de_solicitacao_de_apreciacao.pdf	14/05/2020 13:42:16	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
Folha de Rosto	1pdf_FolhadeRosto.pdf	01/01/2020 20:19:15	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	7_2Projeto.pdf	01/01/2020 20:16:46	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3pdfAutorizacao.pdf	01/01/2020 20:09:24	FRANCISCO WALISSON FERREIRA DODO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.058.868

FORTALEZA, 29 de Maio de 2020

---

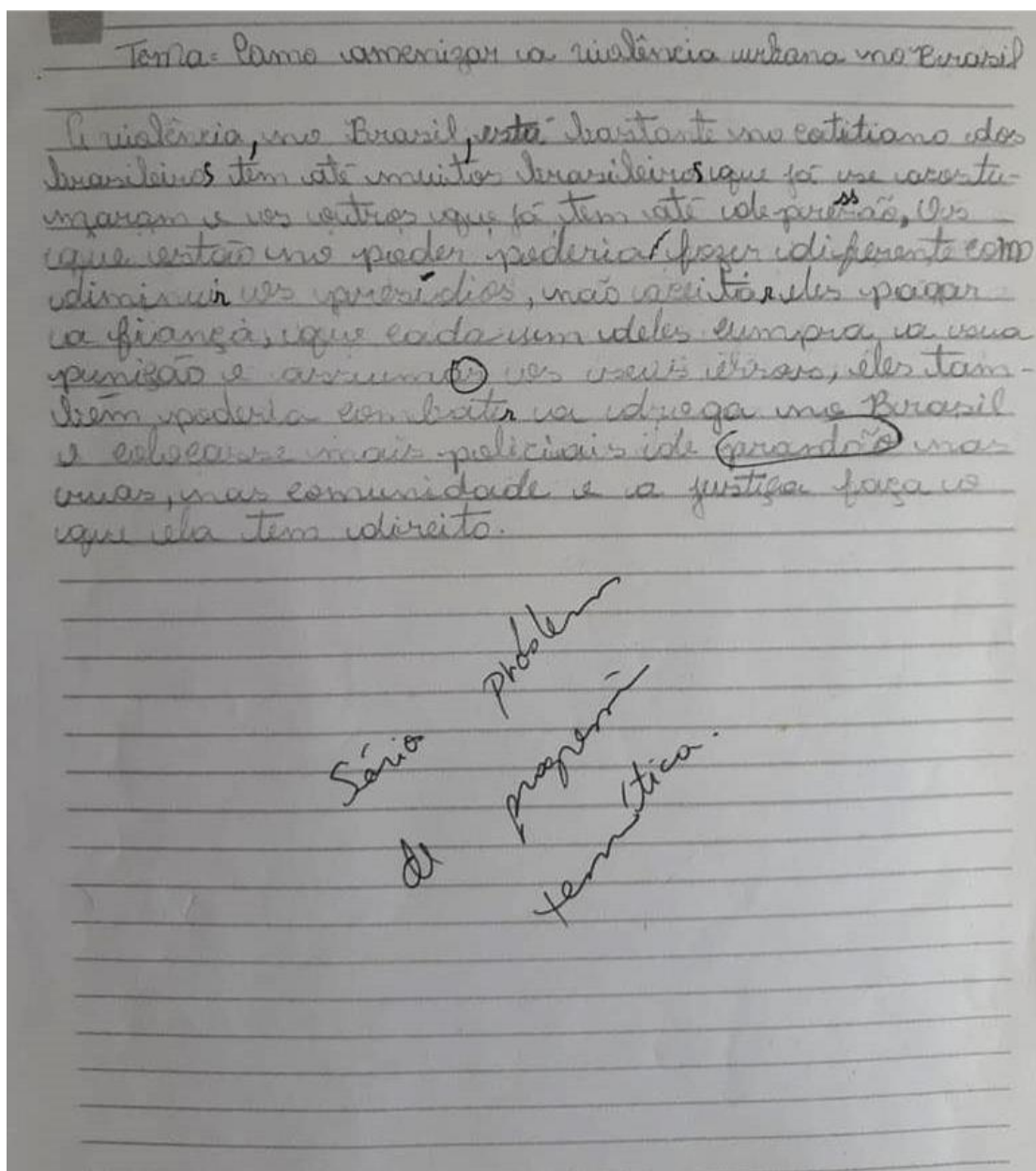
**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br



## ANEXO E – PRODUÇÕES ESCRITAS DIAGNÓSTICAS DOS ALUNOS

## Aluno A



## Aluno B

- Secretaria Exelar

- Como amenizar a violência urbana no Brasil

O Brasil precisa de muitas mudanças para diminuir a violência, mas polícia e trabalho maior o número de policiais depois em intervalos periódicos, uma forma de diminuir a criminalidade nas cidades e aumentar a segurança pública. Aumentar a carga horária nos escolas, mais guardas nos lugares públicos, tentar manter os adolescentes longe das drogas. Os policiais diminuir o uso da arma de fogo, isso tudo pode amenizar a violência no Brasil.

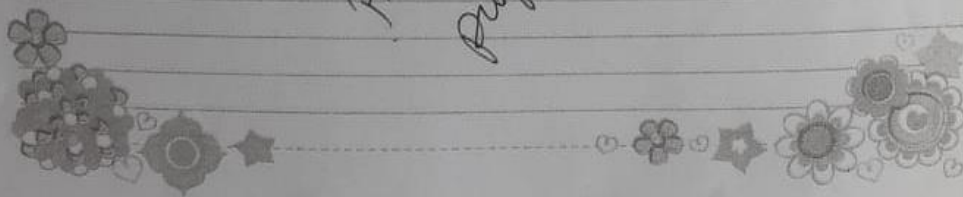
Problema  
de  
trabalho

Autocorreção

## Aluno C

O principal, a violência não só desrespeita a po-  
 lícia, mas também é política, ou seja, que governantes,  
 nada vai mudar sem que os seus mudem, sem que  
 os governantes mudem, porém não adianta fazer  
 leis sem que elas sejam cumpridas. Por ser uma es-  
 tra legal, mais 9000 pessoas morreram no Brasil  
 por conta da violência, como corresponde a 33% de  
 tudo o planeta. Alguns governantes delatam muito a  
 respeito das forças armadas em relação à violência, a-  
 pesar de ser uma causa, mas tão sem mais pois as  
 forças armadas não têm o preparo adequado de não  
 terem os armamentos adequados além do que eles tra-  
 tam de assuntos internacionais e não pública, uma  
 forma de mudar a violência no Brasil é mudando  
 a estrutura do país, e em suas áreas, mudando as  
 estruturas e melhorá-las.

Séries  
 Problemas de  
 Programas Temáticos.



ANEXO F – PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS

Primeira produção escrita: Aluno A

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO** *casos*

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 O país ultimamente tem sofrido uma seca  
 02 muito grande em alguns estados. É isso prejudica  
 03 muito a população. A falta de água tem trazido  
 04 prejuizo nos estados.  
 05 A seca está acontecendo por causa da falta da  
 06 chuva em outros países e os desperdício que a po-  
 07 pulação fazem com a água. Há outros fatores que pod-  
 08 em causar inclusive o desmatamento do país.  
 09 (Entretanto) esse problema pode ser resolvido com  
 10 a ajuda da sociedade, fazendo uma economia de  
 11 água quando a dona de casa for lavar as rou-  
 12 pas, apresentar terra água e lavar os automóveis  
 13 etc. A educação ambiental pode ajudar com a estrate-  
 14 gia feita através da população.

15  
 16  
 17 *mas eu*  
 18 *Portanto*  
 19 *Além disso,*

*E preciso organizar o texto para que fique articulado.*

20  
 21  
 22  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30

AVALIAÇÃO	
COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto

Reescrita – Aluno A

Escolas de Água  
 ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
 JOSÉ MARIA FALCÃO

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 O Brasil nos últimos anos tem sofrido uma seca  
 02 muito grande em alguns estados, e isso tem prejudi-  
 03 cado muito a população e o meio ambiente, causa às  
 04 sociedades um constrangimento por falta do que é  
 05 mais importante para elas, cuja escassez ocasiona o  
 06 maior prejuízo nos estados e em algumas empresas.  
 07 Por isso a sociedade a falta da água causa um  
 08 prejuízo, tais como: sede, desidratação e morte dos ani-  
 09 mais e seres humanos. Porém a água é muito  
 10 importante pois sem ela ninguém consegue sobreviver.  
 11 A água também é importante para os trabalhos  
 12 de algumas empresas pois estas usam a água  
 13 na fabricação de refrigerante, fabricação de  
 14 bebidas, produtos de limpeza, entre outros. Sabe-se  
 15 que sem esse recurso fica inviável a realiza-  
 16 ção desse trabalho.  
 17 É preciso portanto que as escolas e escolas  
 18 façam palestras de como diminuir o desperdício  
 19 de água, cabe também a sociedade usar  
 20 conscientizar e gastar o menos possível de  
 21 água e cada pessoa fazer sua parte. Pois sem  
 22 a água os seres vivos não sobrevivem.  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30

*Reescrita*

**AVALIAÇÃO**

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio de modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o texto, dentro das limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos

NOTA:



## Reescrita – Aluno B

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 Atualmente a escassez de água potável no Brasil vem  
02 passando por um momento muito crítico, pois o Brasil  
03 vem utilizando grandes rios, e é uma crise bastante  
04 séria, mais séria que se possa imaginar, pois vem  
05 ensinando cada vez mais, e é um problema que afeta  
06 toda a vida do país.

07 Segundo pesquisas realizadas em cidades pequenas, a  
08 água potável tem uma percentagem muito pequena, pois é  
09 número de chuvas na região e bem pequena, e segundo  
10 as pesquisas muitos métodos existem desse problema,  
11 mais ainda, continuam desperdiçando água com atitudes  
12 desnecessárias.

13 Podem-se citar como exemplos dessas desperdiçios la-  
14 var e lavar, lavar isso com a água totalmente limpa,  
15 banhos longos entre outros. E isso acaba diminuindo  
16 de mais ainda, a percentagem de água do Brasil.

17 Portanto diante desses problemas, sabe-se que cada-  
18 dões não desperdiçiam tanta água, pois podem se  
19 reaproveitarem, e também se gerarem lareiras compa-  
20 nhas, a fim de conscientizar a população sobre o  
21 uso nacional da água. Os escolas também poderiam  
22 realizar palestras com intuito de divulgar posturas  
23 responsáveis quanto a essa questão, sendo assim,  
24 na solucionar vários problemas.

25

26 em usos de coordenadas assintóticas

27

28

29

30

**AValiação**

COMPETÊNCIA 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 4	Construir a coesão entre os segmentos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos

Primeira produção escrita: Aluno C

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
 Governo do Estado do Ceará

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 A crise hídrica no Brasil não é um assunto discutido  
 02 recentemente, principalmente nos estados nordestinos, mas se por  
 03 questões meteorológicas, mas também por má distribuição de água  
 04 potável e ambiental?  
 05 Apesar do Brasil apresentar 12% de toda a água do planeta,  
 06 nos estados nordestinos, por apresentar um clima seco e sem mu-  
 07 tas chuvas por ano, a má distribuição de água se torna mais  
 08 crítica, tanto que se chega a faltar para as necessidades básicas  
 09 de alguns indivíduos.  
 10 Perdas e atividades humanas, como os desmatamentos e  
 11 poluições de rios (até mesmo de lençóis freáticos), há consequên-  
 12 cias tanto na economia do país, como também em seu camá-  
 13 rio social.  
 14 Portanto, em vista dos fatos apresentados, uma solução deve ser  
 15 mostrada para esse problema para que se haja uma diminui-  
 16 ção significativa nos gastos de água. A Secretaria de Educação  
 17 junto aos professores devem ser apresentadas didaticamente  
 18 para as crianças, e como preservar os recursos naturais, como  
 19 também por meio de filmes-pipas distribuindo igualmente a  
 20 água em todo o país, e os superiores devem ter mais aten-  
 21 ção para o saneamento básico para não contaminação de rios  
 22 e lençóis freáticos.

23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30

Tente não  
 se limitar  
 os fatos  
 motivados.

AVAIÇÃO

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (X) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (X) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (X) 120 pontos (X) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto



## Reescrita - Aluno C

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

Atualmente, pode-se observar que o Brasil está enfrentando diversos problemas relacionados a crise hídrica. Alguns fatores contribuem para essa problemática, entre eles estão o uso desordenado desse recurso e a grande quantidade de poluentes que são jogados no meio ambiente.

Nesse contexto, ele vem aumentando o uso desordenado de toda a população que não tem o conhecimento adequado sobre os meios de que esse uso exagerado e esse gasto desnecessário pode afetar. Ademais, a má distribuição de água potável no país também tem a influência de maneira negativa.

Outra forma que colabora é a falta de saneamento básico em regiões mais pobres, que faz com que dejetos sejam jogados a céu aberto, agravando ainda mais a natureza. Além disso, empresas que descartam diversos tipos de resíduos que podem chegar a rios e lagos próximos, propiciando a diminuição do volume de resservatórios.

Em vista dos fatos apresentados, uma solução deve ser mostrada para esse problema, a fim de que se faça uma diminuição significativa nos gastos de água. É preciso que o Ministério do Meio Ambiente juntamente com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de cada município mobilizem-se contra a poluição da mesma, fazendo campanhas de educação para preservar os recursos naturais, para a conscientização da sociedade e respeito dos direitos que se estipularam e a contaminação de água devem melhorar o modo de participação e de seu uso, como também deve promover o saneamento básico para a sua recuperação, assim como empresas que fazem esse tipo de ato prejudicial a natureza necessitam de punições, como multas aplicadas pela Agência Nacional das Águas (ANA) e ficar responsável pela limpeza e preservação do meio ambiente.

Elementos para  
ser avaliados

AVALIAÇÃO	
COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio de modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 pontos

## ANEXO G – SEGUNDA PRODUÇÃO ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS

### Segunda produção escrita: Aluno A

**JOSE MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

Na atualidade, ~~de hoje~~ o assunto que, na maioria das vezes, os pais têm vergonha de falar com os seus filhos é de sexo e como fazer e se prevenir. O principal objetivo da educação sexual é preparar os adolescentes para a sua vida sexual de forma segura. Tendo a eles a responsabilidade de cuidar de seu próprio corpo para que não ocorram contusões futuras indesejadas.

A sexualidade precoce deixa os jovens mais expostos, como contração de uma doença ou de uma gravidez indesejada, inclusive a AIDS. Infelizmente, o ser humano tende a creditar que o perigo sempre está ao lado de outras pessoas e jamais irá acontecer com ele.

Uma adolescente que engravidou ou pegou doenças por não ter prevenção sexual, ela passa por mudança de vida rápida, pois uma parte de sua vida foi pulada.

Nessa forma, ~~se tornar~~ mais importante ensinar aos adolescente e quanto se se cuidar e se prevenir na sua vida sexual. É preciso que os pais falem desse assunto com os seus filhos e com ajuda das instituições passar para eles a forma de como se prevenir.

Procura a pontuação do texto escrito

AVALIAÇÃO	
COMPETÊNCIA 1: Produzir discursos da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 2: Compreender a importância de redação e aplicar conhecimentos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o texto, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos
COMPETÊNCIA 5: Realizar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input checked="" type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 pontos

Reescrita – Aluno A

Governo do Estado de Ceará

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

Atualmente a educação sexual busca ensinar e esclarecer questões relacionadas ao sexo, antigamente e ainda hoje, falar sobre relação sexual para algumas pessoas causa constrangimentos. Mas o assunto é de grande importância pois ele esclarece as dúvidas de como se prevenir.

No período da adolescência, o organismo em sua totalidade passa por inúmeras transformações. Nesse período, o indivíduo deixa seus comportamentos infantis e inicia algumas rotinas adultas e quando passa por essas mudanças eles começam a emadurecer e ter curiosidade com as coisas em sua volta principalmente em relação a vida sexual.

Em que muitas das vezes os adolescentes não procura se informar de como se cuidar. A sexualidade precoce deixa os jovens mais expostos, como contração de uma doença ou de uma gravidez indesejada. Uma adolescente que engravidou ou pegou uma doença tipo a aids por não ter orientação sexual, ela passar por uma mudança de vida rápida, pois uma parte de sua vida foi pulada.

Os adolescentes precisam ter uma orientação familiar sobre a sexualidade, além de que, sejam intensificados os projetos com os profissionais da área. Os pais precisam estar mais atentos em relação ao sexo e explicar ao seu filho de como ele vai se prevenir e dar a eles a orientação que ele precisa, a fim de que o contato com o sexo seja menos traumático e eles mesmos tenham a responsabilidade com o seu próprio corpo.

**AVALIAÇÃO**

	( ) 200 pontos	( ) 160 pontos	( ) 120 pontos
1. TEMPO 1 (MÍN. 1)	( ) 80 pontos	( ) 40 pontos	( ) 0 pontos
2. TEMPO 2 (MÍN. 2)	( ) 200 pontos	( ) 160 pontos	( ) 120 pontos
	( ) 80 pontos	( ) 40 pontos	( ) 0 pontos
3. TEMPO 3 (MÍN. 3)	( ) 200 pontos	( ) 160 pontos	( ) 120 pontos
	( ) 80 pontos	( ) 40 pontos	( ) 0 pontos
4. TEMPO 4 (MÍN. 4)	( ) 200 pontos	( ) 160 pontos	( ) 120 pontos
	( ) 80 pontos	( ) 40 pontos	( ) 0 pontos
5. TEMPO 5 (MÍN. 5)	( ) 200 pontos	( ) 160 pontos	( ) 120 pontos
	( ) 80 pontos	( ) 40 pontos	( ) 0 pontos

NOTA

## Segunda produção escrita: Aluno B

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 Atualmente, o número de adolescentes com a vida sexual  
02 vem crescendo bastante, e é um dos assuntos que mais  
03 impacta a sociedade, pois a vida sexual pode trazer vários  
04 problemas de saúde. Para a maioria, dos jovens tem difici-  
05 lidade a respeito de sexo, e esse momento é bem crucial para  
06 a educação sexual deles.

07 O pai com pouca idade acaba deixando os adolescentes  
08 expostos, de muitas formas, e com isso podem perder a  
09 normalização de sempre nas vidas sexuais. O sexo na adoles-  
10 cência tem impacto direto nas escolhas de indivíduos em  
11 relação ao uso, da contracepção, e muita das vezes presenciam  
12 de duas a três vezes e não sabem a diferença para os preservati-  
13 vos. Isso faz com que a qualidade de vida, não seja boa, pois  
14 sempre AIDS, uma gravidez indesejada, DSTs entre outras.

15 Com tudo isso o governo deveria investir mais na educa-  
16 ção sexual, pois é uma ferramenta muito importante para  
17 conscientizar os adolescentes, e os responsáveis poderiam propor  
18 diálogos regularmente, de como vai a vida, quais são  
19 suas vontades, e se eles já tiveram praticado não se va-  
20 pararem de conversar, e sim, ouvir, ouvir, ouvir, e não se  
21 preocupar. Assim os jovens não se sentir mais inseguros  
22 quando trata-se desse assunto.

23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30

**AValiação**

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos	<input type="checkbox"/> 160 pontos	<input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos
COMPETÊNCIA 2: Compreender a importância da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o texto, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos	<input type="checkbox"/> 160 pontos	<input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<input type="checkbox"/> 200 pontos	<input type="checkbox"/> 160 pontos	<input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar e defender opiniões dos seus pontos de vista em situações para a construção da argumentação.	<input type="checkbox"/> 200 pontos	<input type="checkbox"/> 160 pontos	<input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos
COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	<input type="checkbox"/> 200 pontos	<input type="checkbox"/> 160 pontos	<input checked="" type="checkbox"/> 120 pontos

Reescrita – Aluno B

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

Atualmente a vida sexual dos jovens vem tornando-se cada vez mais cedo, e a maioria não está preparada para lidar com ela de maneira consciente, pois a maioria deles não tem conhecimento das doenças, que eles podem futuramente desenvolver e algumas dessas doenças nem o próprio tempo consegue pagar, pelo fato de prejudicar muito a saúde dos indivíduos.

O sexo em pouca idade acaba durante os adolescentes repetidos de muitas formas e com isso podemos perceber a sinalização de sexo nos redes sociais. O sexo na adolescência tem impacto direto nos escolhos de indivíduos em relação ao uso da contracepção, pois a ausência dela pode trazer problemas como: AIDS, uma gravidez indesejada, DST's entre outras.

É para se prevenir prevenam de infecções adequadas para sua saúde duvidas e tratar dessas assuntos sem se sentir constrangidos, pois o sexo passa por modificações e os indivíduos devem sempre a partir daí.

Tem tudo isso a educação sexual deve ser mais valorizada, então cabe ao governo realizar palestras nas escolas, campanhas para conscientizar os adolescentes sobre como se prevenir, e dos responsáveis dar orientações e conselhos, tendo diálogos regularmente e também aos profissionais da área precisam ajudar, sendo um a cada instituição pública.

(Reescrita)

AVALIAÇÃO

COMPETÊNCIA 1	Identificar elementos da complexidade escrita formal da Língua Portuguesa	( ) 200 pontos ( ) 80 pontos	( ) 160 pontos ( ) 40 pontos	( ) 120 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 2	Compreender a proposta de criação e aplicar com pautas dos valores éticos de convivência para de indivíduos e coletivos, dentro das normas estabelecidas de acordo com o contexto social e político	( ) 200 pontos ( ) 80 pontos	( ) 160 pontos ( ) 40 pontos	( ) 120 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 3	Utilizar os recursos linguísticos, organizacionais e estilísticos de diferentes gêneros e modalidades de texto para a produção de textos	( ) 200 pontos ( ) 80 pontos	( ) 160 pontos ( ) 40 pontos	( ) 120 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 4	Identificar e analisar criticamente os mecanismos linguísticos utilizados para a construção de argumentos	( ) 200 pontos ( ) 80 pontos	( ) 160 pontos ( ) 40 pontos	( ) 120 pontos ( ) 0 pontos
COMPETÊNCIA 5	Utilizar a proposta de interação de gêneros e modalidades discursivas, organizacionais e estilísticos	( ) 200 pontos ( ) 80 pontos	( ) 160 pontos ( ) 40 pontos	( ) 120 pontos ( ) 0 pontos

Segunda produção escrita: Aluno C

Lição 1001

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 A orientação sexual na adolescência pode trazer várias conse-  
02 quências ao jovem para toda a sua vida, pois pode trazer  
03 muitos riscos, como gravidez indesejada, DSTs e abalos emocionais.  
04 Com esse conhecimento o adolescente estará maduro e suficien-  
05 te para que agir de maneira consciente e responsável, porém muitos  
06 jovens não preparam tal conhecimento como o uso de preservativos  
07 que acabam que se expõem aos riscos que impactam diretamente  
08 em suas vidas.

09 O mau uso da internet e mídias mais intencionadas possibilitam  
10 que o jovem tenha curiosidades por sexo, fazendo o contato pu-  
11 cese com a vida sexual.

12 Portanto, o Ministério da Saúde deve preparar campanhas  
13 em sites educativas a respeito, nas escolas, nos superiores da  
14 segurança devem criar leis e fazer cumprir, também as famílias  
15 devem conversar com os seus filhos e não se espantarem com  
16 o que eles não lhe contam.

17

18 A orientação sexual (1)  
19 gravidez indesejada (2), DSTs e  
20 abalos emocionais (3).

21 A importância da  
22 Educação sexual (4)  
23 Esse conhecimento (4)  
24 Tal conhecimento (6)  
25 preservativos (6)  
26 O mau uso da internet e  
27 mídias mais intencionadas (9)  
28 o sexo (10)  
29 Ministério da saúde (12)  
30 campanhas educativas (13)  
leis (14)

AVALIAÇÃO		( ) 200 pontos	( / ) 160 pontos	( X ) 120 pontos
COMPETÊNCIA 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 80 pontos	( / ) 40 pontos	( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o texto, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( / ) 200 pontos	( / ) 160 pontos	( / ) 120 pontos
COMPETÊNCIA 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( / ) 200 pontos	( / ) 160 pontos	( / ) 120 pontos
COMPETÊNCIA 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( / ) 200 pontos	( / ) 160 pontos	( X ) 120 pontos
COMPETÊNCIA 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( / ) 200 pontos	( / ) 160 pontos	( / ) 120 pontos

## Reescrita -Aluno C

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 Nas últimas décadas, tornou-se imprescindível discutir sobre a  
02 prioridade das relações sociais entre jovens e a educação sexual, visto  
03 que devido as facilidades de comunicação nos meios sociais, os per-  
04 ciosos que não abordam assuntos como este em seu cotidiano es-  
05 colam.

06 Com primeiro lugar, é possível notar que páginas mal intencio-  
07 nadas nos meios sociais influenciam os adolescentes a terem curio-  
08 sidades para a vida sexual, visto que alguns de seus conteúdos mes-  
09 tra inapropriações para algumas idades. Ademais, os adolescentes pre-  
10 curam suas suas dúvidas com pessoas inexperientes que, por sua vez,  
11 os orientam com informações erradas, causando nulos conhecimentos e  
12 talus.

13 Outra problemática são as redes sociais que não influem a  
14 assunto em seu dia-a-dia real, fazendo com que os alunos fi-  
15 quem totalmente desprevidos. Quando os apresentam e de forma  
16 superficial, sem objetividade e não apresentando os riscos que podem  
17 acarretar, a falta de uso dos métodos contraceptivos deixando que eles  
18 se exponham aos perigos que impactam diretamente em suas vi-  
19 das.

20 Portanto, a Polícia Federal deve desenvolver delegacias especializa-  
21 das para as redes sociais, para que a população possa denunciar  
22 e fazer com que essas páginas sejam excluídas imediatamente, e  
23 assim como as redes devem ministrar horários de educação sexual  
24 e promover palestras sobre esse assunto a fim de que os adole-  
25 centes obtenham as informações de fonte segura e tenham suas dú-  
26 vidas além disso, a família como primeiro meio de conhecimento que  
27 os jovens têm, deve abrigar diálogos com os jovens, focando em  
28 suas dúvidas e quebrando os tabus impostos pela sociedade por  
29 prevenção e proteção a eles e as próximas gerações.

30

**AValiação**

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto

## ANEXO H – TERCEIRA PRODUÇÃO ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS

## Terceira produção escrita: Aluno A

Aluno *sem nome*

Folha de redação

117PE

01 Atualmente, os crimes sexual têm usado o segundo

02 maior tipo de violência infantil. A maior parte das denú-

03 ncias é referente aos crimes sexual.

04 A maior parte das agressões ocorre na própria re-

05 sidência da criança. Os agressores são na maior parte

06 pais, familiares ou alguém de convivência muito próximo

07 da criança.

08 A própria mãe <sup>mulher</sup> <sup>do pai</sup> <sup>ou</sup> <sup>o</sup> pai, ou a pessoa próxi-

09 ma da criança, violenta <sup>ela</sup> e às vezes criança tem me-

10 do de conta para as pessoas ou fala até mesmo para

11 a sua família.

12 A denúncia é um importante meio de dar vis-

13 sibilidade e, ao mesmo tempo, oportunizar a criação

14 de mecanismos de prevenção e proteção. Para acolher e

15 atender as crianças, temos delegacias, conselhos de tutel-

16 ras, eles estão preparados para ouvir a denúncia.

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

Para o avaliador

Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	( ) 200 pontos ( ) 150 pontos (X) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 150 pontos (X) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 150 pontos ( ) 120 pontos (X) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (X) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( ) 200 pontos ( ) 150 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto


NOTA:

*E preciso estruturar linguisticamente também o último parágrafo com proposta*



## Reescrita – Aluno A

**Folha de redação**


  
UFPE

01	No Brasil a violência sexual contra crianças
02	e adolescentes é um ato muito frequente. Com gran-
03	de parte dos acontecimentos, as vítimas são
04	de famílias pobres, que por medo do agressor
05	e pela falta de informação acabam não denun-
06	ciando os autores desses crimes.
07	A exploração sexual dentro da sociedade é
08	um assunto que fica mascarado, ou seja para
09	dar a impressão de que não existe. No entanto, gran-
10	de parte dos abusos sexuais acontecem dentro
11	da própria família, com padrastos e enteados,
12	pais e filhos, funcionários domésticos e membros
13	da família, entre outros casos.
14	Buscando combater este tipo de crime, foi
15	criado um órgão de proteção para as vítimas,
16	o CEA (Conselho da Criança e do Adolescente), que
17	procuram acompanhar os violentados e puni-los com
18	o auxílio do poder judiciário. Porém a atuação
19	do CEA depende muito da contribuição de cada
20	pessoa que vive sobre esta violência.
21	Nesse contexto, cabe às famílias o dever de
22	orientar corretamente seus filhos sobre o abu-
23	so sexual, ter diálogos frequentes sobre tudo
24	o que acontece durante o dia, seja na escola
25	na rua ou em qualquer lugar frequentado por
26	eles.
27	
28	
29	
30	

**Para o avaliador**

Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal de Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto

NOTA:

## Terceira produção escrita: Aluno B

Folha de redação

UFPE

01 Atualmente no Brasil, o número de violência  
 02 sexual contra crianças um aumentando cada vez  
 03 mais, o abuso sexual é o maior tipo de violên-  
 04 cia sofrida por crianças de 0 a 12 anos de idade.  
 05 Um fato que contribui bastante para a violência  
 06 é a falta de proteção tanto nas escolas, como  
 07 em casa. O abuso também pode ser chamado  
 08 de exploração sexual, e é algo que alarma o  
 09 Brasil inteiro.

10 Esse tipo de abuso sempre é com pessoas  
 11 significativamente mais velhas, e que tem al-  
 12 gum tipo de poder sobre a criança, as crian-  
 13 ça muito das vezes, não são capazes de enten-  
 14 der aquele contato físico, algumas podem até  
 15 entender, mais não conseguem entender sem  
 16 outras pessoas, por medo, e isso pode gerar  
 17 grande traumas.

18 Dado isso tem muitas maneiras para  
 19 mudar essas fatos, então, cabe o governo prome-  
 20 ver melhor serviços de acompanhamento para  
 21 famílias e as famílias, e tanto evitar, mui-  
 22 to seus filhos, e sempre dialoga, perguntar  
 23 como ~~to~~ foi o seu dia, e as autoridades  
 24 promover mais maneiras de denúncia.

25  
26  
27  
28  
29  
30

Para o avaliador

Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto

NOTA:

## Reescrita – Aluno B

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
JOSÉ MARIA FALCÃO

FOLHA DE REDAÇÃO

01 Atualmente no Brasil, o número de violência sexual  
02 contra crianças e adolescentes vem crescendo, cada vez  
03 mais, pela ausência de informações em casa se tor-  
04 nando grave, por não receberem as autoridades quan-  
05 do se fala sobre.

06 Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de  
07 classe baixa, sendo assim contribuindo para que  
08 possam ser o principal alvo para essas agressões,  
09 e pela falta de informações os pais não conseguem  
10 muita das vezes até por meio de denúncia.

11 Mas o abuso sexual vai muito além disso, ele re-  
12 sulta em uma série de problemas físicos e psicoló-  
13 gicos nos últimos, como por exemplo: a pessoa vai  
14 ficar insegura, depreciada, desorientada, entre outras.  
15 Em muitos casos a família acaba pensando  
16 que seu filho (a) está sofrendo de abuso sexual.

17 É notório que medidas não necessariamente para se-  
18 non esse problema, o governo poderia promover pre-  
19 vinhos com acompanhamento familiar, e sim-  
20 tos sobre o crime assumido. Com a isso as institui-  
21 ções de ensino poderia realizar debates entre os  
22 alunos para que possam pensar diminuir esse  
23 tipo de abuso, com isso irá amenizar a de vio-  
24 lência sexual.

25  
26  
27  
28  
29  
30


AVALIAÇÃO

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o texto, dentro das limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto
COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	<input type="checkbox"/> 200 pontos <input type="checkbox"/> 160 pontos <input type="checkbox"/> 120 pontos <input type="checkbox"/> 80 pontos <input type="checkbox"/> 40 pontos <input type="checkbox"/> 0 ponto

Terceira produção escrita: Aluno C

Aluno *seu íntimo*

Folha de redação *Escrita*



01	O abuso sexual infantil, até pouco tempo atrás, era tratado como
02	um assunto peculiar na sociedade brasileira. Porém, de algumas de-
03	cadadas para cá, esse assunto tem vindo sendo cada vez mais comentado, por
04	exatamente por conta de movimentos feministas, por isso visto que a maior
05	parte das crianças abusadas são de sexo feminino, tal assunto se torna
06	cada vez mais falado por conta da presunção freqüente de tais práticas
07	como pelas consequências de abalos físicos e psicológicos que afetam as
08	vítimas.
09	Essa tipo de assunto tem se tornado algo "banal" na sociedade bra-
10	sileira pela omissão das coisas, que sem isso favorece os praticantes deste cri-
11	me tão horrendo, estacionando as vítimas às suas consequências não só em seu
12	físico, como também em seu estado psicológico, abalando suas consciências, por
13	verando-lhes culpa, vir para a autocrítica, paulatinas como a realidade,
14	dificuldade em se socializar, falta de confiança e em si mesma.
15	Os meninos geralmente são os mais atingidos por serem considerados
16	"o sexo frágil", entretanto, muitos exemplos de sexo masculino também são
17	abusados. Muitas vezes, os agressores são eles próprios familiares ou al-
18	guém próximo. Porém, em alguns casos que a vítima chega a denunciar,
19	o agressor é punido, mas na maioria das vezes isso não acontece.
20	Em suma, mediante aos fatos mencionados, é preciso que a família das
21	crianças abusadas vitimadas deem apoio à vítima para que a mesma possa se
22	reintegrar à sociedade, sem abalos físicos e intelectuais. Ademais, é preciso que as
23	autoridades competentes fiscalizem a legislação em vigor e apliquem as punições
24	necessárias aos agressores atingidos na lei. Enfim, cabe à sociedade denunciar
25	tais agentes agressores, para que uma cultura de respeito aos pequeninos
26	seja criada, preservando as futuras gerações.
27	
28	
29	
30	

**Para o avaliador**

Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (x) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (x) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (x) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (x) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos (x) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto

## Reescrita - Aluno C

**JOSÉ MARIA FALCÃO**

**FOLHA DE REDAÇÃO**

01 O abuso sexual infantil, até pouco tempo atrás, era tratado ca-  
 02 me um assunto precluso na sociedade brasileira. Contudo, ao longo do  
 03 tempo, ele está se tornando algo cada vez mais comentado, principalmente,  
 04 por movimentos feministas, visto que a maior parcela de vítimas é de  
 05 sexo feminino. Como também, devido a presença de frequência de atos pú-  
 06 blicos que deixam em suas vítimas consequências como abalos psicológi-  
 07 cos e físicos.

08 Tais atos se tornam tão forte por intermédio das emissões de casos  
 09 que possuem os protagonistas deste crime. Ademais, por ser as crianças de  
 10 sexo feminino, consideradas "e sexo frágil", são as mais abusadas. Porém,  
 11 em alguns casos que a vítima chega a denunciar, muitas vezes a agressor  
 12 não é devidamente punido por ser um familiar, ou alguém próximo.

13 A frequência de tais atos é estimulada pelo ocultamento destes acen-  
 14 tamentos, visto que a maioria dos casos ocorrem no próprio âmbito fami-  
 15 liar, ocasionando a elas diversas consequências no seu psicológico, evidenciando  
 16 nas suas emoções, a autotelância sexualidade e provocando-lhes culpa, como tam-  
 17 bém em seu físico, que são algumas marcas visíveis no corpo e em seus órgãos ge-  
 18 nitais.

19 Mediante aos fatos apresentados, uma solução deve ser apresentada e  
 20 feita para uma diminuição significativa das ocorrências destes casos para a  
 21 vida de estas crianças. Por ser um problema insidioso no dia-a-dia das de-  
 22 centas é preciso que elas denunciem os agressores para que sejam punidos.  
 23 Ademais é preciso que as autoridades competentes fiscalizem a legislação em  
 24 vigor e apliquem as punições necessárias aos agressores ligadas no seu âmbito  
 25 como, cabe a família da vítima dar o apoio necessário para que a mesma  
 26 possa se reintegrar a sociedade sem tantos traumas.

27  
28  
29  
30

**AValiação**

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o texto, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto
COMPETÊNCIA 5: Avaliar a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o texto, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	( ) 200 pontos ( ) 160 pontos ( ) 120 pontos ( ) 80 pontos ( ) 40 pontos ( ) 0 ponto

## ANEXO I - ATIVIDADES EXTRAS

textualidade (coesão e coerência).  
• A repetição e a progressão textual.

### Teecer com palavras

- Leia a fábula a seguir.

#### Os seres humanos e Zeus

Diz-se que os animais foram os primeiros a serem feitos. Uns se viram dotados pelo deus de força, outros de velocidade, outros ainda de um par de asas. O homem, que permanecia triste, disse ao deus:

— Só eu não fui aquinhoado com nada.

Mas Zeus lhe respondeu:

— Não te dá conta do presente que te dei? No entanto, foste tu que recebeste o mais belo. Recebeste a razão, cujo poder é grande entre os deuses e os homens: quem pode mais e quem é mais rápido?

Reconhecendo que se tratava de um belo presente, o homem se inclinou e se afastou agradecido.

O deus honrou todos os homens dando-lhes a razão: mas alguns não se dão conta da honra que lhes foi concedida e preferem invejar os animais que não têm razão nem sentimento.

Fonte: In: SOUZA, Ana A. A. de. *O mundo dos homens gregos e latinos: lendo os clássicos na escola*. Campo Grande: UPMG, 2005. p. 65.

1. As fábulas costumam apresentar uma lição de moral após uma pequena narração. Qual é a sua opinião sobre a lição de moral da fábula que acaba de ler?
2. Que palavras e expressões o narrador utiliza para designar os animais?
3. Qual é o sentido da palavra *aqunhoar*, no segundo parágrafo? Que outras palavras do texto ajudaram você a deduzir esse sentido?
4. Na oração "No entanto, foste tu que recebeste o mais belo", a expressão *no entanto* indica um contraste entre que ideias?
5. Zeus diz ao ser humano: "quem pode mais e quem é mais rápido?".
  - a) Que argumento está por trás da questão formulada por Zeus?
  - b) Por que o ser humano não precisou responder para concordar com Zeus?

Ao responder às questões, você observou alguns fatores que lhe permitiram **reconstruir os sentidos** da fábula. Ao escrever o texto, o autor certamente levou em conta aspectos linguísticos e contextuais que seriam necessários para que o leitor o compreendesse. Por sua vez, é necessário que o leitor lance mão de alguns recursos para completar esses sentidos. Há, portanto, fatores que operam no momento da produção, da compreensão e da avaliação de textos e que permitem, em maior ou menor grau, que os sentidos pretendidos pelo produtor textual sejam recuperados, reconstruídos e, em alguns casos, até mesmo extrapolados pelo seu interlocutor. Esse conjunto de fatores produz a chamada **textualidade**.

#### ANOTE

**Textualidade** é o conjunto de fatores que operam no momento da produção, da compreensão e da avaliação de textos, os quais permitem ao leitor/ouvinte reconstruir os sentidos pretendidos pelo produtor textual.



Artista desconhecido. Zeus, c. 1680. Museu do Louvre, Paris, França.

Museu do Louvre, Paris, França. Fotografia: Hervé Lévy/Artothèque/Artothèque Images

## Prática de linguagem

1. Leia a nota a seguir, reproduzida de uma revista.

### Revolta no navio

Na Costa de Cuba  
Dia 2 - 1839

A bordo da embarcação espanhola *La Amistad*, 53 escravos recém-trazidos da África se revoltam. Sob a liderança de Joseph Cinqué, eles fazem com que um navegador os leve a caminho da terra natal. Mas eles são enganados, e a embarcação é capturada pela Marinha dos Estados Unidos. Os rebeldes são presos em Connecticut. Em 1841, as forças contrárias à escravidão conseguem que a Suprema Corte coloque os escravos em liberdade. Em 1997, o caso foi retratado em um filme.

Revista Aventuras na História, São Paulo, Abril, n. 60, p. 18, jul. 2008.

- O texto faz uso de três marcas temporais para indicar a sequência em que os acontecimentos ocorreram. Localize essas marcas no texto e registre-as no caderno. Relacione cada marca temporal a um dos fatos relatados na nota.
  - Indique que termos foram usados no texto para retomar a palavra *escravos*.
  - Que mecanismos de coesão foram utilizados no emprego desses termos?
  - No último período da nota, uma única expressão usada como anáfora retoma todos os fatos relatados anteriormente. Que expressão é essa?
2. Leia a seguir o título de uma notícia que remete a uma declaração do ministro da economia do governo Lula, em 2008.

## Mantega descarta freio na economia

Folha de S. Paulo, p. 1, 19 out. 2008.

Sabendo que o título de uma notícia deve condensar o máximo de informação em um mínimo de palavras, responda às questões a seguir.

- O que o leitor deve saber a respeito do funcionamento da língua para interpretar adequadamente a informação do título da notícia?
- Para que o leitor compreenda o sentido do título da notícia, é necessário que ele o relacione a determinados conhecimentos de mundo. Justifique essa afirmação com dois exemplos relacionados à notícia.

3. Leia a tira a seguir.



Davis, Jim. *Toneladas de diversão*. Porto Alegre: L&PM, 2006, p. 14.

- No primeiro quadrinho, qual era a intenção de Jon ao se dirigir a Garfield?
- Por que, no terceiro quadrinho, o pensamento de Garfield parece desagradar Jon?
- De que maneira o seu conhecimento de mundo contribuiu para que se produzisse um efeito de humor durante a leitura da tira?

## Língua viva A repetição e a progressão textual

Leia a seguir a crônica "O amor acaba", do escritor mineiro Paulo Mendes Campos (1922-1991). Ela foi publicada em um livro de mesmo nome, com o subtítulo "Crônicas líricas e existências". Paulo Mendes Campos ficou conhecido como um dos maiores cronistas brasileiros.

### O amor acaba

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da astringe tropical, depois duma noite votada à alegria postuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois povos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido iceberg, entre frisos de alumínio e espelhos monotônicos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar; na epifania da pretensão ridícula dos bigodes; nas ligas, nas cintas, nos brincos e nas silabadas femininas; quando a alma se habitua às províncias empoeiradas da Ásia, onde o amor pode ser outra coisa, o amor pode acabar; na compulsão da simplicidade simplesmente; no sábado, depois de três goles mornos de gim à beira da piscina; no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores; em apartamentos refrigerados, atapetados, aturdidos de delicadezas, onde há mais encanto que desejo; e o amor acaba na poeira que vertem os crepúsculos, caindo imperceptível no beijo de ir e vir; em salas esmaltadas com sangue, suor e desespero; nos roteiros do tédio para o tédio, na barca, no trem, no ônibus, ida e volta de nada para nada; em cavernas de sala e quarto conjugados o amor se eriga e acaba; no inferno o amor não começa; na usura o amor se dissolve; em Brasília o amor pode virar po; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro; uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba; na descontrolada fantasia da libido; às vezes acaba na mesma música que começou, com o mesmo drinque, diante dos mesmos cisnes; e muitas vezes acaba em ouro e diamante, dispersado entre astros; e acaba nas encruzilhadas de Paris, Londres, Nova Iorque; no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor; e acaba no longo périplo, tocando em todos os portos, até se desfazer em mares gelados; e acaba depois que se viu a bruma que veste o mundo; na janela que se abre, na janela que se fecha; às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo; às vezes o amor acaba como se fora melhor nunca ter existido; mas pode acabar com doçura e esperança, uma palavra, muda ou articulada, e acaba o amor; na verdade, o álcool; de manhã, de tarde, de noite, na floração excessiva da primavera; no abuso do verão; na dissonância do outono; por qualquer motivo o amor acaba; para recomençar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba.

Campos, Paulo Mendes. *O amor acaba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 21-22.

### Vocabulário de apoio

- bruma**: neblina, nevoeiro
- compulsão**: impulso; vontade irresistível de se fazer alguma coisa
- dissonância**: falta de harmonia
- epifania**: momento de percepção sobre o significado essencial de alguma coisa a partir de algo banal ou inesperado
- erigar**: arripicar
- errante**: que anda sem destino certo
- escarlate**: cor vermelha muito viva
- frivolidade**: futilidade
- gineceu**: órgão feminino de uma flor
- libido**: desejo sexual
- périplo**: viagem longa
- postumo**: posterior à morte
- usura**: empréstimo com juros

Artes: Karimulábil



### Sobre o texto

1. O autor enumera diversas situações e lugares, relacionando-os ao fim do amor.
  - a) Essa enumeração revela uma visão pessimista ou otimista sobre o amor? Justifique sua resposta.
  - b) Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?
2. A crônica se refere a um único tipo de amor? Justifique com exemplos do texto.
3. Como você entende a afirmação de que o amor pode acabar na "epifania da pretensão ridícula dos bigodes"? (Veja o que significa *epifania* no boxe *Vocabulário de apoio*.)
4. Releia o fragmento a seguir.

[...] em Brasília o amor pode virar pó; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro [...]

- a) Com base em seu conhecimento de mundo e nos elementos citados, identifique a característica que a crônica associa a cada cidade.
  - b) Como cada uma dessas características poderia causar o fim do sentimento amoroso?
5. Releia o trecho a seguir.

[...] uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba [...]

- a) Imagine uma situação em que o amor poderia acabar por causa de uma carta que "chegou depois". Que situação seria essa?
  - b) E o que poderia ilustrar o fim de um amor em função de uma carta que "chegou antes"?
  - c) O que a crônica sugere ao colocar lado a lado essas situações opostas?
  - d) Localize outra passagem da crônica que sugira uma imagem semelhante. Justifique.
6. Observe a pontuação usada pelo autor.
    - a) Quais são os sinais de pontuação que predominam na crônica lida?
    - b) O uso recorrente desses sinais cria um efeito expressivo na crônica. Que sensação ele desperta no leitor?
    - c) Relacione o uso da pontuação e o ponto de vista sobre o amor apresentado pela crônica.
  7. Ao longo do texto, repete-se constantemente a frase "o amor acaba". Procure explicar que efeito textual foi obtido por meio dessa repetição.
  8. Releia a última frase da crônica. Em sua opinião, esse desfecho contraria de alguma forma a visão de amor construída ao longo da crônica? Justifique sua resposta.

#### ATENÇÃO

A **repetição** pode ser um importante recurso **coesivo**, além de, em determinados casos, contribuir para a obtenção de um **efeito expressivo**. A repetição não se opõe à **progressão**, isto é, é possível usá-la a favor da construção de sentidos, sem que o texto se torne redundante.

4. Leia a nota a seguir.

### Manjar para Iemanjá

Divindade das religiões afro-brasileiras, Iemanjá tem seu dia comemorado nesta segunda (2) com oferendas ao mar e jantares especiais como os do Bar Iemanjá, na vila Madalena, e do restaurante Obá, no Jardim Paulista. "A comida da rainha das águas leva milho branco, coco e frutos do mar", explica a cozinheira baiana Jôse da Conceição, que criou alguns dos pratos do 4º Festival de Iemanjá do Obá. Em vez do tradicional manjar branco, Jôse preparou uma mussê de coco mole. "É um dia festivo, vale fazer um pouco de tudo."

Revista Veja São Paulo, São Paulo, Abril, ano 42, n. 5, p. 16, 4 fev. 2009.

- Localize no texto dois termos que recuperam o referente *Iemanjá*.
  - A última frase da cozinheira, no fim da nota, apresenta um argumento para justificar que informação apresentada anteriormente na notícia?
  - Nessa frase, há uma informação subentendida, que pode ser recuperada a partir do contexto da notícia. Que mecanismo de coesão foi usado nesse trecho e qual é a informação omitida?
  - Qual é o referente da expressão "um pouco de tudo"?
  - Explique a brincadeira criada pelo autor do texto no título da nota.
5. Leia o poema "Toada do Amor", de Carlos Drummond de Andrade, que faz parte do primeiro livro do escritor, *Alguma poesia*. Essa obra apresenta muitos poemas chamados de "poemas-piadas", em que o poeta brinca com as palavras.

### Toada do Amor

E o amor sempre nessa toada:  
briga perdoa perdoa briga.  
Não se deve xingar a vida,  
a gente vive, depois esquece.  
Sô o amor volta para brigar,  
para perdoar,  
amor cachorro bandido trem.

Mas, se não fosse ele, também  
que graça que a vida tinha?

Mariquita, dá cá o pito,  
no teu pito está o infinito.

ANDRADE, Carlos Drummond de. In: Antologia/Carlos Drummond de Andrade/ Guimarães Rosa. São Bernardo/Graciliano Ramos. São Paulo: Nucleo, 1988. p. 10.



- Toada é uma canção simples e monótona. Com base nessa definição, estabeleça uma relação entre o poema e o seu título.
- Observe a repetição de palavras no segundo verso da primeira estrofe. Qual é o efeito expressivo produzido por essa repetição?
- O último verso da primeira estrofe apresenta palavras aparentemente desconexas. No entanto, o verso apresenta uma coerência no conjunto do poema. Que sentido pode ser estabelecido entre essas palavras?

### Usina literária

O haikai é uma forma poética de origem japonesa, composta de três versos: um de cinco sílabas poéticas, outro de sete e outro de cinco. Leia este haikai do poeta brasileiro Guilherme de Almeida.

### Infância

Um gosto de amora  
comida com sol. A vida  
chamava-se "Agora".



ALMEIDA, Guilherme de. Os melhores poemas de Guilherme de Almeida. Seleção de Carlos Vogt. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.

- O poema faz referência a elementos que parecem não ter relação entre si. Como é possível uni-los ao título na construção de sentido global para o texto?
- Como coesão e coerência se relacionam no poema? Explique.

São Paulo – Eles são 59,7 milhões de pessoas – o equivalente à população do Chile e da Argentina juntas – e hoje têm condições de vida melhores do que as condições que seus pais e avós experimentaram <sup>por isso</sup> quando <sup>mas</sup> crianças. A maior parte das crianças brasileiras frequenta a escola, brinca <sup>e</sup> recebe tratamento médico, mas ainda há muitas crianças brasileiras que são abandonados pelos pais e esperam por uma nova família, mesmo as crianças brasileiras que morrem assassinadas antes de completar a maioridade. Navegue pelas fotos e veja uma seleção de dados que <sup>deixa</sup> <sup>ao qual</sup> mostram quem são as crianças brasileiras e adolescentes brasileiros e como as crianças brasileiras vivem. Parte dos números dessas crianças foi retirado do relatório ECA-25 anos, publicado nesta semana pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O documento mostra o que mudou na vida das crianças brasileiras desde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), há exatos 25 anos. Outros dados sobre as crianças brasileiras são de órgãos como o Conselho Nacional de Justiça e de pesquisas como a Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro.

Leia o texto, observando sua progressão temática. Há no texto repetições desnecessárias? Se sim, identifique-as e reescreva o texto fazendo uso de sinônimos, hipônimos e hiperônimos para evitar a repetição desnecessária.

## MODELO ENEM

01 As pessoas que fumam prejudicam a saúde delas  
 02 mesmo e da pessoa que está ao seu redor. O cigarro  
 03 tem substância muito forte que causa doenças  
 04 graves que levam a morte e a pessoa que está  
 05 ao redor do fumante se prejudica por causa das  
 06 fumaças fumadas que contêm toxinas muito forte.  
 07 O cigarro é o principal causador de doenças no  
 08 mundo inteiro milhões de pessoas morrem por causa  
 09 das doenças causadas por ele, quanto maior o  
 10 tempo de uso maiores chances de desenvolver uma  
 11 ou mais doenças.  
 12 Os fumantes são mortos por causa das substân-  
 13 ças do cigarro, o direito humanos pede a ajuda,  
 14 junto com o governo fazendo uma lei proibindo  
 15 a venda de cigarro e a fabricação dele.  
 16

## Homofobia no Brasil

Contundentemente, as práticas homofóbicas sempre estiveram presentes no cotidiano brasileiro. Vale ressaltar, entretanto, que tais posturas caracterizam-se de forma ainda mais acentuada na atualidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível uma mudança comportamental dos brasileiros que garanta a aceitação de toda e qualquer diversidade, uma vez que está previsto pela Constituição Federal Brasileira que todo cidadão tem o direito à igualdade e ao respeito. Nesse modo, faz-se necessário discutir acerca da homofobia como um problema social nacional que precisa ser sanado.

Com a guisa de comprovação, podem-se citar casos de violência contra indivíduos cuja orientação sexual difere dos "padrões" impostos pela sociedade vigente, por exemplo, desde "simples" atitudes, como agressões verbais, a práticas desumanas, a saber: torturas físicas, estupro ou até mesmo a morte. Pesquisas realizadas no Brasil revelaram que uma porcentagem preocupante de homossexuais vítimas de tais crimes, muitas vezes, comete suicídio, seja pela dificuldade de autoaceitação ou discriminação, seja por traumas psicológicos. Vê-se, desse modo, que a sociedade torna-se responsável pelo cultivo de ideias homofóbicas e, portanto, segregadoras no país.

### ***Desconstruindo ideologias: sob a égide da democracia***

O preconceito contra o sexo feminino é um problema que assola o cotidiano pós-moderno, sendo inúmeras as formas por meio das quais tal discriminação se apresenta. Seja por meio da violência física, psicológica, sexual ou patrimonial, as mulheres têm sofrido nas mãos de agressores que veem no sexo feminino um elemento "frágil", ideologia que é a completa antítese das democracias contemporâneas, supostamente liberais e igualitárias. Nesse contexto, deve-se discutir a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Desde os primórdios da civilização, foi criado um estereótipo que reservava às mulheres apenas as funções domésticas e de procriação, excluindo a possibilidade de seu ingresso nas esferas da política ou mesmo do trabalho. Todavia, tal estereótipo vem sendo desconstruído, ao passo que as mulheres conquistam mais espaço nas relações sociais, políticas e econômicas ao redor do mundo. Toma-se como exemplo as lideranças políticas alemã, argentina e, principalmente, brasileira: hoje, tais cargos são exercidos por mulheres, realidade improvável há algumas décadas.

Todavia, ideologias preconceituosas e agressivas ainda são inerentes à sociedade brasileira, constituindo um entrave ao progresso da nação como um todo. Este quadro se torna evidente ao serem apresentados dados disponibilizados no site da revista "Istoé": no período de setembro de 2006 a março de 2011, mais de 330 mil processos com base na Lei Maria da Penha foram instaurados nos juizados e varas especializados. É no mínimo incoerente que, em pleno século XXI, junto a um cenário pautado pelas ideias de igualdade e liberdade como base fundamental de toda e qualquer democracia, ainda existam milhares de mulheres sofrendo por agressões de natureza absolutamente injustificável.

Assim, é imprescindível que medidas sejam tomadas para a compleição de uma democracia justa e igualitária em sua plenitude. Desse modo, cabe ao Governo tornar mais rígida a legislação concernente ao bem-estar do sexo feminino, tomando as devidas providências quando algo estiver em desacordo com o que prega a Lei; às escolas, cabe o dever de instruir as gerações futuras quanto à igualdade entre os cidadãos de uma democracia, conscientizando-os do caráter absurdo presente em atos discriminatórios e agressivos. Por fim, lança-se um apelo às vítimas, ressaltando-se que a denúncia é a forma mais eficiente de se combater o problema. Afinal, à guisa de Simone de Beauvoir, o opressor não seria tão forte se não encontrasse cúmplices entre os próprios oprimidos.

Fonte: <https://www.infoenem.com.br/analise-de-redacao-nota-1-000-do-enem-2015/>. Acesso em, 17 de junho de 2018.

**A partir da leitura do texto, analise sua progressão temática, observando os elementos de coesão.**

Orações Subordinadas Adjetivas		
Classificação	Função	Exemplo
Orações <b>Subordinadas Adjetivas</b>	Exercem a função de adjunto adnominal.	As pessoas <b>que se esforçam</b> são as que atingem o sucesso.
Orações Subordinadas <b>Adjetivas Restritivas</b>	Restringem o significado do termo ao qual se referem.	As crianças <b>que brincam ao ar livre</b> adoecem menos.
Orações Subordinadas <b>Adjetivas Explicativas</b>	Adicionam uma explicação a um termo já delimitado.	Meu amigo, <b>que sempre esteve comigo nas horas difíceis</b> , merece minha gratidão.
Orações Subordinadas <b>Adjetivas Reduzidas de Infinitivo</b>	Exercem a função de adjunto adnominal.	Gosto de ver meu filho <b>a brincar no jardim</b>
Orações Subordinadas <b>Adjetivas Reduzidas de Gerúndio</b>	Exercem a função de adjunto adnominal.	Gosto de ver meu filho <b>brincando no jardim.</b>
Orações Subordinadas <b>Adjetivas Reduzidas de Particípio</b>	Exercem a função de adjunto adnominal.	Esta é a casa <b>construída pelo meu pai.</b>

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIIADICCAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrlwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM](https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIIADICCAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrlwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM). Acesso em 12 mai. 2017.

<b>Circunstâncias</b>	<b>Advérbios e locuções adverbiais</b>
<b>Tempo</b>	Hoje, sempre, nunca, cedo, à tarde, à noite, de manhã, às vezes, de repente...
<b>Lugar</b>	Aqui, ali, lá, onde, à direita, à esquerda, atrás, em cima...
<b>Modo</b>	Bem, mal, rapidamente, lentamente, face a face, à vontade, às claras, às escuras, devagar...
<b>Intensidade</b>	Pouco, mais, menos, apenas, bastante, de todo, demais, muito...
<b>Dúvida</b>	Talvez, provavelmente, porventura, quiçá, acaso, possivelmente...
<b>Afirmação</b>	Sim, certamente, efetivamente, com certeza, sem dúvida, realmente...
<b>Negação</b>	Não, de modo algum, de jeito nenhum, absolutamente...

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIADICCAAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrIwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM](https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIADICCAAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrIwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM). Acesso em 12 mai. 2017.



<b>Orações Subordinadas Substantivas</b>		
<b>Classificação</b>	<b>Função</b>	<b>Exemplo</b>
Subordinada <b>Substantiva Subjetiva</b>	Exerce a função de sujeito.	É possível <b>que ela viaje outra vez.</b>
Subordinada <b>Substantiva Objetiva Direta</b>	Exerce a função de objeto direto.	Ele me perguntou <b>se ela viajaria outra vez.</b>
Subordinada <b>Substantiva Objetiva Indireta</b>	Exerce a função de objeto indireto.	Necessito <b>de que você viaje novamente.</b>
Subordinada <b>Substantiva Completiva Nominal</b>	Exerce a função de complemento nominal.	Tenho medo <b>de que ela não viaje novamente.</b>
Subordinada <b>Substantiva Predicativa</b>	Exerce a função de predicativo do sujeito.	Meu medo é <b>que ela não viaje outra vez.</b>
Subordinada <b>Substantiva Apositiva</b>	Exerce a função de aposto.	Esse era meu receio: <b>que ela não viajasse outra vez.</b>

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzICCAAYAggAMgIIADICCAAYBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrIwVoAHAAeACAAcEBiAGADJIBAzAuOZgBAKABAAoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM](https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAYAggAMgIIADICCAAYBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrIwVoAHAAeACAAcEBiAGADJIBAzAuOZgBAKABAAoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM). Acesso em 12 mai. 2017.

<b>Classificação</b>	<b>Conjunções</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Causais</b>	porque, uma vez que, sendo que, visto que, como, etc.	Como estava frio, resolvemos adiar o passeio.
<b>Consecutivas</b>	que (precedido de tal, tão, tanto, tamanho), sem que, de modo que, de forma que, etc.	Tamanho foi o mau desempenho do rapaz, que a empresa optou por não contratá-lo.
<b>Comparativas</b>	como, tal qual, que ou do que, assim como, mais... que, menos...que, etc.	A menina era delicada como uma flor.
<b>Conformativas</b>	conforme, segundo, consoante, assim como, etc.	Conforme o combinado, entregamos a pesquisa para o professor.
<b>Concessivas</b>	mesmo que, por mais que, ainda que, se bem que, embora, etc.	Embora gostasse muito dele, resolvi terminar a relação.
<b>Condicionais</b>	se, caso, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, etc.	Terá seu dia cortado, a menos que apresente justificativa.
<b>Proporcionais</b>	à medida que, à proporção que, quanto mais, quanto menos, etc.	Quanto mais agir desta maneira, mais será excluído pelo grupo.
<b>Finais</b>	a fim de que, para que, etc.	Estudo bastante, a fim de que possa construir meu futuro.
<b>Temporais</b>	quando, enquanto, sempre que, logo que, depois que, etc.	Quando chegar de viagem, avise-me.

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIIADICCAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrlwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKAB AaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM](https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs_lcp=CgNpbWcQAzICCAAyAggAMgIIADICCAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrlwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKAB AaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM). Acesso em 12 mai. 2017.

## Conjunções Subordinativas

Classificação	Conjunções	Exemplos
Causais	porque, uma vez que, sendo que, visto que, como, etc.	Como estava frio, resolvemos adiar o passeio.
Consecutivas	que (precedido de tal, tão, tanto, tamanho), sem que, de modo que, de forma que, etc.	Tamanho foi o mau desempenho do rapaz, que a empresa optou por não contratá-lo.
Comparativas	como, tal qual, que ou do que, assim como, mais... que, menos...que, etc.	A menina era delicada como uma flor.
Conformativas	conforme, segundo, consoante, assim como, etc.	Conforme o combinado, entregamos a pesquisa para o professor.
Concessivas	mesmo que, por mais que, ainda que, se bem que, embora, etc.	Embora gostasse muito dele, resolvi terminar a relação.
Condicionais	se, caso, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, etc.	Terá seu dia cortado, a menos que apresente justificativa.
Proporcionais	à medida que, à proporção que, quanto mais, quanto menos, etc.	Quanto mais agir desta maneira, mais será excluído pelo grupo.
Finais	a fim de que, para que, etc.	Estudo bastante, a fim de que possa construir meu futuro.
Temporais	quando, enquanto, sempre que, logo que, depois que, etc.	Quando chegar de viagem, avise-me.

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oeq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs\\_lcp=CgNpbWcQAZICCAAyAggAMgIIADICCAAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrlwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKAB AaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM](https://www.google.com.br/search?q=tabela+de+adv%C3%A9rbios&tbm=isch&ved=2ahUKEwi2zY6Q1pztAhVWJrkGHei0DoMQ2.cCegQIABAA&oeq=tabela+de+adv%C3%A9rbios&gs_lcp=CgNpbWcQAZICCAAyAggAMgIIADICCAAyBAgAEBhQ8fgEWMYRBWCrlwVoAHAAeACAACeBiAGADJIBAzAuOZgBAKAB AaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=qMS9X7bZHNbM5OUP6Om6mAg&bih=631&biw=1366#imgrc=cB4oun-4GoM8nM). Acesso em 12 mai. 2017.

<b>Pronomes</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tempo</b>	<b>Texto</b>
<b>este (s) esta (s) isto</b>	<b>“tá aqui”</b> Indicam o que está próximo da 1ª pessoa (quem fala)	Indicam o <b>tempo atual/presente</b> (em relação ao momento da fala)	Referem-se, geralmente a algo que vai ser dito/escrito
<b>esse (s) essa (s) isso</b>	<b>“próximo de você”</b> Indicam o que está próximo da 2ª pessoa do discurso (com quem se fala)	Marcam o tempo <b>passado próximo</b>	Referem-se, geralmente, a algo que já foi dito/escrito
<b>aquele (s) aquela (s) aquilo</b>	<b>“lá longe”</b> Indicam o que está longe da 1ª pessoa e também da 2ª pessoa	Indicam <b>tempo distante</b> , bem anterior ou posterior, ao momento da fala	Indicam um elemento referido anteriormente a outro

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=pronomes+demonstrativos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjYt-K0x\\_PuAhWEAtQKHRZECbwQ2cCegQIABAA&oeq=pronomes+demonstrativos&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzIICAQsQMqgwEyAggAMgQIABBDMgIIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAMgIIADoECCMQJzoKCAAQsQMqgwEQQzoHCAAQsQMqQzoFCAAQsQNQyrIBWKjWAWC82QFoAHAAeACAAagDiAGiMpIBCDI tMTYuNi4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=Cm4uYNiKIoSF0AaWiKXgCw&bih=631&biw=1366#imgc=3J2u\\_IJNVNF1\\_M](https://www.google.com.br/search?q=pronomes+demonstrativos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjYt-K0x_PuAhWEAtQKHRZECbwQ2cCegQIABAA&oeq=pronomes+demonstrativos&gs_lcp=CgNpbWcQAzIICAQsQMqgwEyAggAMgQIABBDMgIIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAMgIIADoECCMQJzoKCAAQsQMqgwEQQzoHCAAQsQMqQzoFCAAQsQNQyrIBWKjWAWC82QFoAHAAeACAAagDiAGiMpIBCDI tMTYuNi4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=Cm4uYNiKIoSF0AaWiKXgCw&bih=631&biw=1366#imgc=3J2u_IJNVNF1_M). Acesso em: 14 de junho de 2017.

### Simple ou essenciais

a	com	Em	por
ante	contra	Entre	sem
após	de	Para	sob
até	desde	Per	sobre
		perante	trás

### Locuções Prepositivas

abaixo de	antes de	gracias a	de encontro
acima de	depois de	junto a	em frente de
acerca de	ao invés de	junto com	em frente a
a fim de	diante de	junto de	sob pena de
além de	em face de	defronte de	a respeito de
apesar de	em vez de	através de	ao encontro de

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=pronomes+demonstrativos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjYt-K0x\\_PuAhWEAtOKHRZECbwQ2QIABAA&oq=pronomes+demonstrativos&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzIICAAQsQM0gwEyAggAMgQIABBDmgIIADICCAyAggAMgIIADICCAyAggAMgIIADoECCMQJzoKCAAQsQM0gwEQQzoHCAAQsQM0QzoFCAAQsONQyrIBWKjWAWC82QFoAHAAeACAAagDiAGiMpIBCDItMTYuNi4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=Cm4uYNiKIoSF0AaWiKXgCw&bih=631&biw=1366](https://www.google.com.br/search?q=pronomes+demonstrativos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjYt-K0x_PuAhWEAtOKHRZECbwQ2QIABAA&oq=pronomes+demonstrativos&gs_lcp=CgNpbWcQAzIICAAQsQM0gwEyAggAMgQIABBDmgIIADICCAyAggAMgIIADICCAyAggAMgIIADoECCMQJzoKCAAQsQM0gwEQQzoHCAAQsQM0QzoFCAAQsONQyrIBWKjWAWC82QFoAHAAeACAAagDiAGiMpIBCDItMTYuNi4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=Cm4uYNiKIoSF0AaWiKXgCw&bih=631&biw=1366). Acesso em: 18 de maio de 2017.

# Hiperônimo / Hipônimo

Palavra com sentido  
mais amplo

profissão  
flor  
inseto  
ferramenta  
rio  
fruta  
mamífero  
esporte  
legume  
doença

Língua Portuguesa - Cêu

Palavra com sentido  
mais restrito

médico  
hortênsia  
mosca  
martelo  
Solimões  
abacaxi  
cachorro  
atletismo  
cenoura  
sarampo

Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=pronomes+demonstrativos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjYt-K0x\\_PuAhWEAtQKHRZECbwQ2ih=631&biw=1366](https://www.google.com.br/search?q=pronomes+demonstrativos&tbm=isch&ved=2ahUKEwjYt-K0x_PuAhWEAtQKHRZECbwQ2ih=631&biw=1366). Acesso em: 18 de maio de 2017.

## Atividade sobre o uso de conjunções

### Questão 4)

*O mundo é grande*

O mundo é grande e cabe

Nesta janela sobre o mar.

O mar é grande e cabe

Na cama e no colchão de amar.

O amor é grande e cabe

No breve espaço de beijar.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões lingüísticas, como o uso da mesma conjunção para estabelecer a relação entre as frases. Essa conjunção estabelece, entre as idéias relacionadas, um sentido de

Dessa maneira, o uso do conectivo “e” estabelece entre as orações sentido de:

- a) Adição
- b) Conclusão
- c) Oposição
- d) Tempo
- e) Consequência

### Natureza irada

Em 79 d.C. um poderoso vulcão mudou a história de um pequeno balneário romano. Durante um dia inteiro, o Vesúvio lançou ao céu uma chuva de cinza e rochas que destruiu Pompeia, matando 16 mil pessoas. A erupção soterrou toda a cidade, possibilitando que as construções e as vítimas da tragédia fossem mantidas intactas por mais de 1600 anos. Em 1749, o local foi acidentalmente reencontrado e tiveram início as escavações arqueológicas que começaram a revelar como era a vida em uma cidade do Império Romano.

*Fonte: AVENTURAS NA HISTÓRIA*

Assinale a alternativa correta do texto.

- a) De acordo com o texto, Vesúvio é o nome dado ao vulcão responsável pela erupção que destruiu todo o Império Romano.
- b) O texto apresenta marcas explícitas de coesão ao utilizar sinonímia a fim de evitar a repetição desnecessária de palavras
- c) a expressão “as escavações arqueológicas” está se referindo: “a erupção”.
- d) O texto apresenta, pelo menos, quatro expressões eu estão indicando o tempo em que o fato ocorreu.
- e) Sobre o assunto do texto, podemos concluir que ele não referênciam ao título do texto.

## SONETO DE FIDELIDADE

De tudo ao meu amor serei atento  
 Antes e com tal zelo, e sempre, e tanto  
 Que mesmo em face do maior encanto  
 Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento  
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto  
 E rir meu riso e derramar meu pranto  
 Ao seu pesar ou ao seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure  
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive  
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama.

Eu possa me dizer do amor (que tive):  
 Que não seja imortal, posto que é chama  
 Mas que seja infinito enquanto dure.

(MORAES, Vinícius de. Antologia poética. São Paulo: Cia das Letras, 1992)

A palavra mesmo pode assumir diferentes significados, de acordo com a sua função na frase. Assinale a alternativa em que o sentido de mesmo equivale ao que se verifica no 3º. verso da 1ª. estrofe do poema e Vinícius de Moraes.

- (A) “Pai, para onde fores, / irei também trilhando as mesmas ruas...” (Augusto dos Anjos)
- (B) “Agora, como outrora, há aqui o mesmo contraste da vida interior, que é modesta, com a exterior, que é ruidosa.” (Machado de Assis)
- (C) “Havia o mal, profundo e persistente, para o qual o remédio não surtiu efeito, mesmo em doses variáveis.” (Raimundo Faoro)
- (D) “Mas, olhe cá, Mana Glória, há mesmo necessidade de fazê-lo padre?” (Machado de Assis)
- (E) “Vamos de qualquer maneira, mas vamos mesmo.” (Aurélio)

Assinale a alternativa em que o conectivo destacado tem o mesmo valor semântico que na frase a seguir: (...) “Aproximei-me dele PARA pedir-lhe um abraço.”

- a) Gonorréia - O contágio pela bactéria *Neisseria gonorrhoeae* provoca a inflamação da uretra (canal urinário), pode alastrar-se para outros órgãos causando complicações como: artrite, meningite e problemas cardíacos.
- b) Em 2011, ele foi para Portugal.
- c) Para mim, ela está mentindo.
- d) Chegamos cedo para a Conferência.
- e) É preciso que não olhes para trás.



## **ANEXO J – PROPOSTAS DE REDAÇÃO**

### **PROPOSTA DE REDAÇÃO – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: “A VIOLÊNCIA URBANA NO BRASIL”**

Com base nos conhecimentos constituídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema **“A VIOLÊNCIA URBANA NO BRASIL”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

## **PROPOSTA DE REDAÇÃO I: A ESCASSEZ DE ÁGUA POTÁVEL NO BRASIL**

### **ONU: População precisará de 40% a mais de água em 2030**

Arquivo/Agência Brasil

Na semana em que se comemora o Dia Mundial da Água (22 de março), a Organização das Nações Unidas (ONU) prevê que, em 2030, a população global vai necessitar de 35% a mais de alimento, 40% a mais de água e 50% a mais de energia. Neste ano, as celebrações giram em torno do tema Água e Energia e a relação arraigada entre esses dois elementos foi destaque na reunião da ONU, em Tóquio, para celebrar o dia.

Água e energia estão entre os desafios globais mais iminentes, segundo o secretário-geral da Organização Meteorológica Global e membro da ONU-Água, Michel Jarraud, em nota divulgada pela organização.

Atualmente, 768 milhões de pessoas não têm acesso à água tratada, 2,5 bilhões não melhoraram suas condições sanitárias e 1,3 bilhão não têm acesso à eletricidade, de acordo com a ONU.

A situação é considerada inaceitável por Jarraud. Segundo ele, outro agravante é que as pessoas que não têm acesso à água tratada e a condições de saneamento são, na maioria das vezes, as mesmas que não têm acesso à energia elétrica.

O Relatório Global sobre Desenvolvimento e Água 2014, de autoria da ONU-Água, reforça a necessidade de políticas e marcos regulatórios que reconheçam e integrem abordagens sobre prioridades nas áreas de água e energia.

O documento destaca como assuntos relacionados à água impactam no campo da energia e vice-versa. Um dos exemplos citados lembra que a seca diminui a produção de energia, enquanto a falta de acesso à energia elétrica limita as possibilidades de irrigação.

Ainda de acordo com o relatório, 75% de todo o consumo industrial de água é direcionado para a produção de energia elétrica.

Energia e água estão no topo da agenda global de desenvolvimento, segundo o reitor da Universidade das Nações Unidas, David Malone, que este ano é o coordenador do Dia Mundial da Água em nome da ONU-Água, juntamente com a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (Unido).

O diretor-geral da Unido, Li Yong, destacou a importância da água e da energia para um desenvolvimento industrial inclusivo e sustentável. “Há um forte clamor hoje para a integração da dimensão econômica e o papel desempenhado pela indústria das manufaturas em particular, na direção das prioridades de desenvolvimento pós-2015. A experiência mostra que intervenções ambientalmente saudáveis nas indústrias de transformação podem ser altamente

efetivas e reduzir significativamente a degradação ambiental. Eu estou convencido que um desenvolvimento industrial inclusivo e sustentável será um elemento chave para uma integração bem sucedida das dimensões econômica, social e ambiental,” declarou Li, em nota da ONU. O Dia Mundial da Água foi instituído em 1992. Desde a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco-92, a data é referência para as discussões em busca de soluções para os conflitos existentes entre oferta e demanda de água ao redor do mundo.

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/onu-populacao-precisara-de-40-mais-de-agua-em-2030>. Acesso em: 18 mai. 2017.

A partir da leitura do texto motivador e com base nos conhecimentos constituídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema A ESCASSEZ DE ÁGUA POTÁVEL NO BRASIL, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

## PROPOSTA DE REDAÇÃO II: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA

### **Por que a educação sexual é tão importante para crianças e adolescentes?**

*Especialistas em saúde e educação explicam por que abordar assuntos sobre sexualidade com os mais novos é o melhor caminho para um crescimento saudável*

Texto: Letícia Rodrigues | Edição: Luiza Monteiro

Educação sexual é tão importante que é assunto de uma das séries da Netflix mais assistidas no Brasil e no mundo. Atualmente em sua segunda temporada, Sex Education se passa em uma escola de ensino médio, no interior da Inglaterra. Um aluno chamado Otis Milburn (Asa Butterfield), cuja mãe é uma renomada sexóloga, começa a dar conselhos e informações em torno do tema a outros alunos, transformando a prática em um negócio com a ajuda de sua colega Maeves (Emma Mackey).

O enredo passa por diversos assuntos, como sexo, diversidade, aborto, empoderamento feminino, bullying, inseguranças, desejos e abuso sexual. Tudo isso com muita naturalidade, respeito e sem clichês. Criado por Laurie Nunn, o programa se tornou um grande sucesso: na terceira semana de janeiro de 2020, foi o mais assistido em todo o mundo na plataforma de streaming.

Mas há quem ainda acredite que falar sobre sexo com jovens é um tabu — ou, pior, errado. O atual presidente da República, Jair Bolsonaro, demonstra pensar dessa forma desde quando era deputado, quando já criticava o livro Aparelho Sexual & Cia - um guia inusitado para crianças descoladas (Companhia das Letras), dizendo que ele fazia parte de um suposto “kit gay” criado por Fernando Haddad quando foi ministro da Educação, de 2005 a 2012, nos governos Lula e Dilma Rousseff. Além de esse projeto nunca ter existido, a obra — originalmente escrita e ilustrada pelos franceses Hélène Bruller e Zep — tem como proposta explicar o sexo de forma didática e divertida para crianças.

Polêmicas envolvendo educação sexual seguem acontecendo no governo de Bolsonaro. Em fevereiro, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), comandado por Damares Alves, lançou uma campanha com o objetivo prevenir a gravidez na adolescência. Como? Com abstinência sexual. No fim de janeiro, a pasta emitiu uma nota técnica que serviu

de orientação para a campanha do governo federal. O documento dizia que começar a vida sexual nessa fase leva, entre outras coisas, a “comportamentos antissociais ou delinquentes” e “afastamento dos pais, escola e fé”.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica como gravidez na adolescência aquela que acontece em meninas entre 10 e 20 anos. Só no Brasil, a OMS estima que 13 milhões de garotas tenham engravidado com essa idade nas últimas duas décadas. Um dos maiores problemas disso é a evasão escolar e, conseqüentemente, a falta de oportunidades no mercado de trabalho para elas. No entanto, embora a gestação precoce seja, de fato, um assunto importante em termos de políticas públicas, será que a solução é ensinar aos jovens que sexo é algo ruim e que, portanto, eles devem postergar o início da vida sexual? A resposta de especialistas é clara: não.

E não é para menos que a campanha do governo federal causou tanta polêmica. Entidades do país inteiro vieram a público se posicionar contra a abordagem proposta por Damares. No dia 28 de janeiro, logo após a publicação da nota técnica do MMFDH, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) emitiu um posicionamento enfatizando que o amplo acesso à educação e à informação, junto com serviços de saúde qualificados, são as únicas ferramentas comprovadamente eficazes para evitar que meninas engravidem. “A abstinência somente é saudável se for uma escolha genuína do adolescente e não uma imposição ou a única opção oferecida. É fundamental garantir espaço para a autonomia. Qualquer programa com o objetivo de reduzir a prevalência de gravidez precoce deve promover o acesso à orientação adequada”, diz a médica Luciana Rodrigues Silva, presidente da SBP, no comunicado

Ao rebater as críticas ao projeto, a ministra Damares disse que a abstinência não seria imposição, e sim uma “aliada” na prevenção de gravidez indesejada. Mas não ajudou muito: esse é um problema de raízes profundas, que não se resolverá com medidas simplistas ou ideológicas. É preciso que diversos setores da sociedade se unam a fim de evitá-lo — o que no Brasil parece estar cada vez mais longe de acontecer.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), nosso país ocupa o quarto lugar no ranking mundial de casamentos infantis e o primeiro na América Latina. Por aqui, 26% das garotas se casam antes dos 18 anos e 6% antes dos 15, de acordo com a entidade. Em todo o mundo, a taxa de gravidez precoce é estimada em 46 nascimentos para cada mil meninas entre 15 e 19 anos, enquanto no Brasil esse número é de 68,4 nascimentos. Ficamos atrás apenas de alguns países vizinhos e do continente africano. A Unicef estima que, a cada ano, 15% de todas as gestações da América Latina e do Caribe ocorram em adolescentes.

## **Além da educação**

Fazer sexo sem orientação não leva apenas à gravidez precoce. Outro problema é a maior maior exposição a infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Segundo a ONU, uma menina entre 15 e 19 anos é infectada com o vírus HIV, causador da aids, a cada três minutos no mundo. E não são só elas que estão sujeitas a essas doenças: os meninos também. De acordo com o Ministério da Saúde, a taxa de rapazes de 20 a 24 anos com aids cresceu 133% entre 2007 e 2017

Educar de maneira correta as próximas gerações aumentaria ainda a consciência da importância do consentimento durante a relação sexual. Em 2017 e 2018 foram registrados um total de 127.585 estupros no país, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Desses, 63,8% ocorreram em menores de 14 anos. É claro que, na maioria das vezes, esses crimes não dependem do consentimento da criança — são simplesmente atos violentos e de abuso. Mas educar os pequenos para que eles conheçam sua sexualidade pode ser útil para que eles saibam reconhecer situações desse tipo e procurem ajuda. “Se todo mundo tivesse educação sexual, até os casos de assédio poderiam diminuir porque todos estariam cientes da questão do consentimento; de que ‘não é não’ e ponto”, analisa a pedagoga Adriana de Oliveira, professora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

## **O papel de cada um**

Fica claro, então, que o ideal é, sim, falar sobre sexo com crianças e adolescentes. E esse é um papel que cabe a todos, principalmente a família. Os pais são os primeiros “professores” de educação sexual — afinal, qual criança não faz perguntas curiosas quando está descobrindo sensações, gostos e cheiros de seu corpo? E a dica dos especialistas é simples: responda normalmente. “Educação sexual não tem a ver com pornografia e promiscuidade. Pelo contrário, ela abre nossa mente para conhecermos nosso corpo e nossas limitações”, observa a psicóloga Bruna Zimmermann, especializada em sexualidade humana pela USP.

A psicóloga Mary Neide Figueiró, especialista em educação sexual e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná, alerta que esse tipo de orientação deve acontecer para meninas e meninos — que desde cedo são estimulados a se mostrarem sexualmente ativos, como se desejassem o ato sexual o tempo inteiro. “Educação sexual é importante para que os garotos repensem essa questão, que cada menino tem seu tempo e autonomia, assim como as meninas”, destaca Figueiró. E o mesmo vale para assuntos ligados a

gravidez precoce e métodos contraceptivos. “Devemos deixar claro para os garotos que eles são corresponsáveis destas questões.”

É claro que tudo tem seu tempo, mas os pais e responsáveis nunca devem omitir a orientação correta. No caso dos adolescentes, se não se sentirem seguros com a resposta do adulto, é bem provável que eles busquem informações por conta própria — e o risco é que façam isso em fontes não confiáveis. Quando não souber o que falar, diga “Ótima pergunta, mas não sei te responder agora. Vou pesquisar”, como propõe a professora da UEL.

Como nem sempre essa é uma tarefa fácil para pais e mães, a escola também tem seu papel. Até porque é lá onde as crianças se sentem mais à vontade para tirar dúvidas, contar seus medos e desenvolver suas opiniões pessoais. “A educação sexual que eu defendo é emancipatória. Ensinar para que os jovens vivam bem com sua sexualidade, com liberdade e respeito, que sejam críticos e saibam identificar situações para serem capazes de se posicionar”, afirma Figueiró.

Felizmente, isso já acontece em instituições de ensino básico do país. É o caso da Escola de Aplicação, da USP, que tem um projeto desde 1996 para abordar questões sexuais com os alunos. Inicialmente, ele foi chamado de “Orientação Sexual Adolescente”, mas hoje é conhecido como “Gênero e Sexualidade”. Um dos objetivos da iniciativa é falar sobre isso com os jovens de forma educativa, e não de maneira preconceituosa ou discriminatória.

Em seu site, a Escola de Aplicação tem uma página aberta apresentando as principais discussões do projeto. São temas como construção e reconstrução de identidade, desigualdade de gênero e questões relacionadas à sexualidade e à orientação sexual. “Não queremos, em momento nenhum, impor. Nossa única proibição é homofobia, racismo e machismo. Aqui, a gente não tolera isso. Mas as pessoas são diferentes e vão levar vidas diferentes. As decisões são deles [os alunos]”, pontua o professor José Carlos Carreiro Carreiro, um dos responsáveis pelo projeto, à GALILEU.

A professora de teatro da escola, Adriana de Oliveira, ressalta que a instituição também respeita a idade e evolução das crianças, mas desde o ensino fundamental determinados assuntos são tratados. “Com os pequenos, nós falamos que não existem brincadeiras de menino e de menina; todos podem brincar. Falamos sobre as cores, rosa e azul, sobre vestimentas e até corte de cabelo”, detalha. “A gente explica que existem diversos tipos de famílias: não tem só pai, mãe,

irmão e acabou. Existem pais héteros, homossexuais, mães solos, pais solos... não deixam de ser família!”

Conforme os alunos vão ficando mais velhos, é hora de abordar temas como infecções sexualmente transmissíveis, prevenção de gravidez e consentimento. “[Falamos] Até mesmo sobre pornografia. A gente não vai proibir e falar ‘Não veja! Tá errado!’, mas vamos falar da indústria, do papel da mulher, dos problemas que envolvem este mercado. O aluno vai saber o que fazer a partir disso”, relata Oliveira. Um ótimo exemplo a ser seguido Brasil afora. Tratar a sexualidade como um tabu e estimular o desconhecimento sobre algo tão natural na vida do ser humano não vai ajudar os adolescentes — ao contrário: promete aprofundar ainda mais todos os problemas ligados à falta de uma educação sexual adequada.

Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/04/por-que-educacao-sexual-e-tao-importante-para-criancas-e-adolescentes.html>. Acesso em: 12 de mai. 2017.

A partir da leitura do texto motivador e com base nos conhecimentos constituídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



## PROPOSTA DE REDAÇÃO III: ABUSO SEXUAL INFANTIL NO BRASIL

### A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO BRASIL

*Entenda o cenário da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil e saiba como preveni-la*

No Brasil, é ainda muito incipiente a disponibilização de dados para mensurar o tamanho real do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes. Seja porque existe uma falta de integração dos órgãos responsáveis e despadronização dos dados coletados ou até porque, mesmo com estes números de notificações e denúncias, ainda há um grande problema a ser enfrentado: a subnotificação. Estima-se que apenas 10% dos casos de abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes sejam, de fato, notificados às autoridades.

Por exemplo, **entre 2011 e 2017, o Disque 100**, canal de denúncias oficial do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), **registrou 203.275 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes**. No mesmo período, o Ministério da Saúde recebeu 141.160 notificações da mesma violência. Apesar de não haver uma discrepância tão grande desses números, a diferença nos registros de órgãos distintos dificulta a compreensão da real dimensão dessa violência no País.

Quem são os agressores, as principais vítimas e como acontece a violência sexual infantil?

Apesar da subnotificação, os casos registrados já apontam certas características desse tipo de violação. Ainda que existam dados mais recentes divulgados pelo Disque 100, analisamos as denúncias recebidas pelo canal no período de 2011 a 2017, para estabelecer uma base comparativa com os dados registrados pelo Ministério da Saúde. Foi possível identificar dados como: a faixa etária com o maior número de vítimas, qual a relação dos agressores com as crianças e adolescentes e onde acontece a violência.

Quem são as vítimas

De acordo com o Disque 100, entre 2011 e 2017, em 92% das denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes **as vítimas eram do sexo feminino**. Essa estatística é similar a divulgada pelo Ministério da Saúde: no mesmo período, o órgão registrou 85% das denúncias de **violência sexual contra meninas**.

Crianças e adolescentes negros representam a maioria das vítimas de violência sexual: enquanto o Ministério da Saúde registrou 51% do total de denúncias com esse perfil entre 2011 e 2017 (em 11% dos casos, a raça não foi divulgada) o Disque 100 recebeu 34% do total de denúncias de violência sexual, contra meninas e meninos negros. **Em 41% recebidas pelo Disque 100, a cor da vítima não foi informada.**

Os dados dos dois órgãos confundem-se quando analisamos a faixa etária das vítimas. Enquanto o Disque 100 registrou as faixas etárias de **12 a 14 anos (28% das denúncias), 15 a 17 anos (22%) e 8 a 11 anos(19%)** como as mais vulneráveis; o Ministério da Saúde coletou os seguintes dados: **40% do total de notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, 21% dos casos vitimizando crianças de 1 a 5 anos e 19% situações em que as vítimas são adolescentes de 15 a 19 anos.**

Quem são os agressores

Quase 80% das denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes são de abuso sexual. Esse tipo específico de violência sexual tem uma característica alarmante: **um número significativo dos agressores são familiares da vítima** – pais, mães, padrastos, tios, avós. No entanto, os órgãos analisados também apresentam dados desiguais quanto a essa característica: **entre 2011 e 2017, o Ministério da Saúde registrou 27% de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes em que os agressores são familiares da vítima.** No mesmo período, **o Disque 100 recebeu 54% de denúncias com esse mesmo perfil.** Os dois órgãos constataram que **a grande maioria dos agressores de violência sexual contra meninas e meninos são do sexo masculino.** Nos dados do Disque 100, 63% dos abusadores são homens e, segundo o Ministério da Saúde, os homens representam 88% dos agressores.

Prevenção: a principal estratégia para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes

A descentralização de dados torna mais difícil a formulação de políticas públicas para enfrentar de forma efetiva essa grave violação de direitos humanos. Dessa forma, a prevenção da violência sexual infantil ainda é uma das melhores formas de enfrentar o problema. **Há diversas formas em que toda a sociedade pode contribuir para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.** Saiba como ajudar:

### Fale sobre o assunto

A violência sexual contra crianças e adolescentes ainda é um tabu. Sendo assim, falar sobre o problema é um passo muito importante, alertando as pessoas, informando as crianças e adolescentes, conversando nas escolas, nas famílias e nos locais de convivência. Saber que o problema existe é uma forma de proteger crianças e adolescentes, que pode aumentar as denúncias e, conseqüentemente, a responsabilização dos agressores.

### Use conteúdos educativos para facilitar o diálogo com as crianças e adolescentes

Há diversos materiais educativos voltados para crianças e adolescentes, como por exemplo a série ‘Que Corpo é Esse?’, parte do projeto Crescer Sem Violência, desenvolvido pelo Canal Futura em parceria com Childhood Brasil e Unicef Brasil. Com 12 episódios, e temas voltados para diferentes faixas etárias, a série aborda de forma leve e didática conceitos como o conhecimento do próprio corpo, a importância da autoproteção e do respeito ao direito à sexualidade. Além desse projeto, há diferentes livros infanto-juvenis que abordam o tema da prevenção do abuso sexual de maneira leve e didática, como por exemplo: ‘Pipo e Fifi’ ‘O Segredo de Tartanina’, ‘Não me Toca seu Boboca’, entre outros.

### Denuncie qualquer suspeita

É papel de toda a sociedade proteger crianças e adolescentes contra qualquer tipo de violência, incluindo a violência sexual. Em caso de qualquer suspeita de uma situação de abuso ou exploração sexual de crianças e adolescentes, denuncie pelo Disque 100 ou algum dos diversos canais oficiais de denúncia.

Fonte: <https://www.childhood.org.br/a-violencia-sexual-infantil-no-brasil>. Acesso em: 10 de mai. 2017.

A partir da leitura do texto motivador e com base nos conhecimentos constituídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema **ABUSO SEXUAL INFANTIL NO BRASIL**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.