

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Patricia dos Santos

**A INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA E A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM
PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM TRABALHO
COM CARTAS ARGUMENTATIVAS À LUZ DA LINGUÍSTICA DO TEXTO**

Santa Maria, RS
2019

Patricia dos Santos

**A INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA E A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM
PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM TRABALHO COM
CARTAS ARGUMENTATIVAS À LUZ DA LINGUÍSTICA DO TEXTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Área de Concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vaima Regina Alves Motta

Santa Maria, RS
2019

SANTOS, PATRICIA

A INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA E A PROGRESSÃO TEMÁTICA
EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - UM TRABALHO
COM CARTAS ARGUMENTATIVAS À LUZ DA LINGUÍSTICA DO TEXTO /
PATRICIA SANTOS.- 2019.

310 p.; 30 cm

Orientadora: VAIMA REGINA ALVES MOTTA

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2019

1. PRODUÇÃO DE TEXTOS 2. INTERTEXTUALIDADE 3.
PROGRESSÃO TEMÁTICA 4. ENSINO FUNDAMENTAL 5. LINGUÍSTICA
DO TEXTO I. ALVES MOTTA, VAIMA REGINA II. Título.

Patricia dos Santos

**A INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA E A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM
PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM TRABALHO COM
CARTAS ARGUMENTATIVAS À LUZ DA LINGUÍSTICA DO TEXTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

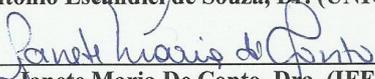
Aprovado em 14 de novembro de 2019:



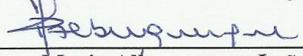
Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



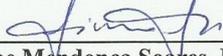
Antonio Escandiel de Souza, Dr. (UNICRUZ)



Janete Maria De Conto, Dra. (IFFar)



Rosaura Maria Albuquerque Leão, Dra. (UFSM)



Simone Mendonça Soares, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

Dedico esta Tese de Doutorado:

aos meus *pais*, sujeitos que sempre apoiaram as minhas decisões e torceram por mim;

à minha avó paterna, *Vó Maria (in memorian)*, que sempre valorizou a profissão e me incentivou na docência;

à minha orientadora, *prof^a Vaima Motta*, que me ensinou – e me ensina – a ser professora e pesquisadora;

e às *minhas alunas* e aos *meus alunos*, pois, sem elas/eles, a caminhada não significaria.

AGRADECIMENTOS

Quando me graduei em Letras, no ano de 2009, jamais imaginei que chegaria tão longe academicamente. Entretanto, ousei querer mais e desafiei a mim e ao contexto em que estava inserida. Com certeza, sou uma pessoa abençoada: tive o amparo inexplicável de Deus e o apoio incansável de familiares e amigas e amigos em minha vida.

Estudar, ler, escrever, reler, reescrever, pensar, repensar, ser capaz de abstrair, de realizar conexões, de analisar, de concluir. Durante minha caminhada na pós-graduação – uma caminhada longa e repleta de aprendizados – pude entender por que a vida de um estudante torna-se, muitas vezes, exaustiva. No entanto, compreendi, também, os motivos pelos quais a trajetória, na formação continuada, faz-se, para alguns (e estou dentre esses alguns), alegre, satisfatória e grata.

Não posso encerrar esta jornada de ensino e de aprendizagem sem registrar o quanto cresci, o quanto aprendi, o quanto amadureci e o quanto percebi que sem o estudo não há evolução. Quando escolhi investigar a intertextualidade aliada à progressão temática, na produção de textos argumentativos no Ensino Fundamental, no doutorado, descobri – por influência total de minha orientadora – que minha jornada, na condição de professora-pesquisadora, seria permeada de oportunidades e possibilidades. Nesse processo, ficou para trás a sujeita e a professora que determinava o que “deve/deveria” ser feito. A sujeita e a professora de então sabiam, agora, que o “pode/poderia” revelava muito mais potencialidades e reflexões.

Diante de tudo o que vi e vivi nessa etapa, sigo agradecendo infinitamente:

- aos meus pais, Rosa Maria dos Santos e José Cláudio Teixeira dos Santos, e ao meu irmão, Luís Gustavo dos Santos, por me apoiarem, uma vez mais, e por trilharem o percurso junto comigo;

- aos meus avós, Aristila Ferreira da Rosa e Almiro Garcia da Rosa, novamente sinto-me grata por terem respeitado meus sonhos e por acreditarem em mim;

- à minha afilhada, Paula da Rosa Pujol de Lima, por ser uma sujeita especial, que valoriza as histórias dos sujeitos na busca pelo conhecimento;

- às sempre fiéis amigas de Cruz Alta: Andrise Pereira de Campos, Tamyris Pereira de Campos, Karen Arieli Mello dos Santos e Luize Graciele Giacomolli de Oliveira, pela torcida, pelo apoio, pelo carinho, pela amizade e por fazerem parte da minha vida;

- ao querido *círculo de Dani e Cris*, vínculo de amizade e família que a Universidade Federal de Santa Maria me reservou: Helena Vitalina Selbach, Daniele Soares de Lima,

Cristiano Egger Veçossi, Aline Rubiane Arnemann e Rodrigo da Silva Guerra, pela amizade desprentensiva e pela generosidade e cumplicidade em todos os momentos;

- à Michele Mendes Rocha de Oliveira, pelo coleguismo, parceria e amizade dentro e fora do grupo de estudos e por cada palavra de incentivo durante os momentos que partilhaste junto a mim;

- ao Rafael de Souza Timmerman, ex-colega de faculdade, pela leitura cordial e contribuições honestas na revisão de minha tese;

- à Cláudia Maria Sebalhos Lopes, Diretora Pedagógica da Escola Batista, por ter autorizado a realização da pesquisa, na escola, e por ter sido mais que ouvinte, uma interlocutora;

- à Profa. Dra. Vaima Regina Alves Motta, minha eterna orientadora, por percorrer o caminho ao meu lado, por não me fornecer as respostas prontas, mas por me auxiliar na construção destas, por seguir me ensinando a “pensar sobre” e por continuar refletindo junto comigo; és um exemplo profissional a ser seguido;

- ao GELTE, Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino, da UFSM, que constituiu-se em um ambiente de trocas e de construção coletiva de aprendizados, reflexões e muitas alegrias;

- à CAPES, pela bolsa de estudos concedida durante o primeiro ano do curso de doutorado;

- à Universidade Federal de Santa Maria, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e aos colegas que, além de professores, são pesquisadores, especialmente, na Educação Básica.

“As concepções que são socialmente correntes e importantes se tornam princípios de interpretação e de avaliação da criança, muito antes de ela atingir o controle pessoal e deliberado de sua conduta. As coisas vêm para ela vestidas pela linguagem [...]”.

(DEWEY, 1948, p. 53)

“[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

(FREIRE, 2003, p. 98-99)

“[...] Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual”.

(FREIRE, 2003, p. 114)

RESUMO

A INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA E A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM TRABALHO COM CARTAS ARGUMENTATIVAS À LUZ DA LINGUÍSTICA DO TEXTO

AUTORA: Patricia dos Santos

ORIENTADORA: Vaima Regina Alves Motta

O presente estudo de doutorado tem por objetivo geral investigar como a relação entre a intertextualidade explícita e a progressão temática auxilia nas produções escritas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do trabalho com os gêneros carta do leitor, carta de reclamação e carta aberta. Os objetivos específicos elaborados para a pesquisa são: verificar se os postulados da Linguística do Texto, a partir da pesquisa-ação, favorecem o processo de ensino e aprendizagem de produção textual em sala de aula; averiguar se os princípios da escrita processo contribuem para o desenvolvimento da escrita de estudantes do Ensino Fundamental; refletir se a Avaliação Textual Interativa auxilia no aprimoramento da reescrita dos textos dos estudantes, no intuito de aproximar intertextualidade e progressão temática. O trabalho apresenta-se ancorado em Vygotsky ([1984], 2007; [1988], 2014 e 1989), Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012), Koch (2015), Fávero e Koch (2012), Koch, Bentes e Cavalcante (2012), Thiollent (2011), Burns (1999, 2010), Dolz e Schneuwly (2004), e outros. A escrita processo (*Process Writing*), de White e Arndt (1991), subsidia a metodologia da pesquisa que, por sua vez, é qualitativa. Esta pesquisa justifica-se por oportunizar que fatores/elementos de textualidade, como a intertextualidade e a progressão temática, tenham espaço no encaminhamento da produção escrita argumentativa na sala de aula do Ensino Fundamental. No que tange aos resultados, conforme as análises, pode-se afirmar que as produções dos estudantes progrediram o(s) tema(s), principalmente, a partir do uso de intertextualidade explícita. Verifica-se, ainda, que a relação entre intertextualidade e progressão temática acontece, sobretudo, por meio de intertextualidade explícita por remissão a textos. Acerca da produção textual escrita, em sala de aula, os estudantes vivenciaram a experiência do processo de escrita, isto é, viveram o texto como um processo de aprendizagem contendo avaliação dialogada (textual interativa) e oportunidade de reescrita(s). Desse modo, compreende-se que tanto a intertextualidade quanto a progressão temática são indispensáveis para o trabalho com a produção escrita argumentativa, especialmente com estudantes de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Intertextualidade. Escrita argumentativa. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

EXPLICIT INTERTEXTUALITY AND THEMATIC PROGRESSION IN TEXTUAL PRODUCTS OF ELEMENTARY SCHOOL – A WORK WITH ARGUMENTATIVE LETTERS BASED ON TEXT LINGUISTICS

AUTHOR: Patricia dos Santos
ADVISOR: Vaima Regina Alves Motta

The aim of this doctoral study is to investigate how the relationship between explicit intertextuality and thematic progression helps in the written productions of 9th grade students, based on the work with the genres, such as letter from the reader, complaint letter and open letter. The specific objectives elaborated for the research are: to verify if the postulates of Text Linguistics, based on action research, favor the teaching and learning processes of textual production in the classroom; to find out if the principles of process writing contribute to the writing development of elementary school students; to reflect if the Interactive Textual Evaluation helps in the improvement of the rewriting of the students' texts, in order to approach intertextuality and thematic progression. The work is anchored in Vygotsky ([1984], 2007; [1988], 2014 e 1989), Beaugrande and Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012), Koch (2015), Fávero and Koch (2012), Koch, Bentes and Cavalcante (2012), Thiollent (2011), Burns (1999, 2010), Dolz and Schneuwly (2004), among others. White and Arndt's (1991) Process Writing supports the research methodology, which is qualitative. This research is justified by the opportunity to ensure that factors/elements of textuality, such as intertextuality and thematic progression, have space in the forwarding of argumentative written production in the elementary school classroom. Regarding the results, according to the analysis, we can state that the students' productions progressed the theme(s), mainly through the use of explicit intertextuality. It is also verified that the relationship between intertextuality and thematic progression happens, above all, through explicit intertextuality by reference to texts. About the written textual production, in the classroom, the students lived the experience of the writing process, that is, they lived the text as a learning process containing dialogical (interactive textual) evaluation and opportunity for rewriting. Thus, we understand that both intertextuality and thematic progression are indispensable when working with argumentative written production, especially with elementary school students.

Keywords: Intertextuality. Elementary School. Argumentative writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Progressão com tema constante - Danes	43
Figura 2 – Progressão com tema constante - Koch	43
Figura 3 – Progressão linear - Danes	44
Figura 4 – Progressão linear - Koch	44
Figura 5 – Progressão com tema derivado - Danes	45
Figura 6 – Progressão com tema derivado - Koch.....	45
Figura 7 – Progressão com tema subdividido - Danes	46
Figura 8 – Progressão com tema subdividido - Koch	46
Figura 9 – Progressão com salto temático - Koch	47
Figura 10 – Ciclo da Pesquisa-ação	51
Figura 11 – Modelo para o processo de escrita	55

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Quadro Descritivo das Metodologias	65
Imagem 2 – 1ª Produção Diagnóstica - Propósito	89
Imagem 3 – 1ª Produção Diagnóstica - Intertextualidade	90
Imagem 4 – 1ª Produção Diagnóstica - Progressão	92
Imagem 5 – 1ª Produção Diagnóstica - Argumentação	94
Imagem 6 – 1º <i>Feedback</i> – Produção Diagnóstica	95
Imagem 7 – Reescrita Diagnóstica - Propósito	97
Imagem 8 – Reescrita Diagnóstica - Intertextualidade	98
Imagem 9 – Reescrita Diagnóstica - Progressão	100
Imagem 10 – Reescrita Diagnóstica - Argumentação	102
Imagem 11 – <i>Feedback</i> Final – Reescrita Diagnóstica	103
Imagem 12 – 1ª Produção Carta do Leitor - Propósito	105
Imagem 13 – 1ª Produção Carta do Leitor - Intertextualidade	107
Imagem 14 – 1ª Produção Carta do Leitor - Progressão	108
Imagem 15 – 1ª Produção Carta do Leitor - Argumentação	109
Imagem 16 – 1º <i>Feedback</i> – Carta do Leitor	111
Imagem 17 – Respostas <i>Feedback</i> – Carta do Leitor	113
Imagem 18 – Reescrita Carta do Leitor - Propósito	114
Imagem 19 – Reescrita Carta do Leitor - Intertextualidade	116
Imagem 20 – Reescrita Carta do Leitor - Progressão	117
Imagem 21 – Reescrita Carta do Leitor - Argumentação	119
Imagem 22 – 2º <i>Feedback</i> – Carta do Leitor	120
Imagem 23 – Última Produção Carta do Leitor - Propósito.....	122
Imagem 24 – Última Produção Carta do Leitor - Intertextualidade	124
Imagem 25 – Última Produção Carta do Leitor - Progressão	126
Imagem 26 – Última Produção Carta do Leitor - Argumentação	128
Imagem 27 – 3º <i>Feedback</i> – Carta do Leitor	129
Imagem 28 – 1ª Produção Carta de Reclamação - Intertextualidade	132
Imagem 29 – 1ª Produção Carta de Reclamação - Progressão	134
Imagem 30 – 1ª Produção Carta de Reclamação - Argumentação	136
Imagem 31 – 1º <i>Feedback</i> – Carta de Reclamação	137
Imagem 32 – Reescrita Carta de Reclamação - Intertextualidade	139
Imagem 33 – Reescrita Carta de Reclamação - Progressão	141
Imagem 34 – Reescrita Carta de Reclamação - Argumentação	143

Imagem 35 – 2º <i>Feedback</i> – Carta de Reclamação	144
Imagem 36 – Resposta <i>Feedback</i> – Carta de Reclamação.....	145
Imagem 37 – Última Produção Carta de Reclamação - Intertextualidade	147
Imagem 38 – Última Produção Carta de Reclamação - Progressão	149
Imagem 39 – Última Produção Carta de Reclamação - Argumentação	151
Imagem 40 – 3º <i>Feedback</i> – Carta de Reclamação	152
Imagem 41 – 1ª Produção Carta Aberta - Intertextualidade	155
Imagem 42 – 1ª Produção Carta Aberta - Progressão	157
Imagem 43 – 1ª Produção Carta Aberta - Argumentação	159
Imagem 44 – 1º <i>Feedback</i> – Carta Aberta	160
Imagem 45 – Reescrita Carta Aberta - Intertextualidade	162
Imagem 46 – Reescrita Carta Aberta - Progressão	164
Imagem 47 – Reescrita Carta Aberta - Argumentação	166
Imagem 48 – 2º <i>Feedback</i> – Carta Aberta	167
Imagem 49 – Resposta <i>Feedback</i> – Carta Aberta	169
Imagem 50 – Última Produção Carta Aberta - Intertextualidade	171
Imagem 51 – Última Produção Carta Aberta - Progressão	173
Imagem 52 – Última Produção Carta Aberta - Argumentação	176
Imagem 53 – 3º <i>Feedback</i> – Carta Aberta	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de Agrupamento de Gêneros	60
Quadro 2 – Quadro-Síntese Carta do Leitor	68
Quadro 3 – Quadro-Síntese Carta de Reclamação	71
Quadro 4 – Quadro-Síntese Carta Aberta	74
Quadro 5 – Propósitos gênero carta do leitor	79
Quadro 6 – Uso de Intertextualidade Explícita	80
Quadro 7 – Relação Intertextualidade e Progressão Temática	81
Quadro 8 – Relação Intertexto(s) e argumentos	82
Quadro 9 – Análise propósitos do gênero - 1ª produção diagnóstica.....	88
Quadro 10 – Análise intertextualidade explícita - 1ª produção diagnóstica.....	90
Quadro 11 – Análise relação com progressão temática - 1ª produção diagnóstica	91
Quadro 12 – Análise relação com argumentação - 1ª produção diagnóstica.....	93
Quadro 13 – Análise propósitos do gênero - reescrita diagnóstica	96
Quadro 14 – Análise intertextualidade explícita - reescrita diagnóstica..	98
Quadro 15 – Análise relação com progressão temática - reescrita diagnóstica.....	99
Quadro 16 – Análise relação com argumentação - reescrita diagnóstica	101
Quadro 17 – Análise propósitos do gênero - 1ª produção carta do leitor	105
Quadro 18 – Análise intertextualidade explícita - 1ª produção carta do leitor.....	106
Quadro 19 – Análise relação com progressão temática - 1ª produção carta do leitor ..	107
Quadro 20 – Análise relação com argumentação - 1ª produção carta do leitor.....	109
Quadro 21 – Análise propósitos do gênero - reescrita carta do leitor	114
Quadro 22 – Análise intertextualidade explícita - reescrita carta do leitor	115
Quadro 23 – Análise relação com progressão temática - reescrita carta do leitor.....	116
Quadro 24 – Análise relação com argumentação - reescrita carta do leitor	118
Quadro 25 – Análise propósitos do gênero - última produção carta do leitor.....	121
Quadro 26 – Análise intertextualidade explícita - última produção carta do leitor.....	123
Quadro 27 – Análise relação com progressão temática - última produção carta do leitor	125
Quadro 28 – Análise relação com argumentação - última produção carta do leitor	127
Quadro 29 – Análise intertextualidade explícita - 1ª produção carta de reclamação ...	132
Quadro 30 – Análise relação com progressão temática - 1ª produção carta de reclamação	133
Quadro 31 – Análise relação com argumentação - 1ª produção carta de reclamação ..	135
Quadro 32 – Análise intertextualidade explícita - reescrita carta de reclamação	138

Quadro 33 – Análise relação com progressão temática - reescrita carta de reclamação ...	140
Quadro 34 – Análise relação com argumentação - reescrita carta de reclamação	142
Quadro 35 – Análise intertextualidade explícita - última produção carta de reclamação	146
Quadro 36 – Análise relação com progressão temática - última produção carta de reclamação.....	148
Quadro 37 – Análise relação com argumentação - última produção carta de reclamação	150
Quadro 38 – Análise intertextualidade explícita - 1ª produção carta aberta.....	154
Quadro 39 – Análise relação com progressão temática - 1ª produção carta aberta.....	156
Quadro 40 – Análise relação com argumentação - 1ª produção carta aberta.....	158
Quadro 41 – Análise intertextualidade explícita - reescrita carta aberta	161
Quadro 42 – Análise relação com progressão temática - reescrita carta aberta.....	163
Quadro 43 – Análise relação com argumentação - reescrita carta aberta	165
Quadro 44 – Análise intertextualidade explícita - última produção carta aberta	170
Quadro 45 – Análise relação com progressão temática - última produção carta aberta.....	172
Quadro 46 – Análise relação com argumentação - última produção carta aberta.....	174

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – 1ª Sequência Didática	189
Apêndice B – 2ª Sequência Didática	191
Apêndice C – 3ª Sequência Didática	193
Apêndice D – 4ª Sequência Didática	197
Apêndice E – 5ª Sequência Didática	202
Apêndice F – 6ª Sequência Didática.....	206
Apêndice G – 7ª Sequência Didática	211
Apêndice H – 8ª Sequência Didática.....	220
Apêndice I – 9ª Sequência Didática	224
Apêndice J – 10ª Sequência Didática	226
Apêndice K – 11ª Sequência Didática	228
Apêndice L – 12ª Sequência Didática	233
Apêndice M – 13ª Sequência Didática	239
Apêndice N – 14ª Sequência Didática.....	243
Apêndice O – 15ª Sequência Didática	248
Apêndice P – 16ª Sequência Didática.....	250
Apêndice Q – 17ª Sequência Didática	253
Apêndice R – 18ª Sequência Didática	258
Apêndice S – 19ª Sequência Didática	274
Apêndice T – 20ª Sequência Didática	278
Apêndice U – 21ª Sequência Didática	283
Apêndice V – 22ª Sequência Didática.....	285
Apêndice W – 23ª Sequência Didática	287
Apêndice X – 24ª Sequência Didática.....	291

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP	295
Anexo 2 – Autorização Institucional da Escola Batista	299
Anexo 3 – Primeira Produção Textual Diagnóstica	300
Anexo 4 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica	301
Anexo 5 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor	302
Anexo 6 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor	303
Anexo 7 – Última Produção Textual Carta do Leitor.....	304
Anexo 8 – Primeira Produção Textual Carta de Reclamação	305
Anexo 9 – Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação	306
Anexo 10 – Última Produção Textual Carta de Reclamação	307
Anexo 11 – Primeira Produção Textual Carta Aberta.....	308
Anexo 12 – Reescrita Produção Textual Carta Aberta.....	309
Anexo 13 – Última Produção Textual Carta Aberta.....	310

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1 A PESQUISA E A LOCALIZAÇÃO DO CONTEXTO	19
1.2 ESTADO DA ARTE E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	22
1.3 OBJETIVOS.....	24
1.4 JUSTIFICATIVA	25
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE	27
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	28
2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA.....	28
2.2 PERCURSO DA LINGUÍSTICA DO TEXTO	33
2.3 INTERTEXTUALIDADE – FATOR DE TEXTUALIDADE	37
2.3.1 Intertextualidade – conceito e categorização	37
2.4 PROGRESSÃO TEMÁTICA – A SEQUENCIAÇÃO TEXTUAL	41
3 APORTE METODOLÓGICO	48
3.1 POSTULADOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	48
3.2 <i>PROCESS WRITING</i> : FILOSOFIA DE TRABALHO	53
3.2.1 O texto argumentativo e o seu processo na sala de aula	58
3.3 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES	61
3.3.1 Sujeita de pesquisa e seleção do <i>corpus</i>	63
3.4 ENQUADRAMENTO DO PROCESSO DE ESCRITA	64
3.4.1 Atividades Diagnósticas	66
3.4.2 Carta do leitor	68
3.4.3 Carta de reclamação	71
3.4.4 Carta aberta	74
3.5 CATEGORIAS PARA AS ANÁLISES	77
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	83
4.1 QUESTIONÁRIOS: ALGUMAS COMPREENSÕES	83
4.2 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	86
4.3 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - TEXTO DIAGNÓSTICO	87
4.4 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - CARTA DO LEITOR	104
4.5 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - CARTA DE RECLAMAÇÃO	131
4.6 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - CARTA ABERTA	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	188
APÊNDICE A	189

APÊNDICE B	191
APÊNDICE C	193
APÊNDICE D	197
APÊNDICE E	202
APÊNDICE F	206
APÊNDICE G	211
APÊNDICE H	220
APÊNDICE I	224
APÊNDICE J	226
APÊNDICE K	228
APÊNDICE L	233
APÊNDICE M	239
APÊNDICE N	243
APÊNDICE O	248
APÊNDICE P	250
APÊNDICE Q	253
APÊNDICE R	258
APÊNDICE S	274
APÊNDICE T	278
APÊNDICE U	283
APÊNDICE V	285
APÊNDICE W	287
APÊNDICE X	291
ANEXOS	294
ANEXO 1	295
ANEXO 2	299
ANEXO 3	300
ANEXO 4	301
ANEXO 5	302
ANEXO 6	303
ANEXO 7	304
ANEXO 8	305
ANEXO 9	306
ANEXO 10	307
ANEXO 11	308
ANEXO 12	309
ANEXO 13	310

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”
(BAKHTIN, [1979], 2011, p. 307).*

A presente tese de doutorado, denominada “A intertextualidade explícita e a progressão temática em produções textuais do Ensino Fundamental – um trabalho com cartas argumentativas à luz da Linguística do Texto”¹, reporta-se a um estudo realizado acerca do ensino de produção textual com estudantes do Ensino Fundamental da Escola Batista, vinculada à Rede Particular de ensino da cidade de Santa Maria-RS.

Nossa pesquisa ancora-se, teoricamente, nos preceitos vygotskyanos de ensino e aprendizagem ([1984], 2007; [1988], 2014; [1934], 1989) e na Linguística do Texto, a partir de Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012), Fávero e Koch (2012), Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e Koch (2015), dentre outros. Metodologicamente, sob o viés da pesquisa qualitativa, com base em Chizzotti (2003) e outros, nossa investigação respalda-se na metodologia da Pesquisa-Ação, de Burns (1999, 2010) e Thiollent (2011); no *Process Writing*, de acordo com White e Arndt (1991, 1995); na perspectiva de gêneros textuais, conforme Dolz e Schneuwly (2004) e na avaliação textual interativa, consoante Ruiz (2010), amparada pela prática do dialogismo bakhtiniano.

Assim, este primeiro capítulo apresenta – no que tange à organização e compreensão do trabalho – as seguintes seções: a pesquisa e a localização do contexto, estado da arte e relevância da pesquisa, objetivos, justificativa e organização da tese.

1.1 A PESQUISA E A LOCALIZAÇÃO DO CONTEXTO

A sala de aula da escola de Educação Básica, de acordo com nossas concepções, torna-se o lugar privilegiado para o desenvolvimento do trabalho de ensino e aprendizagem de textos orais e escritos de estudantes em formação, pois permite maior interação entre os sujeitos, bem como construção e reflexão da prática de produção textual. Nesse sentido, citamos Bakhtin ([1979], 2011, p. 261), para quem “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”.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Desse modo, evidenciamos nossa compreensão acerca de estudos sobre produção textual, ou seja, se é por meio de textos que (inter)agimos com os demais sujeitos, são eles – os textos – que necessitam ser objeto de investigação, tanto na formação inicial como na formação continuada. Entretanto, estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio ainda carecem de um (maior) acompanhamento e qualificação no que tange à produção de textos, em especial, textos escritos, segundo dados e pesquisas recentes².

Consoante Bakhtin ([1979], 1992, p. 348), “... a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. A sala de aula faz parte da vida dos estudantes, precisa e merece privilegiar momentos de abstração do próprio pensamento (VYGOTSKY, [1984], 2007) e de interação e reflexão entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes.

Findado um trabalho de mestrado voltado para a produção escrita de estudantes de Ensino Médio a partir de gêneros textuais do campo argumentativo (SANTOS, 2017), optamos, neste momento, por pensar o trabalho de produção de textos, na escola, com o Ensino Fundamental, uma vez que acreditamos ser essa outra etapa importante entre os níveis de ensino. Entendemos, assim, que a argumentação, em textos escritos, pode ser um quesito de aperfeiçoamento de competências e habilidades com a linguagem escrita ainda na pré-adolescência.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998, p. 23), “exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente”. Diante disso, entendemos que a necessidade de atender as demandas escolares sugere uma (re)adequação das metodologias de trabalho e a realização de práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes a aprimorarem suas competências linguísticas.

Sob o nosso ponto de vista, o último ano de estudo do Ensino Fundamental é um momento importante para o trabalho com a argumentação, devido à própria essência do

² Resultados do ENEM 2018 relatam que 4.122.423 redações foram corrigidas. Desse total, 112.559 candidatos tiveram a dissertação zerada e apenas 55 redações obtiveram a pontuação máxima. Conforme o INEP, os principais motivos foram: redações em branco (1,12%), fuga ao tema (0,77%) e cópia do texto motivador (0,36%). Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/enem/noticia/2019/01/18/enem-2018-numero-de-redacoes-nota-mil-volta-a-crescer-e-cai-o-numero-de-notas-zero.ghtml>

Já resultados de 2017 apontam que foram corrigidas 4.725.330 provas, sendo que 309.157 receberam notas zero e apenas 53 redações obtiveram notas mil. Segundo o MEC, alguns motivos foram: fuga ao tema (5,01%), prova em branco (0,80%), texto insuficiente (0,33%), parte desconectada (0,17%), não atendimento ao tipo textual (0,11%), cópia do texto motivador (0,09%). Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem/enem-2017-registra-aumento-de-redacoes-com-nota-zero-22300924>

movimento de argumentar: a delimitação de uma tese, o desenvolvimento da argumentação a partir de sustentação e/ou refutação de ideias, a negociação e a conclusão, com tomada de posição. Dessa forma, contribuiremos, ainda, para um processo interacional, posto que nossas práticas sociais estão subjacentes à linguagem, seja escrita ou oral, e, em muitos casos, à argumentação, defendendo um ponto de vista baseado em argumentos e contra-argumentos.

Consoante os PCN:

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir **uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais**. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade (BRASIL, 1998, p. 25-26 – grifos nossos).

O trabalho com a produção de textos escritos – na escola – necessita estar pautado por atividades de linguagem que compreendam momentos de provocação, pré-leitura, leitura, compreensão, debate, produção de textos, avaliação dialogada/interativa e reescritas. Para isso, o encaminhamento a partir da perspectiva de gêneros textuais, os quais atrelam a produção textual às práticas sociais, é de muita importância, especialmente no Ensino Fundamental, etapa ainda inicial do processo de escrita na vida de estudantes.

Convém ressaltar o papel da mediação nesse processo, pois, conforme os estudos de Vygotsky ([1984], 2007), a aprendizagem acontece por meio da relação do sujeito com o ambiente sociocultural em que se encontra inserido, entretanto, tal relação ocorre por intermédio do outro, por meio da mediação de outros sujeitos e/ou objetos. Motta (2009, p. 79), em sua tese de doutorado, argumenta que o professor, em sua prática de sala de aula, necessita “ter compromisso em organizar situações de real construção de aprendizagem, no sentido de favorecer, impulsionar e compor uma base de trabalho consistente o suficiente para facilitar a construção de saberes”.

Nesse sentido, importante se faz a reflexão de Antunes (2009), quando assevera que muitos temas contemporâneos pesquisados pela Linguística ainda são avessos aos programas escolares. Segundo a autora, “parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria – que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta e instiga a teoria” (p. 14).

Consoante Gonçalves (2017, p. 20), “o embate direto com o texto, na sala de aula, [...], pode e deve ser realizado de forma a dar ao aluno-aprendiz as ferramentas necessárias à

leitura, compreensão e interpretação dos mais variados tipos de textos”. Nesse viés, entendemos que o contato com o texto oportuniza, ainda, a qualificação da produção textual, seja ela oral ou escrita.

Ante o exposto, esclarecemos que nosso propósito é investigar a produção escrita de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base os fatores de intertextualidade e de progressão temática. Haja vista que a autora da pesquisa é professora em escola da rede privada, localizada na cidade de Santa Maria – Escola de Ensino Fundamental Batista –, a proposta é que as aulas aconteçam em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental que esteja sob sua regência, tendo a pesquisa-ação (BURNS, 1999, 2010; THIOLENT, 2011) como metodologia de pesquisa e o modelo de escrita processo (WHITE; ARNDT, 1991, 1995) como enquadramento de trabalho para a produção de textos.

1.2 ESTADO DA ARTE E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Nossa pesquisa pretende investigar: como os fatores de intertextualidade explícita e progressão temática auxiliam nas produções escritas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do trabalho com os gêneros carta do leitor, carta de reclamação e carta aberta?

Nesse viés, Koch e Elias (2012b) enfatizam que a intertextualidade tem permanecido como objeto da atenção de muitos estudiosos que pesquisam as relações estabelecidas entre textos. A intertextualidade figura como uma estratégia relevante utilizada no processo argumentativo, com o objetivo de reforçar pontos de vista, posto que fazer referência a outros textos contribui na construção de argumentos (KOCH; ELIAS, 2016).

Antunes (2009, p. 15) pontua que os professores “precisam conhecer mais sobre a intertextualidade e seu peso na atividade de ler e elaborar textos, sobretudo aqueles mais complexos”. Já Gonçalves (2017), acerca da intertextualidade, afirma que oportunizar o (re)conhecimento do diálogo entre textos aos alunos, ofertando variedade textual (textos verbais e imagéticos), é uma excelente escolha na tentativa de formar leitores proficientes e críticos e produtores textuais mais competentes.

Dito isso, aproveitamos para elencar alguns trabalhos que tratam do estado da arte em relação ao ensino e à aprendizagem de produção de textos, como as seguintes teses de doutorado em Letras: “A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de Língua Portuguesa”, de Adriana Beloti (2016), defendida na UEM-PR, no Programa de Pós-Graduação em Letras e “Ensino e aprendizagem da produção textual no

Ensino Médio: um estudo de caso”, de Mônica Moreira de Magalhães (2016), apresentada na UFMG-MG, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Já a nível de mestrado, citamos a dissertação “A progressão temática em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental”, defendida por Vanessa Luciana Santos (2015), no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Montes Claros/MG.

No que concerne ao estado da arte sobre os estudos da intertextualidade (e a sala de aula), mencionamos as teses de doutorado de Valeria Cristina Caetano (2014), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da UERJ, “A intertextualidade: uma contribuição para o ensino de produção escrita” e de Camilla dos Santos Ferreira (2010), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFF, “Intertextualidade e temporalidade nos quadrinhos: um estudo da charge”; a dissertação de mestrado de Isabel Cristina Rodrigues (2006), concernente ao Curso de Mestrado em Linguística, da UFPA, intitulada “Retextualização e intertextualidade em textos de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental”; e o artigo de Nelma Teixeira da Silva e Ester Maria de F. Souza (2015), publicado na Revista *Philologus*, *A intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário a partir da estratégia protótipo didático*.

A contribuição desses trabalhos faz-se relevante para fins de análise do fator intertextualidade em textos que veiculam na grande mídia, como charges e *cartoons*, e para aproximar o uso de intertextos em textos de cunho narrativo, como lendas, provérbios e fábulas. No entanto, ainda não encontramos trabalhos, de mestrado ou de doutorado, que se assemelhem ao nosso: o qual propõe o trabalho com a intertextualidade (pelo viés linguístico) e a progressão temática – em sala de aula – a partir de produções escritas argumentativas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa é uma questão que nos chama atenção, pois sabemos da importância da intertextualidade, por exemplo, em produções como as redações do ENEM e de demais vestibulares e processos seletivos. A intertextualidade é um princípio de textualidade que contribui para validade, fortalecimento de argumentos apresentados em um texto, principalmente, argumentativo. Por meio de citações e remissões a outros textos e/ou autores, podemos aperfeiçoar, potencializar nossa argumentação. Partindo dessa reflexão, também, pensamos que nosso trabalho pode auxiliar o professor que trabalha com a produção de textos na escola.

Nesse contexto, Antunes adverte:

No discurso da escola, ainda se fala muito pouco, por exemplo, em intertextualidade. Ainda não é objeto de análise o fato de se recorrer a passagens de outros textos, para apoiar o que se diz ou para ser objeto de refutação. Ainda falta mostrar em que medida a gente pode recorrer à palavra do outro, citá-la, por exemplo, sem que fique prejudicada a originalidade ou a autoria de nosso texto (ANTUNES, 2017, p. 49).

Baseadas na autora, ainda, argumentamos que a intertextualidade não só pode e merece ser objeto de estudo em sala de aula, mas, também, precisa ser explorada, pelo professor, visando aos avanços nas competências linguísticas dos estudantes. No trabalho com a intertextualidade, não apresentamos citações ou referências de modo neutro, há sempre uma intenção, um propósito.

Para Antunes (2017), aspectos como o conceito de intertextualidade, sua manifestação, funções e efeitos de sentido devem ser elucidados em sala de aula. Além disso, analisar os diferentes tipos de intertextualidades em análises textuais e identificar o texto original/fonte representa um recurso estratégico de aprimoramento dos conhecimentos e do repertório cultural dos estudantes.

Nesse viés, importante é a reflexão de Leal e Melo (2007):

Se partirmos do princípio de que o ensino da produção de textos deve ser guiado por uma teoria sociointeracionista da linguagem, em que temos como objetivo didático fundamental levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela; e se considerarmos que, quando escrevemos um texto, **resgatamos os conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos** usados em situações semelhantes à que nos deparamos naquele momento, então, **para aprender a escrever, é necessário ler** (e ler muito!) (p. 21 – grifos nossos).

Portanto, o trabalho com a intertextualidade, na escola, urge, considerando, especialmente, as diversas práticas sociais em que estamos envolvidos e o contexto social (e digital) que nos impulsiona, cada vez mais, à prática da argumentação e da defesa de pontos de vista. Nesse sentido, Leal e Morais (2015, p. 9) corroboram a reflexão, quando enfatizam que muitos estudos³ “apontam dificuldades na produção de textos escritos por crianças, adolescentes e adultos quando buscam argumentar”. Desse modo – ainda em consonância com os autores – “precisamos, sim, ensinar os alunos a escrever textos da ordem do argumentar desde o início da escolarização básica e [...] precisamos refletir sobre as melhores estratégias didáticas para fazer isso” (2015, p. 10).

1.3 OBJETIVOS

³ Para maiores detalhes, consultar Leal e Morais (2015, p. 36).

O trabalho, aqui apresentado, tem por objetivo geral investigar como a relação entre a intertextualidade explícita e a progressão temática auxilia nas produções escritas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do trabalho com os gêneros carta do leitor, carta de reclamação e carta aberta.

São nossos objetivos específicos:

- a) verificar se os postulados da Linguística do Texto, a partir da pesquisa-ação, favorecem o processo de ensino e aprendizagem de produção textual em sala de aula;
- b) averiguar se os princípios da escrita processo contribuem para o desenvolvimento da escrita de estudantes do Ensino Fundamental;
- c) refletir se a Avaliação Textual Interativa auxilia no aprimoramento da reescrita dos textos dos estudantes, no intuito de aproximar intertextualidade e progressão temática.

Nossas hipóteses para o trabalho de produção textual argumentativa, no Ensino Fundamental, são:

1ª – a intertextualidade explícita, relacionada à progressão temática, por meio de avaliação dialogada e reescritas, potencializaria os textos dos estudantes contribuindo para a qualificação da argumentação;

2ª – o encaminhamento da produção textual, em sala de aula, pautado por enquadramento de trabalho, oportunizaria a consciência sobre os recursos linguísticos trabalhados.

1.4 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa de doutorado apresenta o trabalho realizado sobre o ensino de produção textual no Ensino Fundamental, mais precisamente com estudantes do 9º ano, a partir de aulas de produção escrita que priorizam o texto enquanto processo de ensino. Nosso intuito é vincular o trabalho com o texto a uma metodologia de ensino interativa e reflexiva, sob o viés do que afirmam a Linguística do Texto, o *Process Writing* e a Pesquisa-Ação.

Para a realização da pesquisa de mestrado (2015), inseri-me em uma escola de Ensino Médio, pertencente à rede pública, na cidade de Santa Maria-RS, que matricula estudantes sob a premissa de um processo seletivo. Durante o período da investigação (quatro meses), nosso propósito era diagnosticar se estudantes de Ensino Médio utilizavam a intertextualidade em textos argumentativos (redação do ENEM, artigo de opinião e carta aberta). Ao encerrarmos o estudo, concluímos, mediante alguns instrumentos (produções diagnósticas, questionário

investigativo, produções textuais pautadas por metodologia de escrita, atividades de análise da intertextualidade e questionário final), que os estudantes faziam uso de intertextos em suas produções, porém não era de modo consciente, intencional (SANTOS, 2017)

Vale ressaltar que eu estava na condição de *pesquisadora* na escola investigada. Semanalmente, eu ia à escola para oportunizarmos oficinas de produção de textos escritos argumentativos para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. No formato de oficinas, a participação dos estudantes convidados era por adesão, ou seja, voluntária. Logo, corríamos o risco de não termos estudantes que participassem, pois, além da questão da não obrigatoriedade de frequência/participação nas oficinas de produção textual, os estudantes do colégio envolviam-se em outras atividades durante toda a semana, conforme proposta pedagógica já prevista e recorrente da instituição de ensino.

No ano de minha conclusão da dissertação de mestrado, 2016, tornei-me professora no Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de Santa Maria-RS, e comecei a ter algumas inquietações, passei a refletir, mais ainda, sobre meus conhecimentos e minha atuação profissional. Questionava-me frequentemente: *Se fossem meus alunos (na pesquisa de mestrado), o processo e os resultados, referentes à escrita dos estudantes, seriam os mesmos? Ou apenas obtivemos sucesso haja vista eu ser uma pesquisadora no contexto em questão e não possuir tanta interferência no meio investigado? A pesquisa só funcionou posto que eram estudantes de Ensino Médio, mais experientes/maduros? Um trabalho com a argumentação em textos escritos pode ser desenvolvido com estudantes de Ensino Fundamental?*

Agora, na pesquisa de doutorado, pretendemos responder a esses questionamentos. Queremos investigar como a intertextualidade, agora atrelada à progressão temática, auxilia na escrita argumentativa de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. Para esse momento, intitulo-me *professora-pesquisadora*, pois, sendo professora regente, diferentemente da experiência anterior, os estudantes convidados a participarem são meus alunos e alunas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação/Produção Textual. Com isso, nossa intenção também é a de dirimir comentários que afirmam ser difícil ou impossível um professor pesquisar a sua própria realidade/trabalho. Ao contrário, queremos trazer provocações para se pensar alternativas desse trabalho no Ensino Fundamental e, para isso, propomos aulas de produção de texto, para estudantes de 9º ano, que enfocaram a intertextualidade atrelada à progressão temática.

Refletindo sobre a função social da Educação e o papel do professor de Língua(gem), especialmente no Ensino Fundamental, entendemos que nossa proposta acerca de uma pesquisa de pós-graduação (doutorado), justifica-se, pois contribui para qualificar a questão

do tratamento do texto em sala de aula. O processo argumentativo requer, do produtor do texto, conhecimento de elementos textuais, que contribuem na/para a prática de escrita.

Para isso, entendemos que o uso de intertextualidade, no sentido de potencializar/fortalecer o texto, não merece ser casual, não consciente. Ao contrário, é necessário um trabalho consciente e planejado acerca da relevância da intertextualidade em textos argumentativos para que, assim, os estudantes possam ter a oportunidade e a experiência de um processo de escrita pautado por metodologia que priorize tais aspectos textuais.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta seção objetiva nortear a leitura do trabalho apresentando, sinteticamente, seus capítulos/seções e subcapítulos/subseções. As Considerações Iniciais trazem informações acerca: da pesquisa e da localização do contexto, do estado da arte e da relevância da pesquisa, dos objetivos – geral e específicos –, da justificativa e da organização da tese em questão.

O capítulo dois, Pressupostos Teóricos, remonta aos preceitos de aprendizagem, em Vygotsky; ao percurso da Linguística do Texto, bem como ao conceito e à categorização da intertextualidade e da progressão temática.

O terceiro capítulo, Aporte Metodológico, evidencia os postulados da metodologia da Pesquisa-ação, a filosofia de trabalho do *Process Writing* e do texto argumentativo na sala de aula, além de apresentar informações sobre a escola e os participantes, a sujeita de pesquisa e a seleção do *corpus*, o enquadramento do processo de escrita e as categorias para as análises.

O capítulo quatro, Análise e Discussão dos dados, trata dos questionários investigativo e final, das análises da geração de dados – as produções textuais da participante da pesquisa e da discussão e interpretação dos referidos dados.

O último capítulo apresenta as Considerações Finais de nossa investigação, visando a resgatar os objetivos propostos, no intuito de respondê-los e, também, incitar nossos leitores com perguntas que remetam a reflexões sobre estudos futuros acerca da intertextualidade e da progressão temática na produção textual na escola de Ensino Básico. Ao término desta tese, constam, ainda, as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, [1979], 2011, p. 308).

Abordamos, neste capítulo, os pressupostos teóricos pertinentes à referida tese de doutorado, elencando as principais teorias e autores que sustentam nossa pesquisa. Nesse sentido, tratamos sobre o ensino e a aprendizagem, consoante os estudos de Vygotsky, o percurso histórico da Linguística do Texto e os aspectos pertinentes à intertextualidade e à progressão temática.

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

Pensando a importância das ações – práticas pedagógicas – e das reflexões – o “pensar sobre” – que permeiam a relação ensino e aprendizagem na escola, é que trazemos, para nossa pesquisa, os postulados de Vygotsky, importante psicólogo russo. Tanto as ações quanto as reflexões, envolvendo o ambiente escolar, têm relevância, pois é na sala de aula que o trabalho do professor se realiza, é na sala de aula que acontece a troca entre docentes e discentes. Elegemos os estudos de Vygotsky como basilares para nosso trabalho em sala de aula, posto que, em suas investigações, o teórico preocupou-se sobremaneira com a relação entre pensamento e linguagem, mediação e internalização de conhecimentos, funções psicológicas, dentre outros assuntos caros tanto às questões de ensino, intrínsecas aos professores, tanto às questões de aprendizagem, voltadas aos estudantes.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em novembro de 1896, na Bielo-Rússia e faleceu em junho de 1934, com 37 anos de idade, vítima de tuberculose. Era formado em Direito e Filologia pela Universidade de Moscou. Foi professor de Literatura e Psicologia, entre os anos 1917 e 1924, em Gomel, e de Psicologia e Pedagogia, entre os anos de 1925 e 1934, em Moscou e Leningrado. Em suas pesquisas, destacam-se temas como: psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia.

O teórico estudou a crise da Psicologia, em sua época: o conflito entre o idealismo e o mecanicismo. Para tanto, buscou alternativas no materialismo dialético, ou seja, propôs uma teoria de origem marxista para o funcionamento intelectual humano que abarcava a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes às funções psíquicas e a especificação de seu contexto social. Juntamente com Alexis Leontiev e Alexander Luria, Vygotsky formou

um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução que buscava uma nova psicologia e, nesse viés, tem-se a psicologia sócio histórica ou histórico-cultural. Em suas pesquisas, enfocava a filogênese, a história da espécie humana, e a ontogênese, a história do indivíduo da espécie.

Conforme os estudos de Vygotsky ([1984], 2007), o animal minimamente *usa* a natureza externa, alterando-a apenas com sua presença no ambiente; o homem, por meio de suas modificações, coloca a natureza a seu serviço, *dominando-a*. Essa, pois, vem a ser a distinção primordial entre o homem e os demais animais. Segundo Vygotsky ([1984], 2007), a história do homem com o mundo se dá pela mediação, e essa mediação pode ser feita por meio de instrumentos e signos.

Friedrich (2012), tomando por base Vygotsky, argumenta que as funções psíquicas superiores nascem com a ajuda dos instrumentos psicológicos, desse modo, constituem-se como fenômenos psicológicos mediatizados. Os processos intelectuais, nessa senda, compõem-se de três elementos: a tarefa/atividade; o instrumento; e o processo psíquico que se faz necessário para realização da tarefa. Nesse sentido, para Vygotsky ([1984], 2007), as funções psicológicas superiores, como atenção e memória voluntária, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros, figuram como um produto que resulta da atividade cognitiva.

Partindo dessas premissas, podemos compreender que os movimentos que acontecem na sala de aula, em uma aula de linguagem, redação ou leitura e produção de textos, por exemplo, requerem que, da parte do professor, alguns conceitos e metodologias estejam pautados por procedimentos reflexivos para o encaminhamento do trabalho. Tendo como foco as atividades que promovem o aprendizado e seu desenvolvimento, exploramos, na sequência, os conceitos de Vygotsky que embasam o trabalho realizado por nós, com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, referente ao ensino e à aprendizagem da produção escrita atrelada, especialmente, à intertextualidade e à progressão temática.

Consoante Vygotsky ([1984], 2007), a *interação* qualifica e aprimora o nível de aprendizagem, haja vista que agimos sobre o meio no qual estamos e interagimos adquirindo, assim, conhecimentos por meio de relações interpessoais, de trocas. O que pode parecer, num primeiro instante, individual é, na verdade, resultado dessa relação com o outro, desse aprendizado que se deu, prioritariamente, pela linguagem.

De acordo com as pesquisas do autor, a criança, quando nasce, encontra-se imersa num ambiente social, que é a sua família; sendo nesse meio que estabelece as primeiras interações. Para Vygotsky ([1984], 2007), o homem se realiza na interação com os outros

homens. Os postulados do psicólogo sobre os processos elementares, de origem biológica, e as funções intelectuais superiores, de origem sociocultural, denotam forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a introdução do sujeito num certo contexto.

Este é um conceito extremamente relevante do autor, o de que é na interação com outros sujeitos que nós aprendemos e, ao aprendermos, desenvolvemos nossos conhecimentos. Quando interagimos com o outro, realizamos trocas culturais. Tais trocas provêm de nossas experiências pessoais, sociais, por meio de instrumentos e signos da linguagem humana que mediam relações.

A *mediação*, uma intervenção entre as relações pessoais, é outra ideia basilar para entender a importância dos postulados vygotskyanos, no que concerne ao desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. A linguagem vem a ser o principal mediador das funções. Nesse viés, o autor advoga o seguinte:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, [1984], 2007, p. 55 – grifos do autor).

Segundo Oliveira (1992), o conceito de mediação envolve dois aspectos fundamentais: o processo de representação mental e os sistemas simbólicos. Para a estudiosa (1992), a capacidade da representação, ou seja, algo que substitui o real, é o que viabiliza que o sujeito realize relações cognitivas na ausência de elementos concretos. De outro modo, os sistemas simbólicos que se colocam entre o sujeito e o objeto têm origem social, haja vista que é a cultura que concede ao ser humano os sistemas simbólicos que representam a realidade.

Na esteira de Friedrich (2012, p. 114), “o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança”. Dessa maneira, aquilo que é mostrado pelo professor “é usado como um instrumento pela criança que se transforma ao mesmo tempo em objeto e sujeito” (FRIEDRICH, 2012, p. 114).

Conforme Antunes (2002), os estudantes vão à escola para construírem os conhecimentos e isso implica afirmar que tal construção não acontece de modo solitário. Para esse autor (2002), o ensino, na escola, necessita ser entendido como um processo colaborativo, conjunto, no qual a criança, auxiliada pelo professor e pelos demais colegas,

pode, progressivamente, mostrar-se autônoma na realização das atividades. Portanto, o professor efetiva a mediação na relação entre o estudante e o saber.

Para Vygotsky ([1988], 2014, p. 108), “a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes [...]”. Ainda segundo o estudioso ([1988], 2014, p. 109), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”.

Nos termos de Vygotsky ([1984], 2007), outro conceito fundamental em seus estudos é a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. Consoante Vygotsky ([1984], 2007), aprendizado e desenvolvimento encontram-se interconectados desde o primeiro dia de existência da criança. Nesse viés, o aprendizado escolar traz algo inusitado para o desenvolvimento da criança. A fim de que consigamos mensurar a questão da aprendizagem no ambiente escolar é que trazemos, baseadas no estudioso russo, o conceito de ZDP:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, [1984], 2007, p. 97 – grifos do autor).

A ZDP, para o autor, é uma visão mais adequada da relação que vigora entre aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento real é o nível das funções cognitivas da criança que já se encontram completadas, após o resultado de certas etapas intelectuais; ele define funções que já amadureceram, os produtos finais do desenvolvimento. O desenvolvimento proximal é aquele que estabelece quais funções ainda não estão amadurecidas na criança, entretanto, apresentam-se em processo de maturação, amadurecimento (VYGOTSKY, [1984], 2007).

Para o teórico ([1984], 2007, p. 98), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Nesse sentido, as etapas do desenvolvimento não coincidem com as etapas do aprendizado.

Acerca da *internalização*, outro conceito relevante da teoria de Vygotsky, o teórico afirma que é “a reconstrução interna de uma operação externa” ([1984], 2007, p. 56). O processo de internalizar, dessa forma, abrange algumas transformações:

a) [...]. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e

características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

b) [...]. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

c) [...]. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VYGOTSKY, [1984], 2007, p. 57-58 – grifos do autor).

De acordo com Oliveira (1992), três elementos da teoria do psicólogo russo convergem para a autonomia do sujeito: em 1º lugar está a relação entre o sujeito e a sua cultura, essa é pensada como uma tomada de negociações, na qual seus participantes estão em processo constante de recriar e reinterpretar conceitos e significados. Em 2º, a configuração particular da trajetória de vida de cada pessoa, pois com a questão do histórico, Vygotsky resgata o filogenético e o ontogenético. Já em 3º lugar está a natureza das funções psíquicas superiores, que se referem a processos voluntários, mecanismos intencionais (OLIVEIRA, 1992).

Assim, ainda segundo Oliveira (1992), Vygotsky propõe que o sujeito interioriza formas de funcionamento intelectual que foram fornecidas culturalmente e que, ao tomar posse dessas formas, as utiliza como instrumentos pessoais de reflexão e ação no mundo. Portanto, podemos afirmar que o sujeito internalizou quando aprendeu e desenvolveu os conhecimentos, apropriou-se e consegue, autonomamente, realizar as atividades, operações.

Ante o exposto, trazemos alguns pontos de encontro entre a teoria Vygotskyana e outros importantes princípios que nortearam nossa pesquisa de doutorado: a dialética, de Marx⁴, e o legado teórico-metodológico, de Freire⁵.

Entendemos que os conceitos de Vygotsky estiveram intimamente atrelados à dialética, por exemplo, quando, em nossa investigação com estudantes de Ensino Fundamental, exploramos a *síncrese*, *análise* e *síntese*, conceitos fundamentais da teoria dialética. Conforme Vasconcellos (1992), a *síncrese* consiste na mobilização para o conhecimento, um primeiro momento de significação, no qual o sujeito elabora as primeiras representações cognitivas do objeto a ser aprendido. A *análise* acontece, conforme o autor (1992), na construção do conhecimento, um segundo momento de interação, em que o sujeito constrói o conhecimento por meio da elaboração de relações. Já a *síntese*, conhecida como a

⁴ Ver: MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política* ([1859], 1983).

⁵ Ver: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade* (1967); FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* (1968); FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta* (1985) e FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia* (1997).

elaboração da síntese do conhecimento, refere-se à sistematização do aprendizado adquirido, é a compreensão concreta do objeto.

Já com a obra de Freire, os conceitos vygotskyanos aproximaram-se quando trabalhamos a pergunta problematizadora e a autonomia dentro da sala de aula, com os estudantes. Pois, nos termos de Freire ([1997], 2014, p. 63), precisamos “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta”.

Durante as aulas de produção textual, o objetivo era levar os estudantes à reflexão, especialmente, acerca do que era proposto e realizado, em aula, por meio de perguntas e, ao final, verificar se tinham aprendido, compreendido o proposto e se revelavam maior conhecimento acerca dele, autonomia em relação às questões solicitadas. Para tanto, exploramos, também, a questão do sujeito ativo (prevista pela Linguística do Texto e também por Freire), e a interação durante as atividades.

Levando em consideração as escolhas teóricas e metodológicas feitas por nós para a realização desta pesquisa e, especialmente, os conceitos de Vygotsky, tão imprescindíveis à relação ensino e aprendizagem, trazemos, na sequência, subseções que exploram os conceitos da Linguística do Texto, da intertextualidade e da progressão temática.

2.2 PERCURSO DA LINGUÍSTICA DO TEXTO

Uma das maiores representantes da Linguística do Texto, no Brasil, Koch (2003) assegura que, assim como outras teorias, a Linguística do Texto tem suas limitações. Entretanto, segundo a autora, o maior cuidado da teoria é com o texto, “[...] envolvendo, pois, todas as ações linguísticas, cognitivas e sociais envolvidas em sua organização, produção, compreensão e funcionamento no seio social” (KOCH, 2003, p. 2).

Koch (2015) afirma que é bastante evidente que a Linguística do Texto é o braço da Linguística que prioriza o texto como objeto de estudo. Nesse sentido, a estudiosa reforça que pesquisas nessa área tratam das diversas concepções de texto que a Linguística abrange em sua trajetória, o que culminou diferenças significativas durante sua evolução. Desse modo, dentre as variadas concepções de texto que a teoria traz em seu percurso, julgamos relevante ressaltar que concebemos aquela que toma o “texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional)” (KOCH, 2015, p. 12 – grifo da autora).

Consoante os estudos de Marcuschi (2012, p. 11), antecedente aos anos 1960, as investigações em Linguística adotavam uma visão tradicional, pois “tinham como limite o

estudo da frase – fonologia, morfologia e sintaxe frasal –, desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação”. Contudo, no período posterior a essa década, nascia uma nova linha de investigação da Linguística: a Linguística Textual.

Nesse sentido, verifica-se com o surgimento da teoria, na segunda metade dos anos 1960 e primeira metade de 1970 – em virtude do conceito de texto que se tinha –, que a grande maioria dos pesquisadores se debruçava em estudos de análise transfrástica e na elaboração de gramáticas textuais. Nesse momento, a coesão e a coerência, vistas como propriedades textuais, eram os objetos de investigação (KOCH, 2015).

Silva (2011) explicita que, nesse momento, pensou-se em uma teoria do texto que investigasse as formas textuais, como funcionavam, como eram produzidas e suas possibilidades de interpretação, logo, introduziu-se um elemento novo, o contexto. Dessa maneira, consoante a pesquisadora (2011, p. 19), o texto é percebido “como um processo resultante de muitas operações de comunicação que dependem do sujeito e do contexto social e nunca se finda”.

Vale destacar o que Neis (1981) registrou ao tratar da teoria em seu segundo momento de trajetória:

[...] é de grande interesse para o processo de ensino/aprendizagem da linguagem a hipótese de que a comunicação linguística se efetua, não com frases sucessivas, mas com textos, e de que, em qualquer texto, encontram-se elementos essenciais, ausentes ou inexplicáveis dentro das frases tomadas isoladamente (NEIS, 1981, p. 21).

Destacamos que o autor escreve esse texto em um período específico da Linguística do Texto, o das Gramáticas Textuais. Desse modo, consideramos extremamente relevante chamar a atenção para o fato de que a teoria já se preocupava com duas questões primordiais: a relação do ensino e da aprendizagem, no que tange à linguagem, e à comunicação realizada não por meio de frases descontextualizadas e/ou fragmentadas, mas por meio de textos.

Neis (1981, p. 37) ainda argumenta que investigações em Linguística do Texto “poderão (e deverão) constituir um novo foco de interesse para os estudiosos da linguagem, sejam eles professores, pesquisadores, ou estudantes de cursos de pós-graduação”. Para o estudioso, “as pesquisas da linguística de texto são da maior relevância se se considerarem suas possibilidades de aplicação concreta em abordagens textuais” (p. 37).

Foi no decorrer do segundo momento vivido pela Linguística do Texto que aconteceu a virada pragmática, no início dos anos 1980, e um de seus principais expoentes é Van Dijk

(1981)⁶. Nessa época, os textos passaram “a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa”, deixando de serem percebidos como “produtos acabados” (KOCH, 2015, p. 27).

Conforme Koch (2015, p. 34), também nos anos 1980, deu-se a virada cognitivista, na qual o texto é evidenciado como “resultado de processos mentais”. Dessa forma, os conhecimentos acumulados na memória dos interactantes do processo comunicativo necessitam ser ativados em prol do sucesso da(s) interação(ões).

Koch (2015) assegura que, já na década de 1980, ampliou-se o conceito de coerência, quando, numa perspectiva pragmático-enunciativa, postulou-se que essa não configurava apenas uma qualidade textual, mas um fenômeno mais abrangente, uma vez que se constrói entre o texto e seus interlocutores, em função de uma rede complexa de fatores linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais. Não obstante, outros padrões de textualidade tornaram-se objetos de estudos sobre o texto: a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981).

Já nos anos 1990, a teoria avançou, mais uma vez, e os estudos passaram a ter abordagem sociocognitivista:

Desde esse momento, com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área da cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, as formas de representação do conhecimento na memória, a ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, as estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passam a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo (KOCH, 2015, p. 13).

Com tendência cognitiva e social, a teoria, assim, tornou-se o foco de interesse de muitos pesquisadores que, também, se preocupavam com questões linguísticas e textuais. Desse modo, destacamos alguns estudos, no Brasil, que tiveram maior destaque⁷: Marcuschi (1998, 1999); Koch (1997); Koch e Marcuschi, (1998) e Cavalcante (2000).

Segundo Fávero e Koch (2012), no terceiro momento vivido pela Linguística do Texto, o encaminhamento das questões textuais adentra o contexto pragmático. Nesse sentido, “o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto” (p. 20).

⁶ Maiores informações em Koch (2015).

⁷ Para maiores informações a respeito, ver Koch (2015).

Koch (2015), pautada em Heinemann e Viehweger (1991), afirma, nesse momento da teoria, que, para o processamento dos textos, tem-se quatro importantes sistemas de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o de modelos textuais globais.

O conhecimento linguístico abarca a organização do sistema referente à língua, refere-se à gramática e ao léxico. O conhecimento enciclopédico diz respeito aos modelos cognitivos advindos de experiências pessoais. O conhecimento (socio)interacional reporta-se ao conhecimento acerca das ações verbais, ou seja, aos modos de interação por meio da linguagem. No conhecimento dos modelos textuais globais (ou estruturas), reconhecem-se textos como modelos de tipos ou gêneros textuais (KOCH, 2015).

Koch (2015) afirma que, a partir de 1990, temas de cunho sociocognitivo assumem importância, como, por exemplo, a relação oralidade e escrita e estudos acerca de gêneros textuais, com viés bakhtiniano. Sobre o trabalho com os gêneros textuais, a autora destaca o grupo da Universidade de Genebra, com Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, por exemplo, posto que conduzem as pesquisas com propósitos didáticos, ou seja, sob a perspectiva pedagógica.

São palavras da autora:

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2015, p. 44 – grifo da autora).

A concepção de língua(gem), numa perspectiva de interação, coloca o texto num lugar privilegiado nos estudos linguísticos. Os sujeitos da interação figuram como protagonistas, são ativos, e os textos, assim, são a esteira, o cenário desse encontro de produção, compreensão e interpretação de sentidos.

Nesse viés, o conceito de texto subjacente é o proposto por Beaugrande (1997), conforme consta em Marcuschi (2008, p. 80): “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. De acordo com Marcuschi (2008), a Linguística do Texto parte do princípio de que a língua não se efetiva isoladamente, mas em unidades de sentido, os textos, sejam orais ou escritos.

Ainda conforme o estudioso (2008, p. 74), a Linguística do Texto “é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula”. Nesse sentido, uma vez que o texto ativa estratégias e conhecimentos, a teoria “[...] assume

importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos” (2008, p. 75).

Para Marcuschi (2012, p. 17), a Linguística do Texto tem caráter interdisciplinar dentro dos estudos linguísticos, uma vez que “trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto”. O autor argumenta, ainda, que a Linguística do Texto “tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 94).

A seguir, exploramos o conceito e a categorização do fator de textualidade intertextualidade.

2.3 INTERTEXTUALIDADE – FATOR DE TEXTUALIDADE

Na sequência, apresentamos os postulados do fator intertextualidade – no campo dos estudos linguísticos – a partir dos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1985) e Koch, Bentes e Cavalcante (2012) que, com base em Beaugrande e Dressler, instituem a categorização do referido fator.

2.3.1 Intertextualidade – conceito e categorização

A intertextualidade teve origem nos estudos literários, mais precisamente, com a crítica literária francesa Julia Kristeva, na década de 1960, com base no dialogismo bakhtiniano (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2012). Entretanto, para os estudos linguísticos, Beaugrande e Dressler (1981) são os autores que possuem um trabalho pioneiro acerca da intertextualidade. Para o presente trabalho, além dos autores já citados, traremos contribuições de Koch (1985, 2015), Koch e Elias (2012, 2016) e Gonçalves (2017).

Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que a intertextualidade classifica os meios nos quais a produção e a recepção de certos textos dependem do conhecimento prévio de seus participantes acerca de outros textos. Tal conhecimento, segundo os teóricos, pode ser aplicado valendo-se de mediação, sendo que, quanto mais atividades em processamento entre o uso do texto atual e o uso de textos encontrados, mais mediação⁸.

⁸ As traduções presentes são nossas com base no original em inglês: BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.

Nos termos de Beaugrande e Dressler (1981), quanto mais dispensamos tempo e atividades/exercícios acerca do uso do texto produzido, e o uso de textos pertencentes à memória coletiva, maior será o nível de mediação. Consequentemente, será menor o nível de mediação no momento em que as pessoas realizam citação e ou remissão a textos/autores bem conhecidos, ou seja, os quais facilmente reconhecemos.

Os autores (1981) esclarecem, ainda, que textos argumentativos são os textos utilizados para promover a aceitação de determinadas ideias. Assim, nesse tipo textual, relações conceituais como razão, significância, valor e contraste poderiam acontecer de modo frequente. Os textos-base, desse modo, poderão sinalizar aspectos coesivos para ênfase, recorrência e paráfrase.

Conforme os estudiosos:

Nossos critérios de textualidade são, desse modo, basicamente centrados na relação e acesso entre elementos dentro de um nível ou em níveis diferentes. Nessa perspectiva, a grande prioridade no entendimento e memorização de conteúdo de um texto seria manter o que está sendo observado, armazenado e recuperado em um padrão contínuo. Sempre que os traços verdadeiros da apresentação parecem descontínuos, o entendedor atrai livremente o conhecimento prévio (incluindo esquemas e *frames*) [...]. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 199-200)⁹

Nesse viés, podemos perceber que a intertextualidade está intimamente relacionada a elementos textuais. Dessa forma, ao acessar um texto, o leitor estará acessando os seus próprios conhecimentos, sendo capaz, assim, de realizar relações entre os textos citados direta ou indiretamente na materialidade linguística.

Koch (1985), apoiada pelos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), pondera que o termo intertextualidade:

[...] designa as relações entre a produção – e, possivelmente, a recepção – de um texto e o conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, conhecimento que se aplica por intermédio de um processo passível de ser escrito em termos de *mediação*, que, segundo eles, constitui a medida em que os locutores introduzem suas opiniões e objetivos momentâneos em um modelo de situação comunicativa (p. 39 – grifo da autora).

Nos termos de Beaugrande e Dressler (1981) e de Koch (1985), há mediação no uso do fator intertextualidade. Essa mediação acontece em virtude, especialmente, do

⁹ No original: [...] Our criteria of textuality are thus basically all centred around relation and access among elements within a level or on different levels. In this, perspective, the major priority in understanding and recalling text content would be keeping whatever is being noticed, stored, and recovered, in a continuous pattern. Whenever the actual traces of the presentation seem discontinuous, the understander draws freely on prior knowledge (including schemas and frames) [...] (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 199-200).

(re)conhecimento de outros textos/autores por parte dos interlocutores envolvidos no processo comunicativo. Conforme já esclarecido antes, quanto maiores as atividades de processamentos dos textos – atual e o já conhecido – maior será a mediação. No caso de citações e/ou referências a textos já conhecidos, a mediação constituir-se-á menor.

Conforme Koch (1985), o fenômeno da intertextualidade constitui, indubitavelmente, um dos fatores mais potencializadores da textualidade, estando, pois, a argumentatividade subjacente a ela, posto que “[...] na intertextualidade *stricto sensu*, quer explícita, quer implícita, a argumentatividade se faz sentir, geralmente, em grau bem mais intenso”, uma vez que citações e remissões constituem típicos exemplares de argumentação por meio de recurso de autoridade (KOCH, 1985, p. 44). De acordo com Koch e Elias (2016, p. 55), “usamos a língua na forma de textos” e fazer uso de textos que constituem a memória social dos leitores se torna uma estratégia importante para a construção/validação de argumentos, especialmente, quando a menção ao intertexto é feita claramente.

Já Segundo Koch e Elias (2012a, p. 101), o fator de textualidade denominado intertextualidade “é o princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma ‘resposta’ ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito”. Desse modo, consoante Koch (1985), podemos afirmar que a intertextualidade está presente em todo e qualquer texto.

Nesse sentido, Gonçalves (2017, p. 73) destaca que “se o intertexto estiver presente no texto e for reativado pelo leitor, ele procurará estabelecer vários tipos de relações, além de buscar os sentidos atribuídos ao texto, e então poderá chegar ao horizonte máximo da compreensão”. Para a autora, essa perspectiva resulta na geração de sentidos no processo de compreensão leitora.

Julgamos necessário esclarecer que, para fins da análise metodológica da referida tese de doutorado, nos basearemos na categorização da intertextualidade postulada por Koch, Bentes e Cavalcante (2012). Para esse estudo, trataremos tão somente da intertextualidade *stricto sensu*, que é aquela que acontece quando, em um texto, se insere outro texto – o intertexto (produzido anteriormente).

As estudiosas apresentam quatro categorias de intertextualidade: a intertextualidade temática, a intertextualidade estilística, a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita. A intertextualidade temática, num primeiro momento, denominou-se intertextualidade de conteúdo e a intertextualidade estilística, como intertextualidade de forma/conteúdo (KOCH, 2014).

Pontuamos que, para a constituição de nossas categorias de análise, nos pautaremos, especialmente, na intertextualidade explícita, conforme consta em nossos objetivos, anteriormente apresentados. No entanto, para fins de melhores apresentação e conhecimento, traremos todas as categorizações postuladas por Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

A *intertextualidade explícita* decorre da menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou excerto é citado, claramente, em nosso texto. Constituem exemplares de intertextualidade explícita as citações e as remissões. A citação torna visível o registro de um texto em outro texto. Ela pode acontecer de modo direto ou indireto. Na remissão, explicita-se a referência a personagens de obras, ao texto como um todo e à fonte do intertexto.

Sobre a *intertextualidade temática*, as autoras destacam que se encontra em textos científicos que estejam sob uma mesma área de conhecimento, que participam assuntos já definidos. Citam, como exemplo, as diferentes matérias de um jornal ou periódico que versem acerca de um mesmo conteúdo.

Já a *intertextualidade estilística* acontece, consoante Koch, Bentes e Cavalcante (2012), quando o escritor do texto registra repetição e/ou paródia que se refere a estilos ou variedades linguísticas. São exemplos o dialeto, a linguagem bíblica, o estilo do autor, o gênero textual, dentre outros.

A *intertextualidade implícita*, as estudiosas pontuam que se efetua quando se introduz intertexto alheio, em seu próprio texto, sem registro explícito de autoria. O plágio, segundo as autoras, é um intertexto implícito, uma vez que não registra a fonte. Outro exemplo de intertextualidade implícita é a alusão, visto que ocorre quando um enunciado subentende a compreensão de uma relação entre este e um outro, que apenas se verifica a partir do conhecimento do texto-fonte.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) mencionam, também, casos de intertextualidade das semelhanças e intertextualidade das diferenças. Na *intertextualidade das semelhanças*, o intertexto contém um texto que pode ter como função avançar o sentido argumentativo e para sustentar nele a argumentação. Maingueneau (2001)¹⁰ refere-se a essa intertextualidade como sendo *valor de captação*.

Acerca da *intertextualidade das diferenças*, as autoras afirmam que o texto integra um outro texto com o propósito de ridicularização, evidenciar possível improcedência ou colocá-

¹⁰ Para mais informações sobre valor de captação e subversão em intertextualidade, ver: MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

lo em questionamento. Esse tipo de intertextualidade, conforme Maingueneau, denomina-se como *valor de subversão*.

De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2012):

Há que se chamar a atenção ainda para o caráter “militante” da intertextualidade: seja por meio da manipulação de determinados intertextos, seja por meio da manipulação de modelos gerais de produção e recepção dos discursos [...] acreditamos que o tema da intertextualidade abordado nos termos de um diálogo [...] é extremamente frutífero [...] (p. 146-147 – grifo das autoras).

A intertextualidade é uma construção que engloba o nosso texto e o texto do outro numa clara intenção, e, no caso de textos argumentativos, unir forças em prol de uma harmonia textual que valide, reforce as ideias e os argumentos apresentados por nós. Fica claro, desse modo, que o uso da intertextualidade acarreta validade para inúmeras práticas sociais de linguagem que experienciamos diariamente, seja por meio da oralidade, dos discursos, seja por meio da escrita, dos registros na materialidade.

Pensando, sempre, na importância desse fator no processo de escrita na sala de aula, compreendemos, assim, que a intertextualidade pode ser um caminho promissor para a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e argumentativos dos estudantes. A intertextualidade, atrelada ao trabalho com a progressão temática, pode contribuir para uma melhor sequenciação do texto, o que acarretará, conseqüentemente, em uma progressão do tema mais fortalecedora em termos de argumentação textual. Por isso, a seguir, apresentamos o subcapítulo que trata da Progressão Temática, um importante elemento para o encadeamento textual, que vai ao encontro do trabalho com intertextos.

2.4 PROGRESSÃO TEMÁTICA – A SEQUENCIAÇÃO TEXTUAL

Para Koch e Elias (2012a), a progressão temática assume importância fundamental na sequenciação de um texto. As autoras, em seus estudos sobre a progressão, ainda, afirmam que “do ponto de vista funcional, a organização e hierarquização das unidades semânticas do texto concretiza-se através de dois blocos comunicativos, que têm sido denominados *tema* (tópico) e *rema* (comentário)” (2012a, p. 160 – grifos das autoras).

Elemento textual pertencente à coesão, a progressão temática, assim como a intertextualidade, é um critério de textualidade pensado por Beaugrande e Dressler (1981). Nesse sentido, esclarecemos que a progressão temática, que integra a coesão sequencial, também constituirá embasamento teórico e metodológico para nossa pesquisa de doutorado.

De acordo com Moreira (1991), a diferenciação para o tema e o rema remonta a Vilém Mathesius (1939), o criador do Círculo Linguístico de Praga. Ele estabeleceu as bases da Perspectiva Funcional da Sentença, que fora incorporada pelos linguistas da Escola de Praga, para os quais a essencial função da linguagem é a comunicativa ou a referencial. Estes estudiosos da linguagem consideram que um dos objetivos mais relevantes da sintaxe é estudar como a informação “avança” em uma frase. Conforme os estudos de Mathesius, o tema é aquilo que já é conhecido ou pelo menos está explícito em uma determinada situação, por meio da qual o falante/interlocutor consegue prosseguir.

Koch (2002, p. 124) assevera que “as relações entre segmentos textuais estabelecem-se em vários níveis: no interior do enunciado, o relacionamento se dá em termos da articulação tema-remática”. Nesse viés, a informação que contém o tema é, geralmente, dada, ao passo que informação que abrange o rema constitui, de modo geral, dado novo.

Segundo Koch e Elias (2012a), o tema é aquilo que tomamos como base do processo comunicacional, aquilo de que falamos. O tema, geralmente, é a informação dada, conhecida do interlocutor ou que pode ser facilmente inferível, por meio do co(n)texto. Já o rema é o centro da contribuição, aquilo que se diz sobre o tema. Por sua vez, o rema traz a informação nova, até então desconhecida.

Ainda de acordo com Moreira (1991), Kassai (1976, p. 123)¹¹ enfatiza que é, antes de tudo, o tema – que apresenta o elemento já conhecido, a propósito do qual o rema explicita novas informações – que é fruto de pesquisas dos estudiosos da área. Kassai (1976) pontua, também, que este “elemento já conhecido” pressupõe uma ancoragem do tema acerca do texto, do contexto e da situação.

A partir dos estudos de Danes (1970)¹², linguista tcheco que era filiado à Escola Funcionalista de Praga e que tinha como preocupação a organização do texto e não da frase, é que se dá a classificação das formas de progressão temática existentes. Segundo seu entendimento, a progressão do tema de um texto pode ser entendida como a base, a sustentação, a coluna vertebral da escrita em si (DANES, 1974).

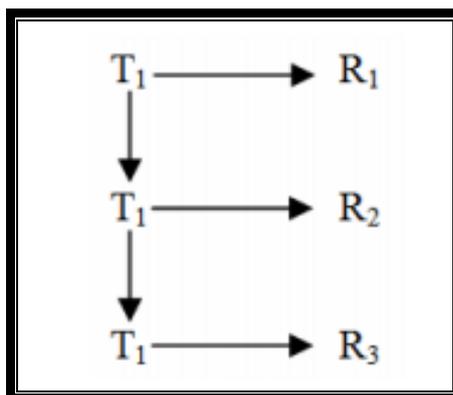
A classificação está assim organizada: progressão temática com tema constante; progressão temática linear; progressão com temas derivados e progressão por desenvolvimento de um rema subdividido (KOCH e ELIAS, 2012a). Mais tarde, Danes (1974), ampliando o conceito de progressão, instaura a progressão com salto temático.

¹¹ KASSAI, G. *A propos de la linguistique du texte*. La Linguistique, 12:119-128, 1976.

¹² DANES, F. (1970). Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In: DRESSLER, W. (org.). *Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978.

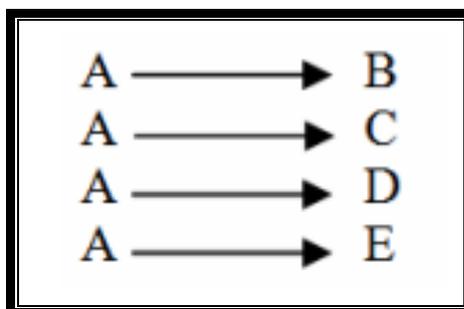
Nesse sentido, a *progressão com tema constante* acontece quando se mantém um mesmo tema em sucessivos momentos ao longo do texto, isto é, quando são acrescentadas novas informações ao mesmo assunto.

Figura 1 – Progressão com tema constante – Danes (1974)



Esquema elaborado por Danes (1974, p. 118)

Figura 2 – Progressão com tema constante – Koch (1989)



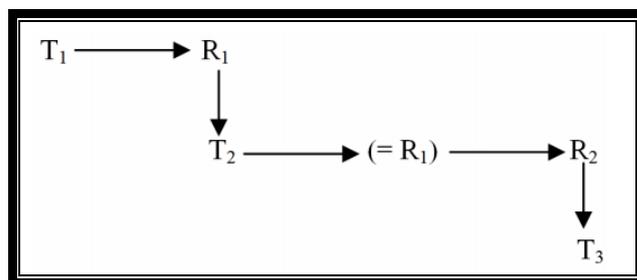
Esquema elaborado por Koch (1989, p. 59)

A seguir, um exemplar¹³ de texto que apresenta progressão com tema constante: *A escola é um ambiente de aprendizado e oportunidades. É na escola que aperfeiçoamos nossos conhecimentos. O âmbito escolar propicia um mundo de possibilidades em se tratando de conhecimentos de leitura e escrita.*

A *progressão linear* ocorre toda vez em que o rema de cada enunciado, dito anteriormente, torna-se o tema do tópico posterior.

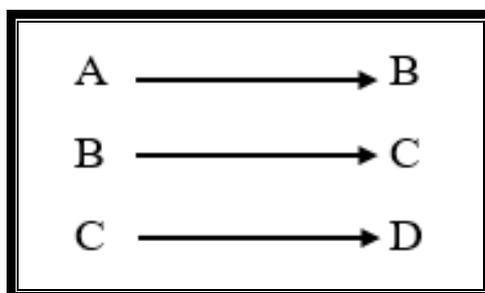
¹³ Para fins de ilustração do exposto, elencaremos exemplos para cada categoria de progressão temática. Esclarecemos, ainda, que todas as frases utilizadas para exemplificação dos tipos de progressão temática foram elaboradas por nós.

Figura 3 – Progressão linear – Danes (1974)



Esquema elaborado por Danes (1974, p. 118)

Figura 4 – Progressão linear – Koch (1989)

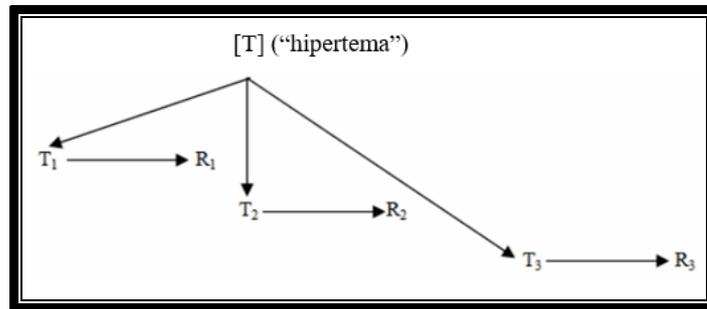


Esquema elaborado por Koch (1989, p. 58)

Exemplo de texto que explicita progressão linear: *A violência contra a mulher já foi tema de redação no ENEM. O ENEM, geralmente, aborda temas sociais como proposta de redação. As propostas de redação do exame sempre apresentam coletânea de textos-base.*

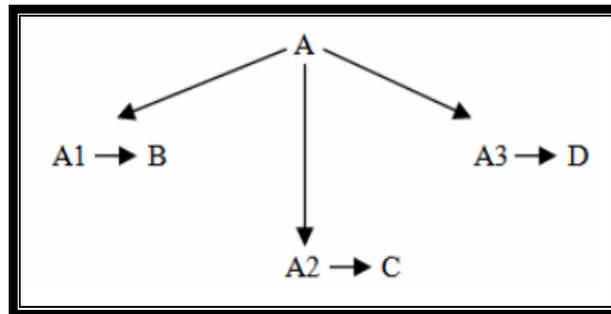
A *progressão com divisão do tema* ou *temas derivados* nasce sempre que o tema do primeiro tópico se subdivide em diversos outros temas subsequentes, a serem desenvolvidos, ou seja, é quando se originam temas parciais do tema principal.

Figura 5 – Progressão com tema derivado – Danes (1974)



Esquema elaborado por Danes (1974, p. 119)

Figura 6 – Progressão com tema derivado – Koch (1989)

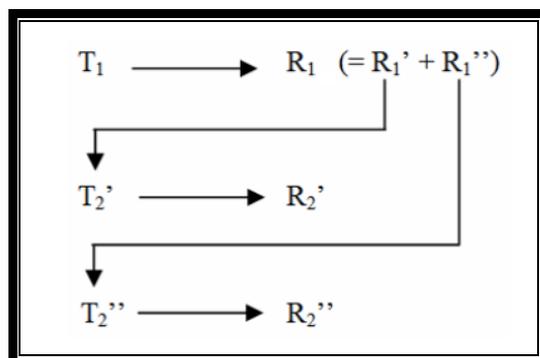


Esquema elaborado por Koch (1989, p. 59)

Exemplar de texto que denota progressão com tema derivado: *As regiões do Brasil revelam que há diferenças consideráveis entre pessoas que concluem os estudos e pessoas que não concluem, conforme pesquisas recentes. Na região Sul, em geral, os dados são favoráveis, pois existe um bom número de pessoas que ingressam no Ensino Superior. No Nordeste, não há tantas pessoas com formação acadêmica. Já na região Sudeste, os números são positivos também.*

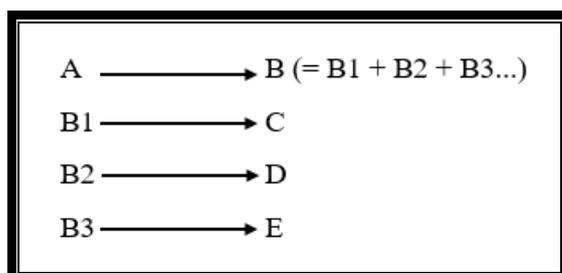
A progressão com rema subdividido ou por desenvolvimento de um rema subdividido ocorre quando o rema do primeiro enunciado se divide, sendo que cada uma das partes constitui o tema de um tópico novo (KOCH e ELIAS, 2012b).

Figura 7 – Progressão com rema subdividido – Danes (1974)



Esquema elaborado por Danes (1974, p. 120)

Figura 8 – Progressão com rema subdividido – Koch (1989)

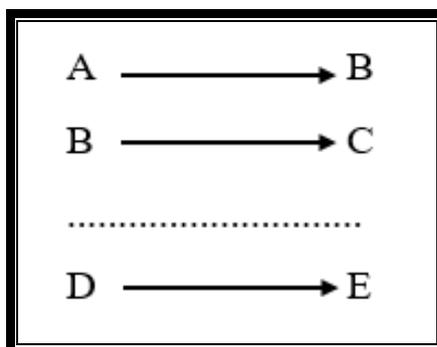


Esquema elaborado por Koch (1989, p. 59)

Exemplo de texto que apresenta progressão com rema subdividido: *O principal foco das aulas de linguagem é o ensino da leitura e da escrita de textos. A leitura é uma competência que requer a mobilização de estratégias e a ativação de conhecimentos. Para a escrita, necessitamos ler, reler, refletir, compreender e interpretar.*

Já a *progressão com salto temático* acontece no momento em que há omissão de uma parte intermediária da cadeia temática, deduzível a partir do contexto.

Figura 9 – Progressão com salto temático – Koch (1989)



Esquema elaborado por Koch (1989, p. 60)

Exemplo de texto que revela progressão com salto temático: *Em nossa cidade, há muitos animais abandonados. Muitas pessoas abandonam e maltratam os animaizinhos. Esse será um ano eleitoral bastante acirrado, pois teremos muitos candidatos e as promessas eleitorais serão maiores ainda.*

Segundo Koch (2015, p. 49) a “coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático-discursiva [...]”. Nesse viés, importante é a reflexão de Danes (1970 apud MARCUSCHI, 2008), o qual observa que essas formas de progressão não acontecem de modo isolado, mas que, de maneira geral, aparecem interconectadas com o predomínio de uma delas.

Desse modo, refletindo acerca da relevância da progressão temática, podemos pensá-la, para o trabalho com textos, vinculada à intertextualidade e, nesse viés, pensamos que tais elementos merecem um lugar no encaminhamento da produção de textos, na sala de aula. De acordo com nossa compreensão, o uso de intertextos em uma produção contribui para a progressão temática do texto. Partindo de tais pressupostos, concebemos que a mediação do professor, no que tange à produção textual em sala de aula, pautada pelo trabalho com a intertextualidade e a progressão temática, oportuniza maior aprendizado sobre a escrita e sobre a própria argumentação.

Portanto, pensando a relação ensino e aprendizagem, especialmente de textos escritos, e no modo como tal relação se efetiva, na escola de Educação Básica, trazemos, na sequência, o capítulo que aborda o aporte metodológico de nosso estudo.

3 APORTE METODOLÓGICO

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, [1997], 2003, p. 78).

Neste capítulo, exploramos o Aporte Metodológico que subsidia nossa investigação. Para tanto, trazemos os postulados da Pesquisa-ação, a filosofia de trabalho do *Process Writing*, bem como subcapítulos sobre o texto argumentativo e o seu processo na sala de aula, a escola e os participantes da pesquisa, a sujeita de pesquisa e a seleção do *corpus*, o enquadramento do processo de escrita e as categorias de análise.

3.1 POSTULADOS DA PESQUISA-AÇÃO

Nosso estudo é de cunho qualitativo e, nesse viés, eleger, como subsídios, a pesquisa-ação, no que se refere à metodologia de pesquisa, e o paradigma indiciário, no tocante às análises qualitativas efetuadas neste trabalho de doutorado. Defendemos a presença desses aportes metodológicos, uma vez que, na condição de professoras e pesquisadoras do texto na sala de aula, entendemos que a pesquisa-ação é um tipo de investigação adequada para atender aos nossos propósitos e que o paradigma indiciário apresenta suportes científicos voltados para estudos qualitativos de indícios linguísticos.

Assim, adotamos os estudos de Burns (1999, 2010) e Thiollent (2011) por compreendermos, como os estudiosos, que a pesquisa-ação é uma metodologia que se refere a uma construção que une pesquisadores e participantes em prol de seus objetivos. Na pesquisa-ação, participantes e pesquisadores estão mutuamente envolvidos em um processo de investigação, reflexão, análise, ação, nova reflexão, nova análise e nova(s) ação(ões), de modo sucessivo, ou seja, são copartícipes e corresponsáveis pelo engajamento em uma dada situação.

Acerca do paradigma indiciário, tomamos os estudos de Ginzburg (1989) como basilares para as análises elaboradas nas produções textuais de nossa sujeita de pesquisa. Com esse tipo de investigação, pretendemos priorizar marcas linguísticas que permitam reflexões, a partir da própria geração dos dados, ou seja, indícios, pistas textuais que emergem na materialidade linguística produzida pela sujeita de pesquisa.

A partir de Thiollent (2011), pensamos a parte técnica da pesquisa-ação, ou seja, relativa aos procedimentos adotados, aos instrumentos escolhidos e ao encaminhamento do

processo de produção textual em sala de aula. De Burns (1999, 2010), adotamos a postura colaborativa e crítico-reflexiva de nossas ações, praticando, especialmente, a reflexão para a ação, na ação e após a ação nesse contexto de ensino.

Nesse sentido, citamos Burns (2010, p. 6), pois a autora pontua que a pesquisa-ação, no ambiente escolar, é para professores reflexivos, ou seja, que se comprometam com seu desenvolvimento profissional. Para a autora, a pesquisa-ação “[...] é um modo interessante de se observar as questões de sala de aula ou para se aprofundar em situações de ensino”¹⁴.

Já Thiollent (2011, p. 13-14) argumenta que “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional [...]”. Para o estudioso, a pesquisa-ação esclarece problemas sociais e técnicos, por meio de grupos e participantes que estejam interessados na resolução de problemas.

Nesse viés, importante é a compreensão de Elliott (1990) sobre esse tipo de pesquisa.

A pesquisa-ação se relaciona com os problemas práticos cotidianos vividos pelos professores, ao invés de com os “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber. [...] O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) do seu problema. [...] A pesquisa-ação interpreta “o que ocorre” do ponto de vista dos que atuam e interatuam na situação problema, por exemplo, professores e alunos [...] (p. 24, grifos do autor).

O teórico, assim, propõe a pesquisa-ação na forma de uma espiral de reflexão que visa a aprimorar a prática, considerando, especialmente, a sua realidade de sala de aula. Desse modo, para Elliott, a pesquisa-ação tem a incumbência de unir teoria e prática docente num processo uno e em constante interação.

Burns (1999)¹⁵ sinaliza que a pesquisa-ação é uma importante abordagem para o aperfeiçoamento de professores, visto que proporciona ferramentas para o aprimoramento do ensino em contextos educativos. A autora resgata, também, que esse tipo de metodologia de pesquisa consiste num processo estruturado de investigação de situações pertinentes a um contexto específico, sendo, portanto, adequada à colaboração dos sujeitos envolvidos, pois juntos poderão evidenciar possibilidades de mudança.

Ainda em consonância com a autora, a pesquisa-ação

está relacionada às ideias de “prática reflexiva” e “professor como pesquisador”. A pesquisa-ação envolve uma abordagem autorreflexiva, crítica e sistemática para

¹⁴ Tradução nossa a partir do original em inglês: “[...] is an appealing way to look more closely at puzzling classroom issues or to delve into teaching dilemmas” (BURNS, 2010, p. 06).

¹⁵ Tradução sob nossa responsabilidade.

explorar seus próprios contextos de ensino. Por crítico, não quero dizer ser negativo e depreciativo sobre a maneira como você ensina, mas tomando uma questão de questionamento e "problematização" em relação ao seu ensino. O meu termo, *problematizando*, não implica a análise do seu ensino como se fosse ineficaz e cheio de problemas. Em vez disso, significa tomar uma área que você sente que pode ser melhorada, submetendo-a ao questionamento e, em seguida, desenvolvendo novas ideias e alternativas. Assim, em pesquisa-ação, um professor torna-se um "investigador" ou "explorador" do seu contexto de ensino pessoal, ao mesmo tempo que é um dos participantes (BURNS, 2010, p. 2 – grifos da autora)¹⁶.

Para a autora, a metodologia da pesquisa-ação está voltada para profissionais – no caso, os professores – que reflitam sobre suas ações e que tenham interesse em pesquisar suas demandas de sala de aula. Essa metodologia implica uma abordagem organizada e reflexiva de atuação docente, além de participação colaborativa de todos os envolvidos.

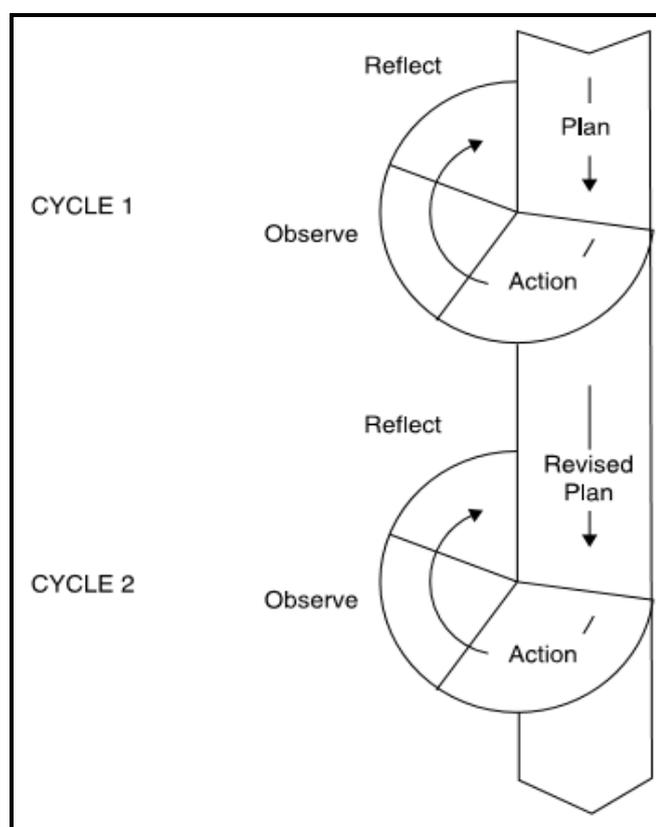
Apoiada em Kemmis e McTaggart (1988), autores importantes nesse campo – pois apresentam uma definição de pesquisa-ação que reitera a necessidade de ações advindas do coletivo, do trabalho coparticipativo – Burns (2010)¹⁷ sugere que a pesquisa-ação envolve, geralmente, quatro grandes etapas em um ciclo de investigação, quais sejam: planejamento, ação, observação e reflexão. Dessa maneira, uma pesquisa-ação configura-se como uma espiral de ciclos, os quais finalizam somente quando o(a) pesquisador(a) atinge o resultado esperado.

A seguir, modelo representativo desse ciclo de investigação:

¹⁶ No original: "it is related to the ideas of 'reflective practice' and 'the teacher as researcher'. AR involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts. By critical, I don't mean being negative and derogatory about the way you teach, but taking a questioning and 'problematizing' stance towards your teaching. My term, *problematizing*, doesn't imply looking at your teaching as if it is ineffective and full of problems. Rather, it means taking an area you feel could be done better, subjecting it to questioning, and then developing new ideas and alternatives. So, in AR, a teacher becomes an 'investigator' or 'explorer' of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it" (BURNS, 2010, p. 2).

¹⁷ Tradução sob nossa responsabilidade.

Figura 10 – Ciclo da Pesquisa-ação



Ciclo da Pesquisa-ação (Kemmis e Mc Taggart, 1988)

No planejamento, identifica-se uma situação problema e desenvolve-se um plano de ação no intuito de promover avanços em uma área determinada do contexto de pesquisa. Essa é uma fase em que se considera dois aspectos: 1) tipo de estudo possível dentro das realidades e restrições da situação; e 2) possíveis melhorias que sejam viáveis. Na fase da ação, a etapa anterior – o planejamento – é cuidadosamente levada em consideração. As intervenções são levantadas de modo reflexivo, verificando as premissas acerca da situação atual e planejando novas alternativas de realizar as ações.

A observação envolve a análise sistemática dos efeitos das ações e opiniões dos participantes. É uma fase de geração de dados, em que se usam ferramentas para registrar informações sobre o que está acontecendo. Já na reflexão, reflete-se, avalia-se e descreve-se os efeitos da ação com o propósito de dar sentido à(s) prática(s). É possível, ainda, realizar outros ciclos de pesquisa-ação para aprimorar ainda mais a situação¹⁸.

¹⁸ A tradução das etapas do ciclo da pesquisa-ação é de nossa responsabilidade, com base em Burns (2010).

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), é uma pesquisa de cunho social, em que as situações-problema são de viés prático. Nesse sentido, o entendimento do autor aproxima-se da concepção do ciclo da pesquisa-ação exposto anteriormente.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação necessita de:

a) análise e delimitação da situação inicial; b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações (p. 62).

De acordo com nosso ponto de vista, a pesquisa-ação é uma metodologia que oportuniza interação, colaboração e reflexão dos participantes no decorrer da prática investigada, uma vez que possibilita que pesquisador e participantes do estudo atuem de modo corresponsável e coparticipativo. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação necessita ser pensada dentro de uma abordagem com sustentação teórica, posto que a função da teoria está em criar hipóteses no intuito de orientar a investigação e as interpretações. O autor (2011, p. 106) pontua que se trata “[...] de conhecer para agir, de agir para transformar”.

Segundo Burns (2010), questões de ensino e aprendizagem implicam ações em sala de aula de modo contínuo. Não obstante, toda ação que faz parte de uma pesquisa está irremediavelmente sujeita à reflexão, “[...] e a reflexão sobre a ação é o que dá origem a mais ideias para a prática. Portanto, a prática e a reflexão sobre a prática não podem ser separadas no processo de pesquisa-ação” (p. 142).

A pesquisa-ação, consoante nosso entendimento, é uma metodologia de pesquisa muito relevante para o trabalho com o texto, na sala de aula da Educação Básica. Seus pressupostos ancoram-se na concepção de sujeitos que refletem acerca de uma determinada problemática, organizam-se conjuntamente para a(s) ação(ões) a ser(em) executada(s) e refletem, uma vez mais, sobre a prática desenvolvida. Portanto, há o envolvimento dos participantes num movimento que prevê, principalmente, divisão de responsabilidades.

Na sequência, exploramos os preceitos da escrita processo (*Process Writing*), o enquadramento/filosofia de trabalho proposto por nós para as aulas de produção de textos de cunho argumentativo.

3.2 *PROCESS WRITING*: FILOSOFIA DE TRABALHO

Nosso enquadramento de trabalho para o encaminhamento da produção escrita, em sala de aula, ancora-se no *Process Writing* (escrita processo), de White e Arndt (1991). Essa filosofia de trabalho, como assim entendemos, viabiliza o trabalho com o texto, na escola, por meio do acompanhamento do professor e da participação dos pares, ou seja, dos estudantes¹⁹.

Entendemos e nominamos como filosofia de trabalho e não como metodologia de trabalho apenas, porque julgamos ser esta expressão a mais apropriada e reveladora de nossas práticas pedagógicas em sala de aula, durante nossa investigação. Ademais, interessa-nos a própria compreensão que se tem sobre filosofia, uma ciência que consiste no estudo de questões fundamentais, as quais estão relacionadas à existência, ao saber, aos valores morais e estéticos, à mente e à linguagem, dentre outros. Nesse sentido, partimos de uma concepção integradora, que concebe os sujeitos e o meio ambiente no qual estão inseridos.

Não obstante, Aguirre et al (2000)²⁰ utilizam essa expressão/escolha para discussões sobre enquadramento de trabalho atreladas à construção de identidade profissional (objetivos, estratégias e filosofia de trabalho). Nessa esteira, autores como Kaneko-Marques e Kawachi (2010)²¹, também, recorrem a essa expressão para estudos acerca de atividades docentes e aprendizagem. Nesse viés, essa filosofia de trabalho vem ao encontro da metodologia de pesquisa adotada para este estudo, a pesquisa-ação, que postula, dentre outros elementos, a coparticipação e a corresponsabilidade para o desenvolvimento de ações.

De acordo com White e Arndt (1991, p. 1), “é precisamente essa capacidade da linguagem escrita de transcender o tempo e o espaço que torna o ensino e a aprendizagem de escrita uma experiência tão importante”²². Por meio da escrita, segundo os autores (1991), somos capazes de trocar ideias, persuadir e convencer as pessoas. No entanto, “apesar do poder da escrita [...], ela tende a ser uma parte do programa de estudos de linguagem muito negligenciada, tanto no ensino de língua materna como no ensino de segunda língua ou língua estrangeira”²³ (WHITE; ARNDT, 1991, p. 1).

¹⁹ Todas as traduções apresentadas estão sob nossa responsabilidade a partir do original em inglês: WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.

²⁰ Maiores detalhes em: AGUIRRE, A. M. B. et al. A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. *Psicol. USP*, vol. 11, n.1, 2000, p. 49-62.

²¹ Outras informações, consultar: KANEKO-MARQUES, S. M.; KAWACHI, C. J. Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 13, n. 2, 2010, p. 467-494.

²² Na versão em inglês, lê-se: “It is precisely this capacity of written language to transcend time and space that makes the teaching and learning of writing such an important experience”.

²³ No original: “Yet despite the power of writing [...], it has tended to be a much neglected part of the language programme, both in first and foreign or second language teaching”.

Para White e Arndt (1991), o professor, durante o processo de avaliação dos textos dos alunos, figura como um leitor/interlocutor e não mais como um juiz linguístico, um corretor. Os estudantes, por sua vez, compartilham suas experiências com o(s) leitor(es). A gramática, nessa abordagem, é importante como uma ferramenta, um instrumento e não como um fim, visto que priorizar os erros de linguagem não melhora em nada o processo de escrita, consoante os autores (1991).

Entendemos, assim como os autores citados, que, para o trabalho com a produção escrita, em sala de aula, o uso da gramática é bastante importante, porém não como um material que apenas ditará a forma correta de escrita. A gramática precisa ser uma aliada no encaminhamento do texto e não figurar como único objeto de conhecimento.

Para isso, compreendemos que um trabalho pautado pela concepção de gêneros textuais, de texto como um processo de ensino e aprendizagem, prevendo reescrita(s), e da avaliação interativa, podem subsidiar o trabalho com a gramática em sala de aula. Um encaminhamento adequado da produção textual, pensamos, necessita de todos esses fatores para que signifique a escrita, de modo mais prioritário.

Nos termos de White e Arndt (1991), escrever é um processo criativo do pensamento e esse processo demanda tempo e esforço cognitivo, logo, o tempo é necessário para formular ideias. Nesse sentido, defendem que os professores precisam oportunizar tempo, em sala de aula, para que os estudantes escrevam.

Os autores postulam:

[...] O que nós temos que entender é a noção de que escrita é reescrita; que revisão – ver com novos olhos – tem um papel central para atuar na criação de um texto, e não é meramente um exercício chato de verificar erros; e, acima de tudo, que a avaliação não é apenas um domínio do professor no estágio final do processo, mas que é, igualmente, a preocupação e a responsabilidade do escritor em todos estágios (WHITE; ARNDT, 1991, p. 5).

Conforme os estudiosos, por ser processo, a escrita implica reescrita. Nesse sentido, a revisão e a avaliação do texto têm papel fundamental nesse processo, posto que não constituem tarefa exclusiva do professor, ao contrário, nessa perspectiva de trabalho com o texto, o produtor tem suas responsabilidades como sujeito ativo de seu processo, leitor de seu próprio texto.

Dentre as tarefas que White e Arndt (1991) postulam como basilares para o desenvolvimento do processo de escrita, estão, por exemplo: a) discussão; b) seleção de ideia/estabelecimento de pontos de vista; c) primeira escrita; d) avaliação; e) reescrita; f)

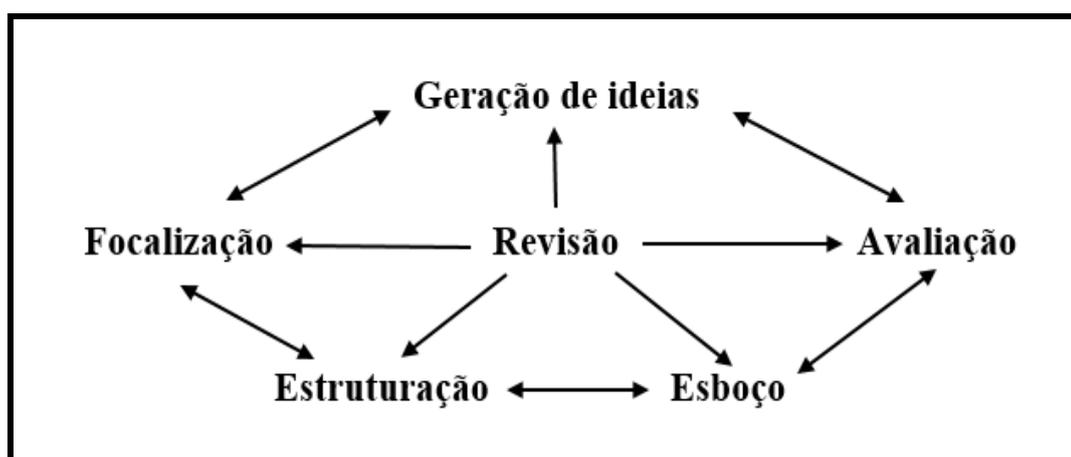
autoavaliação; g) última escrita e h) avaliação final. White e Arndt (1991) afirmam que no ato de escrever estão envolvidos vários processos, tais como: *geração de ideias*, *focalização*, *estruturação*, *esboço*, *avaliação* e *revisão*. Segundo os estudiosos, as atividades de escrita não precisam seguir uma sequência fixa, posto que a escrita é um exercício recursivo.

A produção escrita, nesse sentido, prevê, principalmente, organização e planejamento de atividades em torno de um ponto específico de escrita. Um trabalho pautado por etapas oportuniza pensar, repensar, escrever, reescrever, ler, reler, revisar, avaliar, reavaliar. Para que o texto atinja seus propósitos, os estudantes necessitam ter a oportunidade de perceberem-se escritores, leitores, avaliadores e (co)gerenciadores de suas próprias produções.

Richter (2005), baseado em White e Arndt (1995), sobre as etapas, reflete que: a *geração* é a produção de ideias, o que pode(ria) ser manifestado na materialidade, configura a fase da pré-produção. A *focalização* é a delimitação, o que vai ser escrito; a *estruturação* corresponde à super e macroestrutura e o *esboço* refere-se à microestrutura, tais etapas pertencem à fase da produção textual propriamente dita. Já a *avaliação* sinaliza o controle de qualidade textual e a *revisão* diz respeito ao aperfeiçoamento do texto, esses momentos correspondem à fase da pós-produção.

Na sequência, a Figura 11 apresenta, em sentido anti-horário, o modelo estabelecido pelos estudiosos para o desenvolvimento do processo de produção de textos.

Figura 11 – Modelo para o processo de escrita



Elaborado pelas pesquisadoras a partir de White e Arndt (1991)

Sobre a primeira etapa, a *geração de ideias*, os teóricos (1991) destacam que é um elemento fundamental da escrita, visto que desencadeia esse processo. Essa etapa refere-se à sondagem de informações acerca de um assunto, à leitura de outros textos, isto é, a fase da produção das ideias. De acordo com os escritores (1995)²⁴, na geração, as atividades podem girar em torno de levantamento de ideias/temas, uso de perguntas, anotações, recursos visuais e uso de interpretação/simulação.

Acerca da *focalização*, os autores asseveram:

Compreender a importância do “propósito” na escrita é uma parte essencial no processo de escrita, uma vez que isso é o que guia os escritores a fazerem as escolhas sobre o conteúdo que deveriam incluir e como deveriam expressá-lo. Parte da nossa responsabilidade como professores de escrita é fazer com que nossos alunos fiquem cientes do papel central do propósito de um escritor, e dinamizar tarefas de escrita em que o propósito é relevante e útil em termos de necessidades e interesses dos nossos alunos²⁵ (WHITE; ARNDT, 1991, p. 49).

A *focalização* é a etapa em que os escritores comunicam suas mensagens, seus textos, enfocando uma ideia principal. Seu engajamento na ação estará imbricado com a intenção do produtor em sua escrita. Nesse estágio, deve-se detectar as ideias e avaliar o propósito do texto, seu interlocutor, bem como as características do gênero em pauta.

Com a *focalização*, segundo os autores (1995), os estudantes poderão descobrir suas ideias principais, considerar a intenção da escrita e o leitor em questão, além de pensar sobre a forma do texto (tipo e gênero, por exemplo).

Na *estruturação*, ocorre a seleção e a organização das informações. A decisão do escritor sobre que informação selecionar e o modo como organizá-la são muito importantes para o sucesso do texto que é produzido e recebido. Consoante os idealizadores desse processo de escrita (1991), “[...] escrever não deveria ser pensado como um processo em que a organização de ideias é um estágio preliminar e finito, mas, ao invés disso, no qual uma *reorganização* em progresso é a palavra-chave”²⁶ (p. 79 – grifo dos autores).

O *esboço* constitui a primeira escrita, é a transição da escrita baseada no produtor de fases iniciais para a escrita baseada no leitor que constituirá o texto final. Nessa fase, os

²⁴ As traduções elencadas são de nossa responsabilidade a partir da obra em inglês: WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1995.

²⁵ No original: “Understanding the importance of “purpose” in writing is an essential part of the writing process, since this is what guides writers in making choices about the content they should include and how they should express it. Part of our responsibility as teachers of writing is to make our students aware of the central role of a writer’s purpose, and to assign writing tasks where the purpose is relevant and useful in terms of our student’s needs and interests” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 49).

²⁶ Em inglês: “[...] writing should not be thought of as a process where organisation of ideas is a preliminary and finite stage, but rather where on-going *re-organisation* is the keyword” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 79 – grifo dos autores).

produtores precisam pensar em como atrair a atenção dos leitores e em como orientá-los, por meio do texto, para uma conclusão.

Com a *avaliação*, pretende-se sinalizar a importância de um trabalho corresponsável nesse processo. Assim, o papel dos professores de produção de textos torna-se bastante diferente, pois, segundo os teóricos (1991), há o entendimento de que os estudantes também são avaliadores de seus textos, do contrário não acontecerá o desenvolvimento do senso de autoavaliação sobre suas escritas.

Ainda sobre a etapa de avaliar, os autores (1991) entendem que, “na abordagem de processo, ler o trabalho dos estudantes envolve responder ao texto como um *leitor*, ao invés de simplesmente fazê-lo como *corretor*²⁷” (p. 119 – grifos dos autores). Nesse viés, a primeira leitura deveria preocupar-se com o conteúdo e o propósito. Além disso, o professor, que também é um leitor, precisa destacar os aspectos fortes, positivos do texto, ao invés de focar apenas nos aspectos frágeis, lacunares. De acordo com os autores (1991), a fase da avaliação pode acontecer a qualquer momento do processo de escrita.

A *revisão* é a etapa final do processo de escrita e constitui-se como uma parte crucial, posto que requer um senso de julgamento, consciência sobre o texto. Nesse sentido, professores e estudantes deveriam construir juntos os critérios que envolvem a escrita dos textos. Nessa última etapa do processo de produção textual, acontece uma lapidação que abrange a verificação de contexto e ajustes finais.

Um exemplo dos critérios que poderiam ser pensados por professor e estudantes para a escrita de textos argumentativos poderia abranger a estruturação do gênero solicitado; verificação do conteúdo, constatando se não houve tangenciamento ou fuga ao tema; presença de tese, argumentos/contra-argumentos, ocasionando, assim, progressão do tema, e fechamentos das ideias e observação de aspectos gramaticais.

White e Arndt (1991) argumentam que, para essa perspectiva do processo de escrita, as etapas de revisão e de reescrita são basilares. Não obstante, defendem três escritas para o mesmo texto, passando pelo ciclo ‘escrever-revisar-reescrever’ (p. 100 – grifo dos autores).

Desse modo, White e Arndt (1991) afirmam que o processo de produção de textos necessita de uma perspectiva colaborativa para o aprendizado, pois tal abordagem pode tornar o processo, em si, uma experiência menos automática e mais produtiva, em detrimento de uma vivência rigorosa e, muitas vezes, sem sentido.

²⁷ Originalmente: “In a process approach, reading students’ work involves responding to the text as a *reader*, rather than simply as a *marker*” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 119)

3.2.1 O texto argumentativo e o seu processo na sala de aula

Nossa pesquisa de doutorado privilegiou o trabalho com o texto escrito, de viés argumentativo, em sala de aula. Para tanto, ancoramo-nos, mais uma vez, em estudiosos da Linguística do Texto, como Koch e Elias (2016)²⁸ e Marcuschi (2008) – dentre outros autores –; e em Dolz e Schneuwly (2004), pesquisadores genebrinos. Além do mais, Dolz e Schneuwly (2004) priorizam a perspectiva de gêneros textuais como instrumento, o que vem ao encontro de nossa abordagem.

Na esteira de Koch e Elias (2016, p. 9), “argumentar é humano”. As autoras postulam que é importante nos assumirmos competentes tanto ao usar a língua como ao fazer uso da argumentação. No entanto, admitem que essa competência pode e deve ser, constantemente, aperfeiçoada, pois defendem a ideia de que “é preciso transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 10). Nesse sentido, as estudiosas (2016, p. 10) asseveram que “a argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais”.

Leal e Morais (2015, p. 8) também corroboram a questão, quando afirmam que “argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia”. Nesse viés, os estudiosos (2015) acentuam que é necessário refletir sobre a intervenção didática para o ensino da produção de textos, tendo como propósito o desenvolvimento de atividades e capacidades argumentativas.

Conforme Marcuschi (2008), no ensino da língua, além da oralidade e da escrita, questões pertinentes a processos que envolvem argumentação e raciocínio crítico também prevalecem. De acordo com o autor (2008), a linha de trabalho de Dolz e Schneuwly (2004), para os gêneros textuais, figura numa perspectiva interacionista, de atenção didática para a língua materna, apresentando vinculação psicológica – com influências advindas de Bakhtin e Vygotsky – numa abordagem de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo.

Nesse sentido, para Dolz e Schneuwly (2004), prevalece a prerrogativa de que o gênero é utilizado como um articulador entre práticas sociais e objetos escolares, principalmente, no tocante ao ensino de produção textual. Os teóricos, assim, postularam que “o gênero é um instrumento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 20).

²⁸ Informamos que, para a realização de nossa pesquisa, adotamos a estrutura “introdução-desenvolvimento/argumentação-conclusão” para o trabalho com o texto argumentativo na escola. Tal perspectiva evidencia-se ao longo dos *feedbacks* dos textos dos alunos e das análises e ancora-se nos estudos propostos na obra *Escrever e argumentar*, de Koch e Elias (2016).

Conforme as ideias dos autores:

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. Dito de outra forma: as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Segundo esse entendimento, nossas práticas são mediadas por objetos específicos, pois, encontramos os instrumentos no mundo, entre os sujeitos que (inter)agem. Dessa forma, o instrumento, no intuito de ser transformador da atividade, necessita ser aprendido pelos sujeitos, do contrário, não se torna eficaz.

Dolz e Schneuwly (2004), por meio das noções bakhtinianas sobre os gêneros discursivos/textuais²⁹, destacam que: a) cada universo de troca social prescinde tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros de texto; b) são três elementos que os constituem: conteúdo temático – estilo – construção composicional; e c) a preferência de um gênero se faz em virtude do meio, das exigências da temática, do grupo de participantes e da vontade/propósito do locutor.

Para os autores,

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

A metodologia de um trabalho, na sala de aula, pautado pelos gêneros textuais, é muito importante para que os estudantes reflitam acerca do que é produzir linguagem, seja falando ou escrevendo. A escola precisa compreender que é por meio dos gêneros que as crianças têm a oportunidade de aprender e aprimorar habilidades e capacidades linguísticas num processo dialógico, interativo e reflexivo.

Na sequência, o Quadro 1 explora os cinco agrupamentos de gêneros textuais elaborados por Dolz e Schneuwly (2004):

²⁹ Ressaltamos que é de nosso conhecimento que os estudos de Bakhtin referem-se a gêneros discursivos.

Quadro 1 – Proposta de Agrupamentos de Gêneros

<p><i>Domínios Sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</p>
<p><i>Cultura Literária ficcional</i> NARRAR Mímeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso - Conto de Fadas - Fábula - Lenda - Romance - Romance histórico - Crônica Literária - Piada.</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de viagem - Testemunho - Autobiografia - <i>Curriculum Vitae</i> - Notícia - Reportagem - Crônica Esportiva - Histórico.</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião - Editorial - Debate regrado - Carta do leitor - Resenha Crítica - Artigos de Opinião - Ensaio - Diálogo argumentativo.</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Exposição oral - Seminário - Conferência - Comunicação Oral - Palestra - Verbete - Texto explicativo - Relatório Científico.</p>
<p><i>Instruções e Prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de Montagem - Receita - Regulamento - Regras de Jogo - Instruções de uso - Comandos diversos.</p>

Proposta de agrupamentos de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

Nesse sentido, para que o avanço dos estudantes, no desenvolvimento da produção de gêneros, se realize, Dolz e Schneuwly apresentam algumas estratégias:

- 1) adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- 2) antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- 3) simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- 4) esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- 5) dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- 6) ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- 7) escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- 8) avaliar as transformações produzidas (2004, p. 46).

Partindo da concepção do currículo escolar, os autores sugerem que cada agrupamento de gênero textual possa ser dinamizado/trabalhado em todas as séries/anos, seja por meio de um ou de outro gênero. Essa iniciativa proporciona, aos estudantes, modelos distintos de escrita, sinalizando, desse modo, o princípio pedagógico de diferenciação. Acerca do ponto de vista didático, a diversidade de gêneros elencada permite pensar especificidades de uso dos gêneros e seus tipos. Sobre as finalidades sociais do ensino da expressão, estas demandam um trabalho próprio para o aprimoramento das capacidades dos estudantes em domínios especiais, isso atrelando a linguagem como instrumento de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Consoante Dolz e Schneuwly (2004, p. 40), “as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto”. No trabalho com a reescrita, portanto, fundamental é que o professor registre, no texto do estudante, uma avaliação dialógica e reflexiva.

Nesse viés, sinalizam os autores (2004, p. 91), que, em um processo avaliativo, “o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação.” Dolz e Schneuwly pontuam, também, que “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (2004, p. 95).

Compreendemos, assim, que trabalhar os gêneros de texto, na escola de Educação Básica, tem sua relevância pautada na ideia de que gêneros são instrumentos, os quais mediam as práticas e atividades sociais, visto que Dolz e Schneuwly (2004, p. 63 – grifos dos autores) asseveram que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*”.

3.3 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES

Nossa investigação realizou-se na Escola de Ensino Fundamental Batista, com a devida autorização da Gestão Pedagógica e da Gestão Administrativa. Sou professora contratada nessa escola, desde 2016, e leciono as disciplinas de Língua Portuguesa e Produção Textual/Redação para estudantes de Ensino Fundamental. A escola está localizada na cidade de Santa Maria e pertence à rede privada de ensino. Por ter formação até os anos finais da Educação Básica, a instituição vincula-se à Secretaria Municipal de Educação.

Segundo informações registradas no site da escola³⁰, a história desse local de ensino teve início em fevereiro de 1957, em uma Assembleia Geral da Convenção das Igrejas Batistas Independentes, realizada na cidade de Rio Grande – RS. Na ocasião, foi proposta a criação de uma Casa Editora Batista Independente, vindo, mais tarde, a se transformar na Sociedade Educacional Beneficente Batista Independente.

Já em março de 1961, a Escola Paulo de Tarso instalou-se em sede própria na cidade de Santa Maria, no bairro Salgado Filho. Devido aos níveis de ensino e de disciplina, a escola foi crescendo e aumentando sua demanda. Posteriormente, construíram-se novas salas de aula e uma sala para biblioteca, aumentando, dessa maneira, a capacidade para receber mais de 300 estudantes. Assim, a instituição passou a oferecer também o ensino fundamental completo.

Em 2007, a instituição passou a ser chamada de Escola Batista, como é conhecida hoje. Atualmente, a escola oferece desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com quase 450 alunos, busca oferecer um ensino de qualidade, tanto em patrimônio/infraestrutura, como em qualificação de seus profissionais, que são responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, ressalta-se que a Escola Batista pertence à Sociedade Educacional Beneficente Batista Independente, a qual faz parte da Convenção das Igrejas Batistas do Rio Grande do Sul (CIBIERGS). Assim, a mantenedora tem, em sua estrutura, um Presidente, um Diretor Financeiro e um Diretor secretário.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola tem como visão “educar para a vida inspirados no Supremo exemplo de Cristo, formar o caráter e moldar personalidades, realizando a utopia de uma existência verdadeiramente humana comprometida com os valores cristãos, tornando-se referência no Ensino.” Sua missão é “educar e evangelizar segundo o carisma Batista, investindo na preparação de indivíduos críticos, criativos, inventivos e descobridores que busquem, através de habilidades e competências, superar dificuldades na construção de um mundo melhor.”

Em 2018, no turno da manhã, a escola ofertou duas turmas de 5º ano, duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano e uma turma de 9º ano, todas tendo um período semanal da disciplina de Redação em seus respectivos horários.

³⁰ <http://escolabatistasm.com.br/>

3.3.1 Sujeita de pesquisa e seleção do *corpus*

Os estudantes que participaram do referido estudo são alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Batista, os quais foram previamente convidados pela professora-pesquisadora e aceitaram fazer parte da pesquisa. A turma era composta de 29 estudantes, 12 meninas e 17 meninos, todos devidamente matriculados e assíduos. Salientamos que os alunos participaram igualmente de todas as atividades da pesquisa.

Devido à professora-pesquisadora ser professora contratada nessa escola, a pesquisa aconteceu, sob sua regência, nas aulas da disciplina de Redação, especialmente, e, quando necessário, em um período da disciplina de Português, que também era de sua responsabilidade e que acontecia logo após a aula de Redação. Na escola, os períodos de aula têm duração de quarenta e cinco minutos. As aulas de Redação eram sempre às segundas-feiras, das 10h e 10min às 10h e 55min. O estudo teve duração de 7 meses, aproximadamente, ocorrendo desde o dia 19 de março de 2018 até o dia 8 de outubro de 2018.

Informamos que, seguindo orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria, os participantes entregaram autorização assinada pelos pais e por eles, dando ciência das atividades propostas. Esclarecemos, também, que a sujeita escolhida para compor a análise deste estudo é uma estudante com 14 anos de idade. Os textos escritos por ela constituem o *corpus* de nossa pesquisa.

A participante escolhida terá seu nome resguardado, sendo, aqui, conhecida por “Olívia”. Os critérios adotados para a escolha dessa estudante foram: a frequência e a participação em todas as aulas que compunham a pesquisa e a entrega de todas as produções textuais realizadas em aula.

Julgamos bastante necessário que o(a) estudante que fosse o(a) sujeito(a) da pesquisa tivesse vivido todos os momentos oportunizados – leitura, discussão, escrita e reescritas – e, principalmente, tivesse produzido e entregue todos os textos solicitados.

No intuito de melhor evidenciarmos a filosofia de trabalho adotada para o trabalho com a produção escrita, em sala de aula, trazemos, a seguir, subseção que aborda o enquadramento do processo de escrita dos estudantes.

3.4 ENQUADRAMENTO DO PROCESSO DE ESCRITA

Na sequência, elencamos o enquadramento de trabalho do processo de escrita pensado, registrado e dinamizado por nós, nas aulas, com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Batista, entre março e outubro de 2018. Salientamos que foram ministradas vinte e quatro (24) Sequências Didáticas (SD), todas registradas em Apêndice, o que totaliza quarenta e duas (42) aulas de redação/produção textual, nas dependências da escola, às segundas-feiras, no turno da manhã, em horário regular de aula.

Sobre as produções textuais, informamos que os estudantes realizaram, inicialmente, produções escritas com base em duas metodologias³¹ apresentadas: uma produção escrita, na SD 1, (Apêndice A, p. 189) baseados no que chamamos de Metodologia 1 – Escrita Não processual e duas escritas, (SD 2 a SD 7) com base no que denominamos Metodologia 2 – Escrita Processual. Essas duas últimas produções, que duraram várias aulas, fazem parte do que intitulamos Planejamento Diagnóstico, posto que nosso propósito, ao final dessa tomada, era investigar se a turma via diferença(s) no encaminhamento do processo de escrita realizado nas aulas de Redação, já que a Metodologia 1 solicitava escrita de texto a partir de tema livre, sem leitura de texto motivador. A Metodologia 2, por sua vez, pautou o nosso estudo na etapa diagnóstica e, posteriormente, até a última SD, por possibilitar um trabalho subsidiado pela interação, mediação, reflexão, além de priorizar trabalho com textos-base, discussão no grupo e delimitação da proposta de escrita com gênero textual definido, tema, e propósito(s).

Salientamos, também, a importância do paradigma indiciário para o planejamento dos procedimentos analíticos dos textos, haja vista que, conforme Ginzburg, “[...] na década de 1870 e 1880 –, começou a se firmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica” (1989, p. 151). Acreditamos, ainda, que para os encaminhamentos metodológicos adotados, as operações cognitivas têm importância severa, pois, nos termos do teórico (1989, p. 153), “análises, comparações, classificações” são operações intelectuais subjacentes aos procedimentos de análise.

³¹ A seguir, explicaremos nosso objetivo didático com a proposição de duas metodologias para a escrita, a escrita não processual e a escrita processual.

Imagem 1 – Quadro Descritivo das Metodologias

<p style="text-align: center;"><i>Metodologia 1</i> Escrita Não Processual</p>	<p style="text-align: center;"><i>Metodologia 2</i> Escrita Processual</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de produção diagnóstica; • Ausência de texto-base; • Uma produção escrita de tema livre; • Avaliação corretiva (viés gramatical); • Ausência de reescrita(s). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Planejamento diagnóstico</u>: • trabalho com textos-base; • primeira produção textual diagnóstica; • avaliação textual interativa; • reescrita produção textual diagnóstica; • nova avaliação textual interativa. • <u>Etapas do Process Writing</u>: • trabalho com textos-base; • primeira produção textual; • avaliação textual interativa; • reescrita produção textual; • nova avaliação textual interativa; • última produção textual; • nova avaliação textual interativa.

Elaborado pelas pesquisadoras

A partir das aulas da SD 8, (Apêndice H, p. 220), os estudantes sempre escreveram uma sequência de três produções sobre o mesmo tema: a primeira produção escrita, a reescrita e a última produção escrita dos textos a partir do enquadramento de trabalho do *Process Writing* (WHITE e ARNDT, 1991). Os gêneros textuais trabalhados em todas as produções escritas foram do campo argumentativo – carta do leitor, carta de reclamação e carta aberta – consoante Dolz e Schneuwly (2004). As Sequências Didáticas completas estão dispostas nos apêndices A ao X, páginas 189 a 291. Os anexos 3 ao 13, páginas 300 a 310, referem-se às cartas argumentativas produzidas por “Olívia”, durante as aulas.

Trazemos, na sequência, o detalhamento das etapas que fomentaram nosso enquadramento de trabalho para o processo de escrita em sala de aula. As etapas apresentam-se assim: *planejamento diagnóstico*, para o momento de sondagem; e para o trabalho com os demais gêneros argumentativos, as etapas são: *geração de ideias*; *focalização*; *estruturação*; *esboço*; *avaliação* e *revisão*.

3.4.1 Atividades Diagnósticas

Oportunizamos a vivência de duas metodologias de ensino para a turma de 9º ano em se tratando da produção de textos. Uma metodologia intitulamos Não Processual (Metodologia 1) e a outra nominamos como Processual (Metodologia 2). Decidimos por apresentar as duas metodologias porque, pensando as experiências passadas dos estudantes, com a produção escrita de textos, e a nossa proposta para as aulas de Redação do vigente ano, gostaríamos de verificar se a turma percebia diferenças entre o modo do encaminhamento da produção textual bem como se verificavam avanços em seus textos a partir de dada metodologia.

Como primeira atividade diagnóstica, apresentamos, à turma, aula baseada na Metodologia 1 – Não Processual. Para essa aula, a proposta era produção escrita com base em tema livre e o comando da produção não determinava gênero de texto, nem propósito, nem público leitor. Os textos foram avaliados pela professora-pesquisadora, no modelo correção, e entregues, em aula posterior, enfocando aspectos gramaticais apenas, tais como: acentuação, pontuação, concordâncias e regências.

As próximas aulas fizeram parte do planejamento diagnóstico e basearam-se na Metodologia 2 – Processual. Para isso, adotamos a escolha de um filme (*Encontrando Forrester*, 2000), que foi assistido na sala de informática da escola, e a leitura de um texto (*Vinte e uma coisas que aprendi como escritor*, Moacyr Scliar, 1995), que foi impresso e distribuído pela professora. Ambos os textos culminavam na mesma temática. Nas aulas diagnósticas, os estudantes assistiram ao filme, comentaram-no em aula, leram o texto e discutiram aproximações entre ambos (filme e texto escrito), posto o assunto: a relação de (possíveis) escritores com a produção escrita.

Após, a turma foi convidada a produzir uma carta do leitor e a proposta de produção de texto, nesse momento, solicitava a escrita desse gênero textual a partir do texto de Moacyr Scliar. Enfatizamos que, conforme consta na SD 3 (Apêndice C, p. 193), a professora perguntou, antes de começarem a escrever, se já haviam produzido esse gênero textual em algum momento da vida escolar e a turma foi unânime em dizer que não.

Em aula posterior, a professora-pesquisadora devolveu os textos com o *feedback* registrado a partir de avaliação textual interativa, na forma de “orelhas”, isto é, perguntas problematizadoras e comentários lançados, em papéis coloridos, colados do lado direito das folhas. Os tópicos levantados nessa primeira avaliação envolviam questões de estrutura de gênero e conteúdo.

É importante informar que os textos dessa primeira produção escrita não atenderam, plenamente, à proposta. Os estudantes tiveram dificuldades, pois identificamos, dentre os textos, cartas ao autor e textos com tipologia narrativa (relatos/narrações). Portanto, partindo desse levantamento, ainda nessa aula, tão logo a entrega das avaliações, a professora-pesquisadora trabalhou, juntamente com a turma, aspectos pertinentes ao(s) conceito(s) e à(s) estrutura(s) dos gêneros carta do leitor e carta ao autor por meio de análise de exemplares desses gêneros, na sala de informática, segundo SD 4, (Apêndice D, p. 197). A seguir, os participantes foram convidados a reescreverem seus textos, atentando para a avaliação realizada pela professora.

Depois de reescreverem os textos, em aula, e de entregarem-nos, a professora-pesquisadora, na semana seguinte, devolveu as produções com novo *feedback*, resgatando, ainda, questões de gênero e conteúdo e, agora, sinalizando para aspectos microestruturais (gramaticais). Em seguida, os alunos foram convidados a responderem, por escrito, a questionário investigativo (Apêndice E, p. 202) acerca das duas metodologias apresentadas durante as aulas: 1 – Escrita Não Processual e 2 – Escrita Processual.

Os textos que foram reescritos apresentavam, além de cartas ao leitor, de acordo com o comando da produção textual, cartas ao autor e relatos/narrações. Alguns estudantes, ainda, revelavam lacunas ao diferenciarem os gêneros e as tipologias. Nesse sentido, pensamos outra aula de análise de gênero, agora, especificamente sobre cartas do leitor, como consta na SD 6 (Apêndice F, p. 206)

Como última tomada desse planejamento diagnóstico, a próxima aula trabalhou com a intertextualidade. Após dinamizarmos, em aula anterior, questões relativas à carta do leitor, que, para sugerir, elogiar, questionar, discordar, concordar, parabenizar ou demonstrar posicionamento contrário, é necessário referir-se a um texto veiculado anteriormente, julgamos relevante o trabalho subsequente com esse fator de textualidade.

Assim, elaboramos aula (SD 7, Apêndice G, p. 211) que contemplasse conceito, categorizações e exemplificações desse importante princípio textual. Vale ressaltar que a professora, também, perguntou aos estudantes se conheciam a intertextualidade, se haviam ouvido esse nome e/ou trabalhado em algum momento da escola com esse assunto. A turma respondeu que não conhecia, que nunca tinha ouvido falar. Na sala de informática da escola, professora-pesquisadora e estudantes trabalharam com a intertextualidade explícita, mais precisamente. Os slides revelavam que alguns estudantes, nos textos anteriores, haviam usado esse recurso de argumentação, porém, haja vista algumas respostas do questionário

diagnóstico e a resposta que deram sobre conhecer ou não esse fator, entendemos que o uso não foi consciente, não foi intencional.

Assim, encerramos o planejamento diagnóstico de nosso estudo, esse importante momento de sondagem acerca de questões, para nós, tão caras e singulares. As aulas seguintes foram dinamizadas com base na Metodologia 2 – Processual e a partir de enquadramento de trabalho do processo de escrita por etapas, nos termos do *Process Writing*, de White e Arndt (1991).

A seguir, apresentamos, inicialmente, quadros-síntese para cada gênero textual trabalhado, seguindo o enquadramento de trabalho do *Process Writing* e, após, procedemos à sua descrição e comentários.

Quadro 2 – QUADRO-SÍNTESE DA CARTA DO LEITOR

Datas das Sequências Didáticas (SD)	Etapas do <i>Process Writing</i>
<u>Dia: 14 de maio de 2018 (8ª SD)</u> (Apêndice H)	- <i>geração de ideias, focalização, estruturação e esboço</i> (trabalho com texto-base; 1ª produção)
<u>Dia: 21 de maio de 2018 (9ª SD)</u> (Apêndice I)	- <i>avaliação</i> (1ª avaliação/ <i>feedback</i> ; reescrita)
<u>Dias: 28 de maio de 2018 e 4 de junho de 2018 (10ª e 11ª SD)</u> (Apêndices J e K)	- <i>revisão</i> (2ª avaliação/ <i>feedback</i> ; 3ª produção; 3ª avaliação/ <i>feedback</i>)

Elaborado pelas pesquisadoras

3.4.2 Carta do leitor

A *geração de ideias*, de acordo com o que preconizam White e Arndt (1991), é um momento-chave, pois é o começo do processo de escrita. Nessa etapa, ocorre a investigação de informações sobre determinado tema, a leitura de texto(s) e a discussão de ideias; é a fase da produção das ideias.

Nessa fase, aconteceu o trabalho com a leitura do texto-base e o debate/argumentação acerca do conteúdo do texto, ou seja, era o momento para discussão e reflexão de ideias no grande grupo. O texto provocador para a escrita das três produções da carta do leitor foi disponibilizado pela professora-pesquisadora e consistia em uma reportagem que foi

veiculada, um mês antes (abril/2018), em um jornal local (*Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*)³².

Segundo os autores (1991), a *focalização* é a etapa em que os escritores planejam suas produções focalizando um tópico principal. Nesse estágio, enfocam-se as informações, avalia-se a intenção da escrita, projeta-se um interlocutor e enquadra-se um gênero determinado.

Findada a leitura e a discussão/argumentação sobre a temática do texto-base, em que a professora-pesquisadora mediu o momento com perguntas problematizadoras e de reflexão, os estudantes foram convidados a produzirem uma carta do leitor. Nessa etapa, a professora resgatou, oralmente, com a turma, a estrutura do gênero, os propósitos da escrita, meio de circulação e público alvo.

Na *estruturação*, opta-se por determinadas informações, a fim de acomodá-las e sequenciá-las. Conforme os teóricos (1991), nessa etapa, acontece o desenvolvimento de questões que priorizam a compreensão do propósito textual, basicamente, e do ordenamento dessas na materialidade.

Após o trabalho de retomada de questões pertinentes ao gênero em pauta – carta do leitor –, a professora-pesquisadora auxiliou a turma na reflexão acerca de que informações o texto precisaria conter e em como organizá-las. Esse momento foi de grande importância, principalmente, porque os estudantes nunca haviam produzido esse gênero de texto, conforme esclarecido anteriormente, salvo durante o planejamento diagnóstico.

Para White e Arndt (1991), o *esboço* é a primeira escrita do texto. Nessa etapa, os escritores precisam pensar em como atrair seus interlocutores/leitores. Pautados por esse enquadramento de trabalho, os estudantes precisaram escrever três versões, três escritas do mesmo texto, sendo a terceira produção o produto final.

Com base no texto provocador da atividade (*Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*), a turma foi convidada, pela professora-pesquisadora, conforme comando registrado na lousa branca da sala, a produzir uma carta do leitor para o jornal que veiculou a reportagem, de acordo com SD 8 (Apêndice H, p. 220). A professora informou aos estudantes que seus textos poderiam, em relação ao texto motivador, concordar, discordar, sugerir, elogiar e/ou agradecer.

³² Disponível em: <http://diariosm.com.br/especiais/reportagem-especial/presen%C3%A7a-feminina-no-esporte-cresce-mas-preconceito-n%C3%A3o-reduz-1.2061809>

A *avaliação*, consoante White e Arndt (1991), requer, do professor, mais do que o papel de avaliador, necessita do papel de leitor, leitor ativo no processo, que seja, ainda, um interlocutor. Assim, a primeira leitura deve privilegiar o conteúdo e o propósito textual.

Após a entrega da primeira produção escrita, a professora-pesquisadora avaliou os textos, segundo avaliação textual interativa³³ (RUIZ, 2010). Esse primeiro *feedback*, devolvido em aula posterior, consistiu em apontamentos acerca da estrutura do gênero textual solicitado, do conteúdo, do uso de outros textos e da continuidade (ou não) de ideias em suas produções. Para tanto, pedimos aos estudantes que lessem as perguntas problematizadoras registradas nas “orelhas” – acerca do uso de intertextos e da progressão de ideias –, respondessem e entregassem novamente. Em seguida, nova proposta de produção foi lançada (SD 9, Apêndice I, p. 224): a de reescrita das cartas do leitor, atentando para os registros efetuados nas “orelhas”, coladas à direita das folhas. Evidenciamos, dentre as produções, textos que caracterizavam cartas ao autor.

A *revisão*, para White e Arndt (1991), é o momento final do processo de escrita. Nessa última fase, ocorre um aprimoramento do texto. Os autores argumentam que é fundamental rever o propósito inicial da produção, o público para o qual o texto se voltava e a estrutura requerida.

Posterior ao momento de entrega da reescrita, a professora procedeu à nova avaliação textual. O segundo *feedback*, entregue na próxima aula, registrou, novamente, questões características da estrutura do gênero e, agora, de modo mais enfático, para o uso de intertextos e sua validade nas escritas e para a continuidade/progressão ou não das ideias apresentadas nos textos.

Após, a professora propôs a última produção escrita do gênero carta do leitor, conforme SD 10 (Apêndice J, p. 226). Dessa vez, baseados nos comentários das “orelhas”, os participantes precisavam atender as questões levantadas acerca, especialmente, do uso de (outros) textos para ajudarem a fortalecer a escrita final e precisavam avaliar se as ideias apresentavam continuidade/avanços no texto. Alguns estudantes tiveram dificuldade de compreender a proposta da aula e solicitaram maiores explicações. Nesse momento, a professora-pesquisadora explicou/exemplificou, oralmente, os aspectos que precisavam ser aprimorados para a última versão dos textos. Assim, a professora realiza mediação entre os conhecimentos sobre a intertextualidade e a turma. Ainda na reescrita, verificamos textos que pertenciam ao gênero carta ao autor.

³³ Todos os *feedbacks* fornecidos nas produções escritas dos estudantes pautaram-se pela avaliação interativa, com base em Ruiz (2010).

Após a entrega da última produção escrita, a professora-pesquisadora realizou a última avaliação e, dessa vez, o *feedback* final, entregue aos estudantes em aula subsequente, apontava para as potencialidades, no tocante à estrutura do gênero, uso de intertextos e avanço das ideias no texto e sinalizava fragilidades microestruturais (pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros).

Quadro 3 – QUADRO-SÍNTESE DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Datas das Sequências Didáticas (SD)	Etapas do <i>Process Writing</i>
<u>Dia:</u> 25 de junho de 2018 (14ª SD) (Apêndice N)	- <i>geração de ideias, focalização, estruturação e esboço</i> (trabalho com texto-base; 1ª produção)
<u>Dia:</u> 2 de julho de 2018 (15ª SD) (Apêndice O)	- <i>avaliação</i> (1ª avaliação/ <i>feedback</i> ; reescrita)
<u>Dias:</u> 9 de julho de 2018 e 30 de julho de 2018 (16ª e 17ª SD) (Apêndices P e Q)	- <i>revisão</i> (2ª avaliação/ <i>feedback</i> ; 3ª produção; 3ª avaliação/ <i>feedback</i>)

Elaborado pelas pesquisadoras

3.4.3 Carta de reclamação

Conforme os autores idealizadores do *Process Writing* (1995)³⁴, na *geração de ideias*, as atividades podem girar em torno de levantamento de ideias/assuntos, uso de perguntas e/ou anotações e recursos visuais. Em termos de técnicas envolvidas, esse importante momento é resultado de dois tipos de atividades, as guiadas – nas quais orientações são fornecidas, a fim de que o escritor encontre ideias – e as não guiadas – em que o próprio autor gera ideias.

No intuito de fortalecer essa relevante etapa do processo de escrita, anterior à produção de novo gênero textual – carta de reclamação –, elaboramos duas aulas para trabalho de análise dos elementos de textualidade em pauta, a partir da leitura de textos provocadores e de questões de compreensão. Nesse sentido, a SD 11 (Apêndice K, p. 228) foi de análise da intertextualidade com base em uma carta aberta sobre o meio ambiente e os recursos naturais. Já a SD 12 (Apêndice L, p. 233) dinamizou a progressão temática tomando por base um texto autobiográfico que versava sobre Beethoven.

³⁴ As traduções elencadas são de nossa responsabilidade a partir da obra em inglês: WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1995.

Para a produção da carta de reclamação, a professora disponibilizou cópias dos textos-base: duas cartas de reclamação, uma assinada por uma eleitora, que reclamava da conduta de uma vereadora, e outra, assinada por uma turma de oitavo ano, a qual reclamava acerca do novo sistema de transporte público de uma capital. A turma realizou a leitura compartilhada e debateram sobre as temáticas das cartas, conforme consta na SD 14 (Apêndice N, p. 243).

Os teóricos pontuam que questões referentes à *focalização*, muitas vezes, não são resolvidas com antecedência pelo escritor, uma vez que é durante o processo de escrita que vão sendo organizadas. Nessa etapa, segundo os autores (1995), os estudantes poderão descobrir suas ideias principais, considerar o propósito de seus textos e o leitor, além de pensar sobre a estrutura do texto.

Os momentos de discussão foram bem importantes para assegurar uma melhor compreensão e interpretação dos textos provocadores, por meio de perguntas problematizadoras e reflexão. Ao término, os estudantes foram convidados a produzirem as suas cartas de reclamação. Para isso, a professora oportunizou duas hipóteses de tema e a turma pôde escolher um para realizar a escrita. Além disso, as características do gênero foram recuperadas, anteriormente, de modo oral, com a turma.

Na *estruturação*, acontece a seleção e a organização das ideias. O produtor decide quais informações escolher e o modo como organizá-las é muito importante. Conforme os idealizadores desse processo de escrita (1991), “[...] escrever não deveria ser pensado como um processo em que a organização de ideias é um estágio preliminar e finito, mas, ao invés disso, no qual uma *reorganização* em progresso é a palavra-chave”³⁵ (p. 79 – grifo dos autores).

Nesse momento, após o resgate de questões pertinentes à estruturação do gênero, os estudantes precisaram atentar sobre quais informações ponderar e na maneira de organizá-las textualmente. Os participantes, até esse momento, afirmaram nunca terem produzido o gênero carta de reclamação.

O *esboço* é a chamada transição da escrita levando em consideração o produtor de fases iniciais para a escrita com base no leitor que constituirá o texto final. É nessa fase que a preocupação com o leitor/interlocutor se torna mais concreta, visto que será preciso decidir sobre qual é a maneira mais adequada de iniciar o texto e quais formas fornecem continuidade para o leitor.

³⁵ Em inglês: “[...] writing should not be thought of as a process where organisation of ideas is a preliminary and finite stage, but rather where on-going *re-organisation* is the keyword” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 79 – grifo dos autores).

A partir dos textos-base trabalhados em aula, os estudantes foram convidados a produzirem, individualmente, suas cartas de reclamação, de acordo com o comando registrado na lousa branca. A turma poderia escolher entre duas situações apresentadas: uma mulher que, utilizando seu plano de saúde, não conseguiu atendimento hospitalar, durante viagem a trabalho, ou um casal de pais que comprou uma boneca para sua filha, a qual – segundo propaganda na TV – falava, piscava e andava, porém, quando entregaram para a filha, descobriram que estava com defeito, pois não realizava nenhuma das operações.

Com a *avaliação*, objetiva-se destacar a importância de um trabalho corresponsável no processo de escrita. O papel dos professores de redação, portanto, torna-se diferenciado, pois, consoante White e Arndt (1991), entende-se que os estudantes também são avaliadores de suas produções, do contrário não se efetivará o desenvolvimento do senso de autoavaliação sobre seus processos.

Posterior à entrega da primeira produção escrita, a professora avaliou os textos. Essa primeira avaliação/*feedback*, que foi devolvida na aula seguinte, sinalizava sobre características referentes ao gênero textual requerido, ao conteúdo e convidava os estudantes, por meio de perguntas, a usarem intertextos para ajudar a validar/fortalecer suas ideias. Para a produção da segunda versão dos textos, a professora precisou explicar/exemplificar, oralmente, que outros textos poderiam ser utilizados no intuito de fortalecer os textos da turma. Após isso, os estudantes foram convidados a produzirem as reescritas de suas cartas de reclamação (SD 15, Apêndice O, p. 248), atentando para as marcações registradas nas “orelhas”, coladas à direita dos textos.

A etapa da *revisão* constitui-se como uma parte derradeira, posto que solicita um senso de consciência sobre o texto. Nessa última fase do processo de produção, ocorre uma lapidação de questões contextuais e ajustes.

Após entregarem as reescritas, a professora-pesquisadora realizou nova avaliação, que, agora, além de questões de conteúdo, focalizava o uso de intertextualidade, sinalizava para progressão/continuidade das ideias do texto e para elementos da microestrutura (acentuação, ortografia, pontuação, etc.). Após lerem o *feedback* nas “orelhas”, os estudantes foram convidados a responderem a algumas questões referentes à intertextualidade e à progressão e entregarem as respostas para a professora.

Para a última produção escrita da carta de reclamação, de acordo com a SD 16 (Apêndice P, p. 250), os estudantes precisavam verificar, conforme as sinalizações nas “orelhas”, se faziam uso de intertextualidade e se suas produções revelavam avanço de ideias. Depois de terem entregado a última produção escrita, a professora realizou nova avaliação e,

dessa vez, o *feedback* final, que fora devolvido em aula posterior, enfatizava as potencialidades, no que se refere ao uso de intertextos e progressão das ideias no texto e, por fim, pontuava, quando necessário, equívocos de microestrutura.

Quadro 4 – QUADRO-SÍNTESE DA CARTA ABERTA

Datas das Sequências Didáticas (SD)	Etapas do <i>Process Writing</i>
<u>Dia:</u> 10 de setembro de 2018 (20ª SD) (Apêndice T)	- <i>geração de ideias, focalização, estruturação e esboço</i> (trabalho com texto-base; 1ª produção)
<u>Dia:</u> 17 de setembro de 2018 (21ª SD) (Apêndice U)	- <i>avaliação</i> (1ª avaliação/ <i>feedback</i> ; reescrita)
<u>Dias:</u> 24 de setembro e 1º de outubro de 2018 (22ª e 23ª SD) (Apêndice V e X)	- <i>revisão</i> (2ª avaliação/ <i>feedback</i> ; 3ª produção; 3ª avaliação/ <i>feedback</i>)

Elaborado pelas pesquisadoras

3.4.4 Carta aberta

O momento da *geração de ideias*, segundo White e Arndt (1991), é uma etapa primordial do processo, posto que ocorre não somente na fase inicial como, também, perpassa toda a atividade de escrita. É nesse momento que as etapas de pré-leitura, leitura e debate acontecem.

Com o propósito de potencializar, mais uma vez, esse importante momento do processo de escrita, anterior à escrita de novo gênero de texto – carta aberta –, planejamos duas aulas que foram atividades de apoio, em que os estudantes trabalharam a identificação e a análise da intertextualidade e da progressão temática. A SD 18 (Apêndice R, p. 258) aconteceu na forma de um jogo que criamos para que os referidos fatores de textualidade fossem identificados, analisados e classificados. Já a SD 19 (Apêndice S, p. 274) foi de análise da intertextualidade e da progressão temática em uma redação do ENEM que obteve nota mil, em 2016, e que trazia como tema a intolerância religiosa.

Referente à produção textual da carta aberta, a professora-pesquisadora disponibilizou cópias de uma carta aberta escrita por crianças e adolescentes de Portugal acerca dos cuidados com o planeta³⁶. Essa produção serviu como texto provocador. De modo compartilhado, a

³⁶ Disponível em: <https://trilhochk.wordpress.com/2017/05/08/carta-aberta-para-um-futuro-melhor/>

turma leu e debateu acerca da importância do assunto, conforme registro na SD 20 (Apêndice T, p. 278).

No momento da *focalização*, o escritor do texto precisará delimitar o que será produzido. White e Arndt (1991) enfatizam que aspectos pertinentes a esse momento, às vezes, não são percebidos, com antecedência, pelo produtor. Nesse caso, argumentam os estudiosos, serão muito importantes os encaminhamentos do professor, em sala de aula, pois auxiliarão a relacionar e a desenvolver as ideias pensadas na fase anterior.

Os momentos de reflexão e de debate foram bastante relevantes, uma vez que a turma compartilhou, no grande grupo, momentos de troca de opinião e de conhecimentos sobre o assunto em questão. Após a leitura e a discussão do texto motivador, os estudantes foram convidados a escreverem uma carta aberta sobre o futuro que os estudantes esperam para o Brasil. Antes de produzirem os textos, a professora, oralmente, retomou as características do gênero textual, os objetivos e o público ao qual a carta se destinava.

Para que a *estruturação* de um texto aconteça, White e Arndt (1991) sugerem o desenvolvimento de aspectos que abrangem desde o esclarecimento do objetivo para a escrita, pontuando ideias-chave e seu sequenciamento na materialidade, chegando, por fim, a processos intelectuais que dizem respeito às (possíveis) expectativas do leitor. Nesse caso, a necessidade de ordenar as informações, de forma que sejam dispostas de modo coerente/lógico, é bastante relevante.

Para essa etapa, a professora contribuiu com os estudantes na recuperação de elementos concernentes à organização e sequenciação da escrita do gênero textual. Consideramos esse momento essencial, pois os estudantes, conforme dito pela turma, não haviam escrito o gênero carta aberta.

O *esboço* é a primeira escrita do texto, o rascunho. É nessa fase que será preciso decidir acerca de questões referentes ao modo de iniciar a produção e de maneiras de conduzir o leitor a uma conclusão. Consoante os idealizadores desse processo de escrita, ponderando a necessidade de escrita, revisão e reescrita, os estudantes precisarão escrever três versões do mesmo texto, sendo que a última constituirá o produto final (WHITE; ARNDT, 1991).

Tomando por base o texto motivador, explorado em aula, os estudantes foram convidados a produzirem cartas abertas, conforme o comando registrado na lousa branca da sala. A partir do texto lido, o tema para a produção da turma versava, então, sobre o futuro que os estudantes esperam para o Brasil.

Na etapa de *avaliação*, White e Arndt (1991) pontuam que a primeira leitura deveria apontar questões de conteúdo e de propósito. Sobre a avaliação, os autores sinalizam que, com

o exercício da crítica/reflexão, os escritores estariam aprendendo a se colocar na condição de (auto)avaliadores. Os estudiosos ponderam, ainda, que a etapa da avaliação pode acontecer a qualquer momento do processo de produção de textos.

A avaliação da primeira escrita, devolvida em aula posterior, pontuava características do gênero textual solicitado e do conteúdo, além de convidar os estudantes, por meio de perguntas, a usarem (inter)textos – fontes e/ou autores – para contribuir no fortalecimento da argumentação de seus textos. Posteriormente, convidamos os estudantes a produzirem a segunda versão de suas produções (SD 21, Apêndice U, p. 283), verificando os apontamentos nas “orelhas”, colados à direita das cartas. Para a reescrita, a professora precisou exemplificar, oralmente, que outros intertextos, além dos já utilizados por eles – no caso, remissão a textos – os estudantes poderiam utilizar a fim de potencializarem suas cartas abertas.

Efetivadas as etapas anteriores (*geração de ideias, focalização, estruturação, esboço e avaliação*), é chegada a hora da *revisão* do texto. De acordo com White e Arndt (1991), a revisão deve contemplar atividades que levem à reflexão sobre o repertório lexical/vocabulário, de modo que as escolhas realizadas consigam manifestar os objetivos do escritor. Nessa fase, conforme os estudiosos, é necessário que sejam explorados exercícios que qualifiquem/aprimorem a microestrutura textual.

Na segunda escrita, a professora avaliou os textos considerando aspectos de conteúdo, de intertextualidade, de continuidade/progressão de ideias e de revisão gramatical. No que tange à intertextualidade, nosso *feedback*, na reescrita, sinalizou as potencialidades da argumentação para aqueles que utilizaram intertextos por remissão a autor e por citação. Para os que não fizeram uso desses outros intertextos, pontuamos que a argumentação da carta poderia ser fortalecida a partir de tais intertextualidades. Para a progressão de ideias, o *feedback*, em forma de pergunta problematizadora, registrado nas “orelhas”, indagava qual informação do segundo parágrafo o estudante utilizou para prosseguir o primeiro parágrafo.

Após, nova proposta de produção escrita foi realizada, conforme SD 22 (Apêndice V, p. 285): a última versão das cartas abertas, atentando para as sinalizações nas “orelhas”. Depois de entregarem a última escrita, a professora realizou nova avaliação. Para esse momento, o *feedback* final, o qual fora devolvido na próxima aula, destacava as potencialidades, tanto do uso de intertextos quanto da progressão de ideias das cartas abertas. Quando necessário, registramos marcações que apontavam para lacunas microestruturais.

A seguir, subcapítulo que versa acerca das categorias para as análises elaboradas nos textos de “Olívia”, nossa sujeita de pesquisa.

3.5 CATEGORIAS PARA AS ANÁLISES

Nossa investigação privilegiou a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, uma vez que se enquadra no ramo das pesquisas qualitativas. O presente estudo oportunizou trabalho interativo, colaborativo e reflexivo na sala de aula de uma escola de Educação Básica, da rede privada de ensino da cidade de Santa Maria-RS. O trabalho investigou a relação entre a intertextualidade explícita e a progressão temática em textos de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de escritas e reescritas e avaliação dialógica.

Segundo Chizzotti (2003), novas perspectivas e práticas oriundas da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo e de teorias críticas neomarxistas apresentam novas problemáticas de estudo sobre culturas e grupos diversificados, bem como iniciam novas abordagens teóricas e metodológicas acerca da significação, na pesquisa, do sujeito em suas interações com os outros. Ainda conforme o autor, outras áreas contribuem com o intuito de superar o confinamento das investigações em estudos microanalíticos ou o isolamento nas relações interpessoais “dos atores sociais, a fim de analisar os liames entre a pesquisa e a estrutura social de classe ou avaliar o efeito da pesquisa na mudança social e no desenvolvimento material e cultural da sociedade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

De acordo com Duarte (1998), em uma pesquisa de cunho qualitativo, a seleção de dados relevantes é uma característica essencial. Seu valor, entretanto, não está nos próprios dados, mas nos resultados a que podem direcionar. Conforme Luna (2000), numa pesquisa qualitativa, a seleção da metodologia de análise está relacionada à formulação do problema a ser estudado. Desse modo, a teoria tem como responsabilidade tanto sugerir questionamentos como indicar possibilidades de interpretação, servindo de base para os resultados analisados.

Para Godoy (1995), a partir dos resultados, o pesquisador, utilizando técnicas quanti e/ou qualitativas, irá mensurar esses resultados em busca de padrões ou relações implícitas. Essa compreensão precisa ir além do conteúdo manifesto nos documentos, pois “interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (GODOY, 1995, p. 24). Consoante a autora (1995), em se tratando de abordagem qualitativa, o pesquisador registra perguntas que serão discutidas/respondidas durante a própria pesquisa. “Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise” (GODOY, 1995, p. 349).

Sobre os resultados obtidos em pesquisas qualitativas, Godoy (1995, p. 25) afirma que “a interpretação envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos”. Para a estudiosa, os

elementos que compõem a análise podem modificar, pois alguns investigadores escolherão a palavra, outros preferirão as frases, os parágrafos e/ou o próprio texto.

Nesse sentido, alguns numeram palavras/expressões, outros objetivam desenvolver a análise da estrutura lógica do texto e/ou de suas partes, e outros focalizam seus esforços em temas específicos. A autora afirma que “é importante ressaltar que a análise documental pode ser utilizada também como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e observação (GODOY, 1995, p. 25).

Nos termos de Bardin (2010), na análise de viés qualitativo, é a presença ou a ausência de um dado/característica de conteúdo num determinado excerto que é levada em consideração. A descrição de cunho analítico é a primeira etapa de um procedimento sistemático, conforme nos propõe Bardin (2010), porém não se constitui em um componente exclusivo do método, pois a atribuição basilar do método é o desvendar crítico/reflexivo. Nessa senda, postula a autora (2010), tudo depende, no momento da adoção dos critérios das categorias, do que se procura ou do que se almeja encontrar. A questão do método tem relação estreita com a Linguística, uma vez que procura conhecer o que está por trás das palavras. (BARDIN, 2010). As etapas de análise de conteúdo estruturam-se em torno de três eixos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

Assim, após teorizarmos, ainda que brevemente, sobre a pesquisa qualitativa, apresentamos, a seguir, as categorias, propostas por nós, para análise das produções textuais dos estudantes. Excepcionalmente, para as análises do gênero carta do leitor, que pode apresentar vários objetivos para sua escrita, elaboramos uma categoria específica para atender à estrutura do gênero.

O quadro 5 subsidia a análise do propósito comunicativo do gênero carta do leitor, posto que os objetivos para a produção desse gênero podem ser variados. Segundo Costa (2008), a carta do leitor é um gênero textual do campo do argumentar, em que o leitor manifesta sua opinião sobre determinado assunto que tenha sido publicado em jornal/revista. Nesse sentido, o leitor pode produzir uma carta com o intuito de agradecer, parabenizar, elogiar, sugerir, reclamar, demonstrar posicionamento contrário, corrigir, dentre outros.

Quadro 5 – Propósitos do gênero carta do leitor

“SUJEITO” – PROPÓSITO COMUNICATIVO GÊNERO CARTA DO LEITOR				
<i>Assertivas</i>		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
<i>Tópicos</i>				
1	Agradecimento			
2	Correção			
3	Elogio			
4	Posicionamento Contrário			
5	Questionamento			
6	Reclamação			
7	Solicitação			
8	Sugestão			
9	Outro			

Elaborado pelas pesquisadoras

No quadro 6, o objetivo é registrar constatações pertinentes ao uso de intertextualidade explícita nos textos dos estudantes. Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade explícita apresenta-se subdividida em “citação”, que pode acontecer por meio de intertexto alheio, de modo direto ou indireto, e “remissão”, que pode ocorrer diretamente à autoria, ao texto como um todo ou a um referente/personagem.

Quadro 6 – Uso de Intertextualidade Explícita

"SUJEITO" – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA				
		Assertivas		
		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
REMISSÃO	CITAÇÃO	Categorias		
		1	Direta	
2	Indireta			
3	Textos			
4	Autores			
5	Personagens			

Elaborado pelas pesquisadoras

Nas categorias dos quadros 5 – *Características do gênero carta do leitor* – e 6 – *Uso de intertextualidade explícita*, as assertivas consistem em: “Revela um registro”, “Revela dois ou mais registros” e “Não revela registros”. Em “Revela um registro”, concebemos a existência de um exemplar do tópico e/ou da categoria a ser analisada; com “Revela dois ou mais registros”, sinalizamos as produções que apresentam dois ou mais exemplares da(s) categoria(s) em questão; já com “Não revela registros”, entendemos a ausência total de algum tópico/categoria em pauta, isto é, a inexistência de propósito comunicativo, no caso do quadro 5, e ausência de intertextualidade, no que se refere ao quadro 6.

Com o quadro 7, nosso propósito é planificar se as produções textuais explicitam relação de progressão temática com casos de intertextualidade. De acordo com Koch e Elias (2012a), a progressão temática pode apresentar-se na forma de tema constante, progressão linear, subdivisão do tema, subdivisão do rema e salto temático.

As análises que efetuaremos no quadro 7 – *Relação Intertextualidade e Progressão temática* – explorarão as assertivas “Ocorre ao longo do texto com intertextualidade”; “Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade”; “Ocorre em parte do texto com intertextualidade”; “Ocorre em parte do texto sem intertextualidade” e “Não ocorre”. Em “Ocorre ao longo do texto com intertextualidade” e “Ocorre em parte do texto com intertextualidade”, contabilizaremos a categoria que aparecer em toda a extensão do texto ou em parte dela com a presença de intertexto(s). Já em “Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade” e “Ocorre

em parte do texto sem intertextualidade”, apontaremos a categoria que aparecer em todo o texto ou em parte dele sem a presença de intertexto(s). Em “Não ocorre”, sinalizaremos a(s) categoria(s) em que não houve relação de progressão e intertextualidade.

Quadro 7 – Relação Intertextualidade e Progressão Temática

“SUJEITO” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
<i>Assertivas</i>		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
		<i>Categorias</i>				
1	Tema constante					
2	Progressão linear					
3	Subdivisão do tema					
4	Subdivisão do rema					
5	Salto temático					

Elaborado pelas pesquisadoras

Já o quadro 8 investiga a relação de intertextualidade com argumentos no tocante à estrutura dissertativa dos gêneros trabalhados (introdução, desenvolvimento e conclusão). Para Koch e Elias (2016), a argumentação de um texto pode envolver definição de um ponto de vista, apresentação de fatos, relação com outros textos, estabelecimento de comparação, apontamento de pergunta e apresentação de resposta, levantamento de problema e proposição de solução, apresentação de argumentos e contra-argumentos, exemplificação, elaboração de síntese, remissão a texto/autor, realização de pergunta retórica, dentre outros.

Na última análise dos textos, o quadro 8 – *Relação intertexto(s) e argumentos* –, as assertivas apresentam-se da seguinte maneira: “Introdução com intertexto(s)”; “Introdução sem intertexto(s)”; “Desenvolvimento com intertexto(s)”; “Desenvolvimento sem intertexto(s)”; “Conclusão com intertexto(s)” e “Conclusão sem intertexto(s)”. Desse modo, “Introdução com intertexto(s)”; “Desenvolvimento com intertexto(s)” e “Conclusão com intertexto(s)” são as partes estruturais dos textos produzidos que apresentaram

intertextualidade. Sendo assim, “Introdução sem intertexto(s)”; “Desenvolvimento sem intertexto(s)” e “Conclusão sem intertexto(s)” são as partes que não apresentaram intertextualidade na composição dos textos.

Quadro 8 – Relação intertexto(s) e argumentos

“SUJEITO” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO								
<i>Intertexto(s)</i>			Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
<i>Argumentos</i>								
1	- define ponto de vista							
2	- apresenta fatos							
3	- relaciona outros textos							
4	- estabelece comparação							
5	- pergunta e resposta							
6	- levanta o problema e aponta solução							
7	- argumentos e contra-argumentos							
8	- exemplifica							
9	- elabora síntese							
10	- apresenta remissão a textos/autor							
11	- pergunta retórica							
12	- outro(s):							

Elaborado pelas pesquisadoras

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“[...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, [1997],2014, p. 92).

Neste capítulo, evidenciamos alguns comentários acerca dos questionários (investigativo e final) que dinamizamos na turma do 9º ano, bem como apresentamos breve teorização sobre a discussão e a interpretação dos referidos dados. Para esse momento, trazemos, ainda, as análises realizadas nos textos de nossa sujeita de pesquisa: análise da produção diagnóstica, da carta do leitor, da carta de reclamação e da carta aberta.

4.1 QUESTIONÁRIOS: ALGUMAS COMPREENSÕES

Nesta subseção, evidenciamos algumas respostas que tanto “Olívia” forneceu, quanto os colegas informaram no questionário investigativo – dinamizado antes da pesquisa – e no questionário final – dinamizado após o término da investigação. Os dois questionários foram muito relevantes para nosso estudo. O questionário investigativo auxiliou-nos a mapear as características dos estudantes no que concerne à prática de textos escritos, bem como suas percepções acerca do que configura uma aula de produção textual. Já o questionário final contribuiu para que cruzássemos as informações e percebêssemos se havia diferenças acerca das questões que diagnosticavam os aspectos de escrita da turma.

Nesse sentido, o questionário diagnóstico, dinamizado em 16 de abril de 2018, apresentou doze perguntas, sendo nove objetivas e que previam espaço para comentários; e três dissertativas, conforme apêndice E, nas páginas 202 a 205. Tínhamos como propósito verificar a relação dos estudantes com a produção escrita, a frequência com que (re)escreviam textos, a (in)existência de outros textos/autores em suas escritas e a ordem de relevância atribuída à avaliação dos textos. De acordo com nosso entendimento, essas questões auxiliariam na compreensão dos participantes acerca da produção de textos e, também, por que entendemos que o trabalho com a escrita processual solicita tais reflexões.

Não obstante, o questionário final, dinamizado em 1 de outubro de 2018, apresentou quatorze perguntas, sendo onze objetivas e que previam espaço para respostas descritivas; e três dissertativas, segundo apêndice W, nas páginas 287 a 290. Nossa intenção era averiguar se a compreensão dos estudantes acerca das aulas de produção textual, do processo de escrita e dos fatores de textualidade, permanecia ou se modificava. Consoante nossas percepções, o

desenvolvimento dos questionários foi bastante revelador, visto que algumas respostas finais foram diferentes, revelaram maior consciência/reflexão acerca dos questões mencionadas.

A seguir, apresentaremos breves comentários sobre algumas respostas que “Olívia” e os demais colegas emitiram ao responderem aos questionários.

Em relação à primeira pergunta do questionário investigativo – Como você considera a sua relação com a escrita? – nossa sujeita de pesquisa assinalou a opção *Regular* e não comentou no espaço em branco que perguntava *Por quê?*.

No questionário final, acerca da pergunta – Como você considera a sua relação com a escrita atualmente? – “Olívia” continuou marcando a alternativa que registrava *Regular*, porém, agora, comenta no espaço em branco que indagava *Por quê?*: “Por que eu não tenho muitas ideias boas e sempre erro algumas coisas.”.

A partir disso, percebemos que a estudante ainda considera sua relação com a escrita regular. No entanto, com a resposta do questionário final, vemos indícios de compreensão da produção textual atrelada a erros, possivelmente, gramaticais (pontuação, acentuação, etc.).

Os colegas, no que tange à primeira questão do questionário investigativo – Como você considera a sua relação com a escrita? –, marcaram, majoritariamente, a opção *Regular* e alguns teceram comentários no espaço em branco que perguntava *Por quê?*. Algumas das respostas: “Não costumo muito praticar a escrita”; “Porque eu não tenho o costume de escrever regularmente”; “Porque tenho dificuldade de me expressar por completo”; e “Pois, eu erro muitos sinais e vírgulas”.

Já sobre a pergunta – Como você considera a sua relação com a escrita atualmente? – no questionário final, a maioria dos estudantes assinalou a opção *Boa*. Algumas das respostas no espaço em branco que questionava *Por quê?*: “Ao longo do ano fui melhorando minha escrita e aprendendo novos modos de desenvolver um texto”; “Estou melhor atualmente, mas ainda faltam alguns requisitos a serem melhorados”; “Porque cada vez mais estou melhorando e aprimorando meus ensinamentos”; e “As reescritas ajudaram a melhorar meus argumentos”.

Observando essas respostas, entendemos que os demais participantes percebiam sua escrita como regular e, após a pesquisa, passaram a considerá-la boa. Prova disso são os próprios comentários revelando pistas acerca do quão conscientes estão de seus processos de produção de textos.

Em relação à segunda pergunta do questionário investigativo – Com que frequência produzia textos, considerando a sua relação com a escrita até esse ano (2018)? – “Olívia” marcou a opção *1x no mês* e não registrou comentário no espaço em branco.

No questionário final, acerca da pergunta – Com que frequência produziu textos neste ano de 2018? – a sujeita assinalou a alternativa que registrava *1x por semana* e, novamente, não comentou no espaço em branco.

Sobre a segunda questão do questionário investigativo – Com que frequência produzia textos, considerando a sua relação com a escrita até esse ano (2018)? –, a turma marcou, em sua maioria, a opção *1x no mês*, e houve comentários no espaço em branco. Alguns comentários: “Quase nunca”; “Raramente, quase nunca”; e “Somente quando o professor pede em aula”.

Já no questionário final, sobre a pergunta – Com que frequência produziu textos neste ano de 2018? – os estudantes assinalaram, de modo majoritário, a opção *1x por semana*. Dois comentários presentes no espaço em branco: “Nas aulas de Redação” e “Aproximadamente 5x no mês”.

Desse modo, compreendemos que o número de escritas de todos os estudantes aumentou consideravelmente. Ao que nos parece, demonstram consciência de que o avanço na escritas pode ser resultado do processo de produção escrita das aulas de redação/produção textual do ano de 2018.

Em relação à nona pergunta do questionário investigativo – Sobre a avaliação de textos, você: – “Olívia” assinalou a alternativa *considera a avaliação importante na preparação da (re)escrita* e não registrou comentário.

No questionário final, acerca da pergunta – Sobre a avaliação de textos, você: – nossa sujeita marcou a opção *considera importante, pois é uma possibilidade de avaliação do próprio autor sobre seu texto*. Não houve comentários.

Os estudantes, no que tange à nona questão do questionário investigativo – Sobre a avaliação de textos, você: – assinalaram, também, a opção *considera a avaliação importante na preparação da (re)escrita*. Não teceram comentários.

Acerca da pergunta – Sobre a avaliação de textos, você: – no questionário final, os colegas continuaram marcando, em sua maioria, a opção *considera a avaliação importante na preparação da (re)escrita*. Nenhum deles registrou comentários.

Em relação à décima segunda pergunta do questionário investigativo – De acordo com o seu ponto de vista, como é ou como seria uma aula adequada de produção textual/redação? – “Olívia” registrou o seguinte: “A professora encinar (sic) os seus alunos a fazer uma redação adequada, porque tem muita gente que só pega o papel e começa a escrever sem saber se está certo ou não.”.

No questionário final, acerca da pergunta – Pensando sobre a metodologia apresentada nas aulas de redação, você considera que foi adequada e/ou efetiva para a aprendizagem da produção escrita? Por quê? – “Olívia” escreveu a seguinte resposta: “Sim, porque elas são muito importantes para a escrita para o melhoramento da escrita.”

No questionário final, ainda, perguntamos na questão nove – Acerca da progressão/continuidade de um tema/assunto, em textos escritos, você considera que a progressão contribui, ao longo do texto, para: – a sujeita de pesquisa assinalou a opção *que sejam acrescentadas novas informações ao mesmo assunto*. A maioria dos colegas também assinalou essa resposta.

Essa resposta nos é bastante importante, pois revela que sabem que a progressão de um texto auxilia a acrescentar novas informações ao texto. Fica evidenciado, desse modo, que o trabalho realizado, acerca da progressão temática, aperfeiçoou o entendimento dos estudantes sobre avançar as ideias no texto.

Já na pergunta dez – Pensando na relação entre o uso de intertextualidade e a manifestação de progressão/avanço de ideias em um texto, você considera que o trabalho com esses elementos: – “Olívia” marcou a alternativa *qualificou sua escrita, pois a partir dos intertextos suas ideias avançaram/progrediram nas cartas produzidas*. A turma, majoritariamente, também, assinalou essa opção.

Concluimos, desse modo, que a resposta de todos os participantes do estudo vem ao encontro do que temos estudado e descoberto nesta pesquisa de doutorado: que a intertextualidade contribui para que as ideias progredam em um texto. Além disso, percebemos, ainda, que a compreensão dos estudantes sobre o processo de escrever, na escola, considerando avaliação interativa e reescrita, ampliou-se e tornou-se mais consciente e reflexiva.

4.2 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, apresentaremos as análises que realizamos nas produções textuais de “Olívia”, nossa sujeita de pesquisa. Lembramos que a participante realizou as escritas com base na filosofia de trabalho do *Process Writing*, de White e Arndt (1991), conforme já mencionado no capítulo 3 – Aporte Metodológico.

A primeira análise realizada é a da produção do texto diagnóstico, que teve apenas duas versões, a primeira produção escrita e a reescrita. Na escrita diagnóstica, o gênero de

texto produzido foi carta do leitor sobre o texto *Vinte e uma coisas que aprendi como escritor*, de Moacyr Scliar, o qual encontra-se na SD 3, Apêndice C (p. 193).

As análises posteriores referem-se às produções textuais de: nova carta do leitor sobre uma reportagem veiculada em um jornal (Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz); carta de reclamação acerca de uma situação hipotética (pais que compraram uma boneca para sua filha e o brinquedo estava quebrado/não funcionava) e carta aberta sobre o futuro que os estudantes desejavam para o Brasil. Todos esses gêneros são de cunho argumentativo, conforme já informado no capítulo de metodologia de nossa pesquisa. Todas as produções tiveram primeira produção, reescrita e última produção.

A partir de tais informações, sinalizamos que nossa pesquisa se concentrou em aspectos linguísticos das produções textuais, procurando verificar, principalmente, como se manifestava a relação entre intertextualidade e progressão temática em textos argumentativos de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, as análises passaram: a) pela questão das características do gênero – apenas na carta do leitor, devido aos inúmeros propósitos; b) pelo uso de intertextualidade explícita; c) pela relação intertextualidade e progressão temática; e d) pela análise intertexto(s) e argumentos.

As análises pautam-se nos seguintes procedimentos: 1º) apresentação de quadro analítico; 2º) descrição/comentário do quadro; 3º) parte do texto e/ou texto da estudante na íntegra³⁷; 4º) citação relacionada à verificação do(s) elemento(s) em questão – quando necessário –; e 5º) reflexão(ões) referentes ao item em análise.

4.3 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - TEXTO DIAGNÓSTICO

Nesta subseção, apresentamos as quatro análises efetuadas na primeira produção textual diagnóstica e na reescrita da produção textual diagnóstica de nossa sujeita de pesquisa, “Olívia”. Reiteramos que as análises envolvem a Metodologia II – Processual. A primeira análise é em relação à estrutura do gênero carta do leitor; a segunda refere-se ao uso de intertextualidade explícita; a terceira relaciona intertextualidade e progressão temática; e a quarta análise reporta-se ao uso de intertexto(s) e argumentos do texto.

Para essa produção diagnóstica, os estudantes assistiram ao filme *Encontrando Forrester* e leram a crônica *Vinte e uma coisas que aprendi como escritor*, de autoria de

³⁷ Salientamos que, na maioria dos casos, optamos por manter os textos, de nossa sujeita de pesquisa, na íntegra, pois julgamos que a visualização destes, seguindo a leitura cronológica – das análises – resultaria em uma melhor compreensão e reflexão acerca dos critérios de análise estabelecidos. No entanto, disponibilizamos a versão completa dos textos, também, nos anexos.

Moacyr Scliar. Depois disso, debateram a temática e a professora-pesquisadora solicitou a escrita do gênero carta do leitor a partir da crônica. Informamos, ainda, que, conforme registros encontrados na internet, o texto de Scliar foi publicado, em 1995, no Jornal bimestral de Literatura – *Blau* –, na cidade de Porto Alegre-RS. Posterior à avaliação da professora, a turma foi convidada a reescrever o gênero carta do leitor.

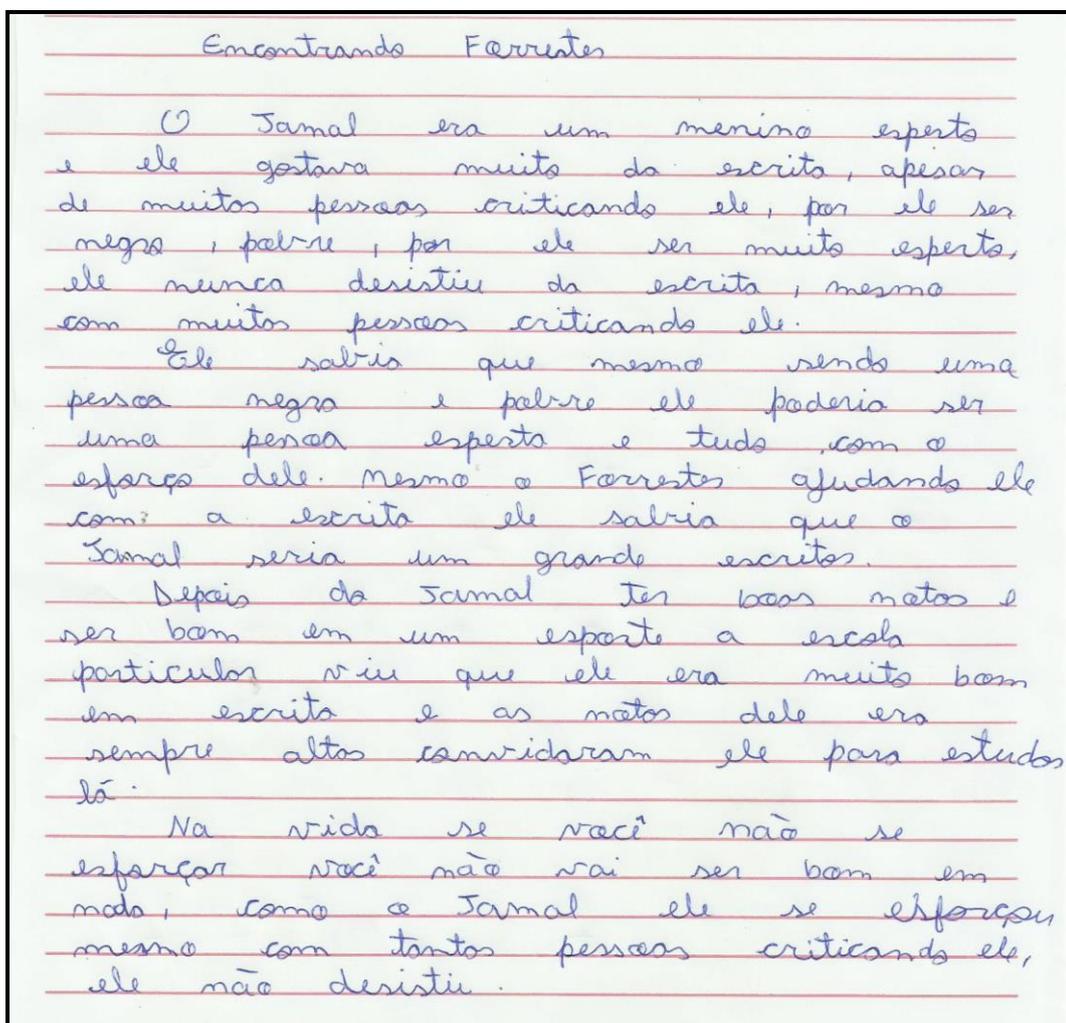
4.3.1 Quadro 9 – Primeira Produção Textual Diagnóstica “Olívia”

Análise dos propósitos do gênero carta do leitor

“OLÍVIA” – PROPÓSITO COMUNICATIVO GÊNERO CARTA DO LEITOR					
Tópicos		Assertivas			A versão completa do quadro encontra-se na página 79.
		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros	
9	Outro: Relato/Narração	X			

Elaborado pelas pesquisadoras

A primeira produção textual diagnóstica de “Olívia” não apresenta características do gênero solicitado no comando da proposta de produção de texto: carta do leitor. Ao contrário, o texto apresenta marcas de relato/narração. A estudante, também, não produziu texto considerando o texto-base solicitado, a crônica *Vinte e uma coisas que aprendi como escritor*, de Moacyr Scliar. Sua produção escrita versa, especificamente, sobre a temática do filme assistido, conforme podemos verificar no texto:

Imagem 2 – Primeira Produção Textual Diagnóstica – Propósito³⁸

1ª Produção Textual Diagnóstica “Olívia”

De acordo com Passos (2007), “a carta do leitor é uma carta aberta dirigida a destinatários desconhecidos” (p. 81 – grifos da autora). A autora (2007) afirma que as cartas endereçadas à redação [de jornal ou revista], são cartas de elogios, agradecimentos, solicitações, entre outros.

Podemos perceber que a primeira produção textual de “Olívia” não revela a temática solicitada, muito menos, dirige-se à redação do jornal que teria publicado o texto provocador, de Moacyr Scliar. Portanto, ao narrar, contar a história do filme, o texto não apresenta agradecimento, solicitação, elogio e/ou questionamento.

³⁸ Texto produzido durante a 3ª Sequência Didática (2 de abril de 2018), conforme Apêndice C, na pág. 193.

4.3.2 Quadro 10 – Primeira Produção Textual Diagnóstica “Olívia” Análise do uso de intertextualidade explícita

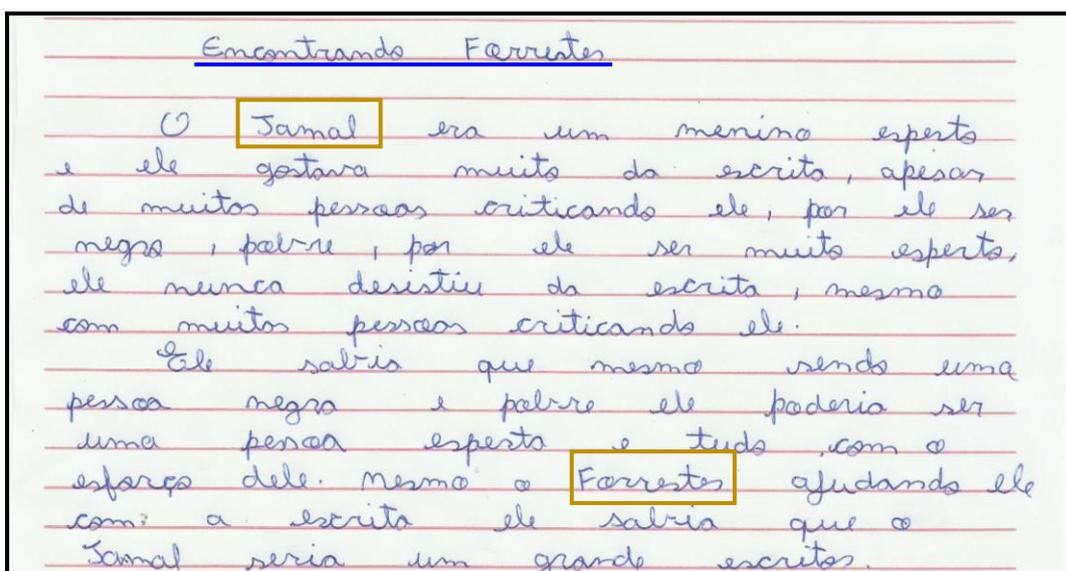
“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
REMISSÃO	Assertivas		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
	Categorias				
3	Textos		X		
5	Personagens			X	

A versão completa do quadro encontra-se na página 80.

Elaborado pelas pesquisadoras

A primeira produção diagnóstica de “Olívia” apresenta intertextualidade explícita por meio de remissões. Há um registro de remissão a texto, pois a estudante utiliza o nome do filme – *Encontrando Forrester* – para nominar sua produção e outros dois registros de remissão a personagens/referentes, posto que evidencia a história de *Jamal* e, ao longo do texto, refere-se a outro personagem, *Forrester*, de acordo com o exposto:

Imagem 3 – Primeira Produção Textual Diagnóstica – Intertextualidade



Fragmento linhas 1 a 14 – 1ª Produção Textual Diagnóstica “Olívia” – Intertextos

Para Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade explícita acontece quando, de modo evidente, mencionamos outro texto em nosso texto. Nesse sentido, a remissão ocorre

de três maneiras: ao texto como um todo, à autoria ou a personagens/referentes que estejam presentes em determinado texto.

Assim, podemos perceber, logo no título da produção diagnóstica de “Olívia”, a remissão a texto com a explicitação do nome do filme assistido. Logo em seguida, a produtora do texto remete aos personagens da obra, ratificando a temática de sua produção textual.

4.3.3 Quadro 11 – Primeira Produção Textual Diagnóstica “Olívia”

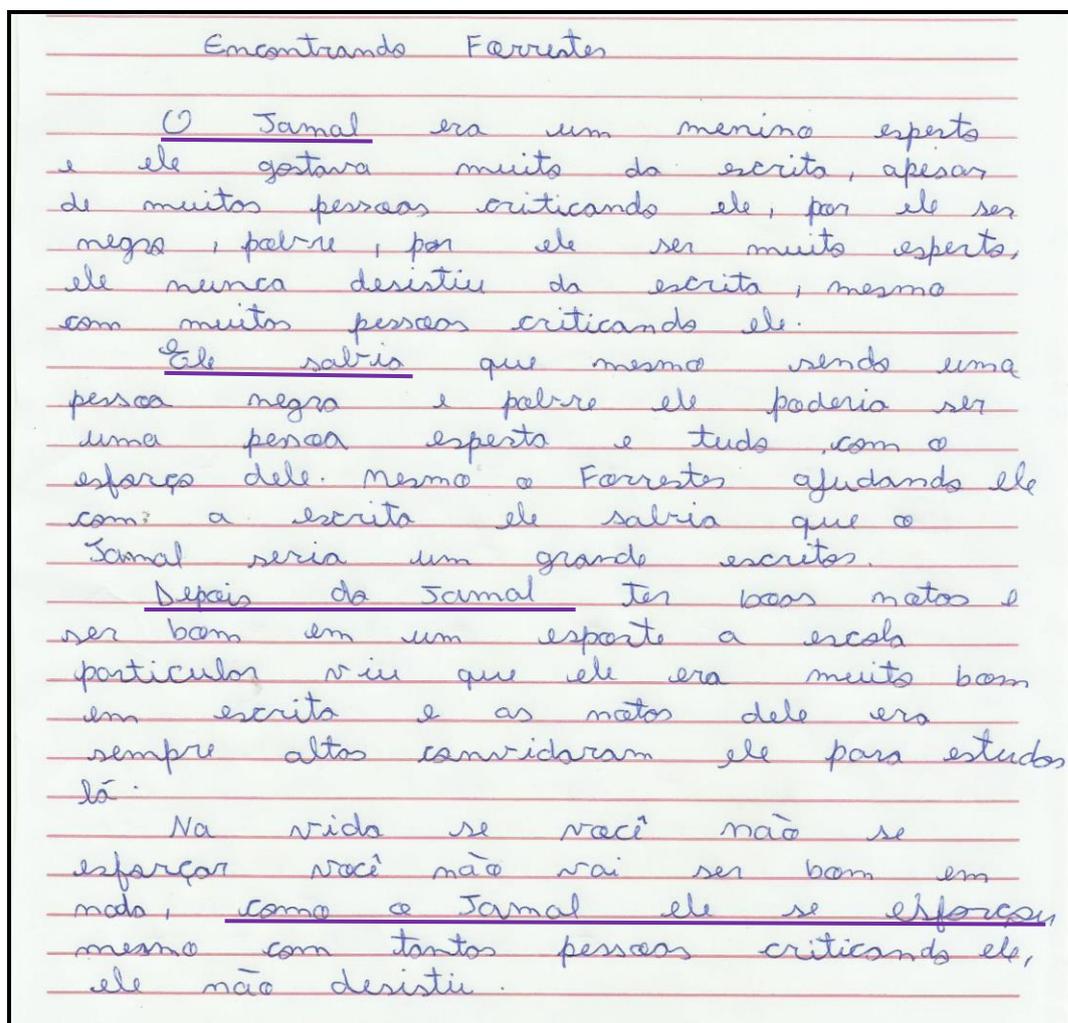
Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
<i>Assertivas</i>		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
<i>Categorias</i>		A versão completa do quadro encontra-se na página 81.				
1	Tema constante					
		X				

Elaborado pelas pesquisadoras

O texto diagnóstico de “Olívia” revela tema constante ao longo do texto com presença de intertextualidade(s). A produção explicita a história do personagem principal da trama – *Jamal* – do início ao fim do texto, ou seja, a estudante narra fatos do filme, focalizando, especificamente, um único personagem, segundo imagem na sequência:

Imagem 4 – Primeira Produção Textual Diagnóstica – Progressão



1ª Produção Textual Diagnóstica “Olívia” – Progressão Temática

Para Koch e Elias (2012), a progressão com tema constante ocorre quando se mantém um mesmo assunto por sucessivos momentos ao longo do texto, isto é, quando são acrescentadas novas informações ao mesmo tema.

Como podemos visualizar, a produção diagnóstica de “Olívia” indica, nos seus quatro parágrafos, tratar de mesma temática, pois refere-se ao personagem do filme em todos os momentos.

4.3.4 Quadro 12 – Primeira Produção Textual Diagnóstica “Olívia”
Análise da relação intertexto(s) e argumentos

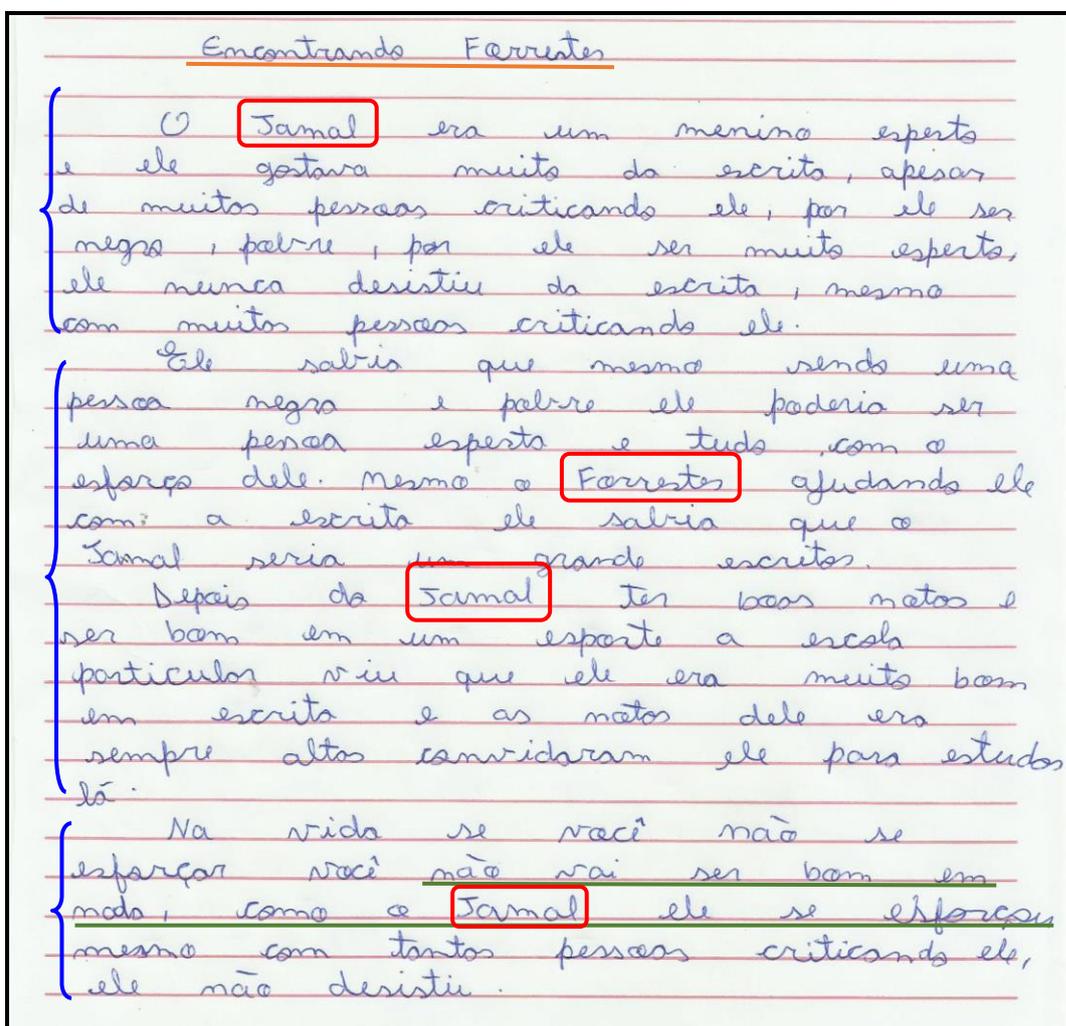
“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
<i>Intertexto(s)</i>		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
		<i>Argumentos</i>					
4	- estabelece comparação					X	
7	- argumentos e contra-argumentos					X	
10	- apresenta remissão a textos/autor	X		X		X	
12	- outro(s): Narra	X		X		X	

A versão completa do quadro encontra-se na página 82.

Elaborado pelas pesquisadoras

A escrita diagnóstica da estudante é marcada pela narração, entretanto, apresenta elementos argumentativos. Por exemplo, traz remissão a texto/personagens em toda sua estrutura: título e introdução (primeiro parágrafo – *Encontrando Forrester e Jamal*), desenvolvimento (segundo e terceiro parágrafos – *Forrester e Jamal*) e conclusão (quarto parágrafo – *Jamal*); propõe argumento/contra-argumento (último parágrafo – *Na vida se você não se esforçar você não vai ser bom em nada...*) e estabelece comparação (último parágrafo – *se você não se esforçar você não vai ser bom em nada, como o Jamal ele se esforçou...*), consoante imagem a seguir.

Imagem 5 – Primeira Produção Textual Diagnóstica – Argumentação



1ª Produção Textual Diagnóstica “Olívia” – Argumentos

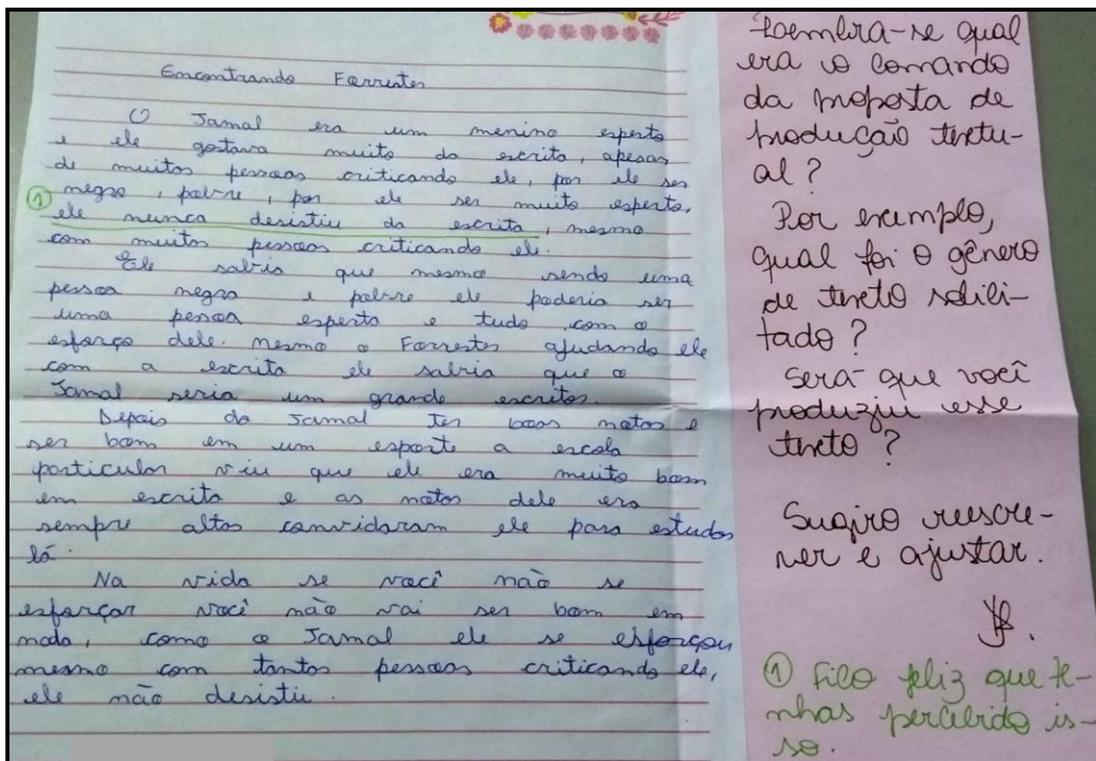
Na esteira de Koch e Elias (2016), para iniciar uma argumentação, é necessário um projeto de dizer. Desse modo, é preciso ter clareza do propósito do texto, dos interlocutores envolvidos e dos conhecimentos que permeiam esse processo. Para desenvolver um texto argumentativo, as autoras (2016) declaram que se faz necessário explicar, justificar os argumentos que devem sustentar o ponto de vista, a tomada de posição escolhida. Já para concluir a argumentação de um texto, precisamos levar em consideração a posição dos envolvidos, a conciliação de interesses e propor uma solução (KOCH e ELIAS, 2016).

A produção diagnóstica de “Olívia” denota relação com argumentos na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, com intertextos em todas essas etapas. Ao iniciar o texto, percebemos indícios de narração, pois é contada uma história; além disso, há remissão a texto (o filme mencionado), no título, e remissão à personagem no primeiro parágrafo. No

desenvolvimento, a tipologia textual segue sendo narrativa, pois preocupa-se em contar uma história, e a produção remete ao nome de dois personagens do filme em questão. Ao concluir o texto, evidenciamos, também, sequência narrativa e remissão à personagem. Ademais, na conclusão, percebemos pista textual de argumento/contra-argumento e de comparação. Assim, mesmo produzindo um texto com viés narrativo, “Olívia”, em sua produção, revela indícios de argumentação, pois, em vários momentos, registra comentários e opinião acerca de algumas passagens do filme.

A seguir, trazemos o registro da primeira avaliação textual interativa que efetuamos na primeira produção textual diagnóstica de “Olívia”, ou seja, o *feedback* para a reescrita.

Imagem 6 – Primeiro *Feedback* – Produção Textual Diagnóstica



Primeiro *feedback* - Produção Textual Diagnóstica “Olívia”

Esse primeiro *feedback* no texto diagnóstico da participante da pesquisa, basicamente, consistiu em sinalizar questões pertinentes ao gênero e ao conteúdo, haja vista que a produção apresenta tipologia narrativa. Partindo dessa observação, registramos perguntas que tinham o propósito de auxiliar a estudante a refletir sobre o gênero de texto que havia escrito: *Lembra-se qual era o comando da proposta de produção textual?*; *Por exemplo, qual foi o gênero de texto solicitado?* e *Será que você produziu esse texto?*. Após isso, foi sugerida a reescrita para

que houvesse o devido ajuste. No final, o *feedback* tratava do conteúdo. A estudante escreve que Jamal, um dos personagens principais da trama, *nunca desistiu da escrita*. Aproveitando essa reflexão da estudante, no texto, julgamos importante dialogar, textualmente, e marcar que ficamos felizes que ela tenha percebido isso durante o filme, haja vista que a escrita é um processo de ensino e aprendizagem constante, logo, não podemos desistir de continuar aprendendo e aperfeiçoando nossos textos.

Salientamos que “Olívia” não produziu sua escrita a partir do texto-base solicitado, no entanto, julgamos que, nesse momento, o principal era tratar do gênero e de sua estrutura, tendo em vista a demanda da sala de aula e o movimento cíclico da pesquisa-ação.

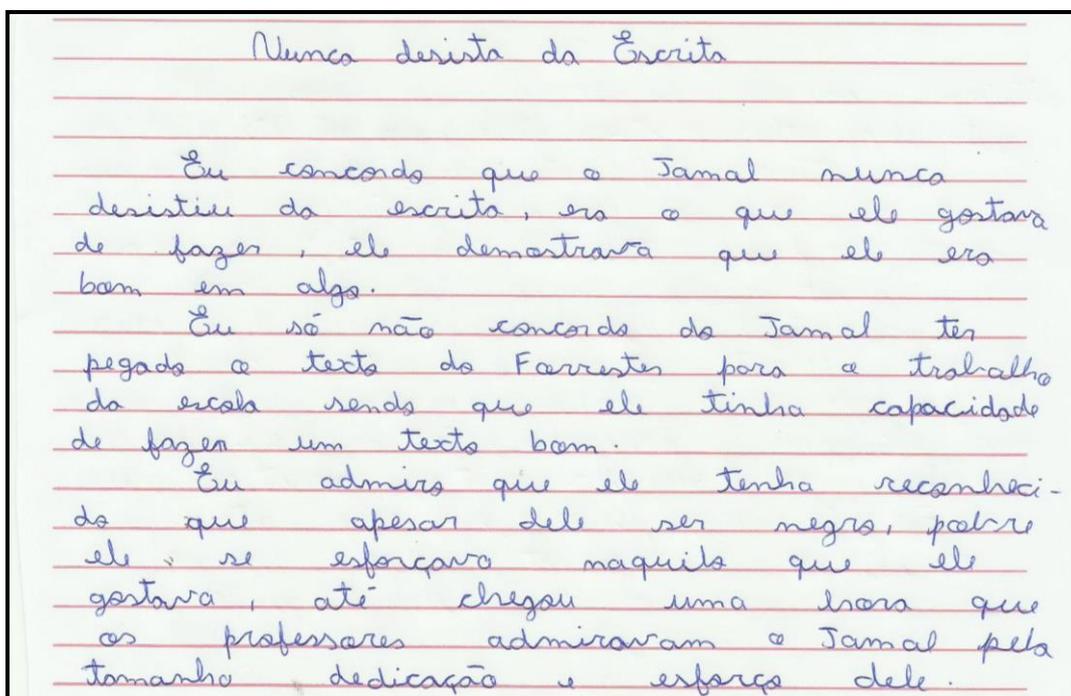
4.3.5 Quadro 13 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia”

Análise dos propósitos do gênero carta do leitor

		“OLÍVIA” – PROPÓSITO COMUNICATIVO GÊNERO CARTA DO LEITOR		
		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
Tópicos		Assertivas		
4	Posicionamento Contrário	X		
9	Outro: Concordância; Admiração.	X		

Elaborado pelas pesquisadoras

A produtora do texto, em sua reescrita, ao trazer as expressões *eu concordo*, *eu só não concordo* e *eu admiro*, revela indícios de dissertação, argumentatividade em sua produção. Desse modo, percebemos que, após a avaliação da primeira produção diagnóstica, na reescrita, houve pequenos avanços em relação ao gênero pedido (introdução, desenvolvimento e conclusão com inserção de ponto de vista). Porém, o texto ainda não versa sobre o tema solicitado, a crônica *As vinte e uma coisas que aprendi como escritor*, de Moacyr Scliar, posto que a estudante seguiu escrevendo sobre a temática do filme, não atendendo ao gênero requerido, segundo o exposto:

Imagem 7 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica – Propósito³⁹

Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia”

Consoante Köche, Boff e Marinello (2010), a carta do leitor pertence ao campo argumentativo e apresenta-se de modo dissertativo. As autoras (2010) enfatizam, assim, que é um gênero textual em que o leitor manifesta seu ponto de vista sobre determinado tema.

A reescrita da produção textual diagnóstica de “Olívia” apresenta algumas características argumentativas, uma vez que há evidências dissertativas: a autora do texto diz concordar com certa situação, no início do parágrafo; menciona discordar, no segundo parágrafo e, no último, assume admirar determinada pessoa. No entanto, a estudante mantém tema da primeira produção, ou seja, escreve sobre o filme que assistiu e não sobre a crônica solicitada.

³⁹ Texto produzido durante a 4ª Sequência Didática (9 de abril de 2018), conforme Apêndice D, na pág. 197.

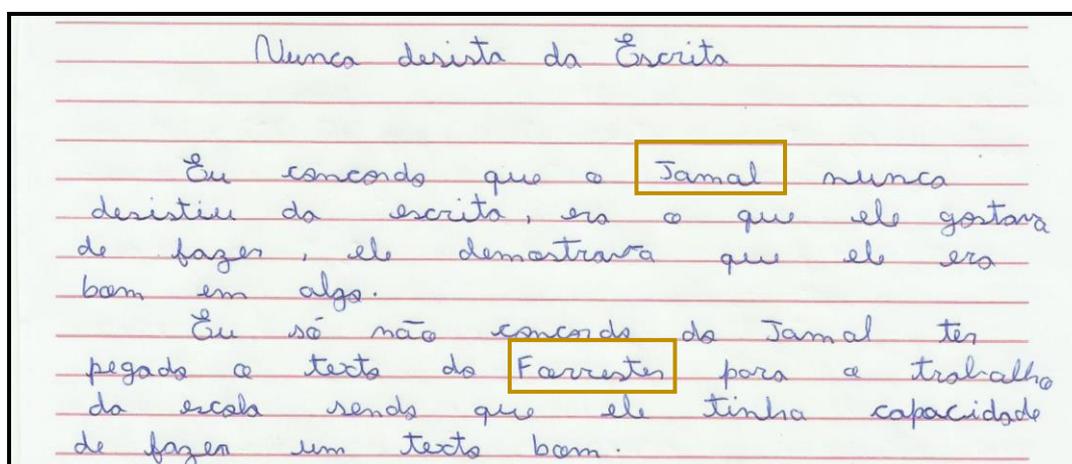
4.3.6 Quadro 14 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia” Análise do uso de intertextualidade explícita

“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
REMISSÃO	Assertivas		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
	Categorias				
5	Personagens			X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Dessa vez, na reescrita do texto diagnóstico, a estudante muda o título do texto e segue fazendo remissões aos personagens do filme *Encontrando Forrester*, pois resgata, uma vez mais, em seu texto, a história de *Jamal*, referindo-se, também, ao próprio *Forrester*, conforme imagem na sequência:

Imagem 8 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica – Intertextualidade



Fragmento linhas 1 a 11 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia” – Intertextos

De acordo com Koch (2015), a intertextualidade engloba as diferentes maneiras pelas quais a produção e a recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos leitores. Logo, a intertextualidade, para a autora (2015), depende da relação que um texto apresenta com outros textos.

A reescrita do texto diagnóstico de nossa sujeita de pesquisa indica intertextualidade explícita pelo uso de remissão. No texto, evidenciamos três registros de remissão a personagens/referentes.

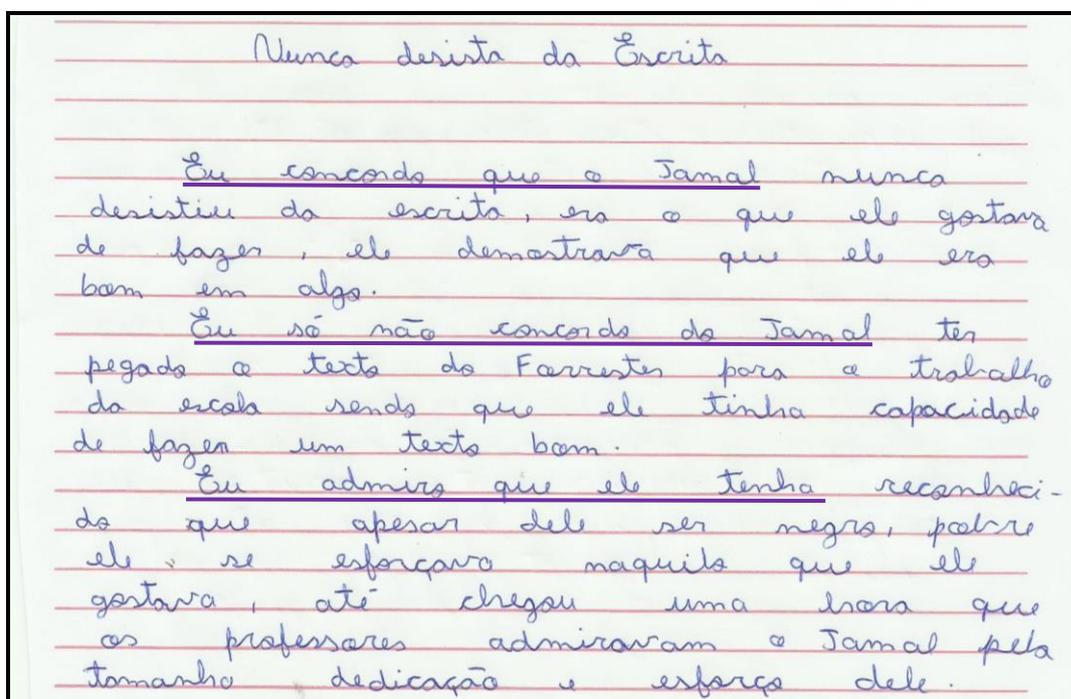
4.3.7 Quadro 15 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia” Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
<i>Assertivas</i>		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
<i>Categorias</i>						
1	Tema constante	X				

Elaborado pelas pesquisadoras

A reescrita do texto diagnóstico de “Olívia” continua revelando tema constante ao longo do texto com presença de intertextualidade(s). O texto, ainda, indica marcas textuais da história do personagem Jamal, do primeiro ao último parágrafos, porém, agora, a estudante apresenta pistas argumentativas, consoante imagem a seguir:

Imagem 9 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica – Progressão



Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia” – Progressão Temática

Conforme Koch (2015), a progressão de um tema tem a ver com seu uso, com a modalidade da língua, oral ou escrita, com as intenções e atitudes do produtor do texto. Dependendo de como as relações entre os enunciados se estabelecem, pode haver continuidade do tema, subdivisão do tema ou do rema ou salto temático.

De acordo com o que está exposto na reescrita de “Olívia”, mantém-se tema constante ao longo do texto, pois a produtora do texto segue trazendo informações acerca de determinado personagem do filme (Jamal), já mencionado.

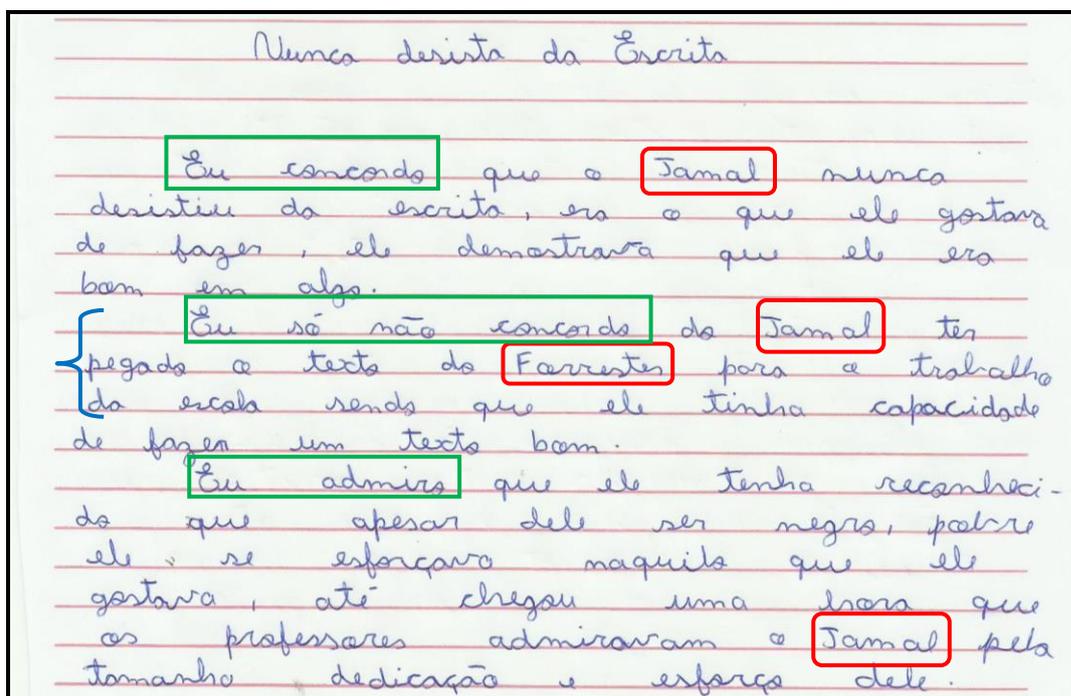
4.3.8 Quadro 16 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia”
Análise da relação intertexto(s) e argumentos

“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
<i>Argumentos</i>		<i>Intertexto(s)</i>					
		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
1	- define ponto de vista	X		X		X	
2	- apresenta fatos			X			
10	- apresenta remissão a textos/autor	X		X		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A reescrita diagnóstica de “Olívia” explicita relação com argumentos ao longo da estrutura textual. Ao iniciar, desenvolver e concluir o texto – com intertextos – a produtora apresenta, respectivamente, pontos de vista distintos: *eu concordo*, *eu só não concordo* e *eu admiro*. No desenvolvimento, evidencia um fato ocorrido durante o filme ao trazer a expressão *eu só não concordo do Jamal ter pegado o texto do Forrester para o trabalho da escola*. Percebemos, também, remissão a personagens na introdução, no desenvolvimento e na conclusão – *Jamal e Forrester*.

Imagem 10 – Reescrita Produção Textual Diagnóstica – Argumentação



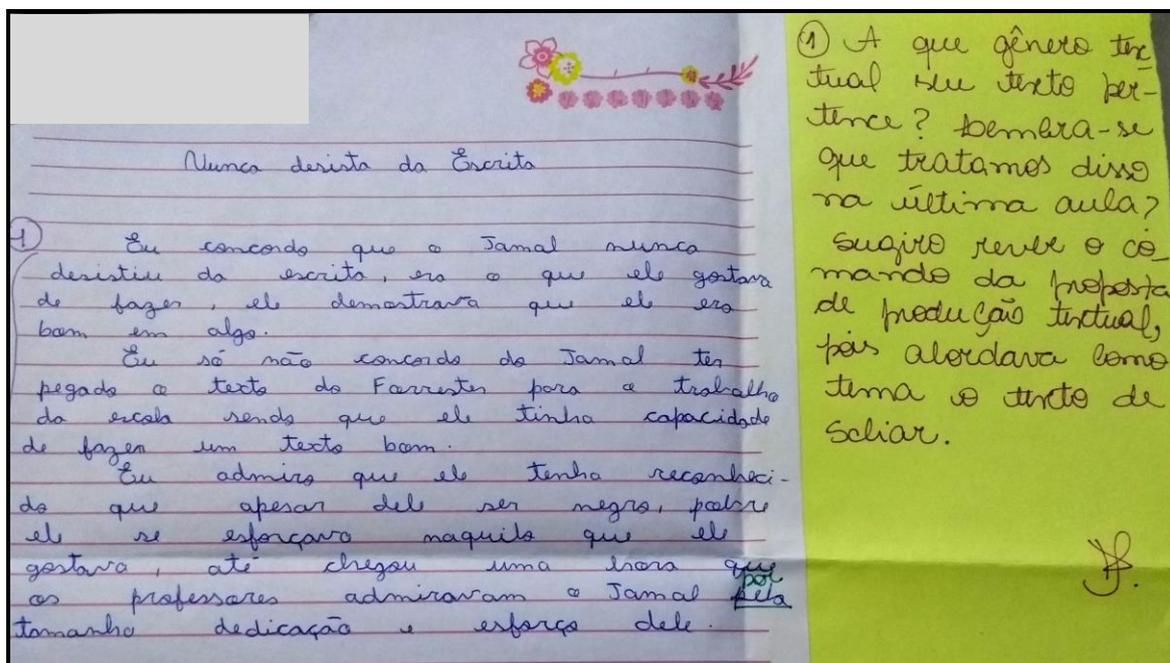
Reescrita Produção Textual Diagnóstica “Olívia” – Argumentos

Segundo Koch e Elias (2016, p. 9), “[...] em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir uma opinião, a assumir um ponto de vista”. E isso acontece, conforme as estudiosas (2016), haja vista os diferentes papéis que, em nossa vidas, precisamos assumir ao argumentarmos nas variadas situações comunicativas nas quais estamos envolvidos.

A reescrita do texto diagnóstico de nossa sujeita indicia características argumentativas, posto que, em sua estrutura, revela expressões que defendem ponto de vista. No segundo parágrafo, a produção apresenta fato, quando registra que não concorda com a atitude de Jamal de ter usado o texto de Forrester. Por fim, o texto mantém remissão a personagens.

Apresentamos, na sequência, o registro da segunda avaliação textual interativa, que realizamos no texto da reescrita diagnóstica de “Olívia”. Esse foi o último *feedback*, visto que os textos diagnósticos tinham apenas duas versões, a primeira produção escrita e a reescrita. Tomamos essa decisão devido às primeiras análises dos textos da sujeita e à compreensão que tivemos de que esse era o momento para potencializar o trabalho com o gênero textual e suas especificidades. Entendemos com isso que, a fim de que avançássemos para outros aspectos textuais, precisaríamos priorizar a reflexão sobre os indícios revelados na produção textual diagnóstica, já que era o início da investigação.

Imagem 11 – Feedback final – Reescrita Diagnóstica



Feedback final – Reescrita Diagnóstica “Olívia”

O último *feedback* que foi realizado na produção diagnóstica de “Olívia”, no texto da reescrita, apontava, novamente, para aspectos estruturais do gênero. Dessa vez, a estudante produz texto com tipologia dissertativa, porém não apresenta características do gênero solicitado (carta do leitor). Ademais, nossa avaliação registrou, ainda, que o texto que deveria ser utilizado como base era a crônica de Moacyr Scliar e não o filme.

Partindo de tais resultados, julgamos necessário e válido que os textos produzidos no planejamento diagnóstico tivessem apenas duas versões: a primeira produção escrita e a reescrita. Com isso, percebemos que, para que atingíssemos nosso objetivo, trabalhar a intertextualidade e a progressão temática na escrita argumentativa, no Ensino Fundamental, precisaríamos dinamizar, primeiramente, questões referentes ao gênero e sua estrutura/características.

Considerando esse primeiro bloco de análise – primeira produção textual diagnóstica e reescrita da produção textual diagnóstica – podemos observar que, na primeira produção textual diagnóstica, “Olívia” produz um texto de cunho narrativo, contando a história de *Jamal*, personagem do filme *Encontrando Forrester*. No primeiro parágrafo, traz o nome de um dos protagonistas, *Jamal*, ou seja, faz uso de intertexto por remissão a personagem; no segundo parágrafo, refere-se a Jamal por meio do pronome pessoal *ele*; no terceiro parágrafo, volta a citar o nome do ator; e no quarto parágrafo, conclui mencionando o personagem

novamente. Compreendemos, diante do exposto, que houve relação direta entre o uso de intertextos e a progressão do tema na produção textual, uma vez que relata a história do filme, em quatro parágrafos, citando o nome de um dos protagonistas, ou seja, avança a narração.

Já na reescrita da produção diagnóstica, nossa sujeita de pesquisa produz um texto de viés narrativo, mas com indícios de argumentação. Na introdução, permanece trazendo o nome de *Jamal*, sustentando que concorda que ele nunca desistiu de escrever. No desenvolvimento, cita, novamente, o nome do personagem, alegando, agora, que não concorda que o estudante tenha pego o texto de *Forrester* para o trabalho da escola, mencionando, ainda, o nome de outro personagem. Na conclusão, registra que admira o protagonista em questão. Nos dois textos, houve, conforme nosso entendimento, relação entre intertextualidade e progressão temática, pois “Olívia”, em seu texto, segue contando, brevemente, a trama do filme, progride as ideias, ou seja, é a partir do uso de intertextualidade explícita (por remissão a texto e a personagens) que constatamos progressão do tema nos textos de nossa sujeita de pesquisa.

4.4 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - CARTA DO LEITOR

Na sequência, explicitamos as quatro análises que foram realizadas nas três versões da carta do leitor: a primeira produção escrita, a reescrita e a última produção escrita de “Olívia”. As análises contemplam: estrutura do gênero carta do leitor; uso de intertextualidade explícita; relação de intertextualidade e progressão temática; e relação de intertextos com argumentos.

Para as três escritas desse gênero de texto, os estudantes leram, em aula e de modo compartilhado, a reportagem *Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*, veiculada em abril de 2018, no jornal Diário de Santa Maria. Em momento posterior, debateram o assunto e a professora-pesquisadora solicitou a escrita do gênero carta do leitor a partir do texto lido, de acordo com as SD 8, 9 e 10, localizadas nos Apêndices H, I e J.

4.4.1 Quadro 17 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”

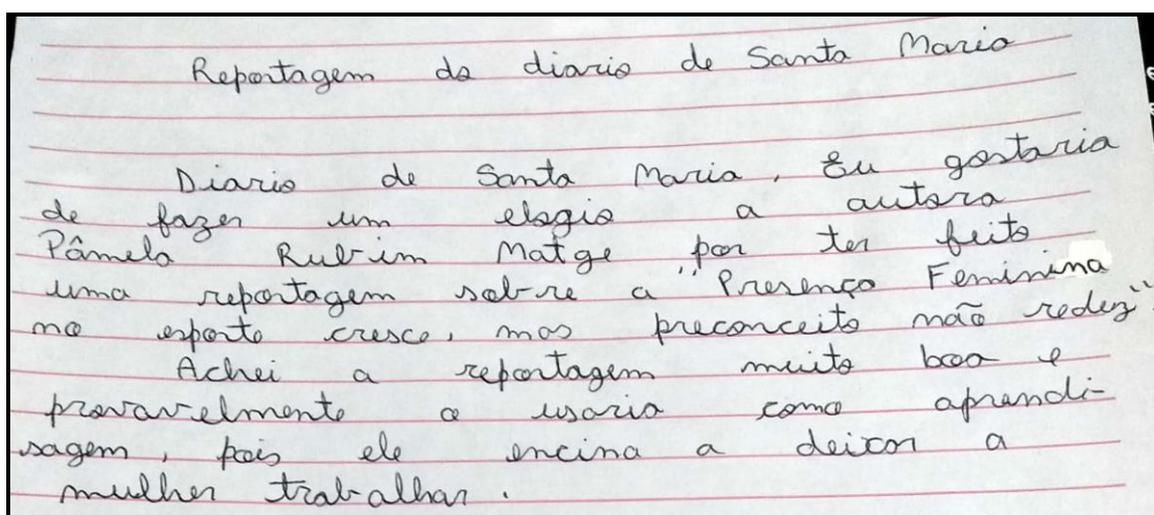
Análise dos propósitos do gênero carta do leitor

“OLÍVIA” – PROPÓSITO COMUNICATIVO GÊNERO CARTA DO LEITOR				A versão completa do quadro encontra-se na página 79.	
Assertivas		Revela um registro	Revela dois ou mais registros		Não revela registros
Tópicos					
3	Elogio	X			

Elaborado pelas pesquisadoras

Após as produções textuais diagnósticas, a turma escreveu, novamente, o gênero carta do leitor. A primeira produção textual de “Olívia”, dessa vez, apresenta, parcialmente, características do gênero requerido na proposta de produção de texto – carta do leitor. O texto da estudante é dirigido ao jornal *Diário de Santa Maria*, no entanto, tece um elogio à autora da reportagem *Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*, Pâmela Rubin Matge e não ao jornal, como podemos conferir:

Imagem 12 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor – Propósito⁴⁰



Primeira Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”

⁴⁰ Texto produzido durante a 8ª Sequência Didática (14 de maio de 2018), conforme Apêndice H, na pág. 220.

Para Bezerra (2010), a carta do leitor é um gênero textual de fácil acesso, denota um contato, por parte dos leitores, com fatos recentes, e é uma forma concreta de trabalho com a leitura e a escrita com função social. Em consonância com a autora (2010, p. 226), o trabalho com esse gênero, levando em consideração o que os estudantes já leem, pode tornar-se mais compreensivo, posto que eles podem, por exemplo, “posicionar-se em relação a ele, apropriar-se do registro formal da língua portuguesa [...]”.

A escritora do texto remete-se ao jornal quando inaugura o texto com um vocativo *Diario (sic) de Santa Maria*, entretanto, deixa claro que o elogio é para quem assinou a produção da reportagem, no caso, a repórter do jornal, *Pâmela Rubin Matge*.

4.4.2 Quadro 18 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor “Olívia” Análise do uso de intertextualidade explícita

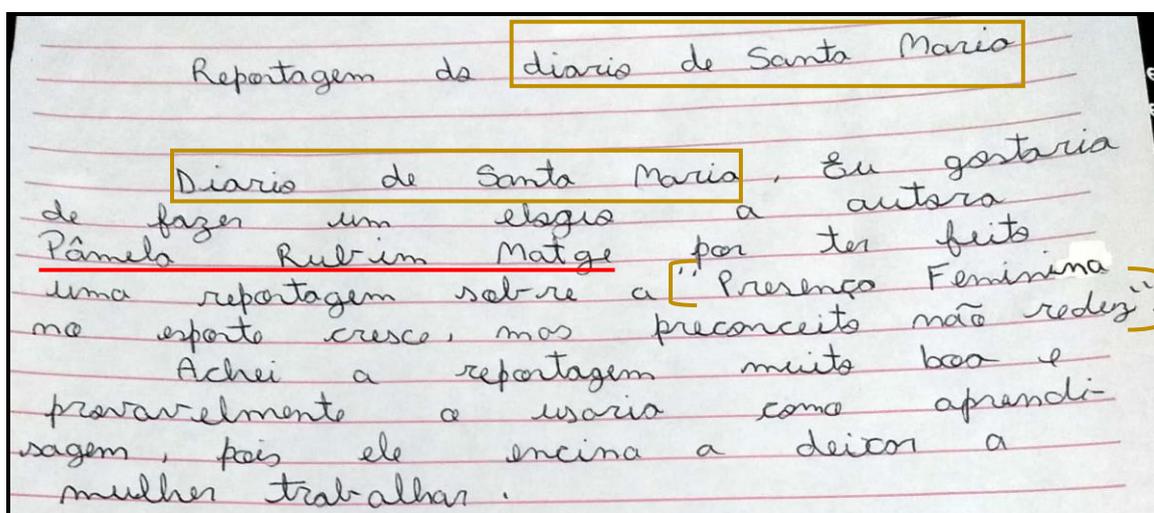
“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
		Categorias			
REMISSÃO	3	Textos		X	
	4	Autores	X		

A versão completa do quadro encontra-se na página 80.

Elaborado pelas pesquisadoras

Logo no título da primeira versão do texto de “Olívia”, localizamos remissão a texto, pois consta o nome do jornal que publicou a reportagem lida, o *diario (sic) de Santa Maria*. A escritora repete o nome do jornal, na forma de um vocativo, ao iniciar seu texto. Ainda no primeiro parágrafo, remete ao nome da jornalista que escreveu a reportagem lida, *Pâmela Rubin Matge* e realiza nova remissão a texto ao trazer o título da reportagem *Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*, segundo nos mostra a imagem a seguir:

Imagem 13 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor – Intertextualidade



Primeira Produção Textual “Olívia” – Intertextos

Segundo Koch e Elias (2012b), é bastante usual em textos de jornais (cartas de leitores, por exemplo), resenhas, artigos científicos, dentre outros, explicitar a fonte dos textos referidos. As autoras (2016) destacam que a intertextualidade explícita pauta-se por citação e remissão.

A primeira produção da carta do leitor da estudante revela uso de intertextualidade explícita por remissão. No texto, detectamos três registros de remissão a textos e um registro de remissão ao autor.

4.4.3 Quadro 19 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”

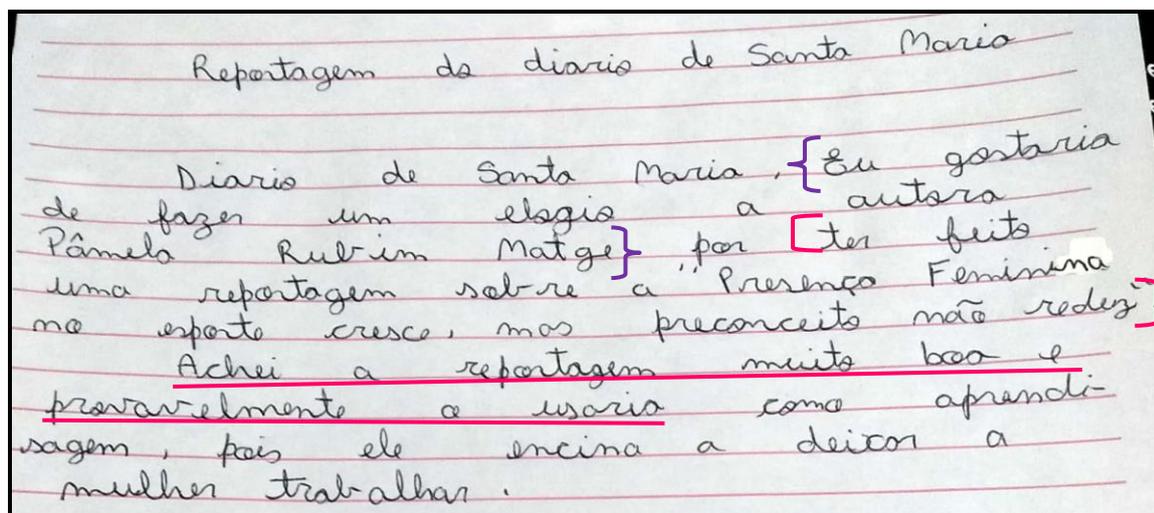
Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						A versão completa do quadro encontra-se na página 81.	
<i>Assertivas</i>		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade		Não ocorre
<i>Categorias</i>							
2	Progressão linear	X					

Elaborado pelas pesquisadoras

A primeira versão do texto da estudante explicita progressão linear ao longo da escrita com presença de intertextos. A primeira produção de “Olívia”, em seu primeiro parágrafo, apresenta um fato: *Eu gostaria de fazer um elogio a autora Pâmela Rubim Matge*. Ainda nesse parágrafo, explica o porquê do elogio, *por ter feito uma reportagem sobre a “Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz”*. Posteriormente, a produtora do texto inaugura o segundo parágrafo com a seguinte afirmação: *Achei a reportagem muito boa e provavelmente a usaria [...]*. Dessa forma, percebemos que o que foi produzido sobre o tema, no parágrafo introdutório, (o elogio à autora pela produção da reportagem) aparece, agora, como assunto principal em um novo parágrafo.

Imagem 14 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor – Progressão



Primeira Produção Textual “Olívia” – Progressão Temática

Nos termos de Koch e Elias (2016), a progressão linear acontece na hora em que o rema da primeira oração/parágrafo passa a ser tema da oração/parágrafo seguinte e, desse modo, sucessivamente.

Conforme exposto, o rema no primeiro parágrafo, ou seja, aquilo de que se fala, aparece, no parágrafo posterior, como tema, tópico principal.

4.4.4 Quadro 20 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”

Análise da relação intertexto(s) e argumentos

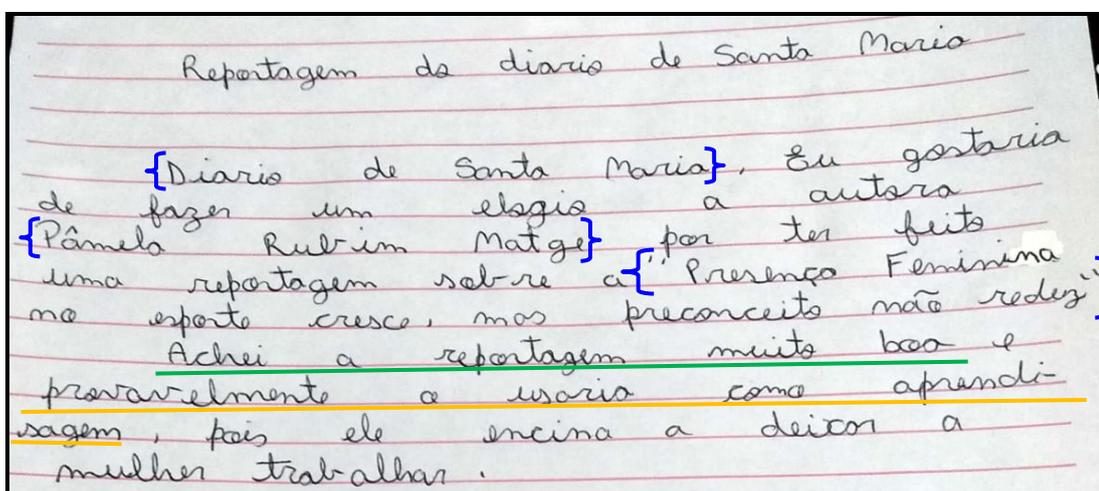
		“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO						
		Intertexto(s)						
		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)	
Argumentos								
1	- define ponto de vista						X	
4	- estabelece comparação						X	
10	- apresenta remissão a textos/autor	X						

A versão completa do quadro encontra-se na página 82.

Elaborado pelas pesquisadoras

Na primeira escrita da carta do leitor de nossa sujeita, podemos perceber que, no segundo parágrafo, baseada no que escreveu anteriormente, registra defesa de um ponto de vista sobre a reportagem – *achei a reportagem muito boa* – ou seja, emitiu sua opinião. Além disso, estabelece comparação ao registrar que *provavelmente a usaria como aprendizagem (sic)*, conforme o exposto:

Imagem 15 – Primeira Produção Textual Carta do Leitor – Argumentação

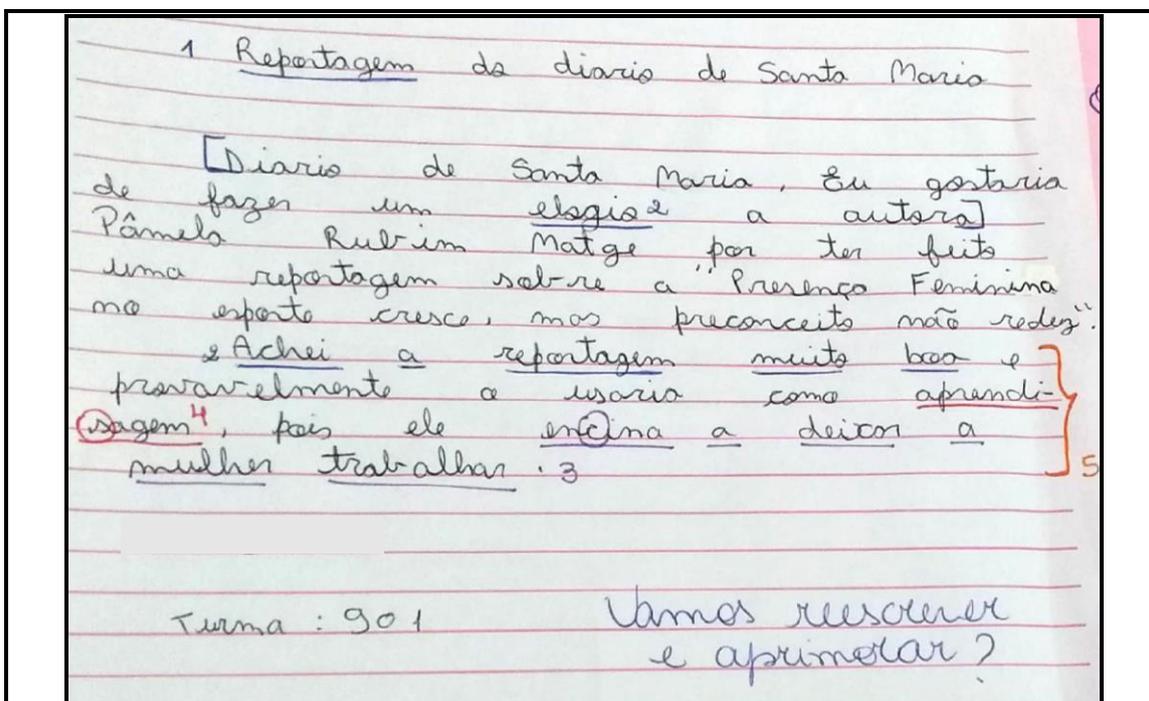


Primeira Produção Textual “Olívia” – Argumentos

Para Koch e Elias (2016, p. 163), “o fato assume grande valor no início de uma argumentação, uma vez que possibilita ancorar a reflexão em algo cuja existência pode ser constatada”. Desse modo, ao desenvolver o texto, torna-se possível, por meio da apresentação de fato(s), produzir argumentação e/ou contra-argumentação.

A primeira produção da carta do leitor de “Olívia” revela relação com argumentos nos dois parágrafos do texto, introdução e conclusão, sendo que, apenas na introdução, localizamos intertextos. Na introdução do texto, a estudante faz remissão a autor e a textos. Já na conclusão, identificamos a defesa de um ponto de vista e o estabelecimento de comparação, conforme o exposto.

Trazemos, a seguir, o registro da primeira avaliação textual interativa, que aconteceu na primeira produção da carta do leitor de “Olívia”, isto é, o primeiro *feedback* no processo de escrita que tem três versões para o mesmo texto.

Imagem 16 – Primeiro *Feedback* – Primeira Produção carta do leitor

1) Seu texto é uma carta do leitor de uma carta ao autor? O que as demandas da produção textual pedem?

2) O objetivo de seu texto é elogiar? O jornal de a autora?

3) Será que alguém precisa "deixar" a mulher trabalhar? Precisamos pensar sobre as palavras e a questão como um todo, não é mesmo?!

4) Menciona outros textos? Por que utiliza esse texto?

5) Que afirmação do 2º parágrafo utiliza para dar continuidade ao 1º parágrafo?

Primeiro *Feedback* – Primeira Produção Carta do Leitor "Olívia"

O primeiro *feedback* referente ao processo de escrita de "Olívia" foi realizado na primeira produção da carta do leitor. No texto da estudante, registramos com cores diferentes e números os tópicos de nossa avaliação textual interativa.

Assim como nos textos do planejamento diagnóstico, a sujeita de nossa pesquisa apresentou dificuldades em produzir uma carta do leitor. Os tópicos 1 e 2, em azul, sinalizavam para questões de gênero de texto. Na forma de perguntas, metodologia adotada por nós, efetuamos apontamentos que indagavam acerca de qual gênero textual ela havia produzido, se carta do leitor ou ao autor, bem como qual era o propósito do texto, se era elogiar o jornal ou a autora da reportagem que veiculou no jornal. Mais uma vez, nas questões pertinentes ao gênero, destacamos, na materialidade, que havia um comando, uma proposta de produção textual, que, no caso, sempre fora registrada, na lousa branca da sala de aula, e que explicitava o gênero solicitado.

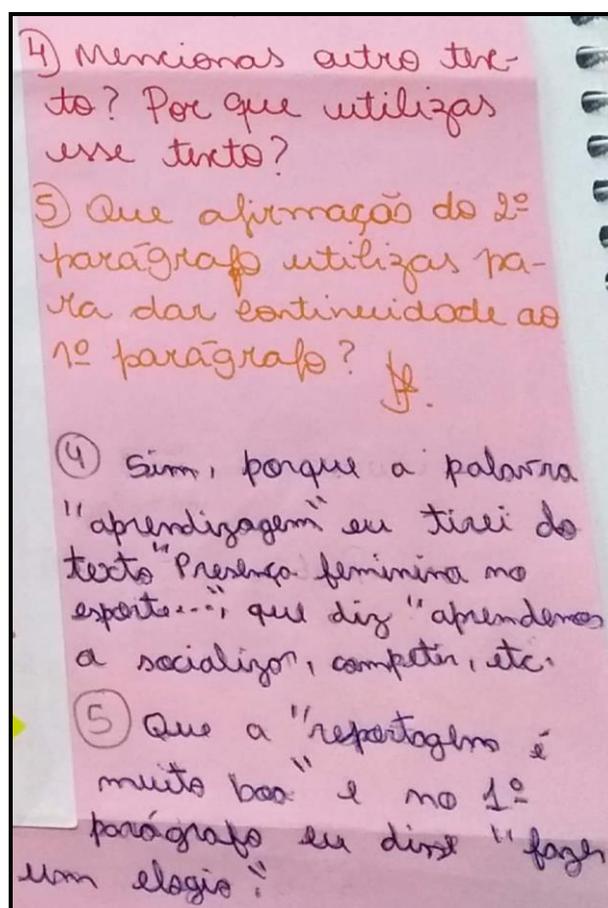
O tópico 3, em roxo, apontava para o conteúdo da produção de texto. Sob a forma de indagações, registramos questionamentos acerca da afirmação que a estudante fizera de que a reportagem sobre a presença feminina no esporte *encina (sic) a deixar a mulher trabalhar*. Pensamos que seria bastante relevante lançar perguntas que pudessem contribuir para que a estudante refletisse acerca do que havia manifestado na produção. Nossa decisão foi essa, considerando, especialmente, que questões atuais, contemporâneas, dessa natureza, vêm sendo apresentadas na grande mídia e precisam, de acordo com nosso ponto de vista, serem discutidas/problematizadas, principalmente, com jovens e adolescentes em formação.

O tópico 4, em vermelho, pontuou questões acerca da intertextualidade. Destacamos a palavra *aprendisagem (sic)*, escrita por “Olívia”, e perguntamos se ela havia feito uso de outro texto em sua produção e por que havia utilizado tal (inter)texto.

Já o tópico 5, em laranja, indagava sobre qual afirmação a estudante produziu, no segundo parágrafo, que julgava manifestar continuidade em relação ao parágrafo anterior. Circulamos, no próprio texto, fragilidades ortográficas.

Após entregar os textos, com esses *feedbacks*, a professora-pesquisadora solicitou que os estudantes, antes de reescreverem seus textos, respondessem aos tópicos 4 e 5, da avaliação, e que entregassem junto com a reescrita.

Exploramos, agora, as respostas que “Olívia” escreveu na avaliação sobre os tópicos 4 e 5, conforme solicitado.

Imagem 17 – Respostas pertinentes ao primeiro *feedback* carta do leitorRespostas ao *feedback* - "Olívia"

Acerca do tópico 4, questões que indagavam sobre o uso de intertextualidade, a estudante respondeu que mencionava outro texto – *sim* – e explicou que o outro texto usado – *aprendizagem* – fora retirado da própria reportagem (*Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*).

Sobre o tópico 5, questão que perguntava sobre qual afirmação do segundo parágrafo ela havia utilizado para dar continuidade ao primeiro, a estudante registrou que é a expressão *a reportagem é muito boa*. Conforme exposto no texto, a participante escreve que essa expressão concebe continuidade, pois, no primeiro parágrafo, ela registra que irá *fazer um elogio*. Logo, o que compreendemos é que a expressão, do segundo parágrafo, é o elogio que queria manifestar.

4.4.5 Quadro 21 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”

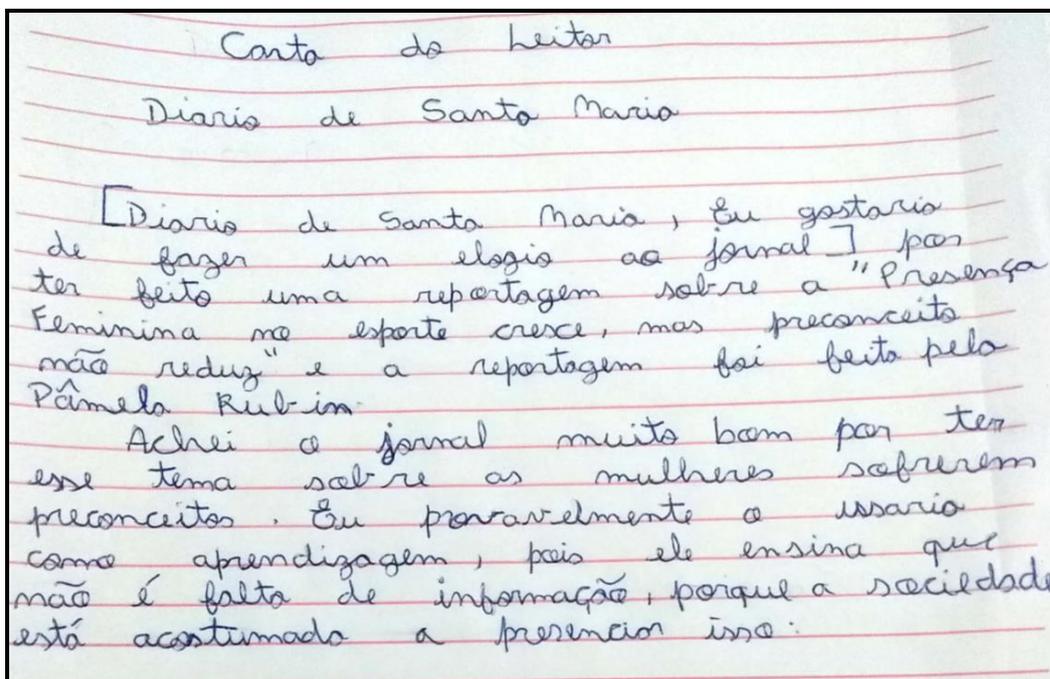
Análise dos propósitos do gênero carta do leitor

“OLÍVIA” – PROPÓSITO COMUNICATIVO GÊNERO CARTA DO LEITOR				
Assertivas Tópicos		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
		3	Elogio	X

Elaborado pelas pesquisadoras

A reescrita da carta do leitor de “Olívia” revela a estrutura do gênero carta do leitor. A produção textual apresenta o nome do gênero no título e registra elogio ao jornal *Diário (sic) de Santa Maria* por ter produzido a reportagem *Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*. Ao término do primeiro parágrafo, a estudante destaca que a reportagem é de autoria de Pâmela Rubin, de acordo com o exposto na imagem:

Imagem 18 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor – Propósito⁴¹



Reescrita Carta do Leitor “Olívia”

⁴¹ Texto produzido durante a 9ª Sequência Didática (21 de maio de 2018), conforme Apêndice I, na pág. 224.

“Olívia” evidencia, dessa vez, que o propósito de sua carta do leitor é elogiar o jornal – *Diário (sic) de Santa Maria* – por ter realizado a reportagem explorada em aula. A estudante aproveita e menciona que a reportagem foi produzida por Pâmela Rubin, repórter do jornal.

4.4.6 Quadro 22 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”

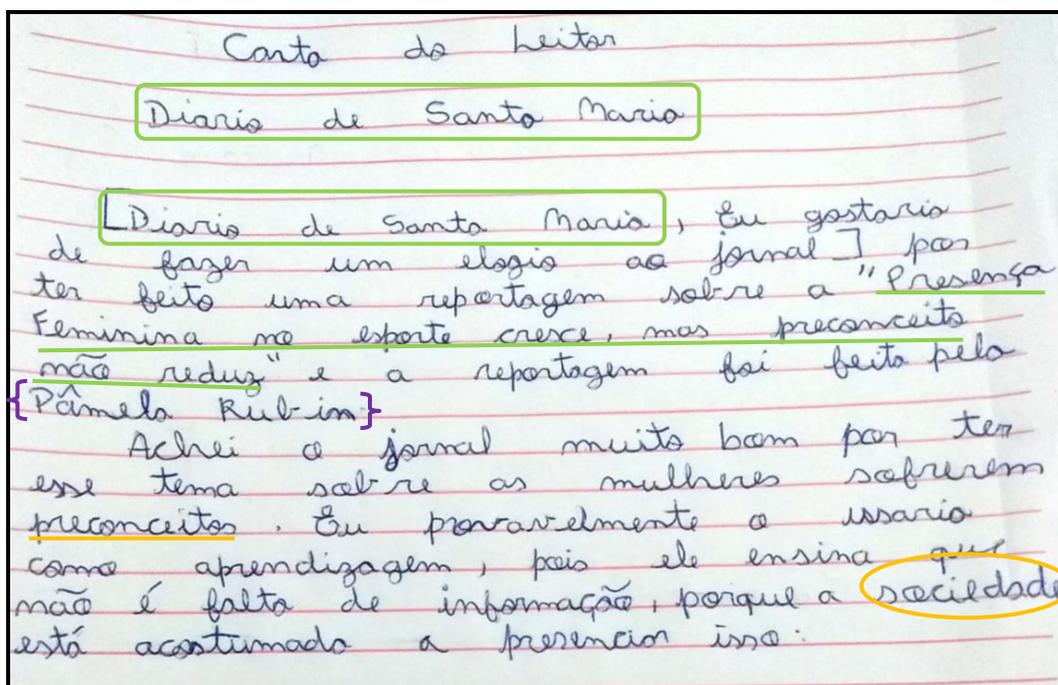
Análise do uso de intertextualidade explícita

“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
		<i>Assertivas</i>	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
		<i>Categorias</i>			
REMISSÃO	3	Textos		X	
	4	Autores	X		

Elaborado pelas pesquisadoras

No título, seguimos localizando remissão a texto, pois aparece o nome do jornal que veiculou a reportagem lida: *Diário (sic) de Santa Maria*. A produtora do texto repete o nome do jornal, ao trazer um vocativo, no início da carta. Ainda na introdução, faz menção ao título da reportagem *Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz* e remete ao nome da jornalista que a produziu, *Pâmela Rubin Matge*. No parágrafo posterior, identificamos duas remissões a textos: *preconceitos* e *sociedade*, conforme imagem na sequência:

Imagem 19 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor – Intertextualidade



Reescrita Carta do Leitor "Olívia" – Intertextos

A reescrita da carta do leitor de "Olívia" continua apresentando intertextualidade explícita por remissão. Na produção, identificamos cinco registros de remissão a textos e um registro de remissão ao autor.

4.4.7 Quadro 23 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor "Olívia"

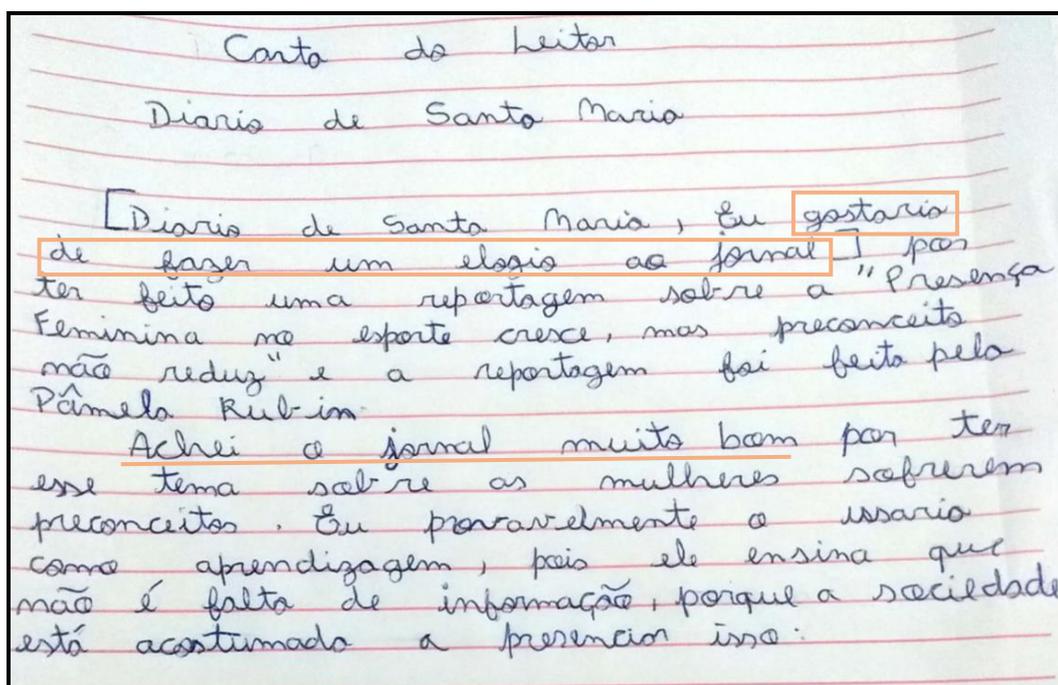
Análise da relação intertextualidade e progressão temática

"OLÍVIA" – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
Assertivas		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
		Categorias				
1	Tema constante	X				

Elaborado pelas pesquisadoras

De acordo com a reescrita, no primeiro parágrafo, a estudante explicita que *gostaria de fazer um elogio ao jornal por ter feito uma reportagem [...]*. Após isso, “Olívia” inicia o segundo parágrafo afirmando: *Achei o jornal muito bom por ter esse tema [...]*. Assim, podemos perceber que o tema, lançado no parágrafo introdutório, permanece como tópico principal novamente, de acordo com a imagem:

Imagem 20 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor – Progressão



Reescrita Carta do Leitor “Olívia” – Progressão Temática

Na reescrita do texto da participante, verificamos progressão com tema constante ao longo do texto com presença de intertextualidade. O tema, apresentado no primeiro parágrafo, permanece como tópico frasal no parágrafo posterior.

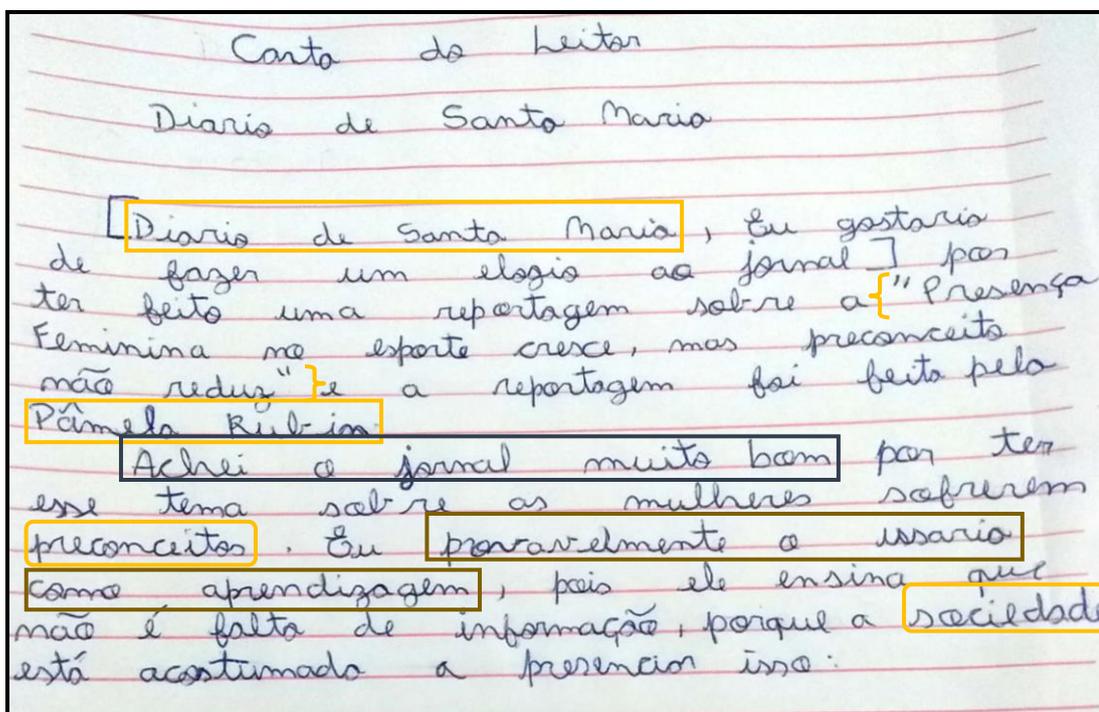
4.4.8 Quadro 24 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”
Análise da relação intertexto(s) e argumentos

“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
<i>Argumentos</i>		<i>Intertexto(s)</i>					
		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
1	- define ponto de vista					X	
4	- estabelece comparação					X	
10	- apresenta remissão a textos/autor	X				X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Na segunda escrita da carta do leitor, verificamos que a estudante, ainda na introdução, apresenta, novamente, remissão a textos e a autor. No parágrafo seguinte, revela defesa de um ponto de vista, agora sobre o jornal – *achei o jornal muito bom* – isto é, declarou sua opinião. A produtora do texto apresenta duas novas remissões a textos: *preconceitos* e *sociedade*. Ademais, estabelece comparação quando explicita que usaria o jornal como aprendizagem – *provavelmente o usaria como aprendizagem* –, de acordo com ilustração na sequência:

Imagem 21 – Reescrita Produção Textual Carta do Leitor – Argumentação



Reescrita Carta do Leitor “Olívia” – Argumentos

A reescrita da carta do leitor de “Olívia” explicita relação com argumentos nos dois parágrafos do texto, também, com intertextos. Na introdução, a produtora realiza remissões a textos e a autor. Na conclusão, verificamos defesa de um ponto de vista e o estabelecimento de comparação.

Na sequência, exploraremos o registro da segunda avaliação textual interativa, que aconteceu na reescrita da carta do leitor de “Olívia”. Trata-se do segundo *feedback* no processo de escrita que apresenta três produções para o mesmo texto.

Imagem 22 – Segundo *Feedback* – Reescrita carta do leitor

Carta do leitor

Diário de Santo Maria

1 [Diário de Santo Maria³, Eu gostaria de fazer um elogio ao jornal²] por ter feito uma reportagem sobre a "Presença Feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz" e a reportagem foi feita pela Pâmela Rubim:

Achei o jornal⁴ muito bom² por ter esse tema⁴ sobre as mulheres sofrerem preconceitos³. Eu provavelmente o usaria⁴ como aprendizagem³, pois ele ensina que não é falta de informação, porque a sociedade está acostumada a presenciar isso:

- 1) Seu texto é carta do leitor, conforme solicitado.
- 2) Os pontos de sua escrita estão claros.
- 3) Que outro texto usaria p/ fortalecer sua última versão?
- 4) Há progressão/avancço nas ideias de seu texto?

¶

Vamos à última escrita?

Segundo *Feedback* – Reescrita Carta do Leitor "Olívia"

O segundo *feedback* referente ao processo de escrita de “Olívia” foi realizado na segunda produção da carta do leitor. Na produção textual da estudante, seguimos registrando com cores diferentes e números os tópicos de nossa avaliação textual interativa.

Os tópicos 1 e 2, em laranja, apontavam para aspectos estruturais do gênero textual. Dessa vez, a estudante produziu, de modo satisfatório, o gênero solicitado no comando da proposta de produção de texto, carta do leitor. Nesse caso, nosso *feedback* destacou as potencialidades da reescrita.

No tópico 3, em vermelho, sinalizamos questões sobre a intertextualidade. Destacamos os intertextos registrados na carta – *Diario (sic) de Santa Maria, preconceitos, aprendizagem e sociedade* – e perguntamos que outro texto ela usaria para fortalecer sua última produção. Mesmo após ter usado alguns intertextos, pensamos ser bastante importante sinalizar aos estudantes, na forma de questionamento, quais outros textos poderiam ser usados no intuito de fazê-los refletir sobre o assunto. Devido a dúvidas acerca desse apontamento, a professora-pesquisadora precisou explicar, oralmente, e exemplificar com intertextos que viessem ao encontro da temática em questão.

Para o tópico 4, em verde, perguntamos se havia progressão/avanço nas ideias do texto dos estudantes. Registramos, também no formato de pergunta, pois acreditamos que, desse modo, contribuiríamos para a reflexão acerca desse importante aspecto textual.

Após a devolução das reescritas, a professora-pesquisadora convidou os estudantes para produzirem a última versão da carta do leitor, atentando para os *feedbacks*.

4.4.9 Quadro 25 – Última Produção Textual Carta do Leitor “Olívia” Análise dos propósitos do gênero carta do leitor

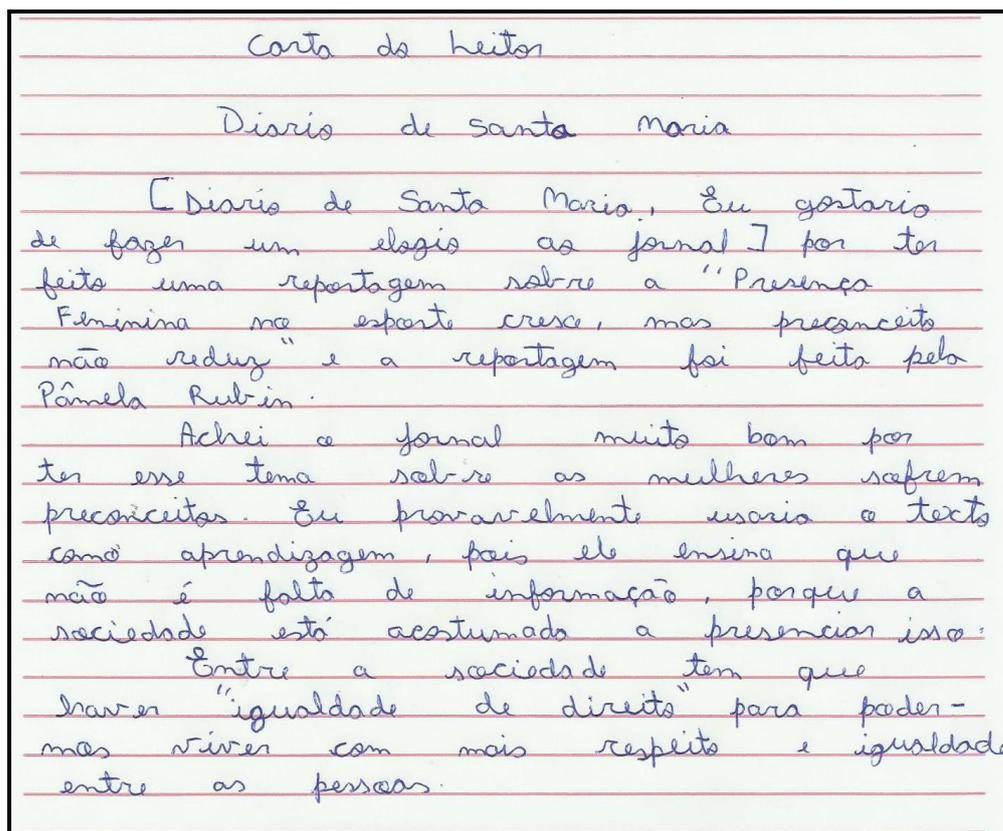
		“OLÍVIA” – PROPÓSITO COMUNICATIVO GÊNERO CARTA DO LEITOR			
		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
Tópicos					
3	Elogio		X		

Elaborado pelas pesquisadoras

A última escrita da carta do leitor de “Olívia”, também, explicita a estrutura do gênero carta do leitor. A produção textual continua apresentando o nome do gênero no título, e segue registrando elogio ao jornal *Diario (sic) de Santa Maria* por ter produzido a reportagem

Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz. Ao final do parágrafo introdutório, a participante destaca, novamente, que a reportagem é de autoria de Pâmela Rubin, conforme podemos perceber na imagem:

Imagem 23 – Última Produção Textual Carta do Leitor – Propósito⁴²



Última Produção Textual "Olívia"

A estudante sinaliza, mais uma vez, que o objetivo de sua carta do leitor é elogiar o jornal – *Diário (sic) de Santa Maria* – por ter produzido a reportagem lida. Nessa última versão, "Olívia" amplia um parágrafo em seu texto.

⁴² Texto produzido durante a 10ª Sequência Didática (28 de maio de 2018), conforme Apêndice J, na pág. 226.

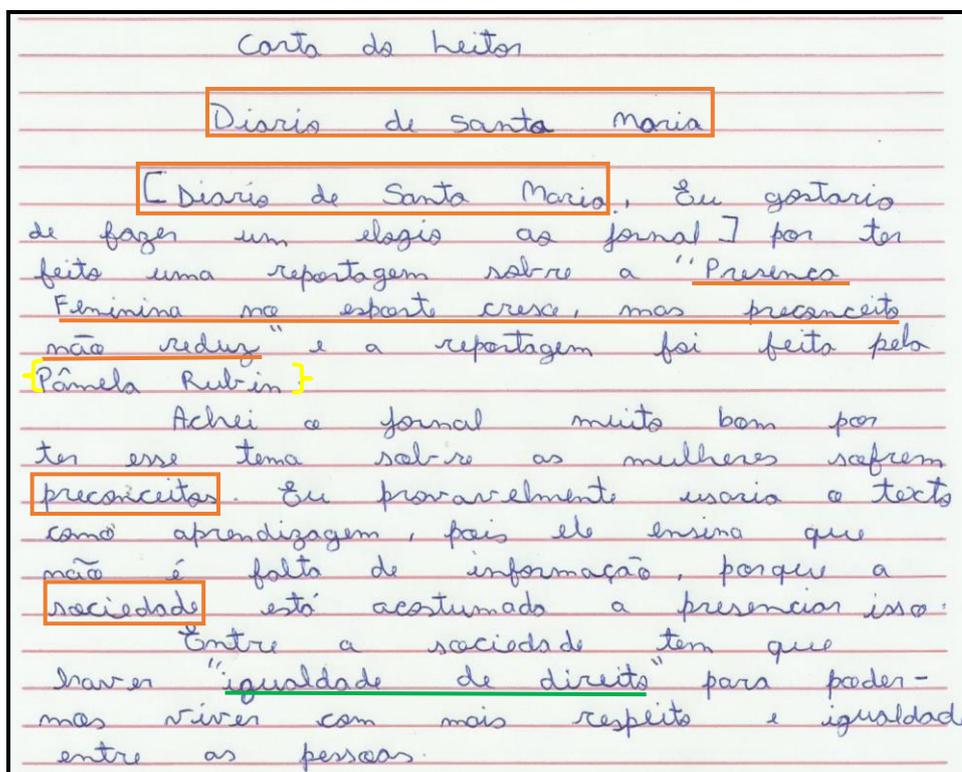
4.5.0 Quadro 26 – Última Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”
Análise de uso de intertextualidade explícita

“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
REMISSÃO	Assertivas		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
	Categorias				
	3	Textos		X	
4	Autores	X			

Elaborado pelas pesquisadoras

A produtora do texto segue registrando, no título, remissão a texto, posto que resgata o nome do jornal que veiculou a reportagem: *Diario (sic) de Santa Maria*. “Olívia” retoma o nome do jornal, ao inserir, no início do texto, um vocativo. Ainda, na introdução, menciona o título da reportagem *Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz* e remete, novamente, ao nome da jornalista que produziu a reportagem, *Pâmela Rubin Matge*. No segundo parágrafo, continua remetendo a textos – *preconceitos* e *sociedade*. Ao finalizar, traz nova remissão a texto, agora com a expressão “*igualdade de direito*”, como mostra a imagem:

Imagem 24 – Última Produção Textual Carta do Leitor – Intertextualidade



Última Produção Carta do Leitor "Olívia" – Intertextos

Koch e Elias (2016) sustentam que a intertextualidade, em sentido estrito, acontece quando há remissão a outros textos já produzidos, os quais fazem parte da memória coletiva dos leitores.

A última versão da carta do leitor da participante permanece com intertextualidade explícita por remissão.

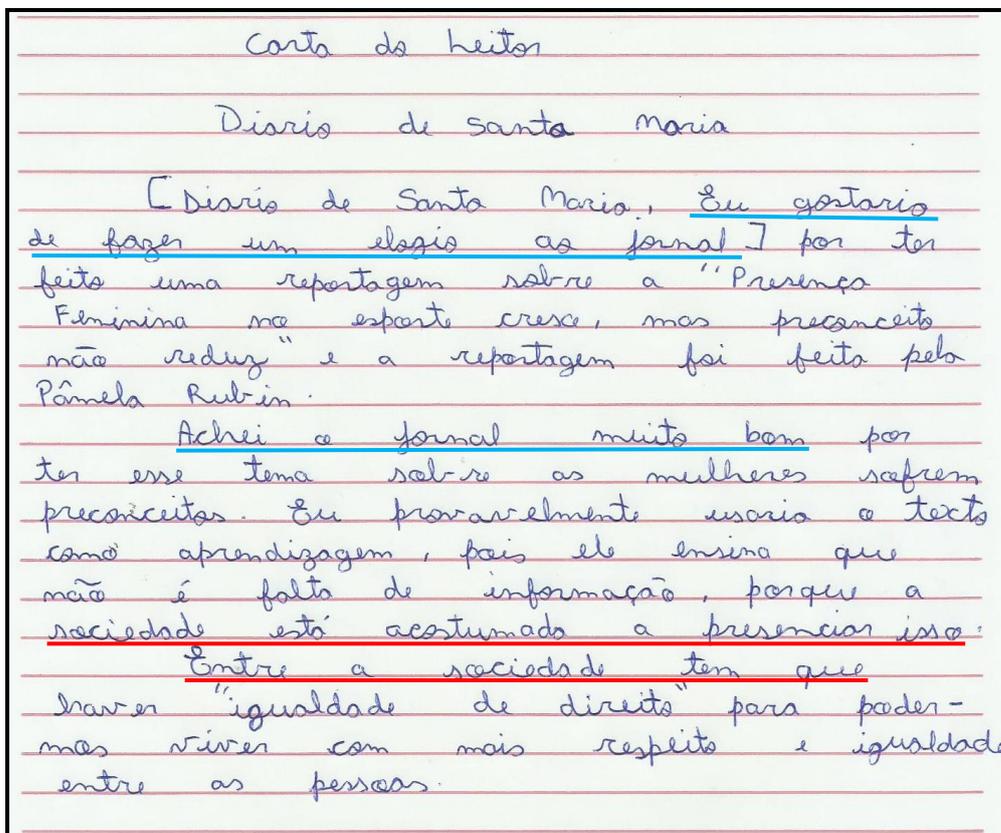
4.5.1 Quadro 27 – Última Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”
Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
<i>Assertivas</i>		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
1	Tema constante			X		
2	Progressão linear			X		

Elaborado pelas pesquisadoras

Nessa última versão da carta do leitor, na introdução, a estudante registra que *gostaria de fazer um elogio ao jornal por ter feito uma reportagem [...]*. Logo depois, “Olívia”, no desenvolvimento, declara: *Achei o jornal muito bom por ter esse tema [...]*. Ao final do desenvolvimento, insere a expressão *a sociedade está acostumada a presenciar isso*. Na conclusão, verificamos que o rema do parágrafo anterior – *sociedade* – reaparece no início do último parágrafo, agora como tema – *Entre a sociedade tem que [...]*, consoante imagem a seguir:

Imagem 25 – Última Produção Textual Carta do Leitor – Progressão



Última Produção Carta do Leitor "Olívia" – Progressão Temática

Na última produção da carta do leitor de nossa sujeita, identificamos progressão com tema constante em parte do texto com presença de intertextualidade e progressão linear em parte do texto com presença de intertextualidade. O tema, apresentado no primeiro parágrafo, permanece como tópico principal no segundo parágrafo. Já no terceiro e último parágrafo, o rema do segundo parágrafo aparece como tema.

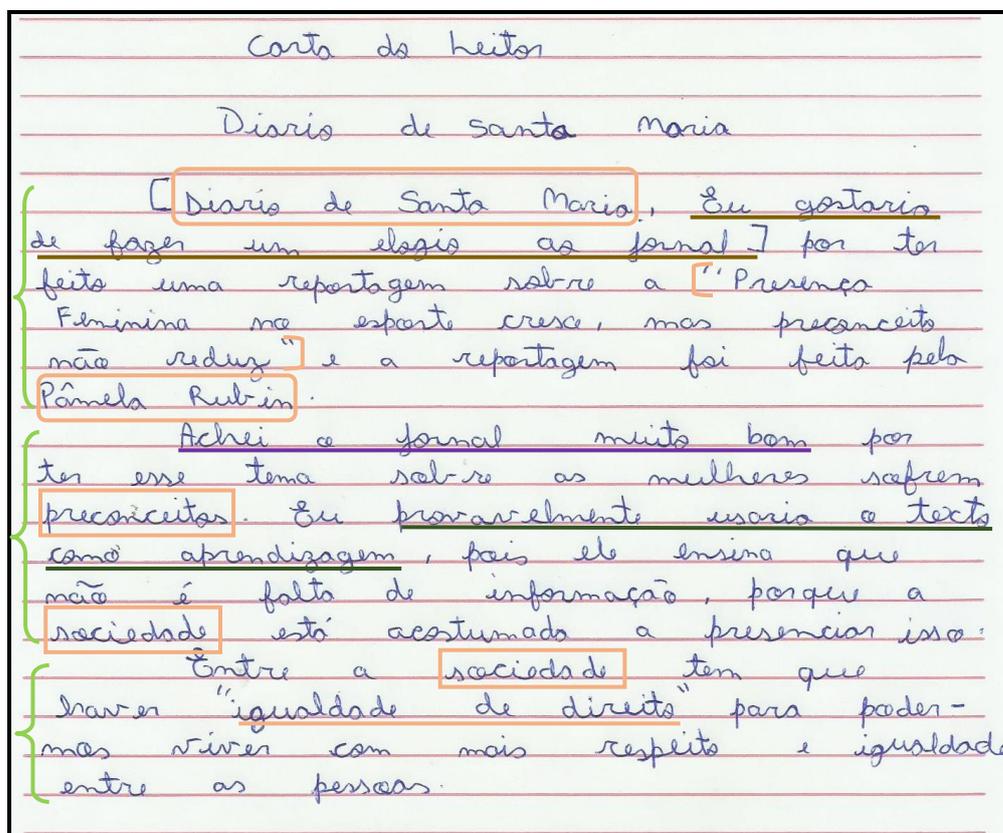
4.5.2 Quadro 28 – Última Produção Textual Carta do Leitor “Olívia”
Análise da relação intertexto(s) e argumentos

“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
<i>Intertexto(s)</i>		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
1	- define ponto de vista			X			
3	- relaciona outros textos					X	
4	- estabelece comparação			X			
9	- elabora síntese					X	
10	- apresenta remissão a textos/autor	X		X			

Elaborado pelas pesquisadoras

Na última escrita da carta do leitor, continuamos percebendo remissão a textos e a autor. No desenvolvimento, “Olívia” permanece revelando a defesa de um ponto de vista sobre o jornal – *achei o jornal muito bom*. A estudante, também, nesse momento do texto, realiza remissão a outros textos – *preconceitos* e *sociedade* – e segue estabelecendo comparação ao relacionar o jornal e a aprendizagem, conforme a expressão – *provavelmente o usaria como aprendizagem*. No fechamento do texto, há remissão a texto – *sociedade* – e, agora, a produtora relaciona outro texto, inclusive com o uso de aspas – *“igualdade de direito”*. Segundo nosso ponto de vista, na conclusão, a escritora do texto elabora síntese, como explicita ilustração na sequência:

Imagem 26 – Última Produção Textual Carta do Leitor – Argumentação



Última Produção Carta do Leitor "Olívia" – Argumentos

O último texto do gênero carta do leitor de "Olívia" revela relação com argumentos nos três parágrafos do texto (com intertextos). No início do texto, a produtora realiza remissões a textos e a autor. No desenvolvimento, identificamos defesa de um ponto de vista, remissão a textos e o estabelecimento de comparação. Na conclusão, constatamos remissão a textos e elaboração de síntese.

Exploramos, a seguir, o registro da terceira avaliação textual interativa, que aconteceu na última produção carta do leitor de "Olívia". Esse é o último *feedback* no processo de escrita que constou de três produções para o mesmo texto.

Imagem 27 – Terceiro *Feedback* – Última Produção carta do leitor

1) { Carta do leitor
Diário de Santa Maria

1) [Diário de Santa Maria², eu gostaria de fazer um elogio ao jornal] por ter feito uma reportagem sobre a "Presença Feminina no esporte cresce, mas preconceito² não reduz" e a reportagem foi feita pela Pamela Rubin.²

2) Achei o jornal muito bom por ter esse tema sobre as mulheres sofrerem preconceito². Eu, provavelmente, usaria o texto como aprendizagem², pois ele ensina que não é falta de informação, porque a sociedade está acostumada a presenciar isso.

3) Entre a sociedade tem que haver "igualdade de direitos"² para podermos viver com mais respeito² e igualdade² entre as pessoas.

1) Seu texto é uma carta do leitor.

2) Sua argumentação apresenta-se mais fortalecida a partir do uso desses intertextos.

3) As ideias de seu texto mostram-se mais contínuas/avanzadas.

⌘

Terceiro *Feedback* – Última Produção Carta do Leitor "Olívia"

O último *feedback* referente ao processo de escrita da carta do leitor, de "Olívia", aconteceu na última produção escrita. Permanecemos registrando, no texto da participante, com cores diferentes e números os tópicos de nossa avaliação textual interativa.

O tópico 1 destacava as características do gênero carta do leitor. Nesse caso, apresentando potencialidades acerca da estrutura requerida, pois a carta era destinada ao jornal, apresentava um elogio e defendia um ponto de vista.

No tópico 2, evidenciamos o uso de intertextualidade ao longo da produção. Julgamos relevante denotar as potencialidades que tais intertextos conferiam à carta do estudante.

Já o tópico 3 sinalizava para o avanço das ideias do texto. Essa foi a primeira experiência de escrita processo que a turma vivenciou e, por isso, julgamos que aspectos de estrutura, conteúdo e textualidade eram muito mais importantes, nesse momento, que elementos gramaticais. Nesse sentido, pontuamos questões de microestrutura (acentuação, concordância e pontuação) na última versão e no próprio texto.

Considerando o segundo bloco de análise – primeira produção textual, reescrita e última produção textual da carta do leitor – constatamos, mais uma vez, que é a partir do uso de intertextos explícitos, especialmente, por remissão a texto e a autor, que percebemos progressão no tema dos textos de “Olívia”.

Conforme a primeira produção textual da carta do leitor, “Olívia” produz um texto de viés argumentativo, com dois parágrafos, opinando sobre uma reportagem – *Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz* – que veiculou no Jornal Diário de Santa Maria. Na introdução, “Olívia” apresenta os nomes do jornal e da repórter que assina a autoria da reportagem, bem como o título do texto, além de registrar que gostaria de fazer um elogio à autora do texto. Na conclusão, revela comentário apreciativo acerca da matéria lida e realiza uma comparação.

Na reescrita da carta do leitor, a estudante permanece apresentando texto opinativo. No parágrafo introdutório, segue mencionando os nomes do jornal (Diário de Santa Maria), da repórter do jornal (Pâmela Rubin) e da matéria que veiculou (*Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz*). Revela, ainda, que gostaria de tecer um elogio ao jornal. No parágrafo final, novamente, apresenta elogio ao jornal, apresenta remissão a texto e estabelece uma comparação.

De acordo com a última produção da carta do leitor, “Olívia” segue produzindo texto de cunho argumentativo. Agora, apresenta texto com três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão. No primeiro parágrafo, há, novamente, a menção ao jornal, à autora da reportagem, ao texto em questão e ao elogio que a estudante gostaria de fazer ao jornal. No segundo parágrafo, a participante continua opinando positivamente acerca do jornal, tecendo comparação e apresentando remissão a textos. No último parágrafo, elabora síntese e remete a textos.

A partir do exposto, explicitamos a contribuição de Figueiredo (2019) que, com base na teoria vygotskyana, destaca os estágios do desenvolvimento intelectual pelos quais a criança passa: 1) regulação pelo objeto – o ambiente influencia a criança; 2) regulação pelo outro – a criança tem capacidade para realizar determinadas tarefas com a ajuda de outras pessoas; 3) autorregulação – a criança, de modo autônomo, desenvolve estratégias para concretizar suas tarefas.

Relacionando as etapas dos pressupostos de Vygotsky, acerca do processo de ensino e de aprendizagem, entendemos que a etapa 1 realizou-se durante todos os momentos em que houve a oportunidade de escrita, em sala de aula, e que “Olívia” interagiu com a professora-pesquisadora e com os colegas. A etapa 2 aconteceu quando a estudante vinha até à mesa da

professora ou, de sua classe, solicitava ajuda para compreender os *feedbacks* que versavam sobre a intertextualidade. Nessas duas etapas, destacamos a presença de dois conceitos importantes de Vygotsky, a interação e a mediação. Já a etapa 3 destacou-se, especialmente, na última produção textual da carta do leitor, em que nossa sujeita de pesquisa aprimorava os recursos linguísticos em sua escrita. Desse modo, nossa compreensão, é a de que, novamente, há relação estreita entre o uso de intertextualidade explícita e progressão temática nas cartas do leitor de “Olívia”, posto que opina sobre uma reportagem, realizando, em todas as escritas, remissão a textos e a autor, o que implica na progressão do assunto ora de modo linear, ora de modo constante.

4.5 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - CARTA DE RECLAMAÇÃO

A seguir, exploramos as três análises⁴³ que foram realizadas nas três versões da carta de reclamação: a primeira produção escrita, a reescrita e a última produção escrita de “Olívia”. As análises contemplam: uso de intertextualidade explícita; relação com a progressão temática e relação com argumentos.

Para as três produções desse gênero textual, os participantes escolheram uma dentre duas situações hipotéticas (uma mulher que não conseguiu utilizar seu plano de saúde durante viagem a trabalho ou um casal de pais que comprou uma boneca para a filha e o brinquedo não executava as ações prometidas: falar, piscar e andar). Em momento posterior, discutiram acerca do propósito desse gênero, da estrutura e das temáticas. Após isso, a professora-pesquisadora convidou a turma para a escrita do gênero carta de reclamação, conforme SD 14, 15 e 16, nos Apêndices N, O e P.

⁴³ Esclarecemos que, a partir da análise do gênero carta de reclamação, os textos de nossa sujeita de pesquisa passaram por apenas três análises: de intertextualidade, de relação com progressão e de relação com argumentos. Nas análises anteriores, o primeiro quadro – *Análise características do gênero carta do leitor* – refere-se, exclusivamente, à produção do gênero carta do leitor, haja vista a multiplicidade de propósitos existentes para a escrita desse gênero.

4.5.3 Quadro 29 – Primeira Produção Textual Carta de Reclamação⁴⁴ “Olívia”

Análise do uso de intertextualidade explícita

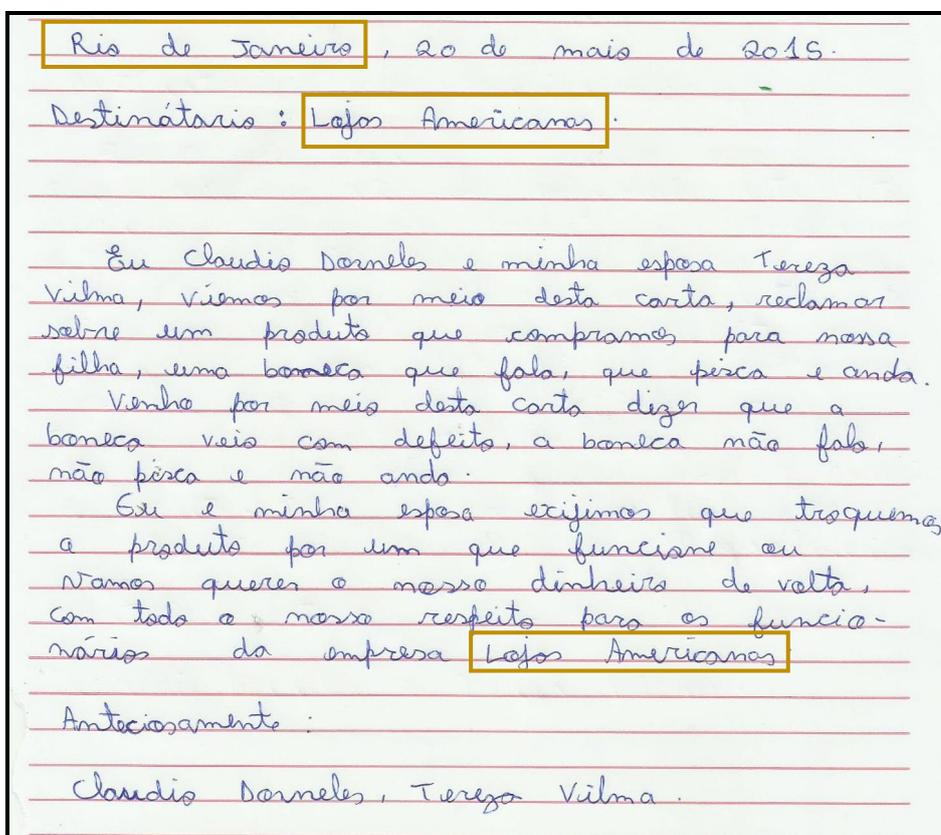
“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
REMISSÃO	Assertivas		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
	Categorias				
3	Textos			X	

A versão do quadro completo encontra-se na página 77.

Elaborado pelas pesquisadoras

A primeira escrita da carta de reclamação de “Olívia” revela a estrutura do gênero carta de reclamação. A produção textual apresenta, ainda, intertextualidade explícita por remissão a textos. Verificamos registros de remissões, consoante imagem a seguir:

Imagem 28 – Primeira Produção Textual Carta de Reclamação – Intertextualidade



Primeira Produção Carta de Reclamação “Olívia” – Intertextos

⁴⁴ Texto produzido durante a 14ª Sequência Didática (25 de junho de 2018), conforme Apêndice N, na pág. 243.

Destacamos que, sobre o gênero de texto solicitado, citamos o que foi pensado por Leal (2003, p. 33): “uma carta de reclamação pode se constituir de sequência argumentativa, como tipo principal, e de sequências narrativas e/ou descritivas, subordinadas ao tipo principal, articuladas por encaixamento ou fusão”.

Assim, nossa sujeita de pesquisa, escolhendo a situação hipotética de um casal que compra uma boneca para a filha, a qual promete realizar funções inovadoras (piscar, andar e falar), mas não o faz, produz uma carta de reclamação.

De acordo com Koch e Elias (2016), a intertextualidade ocorre a partir do momento em que há remissão a outros textos que já foram produzidos, os quais constituem parte da memória coletiva dos interlocutores. No caso da intertextualidade explícita, efetua-se em relação a autores, a textos como um todo e a referentes/personagens.

Como o comando da produção de texto do gênero carta de reclamação oportunizava a escolha de uma situação hipotética, a estudante, ao produzir o texto, simula a cidade, o ano do acontecimento e os nomes dos envolvidos na situação comunicativa. Assim, na primeira versão do texto de “Olívia”, encontramos remissões a textos: *Rio de Janeiro* e *Lojas Americanas*.

4.5.4 Quadro 30 – Primeira Produção Textual Carta de Reclamação “Olívia”

Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
Assertivas		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
		Categorias				
1	Tema constante	X				

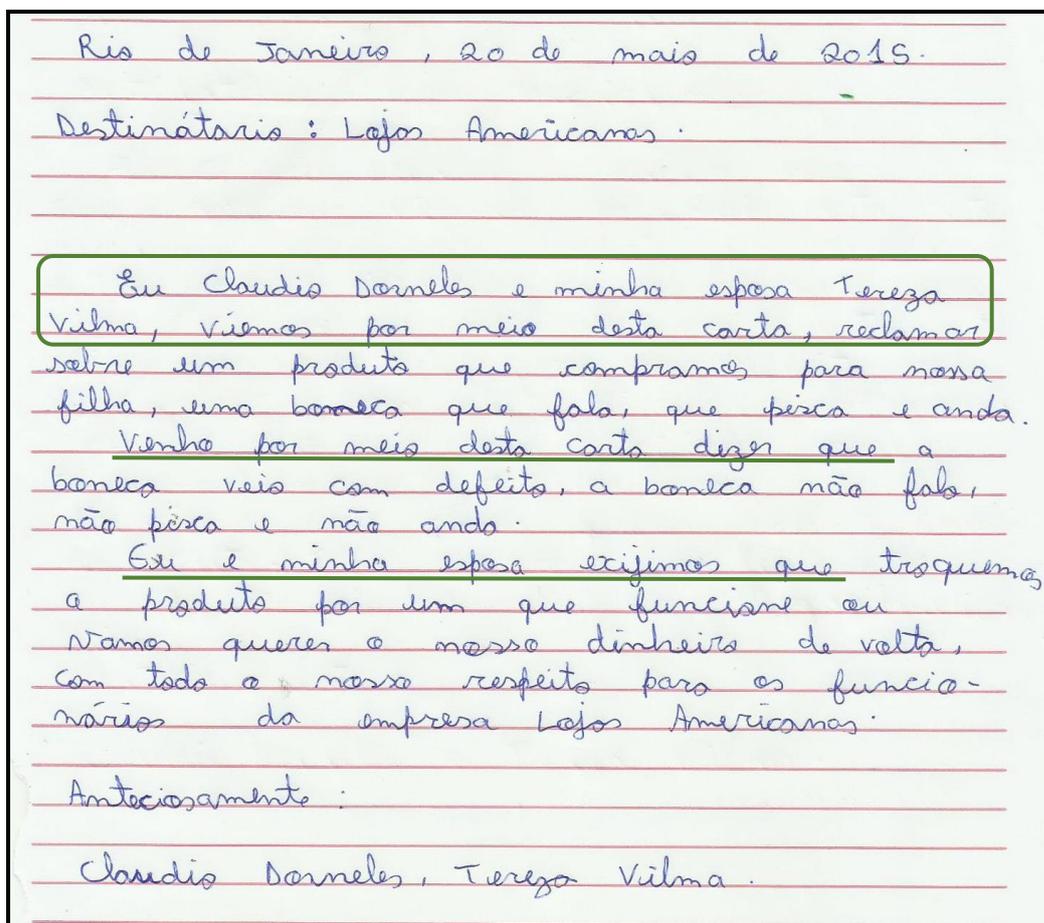
A versão do quadro completo encontra-se na página 78.

Elaborado pelas pesquisadoras

De acordo com a produção da estudante, o tema, no primeiro parágrafo, compõe-se dos nomes dos reclamantes da carta – *Eu Claudio Dorneles e minha esposa Tereza Vilma* – e do propósito comunicativo – *viemos por meio desta carta, reclamar [...]*. Já no segundo parágrafo, há paráfrase do que fora exposto na introdução – *Venho por meio desta carta*

dizer que [...]. No último parágrafo, retoma o que fora mencionado: *Eu e minha esposa exigimos (sic) que [...]*, conforme imagem:

Imagem 29 – Primeira Produção Textual Carta de Reclamação – Progressão



Primeira Produção Carta de Reclamação “Olívia” – Progressão Temática

Para Koch e Elias (2012a), a progressão com tema constante efetua-se quando um mesmo tema é preservado em momentos subsequentes ao longo do texto, ou seja, quando são inseridas novas informações ao mesmo tópico.

A primeira escrita da carta de reclamação de “Olívia” apresenta tema constante ao longo do texto com intertextualidade. O tema mantém-se nos três parágrafos do texto.

4.5.5 Quadro 31 – Primeira Produção Textual Carta de Reclamação “Olívia”
Análise da relação intertexto(s) e argumentos

“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
<i>Argumentos</i>		<i>Intertexto(s)</i>					
		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
7	- argumentos e contra-argumentos				X		
10	- apresenta remissão a textos/autor					X	
12	- outro(s): Sugere solução.					X	

A versão do quadro completo encontra-se na página 79.

Elaborado pelas pesquisadoras

Na primeira carta de reclamação de nossa sujeita de pesquisa, identificamos, no parágrafo do desenvolvimento, a proposição de argumento/contra-argumento, com o excerto [...] *a boneca veio com defeito* [...]. Na conclusão, percebemos proposta de solução – [...] *exijimos (sic) que troquemos o produto por um que funcione ou vamos querer o nosso dinheiro de volta* [...]. Houve, também, remissão a texto: [...] *Lojas Americanas*, conforme imagem na sequência:

Imagem 30 – Primeira Produção Textual Carta de Reclamação – Argumentação

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2015.

Destinatários: Lojas Americanas.

Eu Claudio Dorneles e minha esposa Tereza Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre um produto que compramos para nossa filha, uma boneca que fala, que pisca e anda.

Venho por meio desta carta dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e não anda.

Eu e minha esposa exigimos que troquem o produto por um que funcione ou não quer o nosso dinheiro de volta, com todo o nosso respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

Antecipadamente:

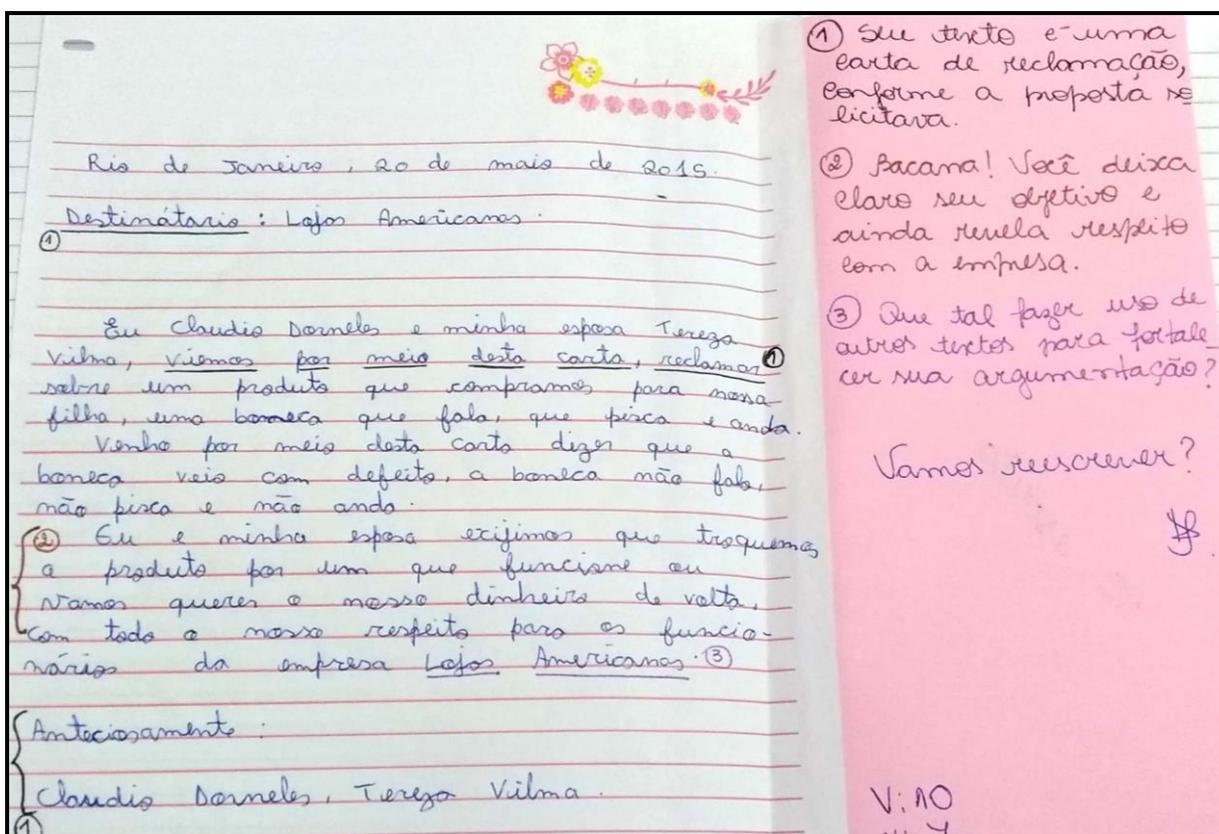
Claudio Dorneles, Tereza Vilma.

Primeira Produção Carta de Reclamação “Olívia” – Argumentos

Koch e Elias (2016) entendem que finalizar um texto explicitando remissão a outros textos é uma forma que revela elegância e conhecimento. Configura-se, ainda, em uma estratégia que também pode sensibilizar, ainda, o leitor, causar-lhe boa impressão.

A primeira versão da carta de reclamação da participante denota relação com argumentos em dois parágrafos do texto: desenvolvimento e conclusão, com intertexto apenas na conclusão. No segundo parágrafo, insere argumento/contra-argumento. Ao concluir o texto, percebemos sugestão de solução e remissão a texto.

Na sequência, apresentamos o registro da primeira avaliação textual interativa, para o gênero carta de reclamação, efetuada na primeira produção da carta de reclamação de “Olívia”. Esse, também, foi o primeiro *feedback* no novo processo de escrita que tem três versões para o mesmo texto.

Imagem 31 – Primeiro *Feedback* – Primeira Produção carta de reclamaçãoPrimeiro *Feedback* – Primeira Produção Carta de Reclamação “Olívia”

O primeiro *feedback* referente ao novo processo de escrita de “Olívia” foi registrado na primeira produção da carta de reclamação. No texto da produtora, destacamos com cores diferentes e números os tópicos relativos a nossa avaliação textual interativa.

O tópico 1, em preto, pontuava questões pertinentes ao gênero textual. Nesse caso, a estudante produz o gênero solicitado, sendo assim, validamos sua escrita.

No tópico 2, em marrom, sinalizamos aspectos de conteúdo. O gênero de texto era carta de reclamação, mas nem por isso nosso sujeito apresentou, para a situação hipotética, falta de respeito ou termos inadequados. Logo, pensamos ser necessário e válido destacar seu posicionamento na materialidade, o qual foi o de reclamar, demonstrando respeito para com os funcionários da empresa a qual se remetia.

O tópico 3, em roxo, fez referência à intertextualidade. Em forma de pergunta, sugerimos que a produtora do texto utilizasse outros textos, em sua produção, a fim de fortalecê-la. Nesse momento, alguns participantes sinalizaram dúvidas sobre esse tópico e solicitaram maiores explicações. A professora-pesquisadora explicou, oralmente,

exemplificando que outros textos, pertinentes ao assunto, poderiam ser utilizados no intuito de potencializar as cartas de reclamação.

Tão logo a devolutiva dos textos avaliados, em aula posterior, a professora convidou os estudantes a reescreverem suas produções, observando os apontamentos no *feedback*.

4.5.6 Quadro 32 – Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação⁴⁵ “Olívia” Análise do uso de intertextualidade explícita

“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
REMISSÃO	Assertivas		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
	Categorias				
3	Textos			X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A reescrita da carta de reclamação da participante da pesquisa continua denotando intertextualidade explícita por remissão a textos, de acordo com o texto na sequência:

⁴⁵ Texto produzido durante a 15ª Sequência Didática (2 de julho de 2018), conforme Apêndice O, na pág. 248.

Imagem 32 – Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação – Intertextualidade

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu Claudio Dorneles e minha esposa Terça Vilma, viemos por meio desta carta, reclamamos sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, pisar e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda.

Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor que queremos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

Anteciosamente.

Claudio Dorneles e Terça Vilma.

Reescrita Carta de Reclamação “Olívia” – Intertextos

A estudante permanece fazendo referência a textos em sua carta de reclamação. Agora, além do intertexto já usado, anteriormente, *Lojas Americanas*, ela insere mais um intertexto, a expressão *direitos do consumidor* (sic).

4.5.7 Quadro 33 – Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação “Olívia”

Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
Assertivas		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
1	Tema constante	X				

Elaborado pelas pesquisadoras

Conforme podemos perceber no texto de “Olívia”, o tema permanece nos três parágrafos. Na introdução, há os nomes dos sujeitos que produzem a reclamação – *Eu Claudio Dorneles e minha esposa Tereza Vilma* – e consta o objetivo da produção de texto – *viemos por meio desta carta, reclamar sobre uma boneca que compramos [...]*. No desenvolvimento, a expressão – *Vimos dizer que [...]* – retoma o que fora expresso no primeiro parágrafo. Já na conclusão, o fragmento – *Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor sic [...]* –, reforça, mais uma vez, o tema central da carta, como podemos averiguar a seguir:

Imagem 33 – Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação – Progressão

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu Claudio Dorneles e minha esposa Terça Vilma, viemos por meio desta carta, reclamamos sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, pisar e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda.

Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor que queremos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

Anteciosamente.

Claudio Dorneles e Terça Vilma.

Reescrita Carta de Reclamação “Olívia” – Progressão Temática

A reescrita da carta de reclamação da participante permanece explicitando tema constante ao longo do texto com intertextualidade. O mesmo assunto aparece em toda estrutura textual.

4.5.8 Quadro 34 – Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação “Olívia”

Análise da relação intertexto(s) e argumentos

		“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO					
<i>Argumentos</i>		<i>Intertexto(s)</i>					
		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
7	- argumentos e contra-argumentos				X		
10	- apresenta remissão a textos/autor					X	
12	- outro(s): Sugere solução.					X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Na segunda versão da carta de reclamação de “Olívia”, percebemos, no segundo parágrafo, a proposição de argumento/contra-argumento, com o segmento – [...] *a boneca veio com defeito [...]*. Na parte final, identificamos proposta de solução – [...] *exigimos os direitos do consumidor (sic) que troquemos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta [...]*. Ainda, na conclusão, encontramos remissão a textos: *direitos do consumidor (sic)* e *Lojas Americanas*, consoante imagem na sequência:

Imagem 34 – Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação – Argumentação

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu Claudio Dorneles e minha esposa Terça Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, pisar e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda.

Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor que queremos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

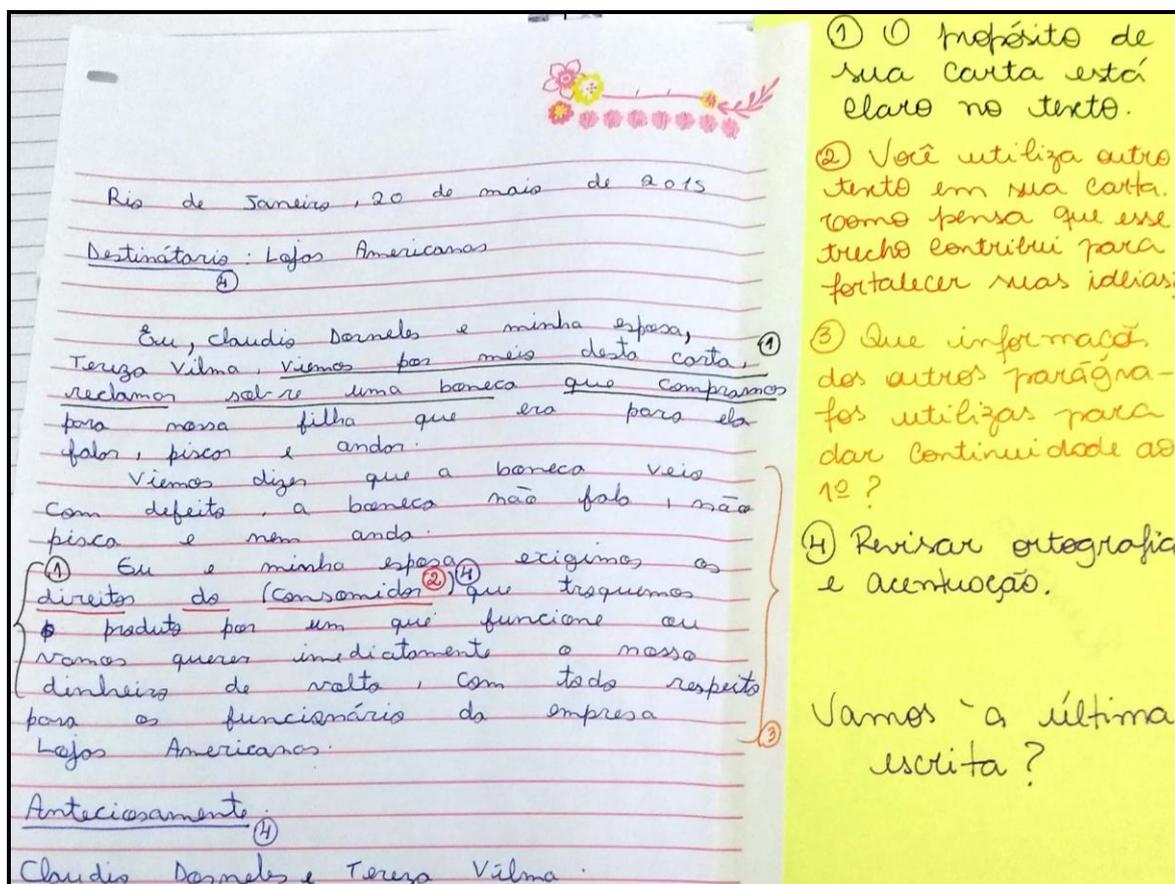
Anteciosamente.

Claudio Dorneles e Terça Vilma.

Reescrita Carta de Reclamação “Olívia” – Argumentos

A reescrita da carta de reclamação de “Olívia” apresenta relação com argumentos em todo segmento textual. No entanto, é apenas na conclusão que se percebe uso de intertextos. No segundo parágrafo, mantém-se a inserção de argumento/contra-argumento. E, no parágrafo final, continuamos identificando proposta de solução e remissão a textos.

Exploramos, a seguir, o registro da segunda avaliação textual interativa realizada na reescrita da carta de reclamação de “Olívia”. Esse foi o segundo *feedback* no novo processo de escrita que apresenta três versões para o mesmo texto.

Imagem 35 – Segundo *Feedback* – Reescrita carta de reclamaçãoSegundo *Feedback* – Reescrita Carta de Reclamação “Olívia”

O segundo *feedback* foi efetuado na reescrita da carta de reclamação de “Olívia”. No texto da participante, pontuamos, mais uma vez, com cores diferentes e números os tópicos pertinentes a nossa avaliação textual interativa.

O tópico 1, em preto, sinalizava para aspectos referentes ao gênero textual. Dessa vez, pontuamos para a produtora da carta que o propósito de seu texto estava claro, explícito na materialidade.

O tópico 2, em vermelho, destacava aspectos de intertextualidade. Num primeiro momento, por meio de afirmação, validamos o uso de intertextualidade na produção textual de nossa sujeita de pesquisa. Para um segundo momento, por meio de pergunta, indagamos como a estudante pensava que o trecho sinalizado contribuía para fortalecer suas ideias no texto.

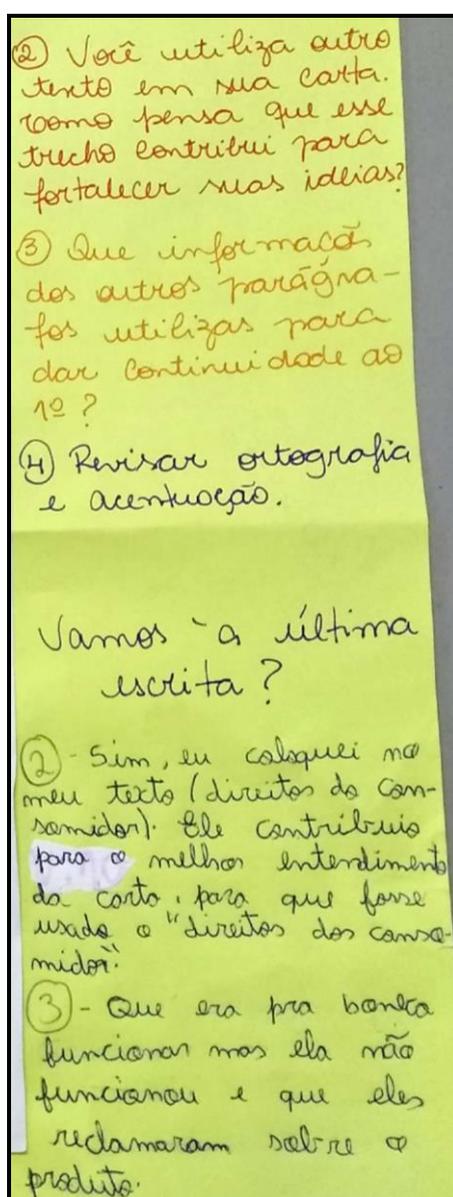
No tópico 3, em laranja, após sinalizarmos o segundo e o terceiro parágrafos, perguntamos à estudante quais informações desses parágrafos foram utilizadas para fornecer continuidade ao primeiro parágrafo de sua carta.

Já o tópico 4, em roxo, registrava aspectos da microestrutura, como acentuação e ortografia.

Após devolver os textos, com esses *feedbacks*, a professora-pesquisadora solicitou à turma que respondesse os tópicos 2 e 3 da avaliação. Posteriormente, convidou-a para escreverem a última versão da carta de reclamação. As respostas aos *feedbacks* foram entregues juntamente com a última escrita da produção textual.

Na sequência, apresentamos as respostas que “Olívia” registrou, na avaliação, sobre os tópicos 2 e 3, conforme solicitado.

Imagem 36 – Respostas pertinentes ao segundo *feedback* carta de reclamação



Respostas ao *feedback* - “Olívia”

No que tange ao tópico 2, questão que indagava sobre como a estudante pensava que tal trecho, que continha intertextualidade, contribuía para fortalecer sua produção, a participante registra que colocou em seu texto o intertexto *direitos do consumidor (sic)* e que *ele contribuiu (sic) para o melhor entendimento da carta, para que fosse usado o “direitos dos consumidor (sic)”*.

Acerca do tópico 3, que questionava sobre qual informação dos demais parágrafos ela havia utilizado para dar continuidade ao primeiro, a produtora do texto revela que *era pra boneca funcionar mas ela não funcionou e que eles reclamaram sobre o produto*.

A partir dessas respostas da estudante, compreendemos que, sobre o tópico 2, a produtora do texto entende que o uso do intertexto contribuiu para que a reclamação, expressa na carta, fosse melhor entendida, visto que o intertexto utilizado é “direitos do consumidor”. Nesse sentido, entendemos que a estudante vincula os direitos do cliente/consumidor à reclamação, ou seja, o casal estava no seu direito de reclamar.

Já acerca do tópico 3, podemos perceber que, no primeiro parágrafo do texto de “Olívia”, ela registra que o casal fará, por meio da carta, uma reclamação sobre um produto que compraram: uma boneca. Nos demais parágrafos, no intuito de fornecer continuidade/avanço às suas ideias, a estudante – conforme resposta no *feedback* – afirma que a informação, a qual conferiu essa continuidade de ideias, é a parte que destaca que era para a boneca realizar as funções prometidas (andar, piscar e falar), porém ela não as realiza.

4.5.9 Quadro 35 – Última Produção Textual Carta de Reclamação⁴⁶ “Olívia” Análise do uso de intertextualidade explícita

“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
REMISSÃO	Assertivas		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
	Categorias				
3	Textos			X	

Elaborado pelas pesquisadoras

De acordo com Koch e Elias (2012a, p. 77), “nem sempre a intertextualidade se constitui de forma desvelada”. Esse motivo pode ser porque o escritor pressupõe, por

⁴⁶ Texto produzido durante a 16ª Sequência Didática (9 de julho de 2018), conforme Apêndice P, na pág. 250.

exemplo, que o texto de origem seja do conhecimento do leitor. Nessa esteira, Antunes (2017) argumenta que itens/elementos que fazem parte do conhecimento de mundo dos leitores implicam ampla relação com intertextualidade.

A última produção da carta de reclamação de “Olívia” permanece revelando intertextualidade explícita por remissão a textos, conforme imagem a seguir:

Imagem 37 – Última Produção Textual Carta de Reclamação – Intertextualidade

Ris de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu, Claudio Dorneles e minha esposa, Tereza Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, piscar e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda, como a prometido que era para ela funcionar como a propaganda mostrou que era para piscar, andar e falar.

Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor, para que troquemos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta e com esta carta viemos reclamar do produto que compramos para nossa filha, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas

Atenciosamente.

Claudio Dorneles e Tereza Vilma.

Última Produção Carta de Reclamação “Olívia” – Intertextos

A estudante segue registrando remissão a textos em sua carta de reclamação. Dessa vez, além dos intertextos mencionados (*Lojas Americanas* e *direitos do consumidor*), a sujeita de pesquisa utiliza o intertexto *propaganda*.

4.6.0 Quadro 36 – Última Produção Textual Carta de Reclamação “Olívia”
Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
Assertivas		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
		Categorias				
1	Tema constante	X				

Elaborado pelas pesquisadoras

De acordo com o texto, identificamos que o assunto aparece nos três parágrafos da carta de reclamação. No parágrafo introdutório, tem-se os nomes dos reclamantes (*Eu Claudio Dorneles e minha esposa Tereza Vilma*) e há, ainda, o propósito da escrita (*viemos por meio desta carta, reclamar sobre*). No segundo parágrafo, consta uma reafirmação do que foi registrado no início (*Vimos dizer que a boneca veio com defeito*). No parágrafo final, a estudante resgata a autoria da reclamação e o objetivo da carta (*Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor, para que troquemos o produto*), como podemos verificar na carta:

Imagem 38 – Última Produção Textual Carta de Reclamação – Progressão

Ris de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu, Claudio Dornelas e minha esposa, Tereza Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, piscar e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda, como prometido que era para ela funcionar como a propaganda mostrou que era para piscar, andar e falar.

Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor, para que troquemos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta e com esta carta viemos reclamar do produto que compramos para nossa filha, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

Atenciosamente.

Claudio Dornelas e Tereza Vilma.

Última Produção Carta de Reclamação “Olívia” – Progressão Temática

A última versão da carta de reclamação de nossa sujeita de pesquisa continua revelando tema constante ao longo do texto com intertextualidade. A temática aparece em todo o texto.

4.6.1 Quadro 37 – Última Produção Textual Carta de Reclamação “Olívia”
Análise da relação intertexto(s) e argumentos

“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
<i>Intertexto(s)</i>		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
7	- argumentos e contra-argumentos			X			
10	- apresenta remissão a textos/autor			X		X	
12	- outro(s): Sugere solução.					X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Na última escrita da carta de reclamação de “Olívia”, constatamos, no desenvolvimento, a apresentação de argumento/contra-argumento, com o segmento – *Vimos dizer que a boneca veio com defeito [...]*. A estudante, ainda, nesse parágrafo, realiza nova remissão a texto – *propaganda*. Na conclusão, encontramos sugestão de solução – *[...] que troquemos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta* –, além do uso de remissões a textos – *direitos do consumidor* e *Lojas Americanas*, de acordo com o exposto:

Imagem 39 – Última Produção Textual Carta de Reclamação – Argumentação

Ris de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu, Claudio Dornelles e minha esposa, Tereza Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, piscar e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda, como prometido que era para ela funcionar como a **propaganda** mostrou que era para piscar, andar e falar.

Eu e minha esposa exigimos as direitas do consumidor, para que troquemos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta e com esta carta viemos reclamar do produto que compramos para nossa filha, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

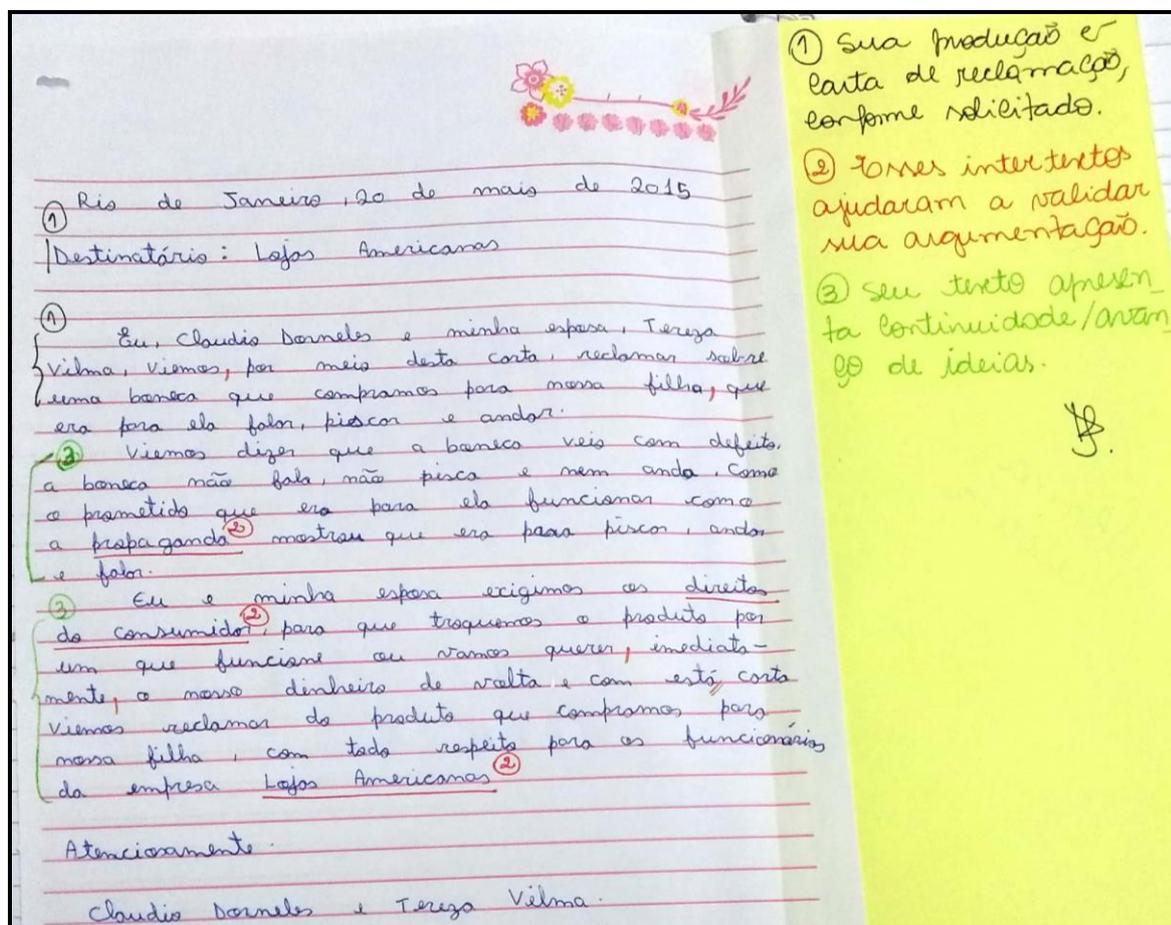
Atenciosamente.

Claudio Dornelles e Tereza Vilma.

Última Produção Carta de Reclamação “Olívia” – Argumentos

A última produção da carta de reclamação da participante da pesquisa explicita relação com argumentos em toda extensão do texto. Entretanto, somente na introdução não localizamos uso de intertexto. No segundo parágrafo, permanece inserindo argumento/contrargumento, agora com uso de remissão a texto. Já no parágrafo de fechamento, também, identificamos proposta de solução e remissão a textos.

Apresentamos, na sequência, o registro da terceira avaliação textual interativa efetuada na última produção da carta de reclamação de “Olívia”. Esse foi o terceiro *feedback* no novo processo de escrita que consta de três versões para o mesmo texto.

Imagem 40 – Terceiro *Feedback* – Última produção carta de reclamaçãoTerceiro *Feedback* – Última produção Carta de Reclamação “Olívia”

O último *feedback* foi registrado na última escrita da carta de reclamação de “Olívia”. No texto de nossa sujeita, destacamos com cores diferentes e números os tópicos alusivos à nossa avaliação textual interativa.

Para o tópico 1, em preto, pontuamos aspectos pertinentes ao gênero textual. Dessa vez, sinalizamos para a estudante que a produção atendia ao gênero textual solicitado.

No tópico 2, em vermelho, registramos aspectos referentes à intertextualidade. Na forma de afirmação, validamos o uso de intertextualidade no texto da participante.

Em relação ao tópico 3, em verde, efetuamos registro acerca da progressão do texto, do avanço de ideias.

Considerando o terceiro bloco de análise – primeira produção textual, reescrita e última produção textual da carta de reclamação – verificamos, novamente, que, considerando o uso de intertextualidade explícita, por remissão a texto(s), principalmente, identificamos progressão de tema nas produções textuais de “Olívia”.

Segundo a primeira produção textual da carta de reclamação, nossa participante, “Olívia”, escreve uma carta argumentativa – com situação hipotética –, contendo três parágrafos, reclamando acerca de um produto comprado em uma loja. Anterior ao texto, “Olívia” estrutura um cabeçalho contendo a data e o destinatário. Na introdução, a estudante apresenta os nomes dos reclamantes da carta e sinaliza que gostaria de manifestar uma reclamação sobre determinado produto (uma boneca) adquirido na loja citada (Lojas Americanas). No desenvolvimento, a produtora da carta expõe o problema da referida boneca – não falar, piscar e andar. Na conclusão, argumenta apresentando possível solução para o ocorrido.

Em sua reescrita da carta de reclamação, “Olívia” continua expondo insatisfação com o produto comprado e que não funciona. No parágrafo inicial, segue trazendo os nomes dos reclamantes da carta e sinalizando que gostaria de manifestar uma reclamação sobre o produto adquirido na loja em questão. No parágrafo do desenvolvimento, também, apresenta o problema do brinquedo. No parágrafo de fechamento, mais uma vez, requer posicionamento e solução para a questão e, para isso, cita os direitos do consumidor.

Consoante a última produção da carta de reclamação, “Olívia” permanece produzindo texto argumentativo. Na introdução, mantém a apresentação dos reclamantes e o propósito da escrita: reclamar sobre um produto. No desenvolvimento, há a exposição do problema e a contra-argumentação, haja vista que os reclamantes relembram a propaganda do brinquedo, a qual afirmava que a boneca realizava uma série de ações das quais não realiza. Na conclusão, permanece argumentando, pois deseja solução para o problema.

Para Figueiredo (2019), a teoria sociocultural, de Vygotsky, privilegia o papel da fala e da interação no desenvolvimento psíquico e comportamental dos sujeitos. A escola, nesse sentido, contribui fortemente para esse desenvolvimento, justamente por ser um lugar que oportuniza a interação entre estudantes e professores. A partir desse diálogo, enfatiza Figueiredo (2019), e com o auxílio que a criança recebe de seus colegas e professores, ela consegue realizar atividades que não conseguiria se as tentasse sozinha.

Com isso, podemos compreender que “Olívia” revelou avanços linguísticos/textuais, por meio de suas produções escritas, considerando, principalmente, a fala da professora-pesquisadora – ao explicar os comandos das propostas de produção textual e ao reelaborar algumas explicações/exemplificações. Outro ponto que merece destaque, nesse viés, é a interação entre a professora e a sujeita, entre a professora e a turma e entre “Olívia” e os colegas. Novamente, interação e mediação manifestaram-se de modo contundente no processo de escrita de nossa sujeita de pesquisa.

Nosso entendimento, diante do exposto, é o de que a relação entre intertextos explícitos e progressão do tema permanece nas cartas de reclamação de “Olívia”. A estudante manifesta argumentação e contra-argumentação, pois, em todos os textos, apresenta remissão a textos, progredindo o tema constantemente em suas cartas.

4.6 ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - CARTA ABERTA

Na sequência, apresentamos as três análises que foram realizadas nas três versões da carta aberta: a primeira produção escrita, a reescrita e a última produção escrita de “Olívia”, nossa sujeita de pesquisa. As análises contemplam: uso de intertextualidade explícita; relação com a progressão temática; e relação com argumentos.

Para as três versões desse gênero de texto, os estudantes leram, em aula, e de forma conjunta, uma carta aberta intitulada *Carta aberta das crianças e dos jovens*, escrita por crianças e adolescentes residentes em Portugal. Em momento posterior, com mediação da professora, discutiram sobre o tema do texto, seu objetivo e características estruturais. Posteriormente, a professora-pesquisadora solicitou, aos estudantes, a escrita do gênero carta aberta sobre o futuro que os estudantes desejam para o Brasil, consoante SD 20, 21 e 22, nos Apêndices T, U e V.

4.6.2 Quadro 38 – Primeira Produção Textual Carta Aberta⁴⁷ “Olívia”

Análise do uso de intertextualidade explícita

“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
REMISSÃO	Categorias				
	3	Textos		X	

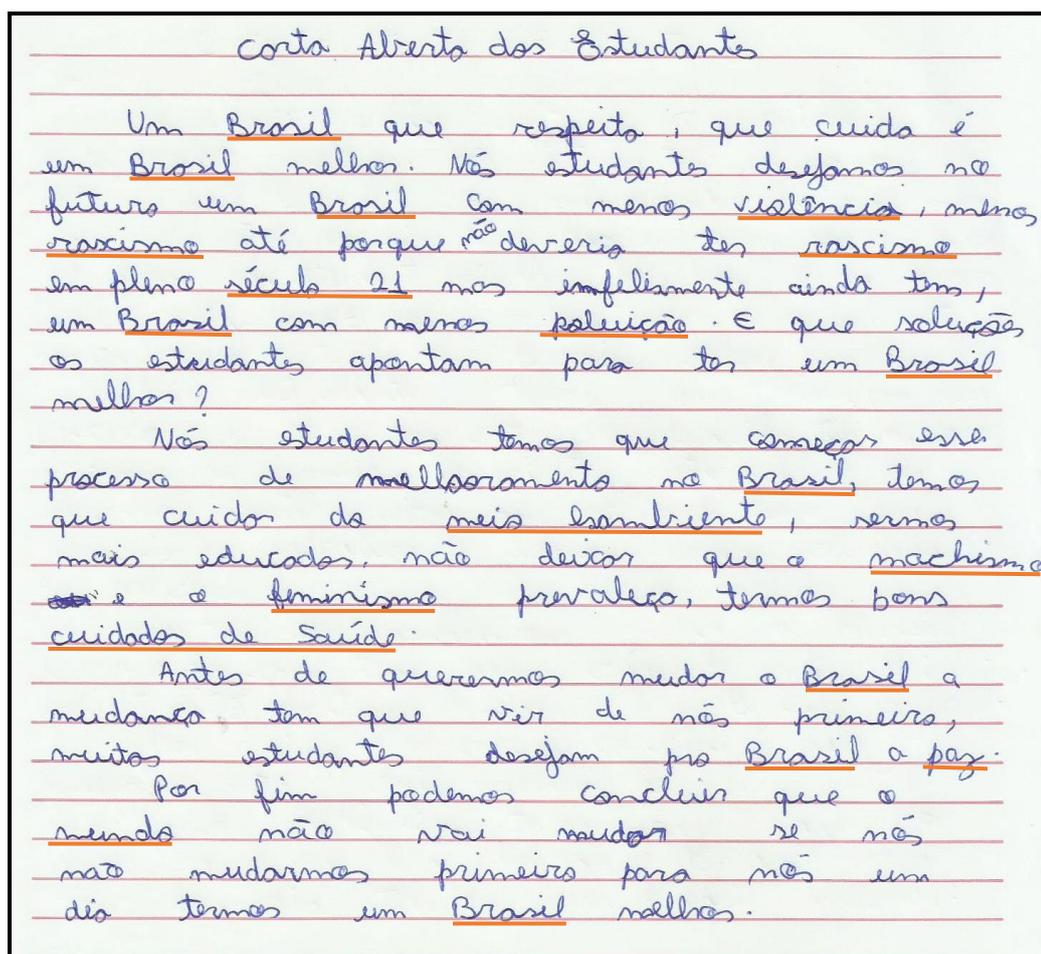
A versão do quadro completo encontra-se na

Elaborado pelas pesquisadoras

⁴⁷ Texto produzido durante a 20ª Sequência Didática (10 de setembro de 2018), conforme Apêndice T, na pág. 278.

A primeira produção da carta aberta de “Olívia” denota a estrutura do gênero carta aberta. O texto apresenta intertextualidade explícita por remissão a textos. Constatamos registros de remissões, conforme imagem na sequência:

Imagem 41 – Primeira Produção Textual Carta Aberta – Intertextualidade



Primeira Produção Carta Aberta “Olívia” – Intertextos

Acerca do gênero de texto, Marcuschi (2008) classifica a carta aberta como um gênero textual de domínio público. Nessa esteira, Costa (2014) corrobora conceituando a carta aberta como um texto que se dirige, publicamente, a um interlocutor.

Em sua primeira escrita da carta aberta, a estudante explicita remissões a variados textos e, algumas vezes, de modo repetido, tais como: *Brasil*, *violência*, *racismo* (sic), *século 21*, *poluição*, *meio ambiente* (sic), *machismo*, *feminismo*, *cuidados de saúde*, *paz* e *mundo*.

4.6.3 Quadro 39 – Primeira Produção Textual Carta Aberta “Olívia”
Análise da relação intertextualidade e progressão temática

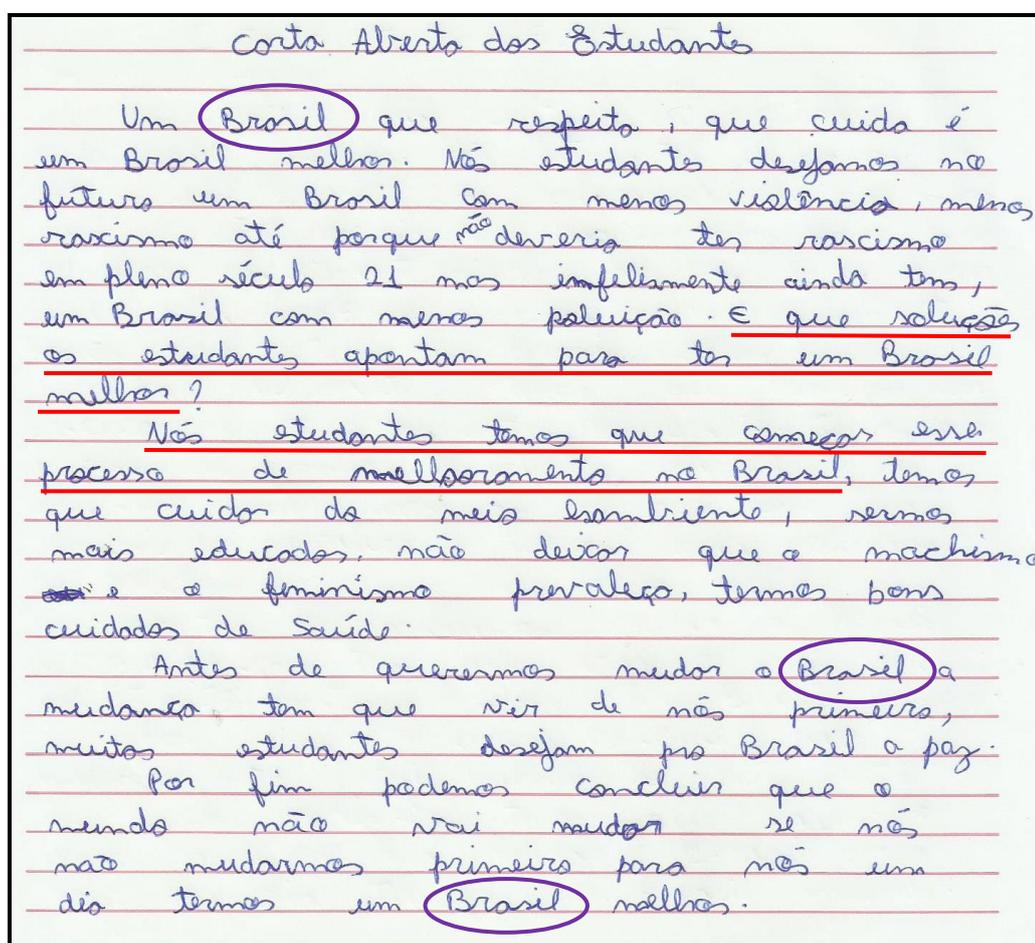
“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
Assertivas		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
1	Tema constante			X		
2	Progressão linear			X		

A versão do quadro completo encontra-se na página 79.

Elaborado pelas pesquisadoras

Consoante a carta aberta de nossa sujeita de pesquisa, no início do primeiro parágrafo, há a expressão – *Um Brasil que respeita, que cuida é um Brasil melhor*. Já ao final desse mesmo parágrafo, a estudante lança um questionamento: – *E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?* No começo do segundo parágrafo, encontramos a seguinte afirmação: – *Nós estudantes temos que começar esse processo de melhoramento no Brasil [...]*. No fim desse parágrafo, registra, dentre outras coisas, que é preciso – *termos bons cuidados de saúde*. No início do terceiro parágrafo, sinaliza que – *Antes de querermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós [...]*. Já ao final do parágrafo, retoma o termo Brasil com a expressão – *[...] muitos estudantes desejam pro Brasil a paz*. Ao iniciar o último parágrafo, registra: – *Por fim podemos concluir que o mundo não vai mudar [...]*. E, ao encerrar, afirma – *[...] para nós um dia termos um Brasil melhor*. Podemos verificar na sequência:

Imagem 42 – Primeira Produção Textual Carta Aberta – Progressão



Primeira Produção Carta Aberta “Olívia” – Progressão Temática

A primeira escrita da carta aberta de “Olívia” ora apresenta tema constante, ora apresenta progressão linear do tema. O tema aparece parcialmente constante, pois, no primeiro, terceiro e quarto parágrafos, identificamos o registro do termo *Brasil* como tópico frasal. No final do primeiro parágrafo e no início do segundo, localizamos o termo *estudantes*, o que aponta para progressão linear, posto que o rema de um enunciado aparece como tema do enunciado seguinte.

4.6.4 Quadro 40 – Primeira Produção Textual Carta Aberta “Olívia”

Análise da relação intertexto(s) e argumentos

“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
Argumentos		Intertexto(s)					
		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
1	- define ponto de vista			X			
5	- pergunta e resposta	X		X			
7	- argumentos e contra-argumentos	X					
9	- elabora síntese					X	
10	- apresenta remissão a textos/autor	X		X		X	

A versão do quadro completo encontra-se na página 79.

Elaborado pelas pesquisadoras

Na primeira escrita da carta aberta de “Olívia”, identificamos, na introdução, registro de pergunta: – *E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?*; inserção de argumento e contra-argumento: – *[...] menos rascismo (sic) até porque não deveria ter rascismo (sic) em pleno século 21 [...]* e remissão a textos: *Brasil, violência, rascismo (sic), século 21 e poluição*. No desenvolvimento, localizamos definição de um ponto de vista: – *Antes de querermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiro [...]*; resposta à pergunta registrada na introdução: – *Nós estudantes temos que começar esse processo de melhoramento no Brasil, temos que cuidar do meio ambiente (sic), sermos mais educados [...]* e remissão a textos: *Brasil, meio ambiente (sic), machismo, feminismo, cuidados de saúde e paz*. Já na conclusão, verificamos elaboração de síntese: – *Por fim podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro [...]* e remissão a textos: *mundo e Brasil*, segundo imagem na sequência:

Imagem 43 – Primeira Produção Textual Carta Aberta – Argumentação

Carta Aberta dos Estudantes

Um Brasil que respeito, que cuida é um Brasil melhor. Nós estudantes desejamos no futuro um Brasil com menos violência, menos racismo [até porque não deveria ter racismo em pleno século 21 mas infelizmente ainda tem] um Brasil com menos poluição [E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?]

[Nós estudantes temos que começar esse processo de melhoramento no Brasil, temos que cuidar da meio ambiente, sermos mais educados] não deixar que o machismo e o feminismo prevaleça, temos bom cuidado de saúde.

[Antes de querermos mudar o Brasil a mudanças tem que vir de nós primeiros,] muitos estudantes desejam por Brasil o paiz.

[Por fim podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiros] para nós um dia temos um Brasil melhor.

Primeira Produção Carta Aberta “Olívia” – Argumentos

A primeira versão da carta aberta de nossa sujeita de pesquisa revela relação com argumentos ao longo de todo o texto. No parágrafo inicial, a produtora da carta elabora pergunta, insere argumento/contra-argumento e apresenta remissão a textos. Nos parágrafos do desenvolvimento, define ponto de vista, registra resposta à pergunta realizada, anteriormente, e apresenta remissão a textos. No parágrafo final, elabora síntese e apresenta remissão a textos.

Registramos, a seguir, o registro da primeira avaliação textual interativa realizada na primeira produção da carta aberta de “Olívia”. Esse foi o primeiro *feedback* no novo processo de escrita que consta de três versões para o mesmo texto.

pesquisadora explicou, oralmente, exemplificando quais outras fontes/autores poderiam ser utilizados com o propósito de fortalecer as cartas abertas.

Posterior à entrega dos textos avaliados, em aula subsequente, a professora convidou os estudantes a reescreverem suas cartas observando os apontamentos no *feedback*.

4.6.5 Quadro 41 – Reescrita Produção Textual Carta Aberta⁴⁸ “Olívia” Análise do uso de intertextualidade explícita

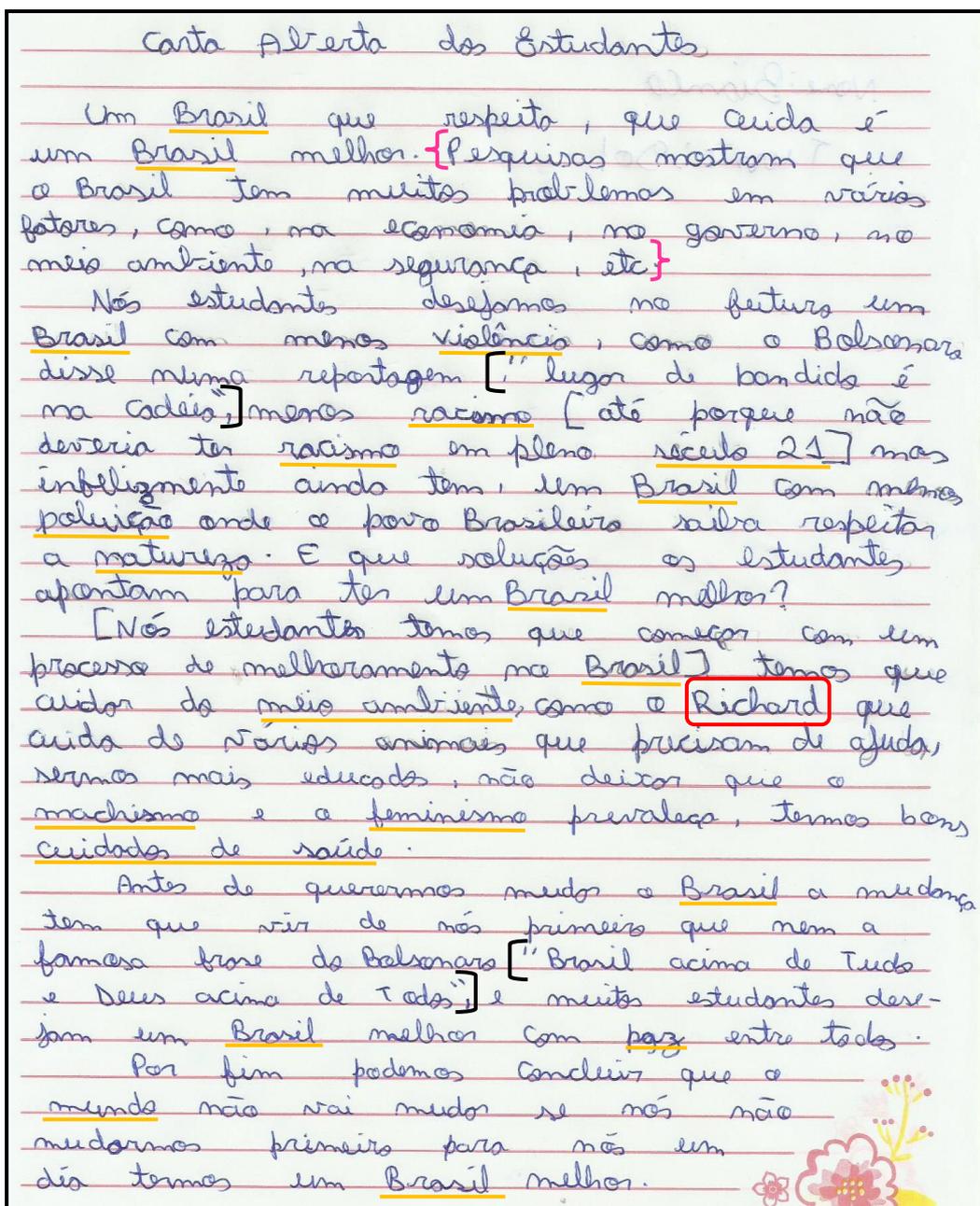
“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA				
		Assertivas		
		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
REMISSÃO	CITACÃO	Categorias		
	1	Direta		X
2	Indireta	X		
3	Textos		X	
4	Autores	X		

Elaborado pelas pesquisadoras

A reescrita da carta aberta de nossa sujeita de pesquisa revela a estrutura do gênero solicitado: carta aberta. O texto permanece registrando intertextualidade explícita por remissão a textos e, agora, apresenta remissão a autor, citação indireta e citação direta, consoante o exposto:

⁴⁸ Texto produzido durante a 21ª Sequência Didática (17 de setembro de 2018), conforme Apêndice U, na pág. 283.

Imagem 45 – Reescrita Produção Textual Carta Aberta – Intertextualidade



Reescrita Produção Carta Aberta "Olívia" – Intertextos

Consoante Koch e Elias (2012a), a explicitação da fonte tem função argumentativa em uma produção textual. Nesse viés, as autoras entendem que se recorre ao dito/à fala de pessoas que sejam autoridades para conferir credibilidade ao texto/discurso.

Na reescrita da carta aberta, a estudante segue apresentando as mesmas remissões a textos: *Brasil*, *violência*, *racismo*, *século 21*, *poluição*, *meio ambiente*, *machismo*, *feminismo*, *cuidados de saúde*, *paz* e *mundo*. Entretanto, introduz uma nova remissão a texto: *natureza*.

Além de remissões a textos, “Olívia”, na segunda versão do texto, apresenta remissão a autor – *Richard* –; uma citação indireta – *Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas em vários fatores, como, na economia, no governo, no meio ambiente, na segurança, etc.* – e duas citações diretas, frases ditas por um político X – *“lugar de bandido é na cadeia”* – e – *“Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”*.

4.6.6 Quadro 42 – Reescrita Produção Textual Carta Aberta “Olívia”

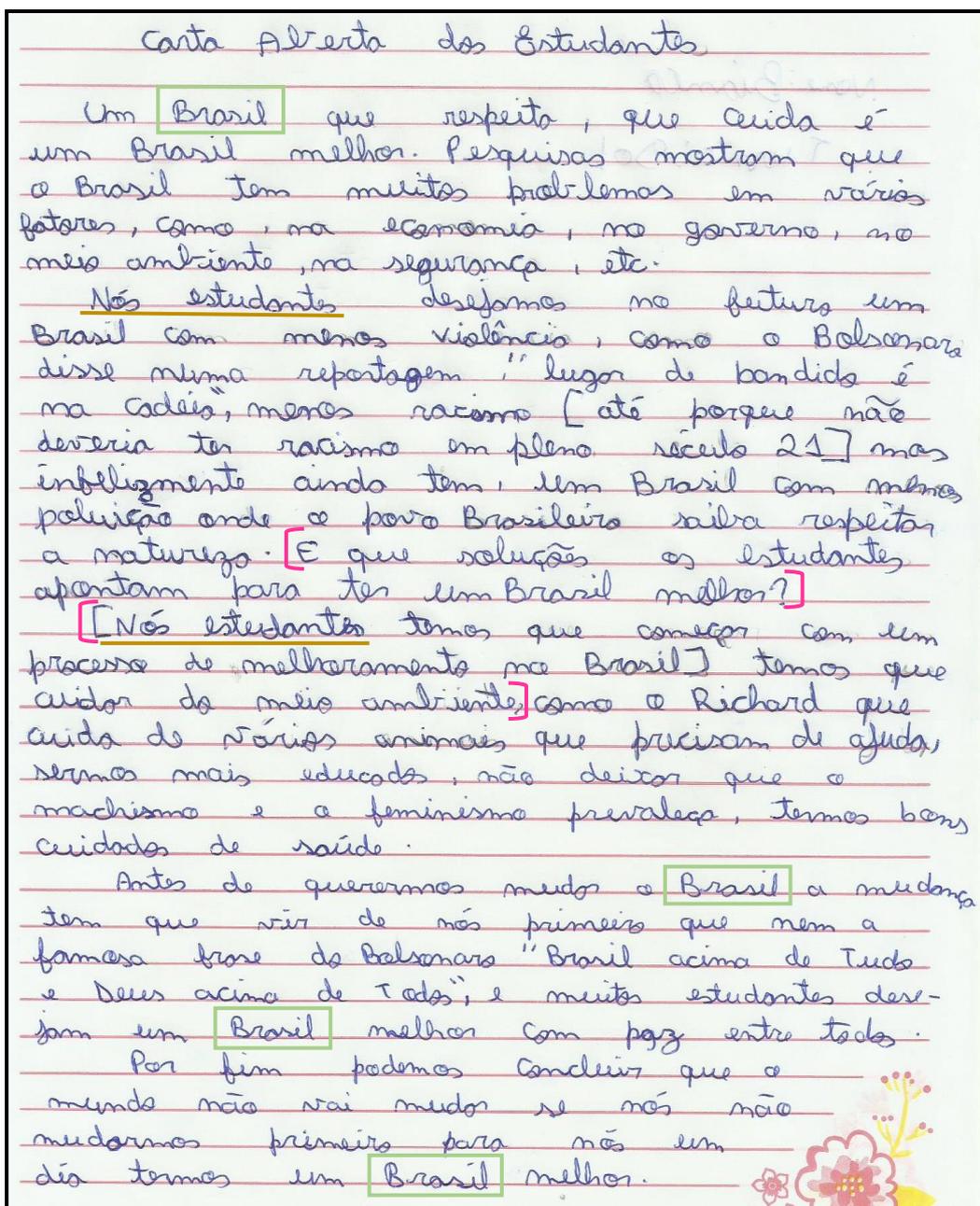
Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
Assertivas		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
1	Tema constante			X		
2	Progressão linear			X		

Elaborado pelas pesquisadoras

Com base na segunda produção da carta aberta de “Olívia”, percebemos, no início do primeiro parágrafo, a expressão – *Um Brasil que respeita, que cuida é um Brasil melhor*. No fechamento desse parágrafo, a estudante afirma que pesquisas têm mostrado que o Brasil apresenta muitos problemas em diversos fatores. No início do segundo parágrafo, há a expressão – *Nós estudantes [...]* – e, no final desse parágrafo, explicita a pergunta – *E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?* No começo do terceiro parágrafo, a produtora do texto repete a expressão do início do parágrafo anterior – *Nós estudantes* – e, em seguida, responde à indagação realizada no parágrafo anterior – *[...] temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil temos que cuidar do meio ambiente [...]*. Ao encerrar o parágrafo, assevera que é necessário – *termos bons cuidados de saúde*. No quarto parágrafo, registra, no início e no fim, a palavra *Brasil*. No início do último parágrafo, traz o excerto – *Por fim podemos concluir que o mundo não vai mudar [...]*. Já ao finalizar, resgata a palavra *Brasil*, conforme podemos verificar a seguir:

Imagem 46 – Reescrita Produção Textual Carta Aberta – Progressão



Reescrita Produção Carta Aberta "Olívia" – Progressão Temática

A reescrita da carta aberta de "Olívia" permanece alternando entre tema constante e progressão linear do tema. O tema continua constante, mas de modo parcial, posto que, no primeiro, segundo, quarto e quinto parágrafos, localizamos a presença dos seguintes termos: *Brasil* e *estudantes*. O tema também segue apresentando progressão linear, uma vez que, no final do segundo parágrafo e no início do terceiro, há registro do termo *estudantes*, ou seja, o rema de um enunciado anterior reaparece como tema de um enunciado posterior.

4.6.7 Quadro 43 – Reescrita Produção Textual Carta Aberta “Olívia”
Análise da relação intertexto(s) e argumentos

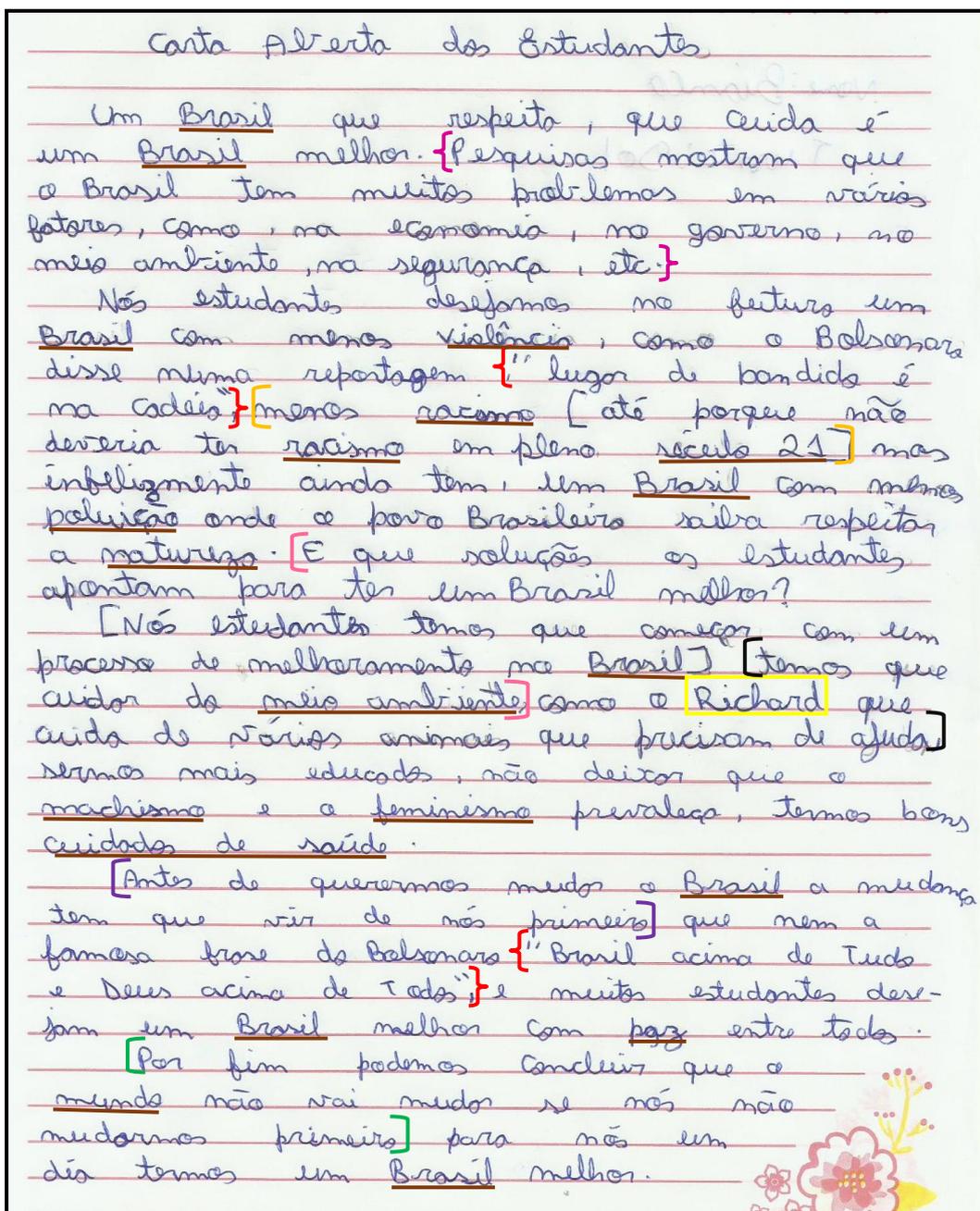
“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO							
<i>Intertexto(s)</i>		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
1	- define ponto de vista			X			
3	- relaciona outros textos	X		X			
4	- estabelece comparação			X			
5	- pergunta e resposta			X			
7	- argumentos e contra-argumentos			X			
9	- elabora síntese					X	
10	- apresenta remissão a textos/autor	X		X		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Em sua reescrita da carta aberta, “Olívia”, na introdução: relaciona outros textos ao citá-lo indiretamente – *Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas [...]* e apresenta remissão a texto – *Brasil*. Nos parágrafos do desenvolvimento: define ponto de vista – *Antes de querermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiro [...]*; relaciona outros textos ao citá-los diretamente – *“lugar de bandido é na cadeia”* e *“Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”*; estabelece comparação – *[...] temos que cuidar do meio ambiente, como o Richard que cuida de vários animais que precisam de ajuda [...]*; insere pergunta – *E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?* e resposta – *Nós estudantes temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil temos que cuidar do meio ambiente [...]*; apresenta argumento/contra-argumento – *[...] menos racismo até porque não deveria ter racismo em pleno século 21 [...]* e apresenta remissão a textos – *Brasil, violência, racismo, século 21, poluição, natureza, meio ambiente, machismo, feminismo, cuidados de saúde e paz* e remissão a autor – *Richard*. Na conclusão, identificamos que a produtora do

texto elabora síntese – *Por fim podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro [...]* e remissão a textos – *mundo e Brasil*, consoante o exposto:

Imagem 47 – Reescrita Produção Textual Carta Aberta – Argumentação



Reescrita Produção Carta Aberta "Olívia" – Argumentos

Na reescrita da carta aberta da estudante, verificamos relação entre intertextos e argumentos ao longo de toda produção textual. Na introdução, há relação com outro texto e remissão a textos. No desenvolvimento, há definição de ponto de vista, relação com outros

textos, estabelecimento de comparação, registro de pergunta e resposta, introdução de argumento/contra-argumento e remissão a textos e a autor. Na conclusão, há elaboração de síntese e remissão a textos.

Evidenciamos, na sequência, o registro da segunda avaliação textual interativa realizada na segunda produção da carta aberta de “Olívia”. Esse foi o segundo *feedback* no novo processo de escrita que consta de três versões para o mesmo texto.

Imagem 48 – Segundo *Feedback* – Reescrita carta aberta

1 Carta Aberta dos Estudantes

Um Brasil que respeita, que cuida é um Brasil melhor. Pesquisas mostram que 2 o Brasil tem muitos problemas em vários fatores, como, na economia, no governo, no meio ambiente, na segurança, etc.

3 Nós 4 estudantes 4 desejamos no futuro um Brasil com menos violência 2, como o Bolsonaro disse numa reportagem "lugar de bandido é na cadeia, menos racismo 1 [até porque não deveria ter racismo em pleno século 21] mas infelizmente ainda tem um Brasil com muitos problemas onde o povo brasileiro não respeita a natureza. E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?

[Nós 4 estudantes 4 temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil] temos que cuidar do meio ambiente como o Richard que cuida de vários animais 3 que precisam de ajuda, sermos mais educados, não deixar que o machismo e o feminismo prevaleça, 4 temos bons cuidados de saúde.

Antes de querermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiros [que nem a 2 famosa frase de Bolsonaro "Brasil acima de todos e Deus acima de todos"]; e muitos estudantes desejam um Brasil melhor com paz entre todos.

Por fim 4 podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro para nós um dia temos um Brasil melhor.

1

1 O propósito de seu texto fica claro. Gostei das reflexões!

2 O uso desses variados intertextos potencializaram sua argumentação.

3 Que informação desse parágrafo você utiliza para dar continuidade do 1º?

4 Revise pontuação!

Vamos à última escrita?

Segundo *Feedback* – Reescrita Carta Aberta “Olívia”

O segundo *feedback* foi realizado na reescrita da carta aberta de “Olívia”. No texto da estudante, sinalizamos com cores diferentes e números os tópicos referentes à nossa avaliação textual interativa.

No tópico 1, em verde, pontuamos questões de gênero textual e conteúdo. Nessa escrita, enfatizamos que o propósito da carta estava claro e que gostamos das reflexões registradas acerca do assunto.

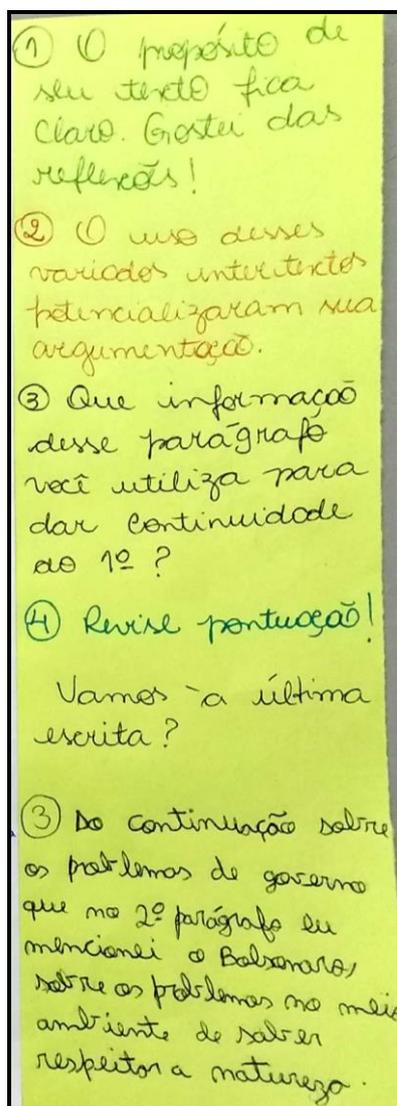
O tópico 2, em laranja, destacava a importância do uso de novos intertextos para potencializar a argumentação do texto.

Para o tópico 3, em azul, apontamos uma pergunta, pois gostaríamos de saber que informação do parágrafo ela havia utilizado para dar continuidade ao parágrafo anterior.

O tópico 4, em azul, sugeria verificar questão gramatical, no caso, pontuação.

Após a entrega dos textos avaliados, em aula posterior, a professora-pesquisadora solicitou, aos estudantes, que respondessem ao tópico 3 da avaliação. Em seguida, convidou a turma a escrever a última produção de suas cartas abertas atentando para as observações no *feedback*. A resposta ao *feedback* foi entregue por todos juntamente com a última escrita da produção de texto.

A seguir, evidenciamos a resposta que “Olívia” registrou, na avaliação, acerca do tópico 3, de acordo com o que o comando solicitava.

Imagem 49 – Resposta pertinente ao segundo *feedback* carta abertaResposta ao *feedback* - "Olívia"

Em relação ao tópico 3, o qual indagava sobre qual informação do segundo parágrafo a estudante havia utilizado para dar continuidade ao primeiro, a produtora do texto revela que registra continuação aos problemas de governo, citados anteriormente. No primeiro parágrafo, na introdução, a estudante traz uma citação indireta que aborda, por exemplo, a questão do meio ambiente e da segurança no Brasil. No segundo parágrafo, no desenvolvimento, ela afirma que os estudantes desejam um futuro com menos violência e, para isso, traz uma frase de um político X e explicita que o povo deve saber respeitar a natureza.

4.6.8 Quadro 44 – Última Produção Textual Carta Aberta⁴⁹ “Olívia”
Análise do uso de intertextualidade explícita

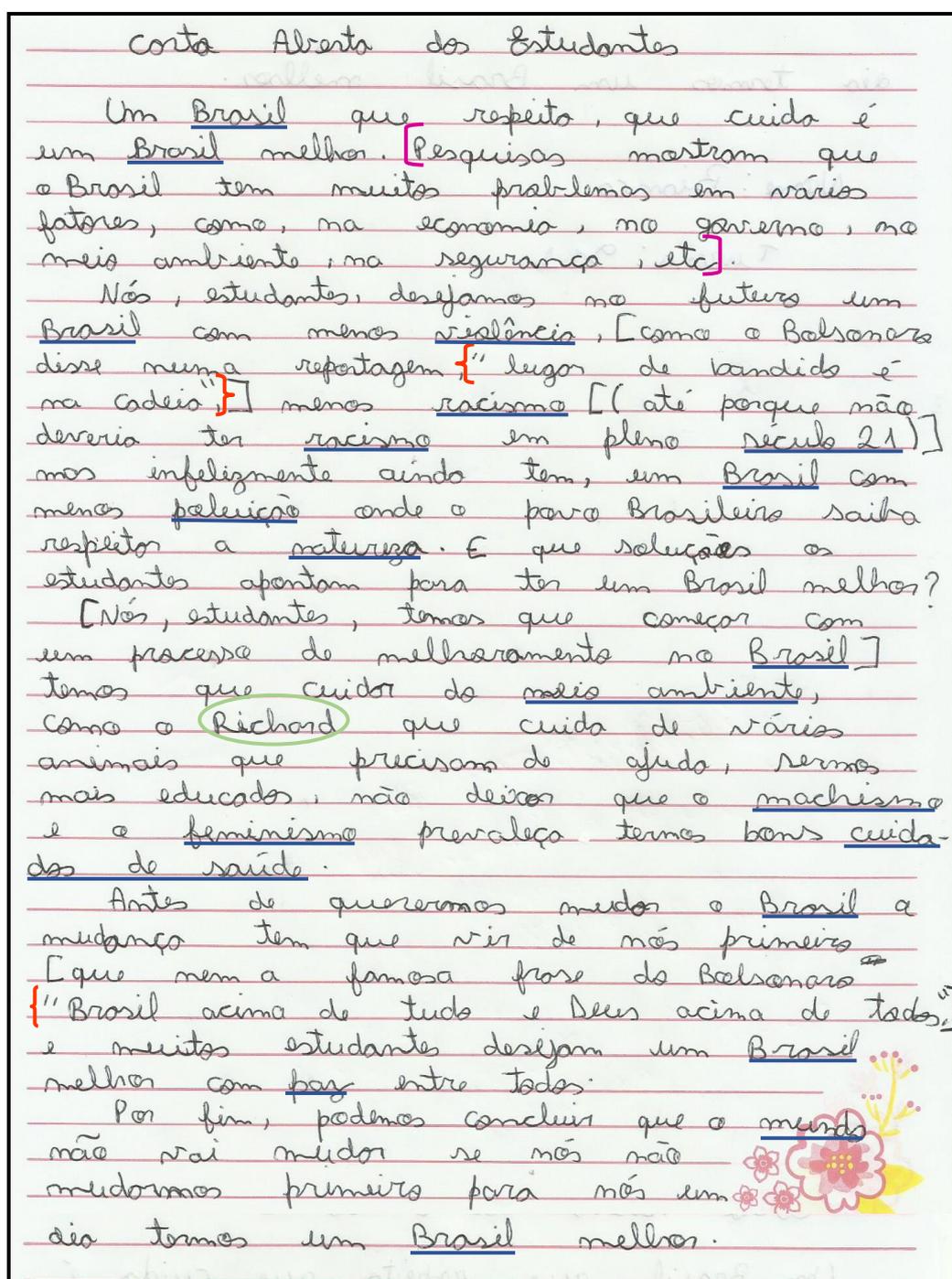
“OLÍVIA” – INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA					
		<i>Assertivas</i>	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registros
		<i>Categorias</i>			
CITACÃO	1	Direta		X	
	2	Indireta	X		
REMISSÃO	3	Textos		X	
	4	Autores	X		

Elaborado pelas pesquisadoras

A última produção da carta aberta de “Olívia” segue registrando intertextualidade explícita por remissão a textos e a autor, citação direta e citação indireta, de acordo com o que segue:

⁴⁹ Texto produzido durante a 22ª Sequência Didática (24 de setembro de 2018), conforme Apêndice V, na pág. 285.

Imagem 50 – Última Produção Textual Carta Aberta – Intertextualidade



Última Produção Carta Aberta "Olívia" – Intertextos

Para Koch e Elias (2016, p. 45), "sob a forma citação direta, a explicitação da fonte funciona como um argumento de autoridade na linha do raciocínio de que quem faz a afirmação o faz com conhecimento de causa, logo é merecedor de credibilidade".

Na última escrita da carta aberta, a participante mantém as remissões a textos e autor e as citações direta e indireta já registradas na reescrita. Remissões a textos: *Brasil, violência, racismo, século 21, poluição, natureza, meio ambiente, machismo, feminismo, cuidados de saúde, paz e mundo*. Remissão a autor: *Richard*. Citação indireta: *Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas em vários fatores, como, na economia, no governo, no meio ambiente, na segurança, etc.* Citações diretas: *“lugar de bandido é na cadeia”* e *“Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”*.

4.6.9 Quadro 45 – Última Produção Textual Carta Aberta “Olívia” Análise da relação intertextualidade e progressão temática

“OLÍVIA” – PROGRESSÃO TEMÁTICA						
Assertivas		Ocorre ao longo do texto com intertextualidade	Ocorre ao longo do texto sem intertextualidade	Ocorre em parte do texto com intertextualidade	Ocorre em parte do texto sem intertextualidade	Não ocorre
1	Tema constante			X		
2	Progressão linear			X		

Elaborado pelas pesquisadoras

A última produção da carta aberta de “Olívia” segue registrando tema constante e progressão linear. No início do parágrafo, há a expressão – *Um Brasil que respeita, que cuida é um Brasil melhor*. Ao concluir o parágrafo, a produtora do texto afirma que – *Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas em vários fatores [...]*. Já no começo do segundo parágrafo, localizamos a expressão – *Nós, estudantes, [...]* e ao encerrar esse parágrafo, registra a pergunta – *E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?* Ao iniciar o terceiro parágrafo, a estudante resgata a expressão do início do parágrafo anterior – *Nós, estudantes [...]* e, após, revela resposta ao questionamento realizado no parágrafo anterior – *[...] temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil temos que cuidar do meio ambiente [...]*. Ao finalizar esse parágrafo, “Olívia” afirma que é necessário – *termos bons cuidados de saúde*. No início e no final do quarto parágrafo, explicita a palavra *Brasil*. No início do parágrafo da conclusão, assevera que – *Por fim, podemos concluir que o*

mundo não vai mudar [...]. Ao encerrar, retoma o termo *Brasil*, segundo imagem na sequência:

Imagem 51 – Última Produção Textual Carta Aberta – Progressão

Carta Aberta dos Estudantes

Um Brasil que respeito, que cuida é um Brasil melhor. Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas em vários fatores, como, na economia, no governo, no meio ambiente, na segurança, etc.

Nós, estudantes, desejamos no futuro um Brasil com menos violência, [como o Bolsonaro disse numa reportagem, "lugos de bandidos e na cadeia,] menos racismo [(até porque não deveria ter racismo em pleno recuo 21)] mas infelizmente ainda tem, um Brasil com menos educação onde o povo brasileiro saiba respeito a natureza. {E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?}

{[Nós, estudantes, temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil]} temos que cuidar do meio ambiente, como o Richard que cuida de vários animais que precisam de ajuda, sermos mais educados, não deixar que o machismo e o feminismo prevaleça temos bons cuidados de saúde.

Antes de quereremos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiros [que nem a famosa frase do Bolsonaro "Brasil acima de tudo e Deus acima de todos,"] e muitos estudantes desejam um Brasil melhor com paz entre todos.

Por fim, podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro para nós um dia temos um Brasil melhor.

Última Produção Carta Aberta "Olívia" – Progressão Temática

A última escrita da carta aberta de nossa sujeita de pesquisa continua registrando tema constante e progressão linear do tema. O tema aparece parcialmente constante, uma vez que, no primeiro, segundo, quarto e quinto parágrafos, identificamos as palavras *Brasil* e *estudantes*. O tema, também, segue parcialmente linear, haja vista que, ao final do segundo parágrafo e no início do terceiro, a estudante explicita o termo *estudantes*. O tema de um enunciado é resgatado e aparece como tema de um novo enunciado.

4.7.0 Quadro 46 – Última Produção Textual Carta Aberta “Olívia” Análise da relação intertexto(s) e argumentos

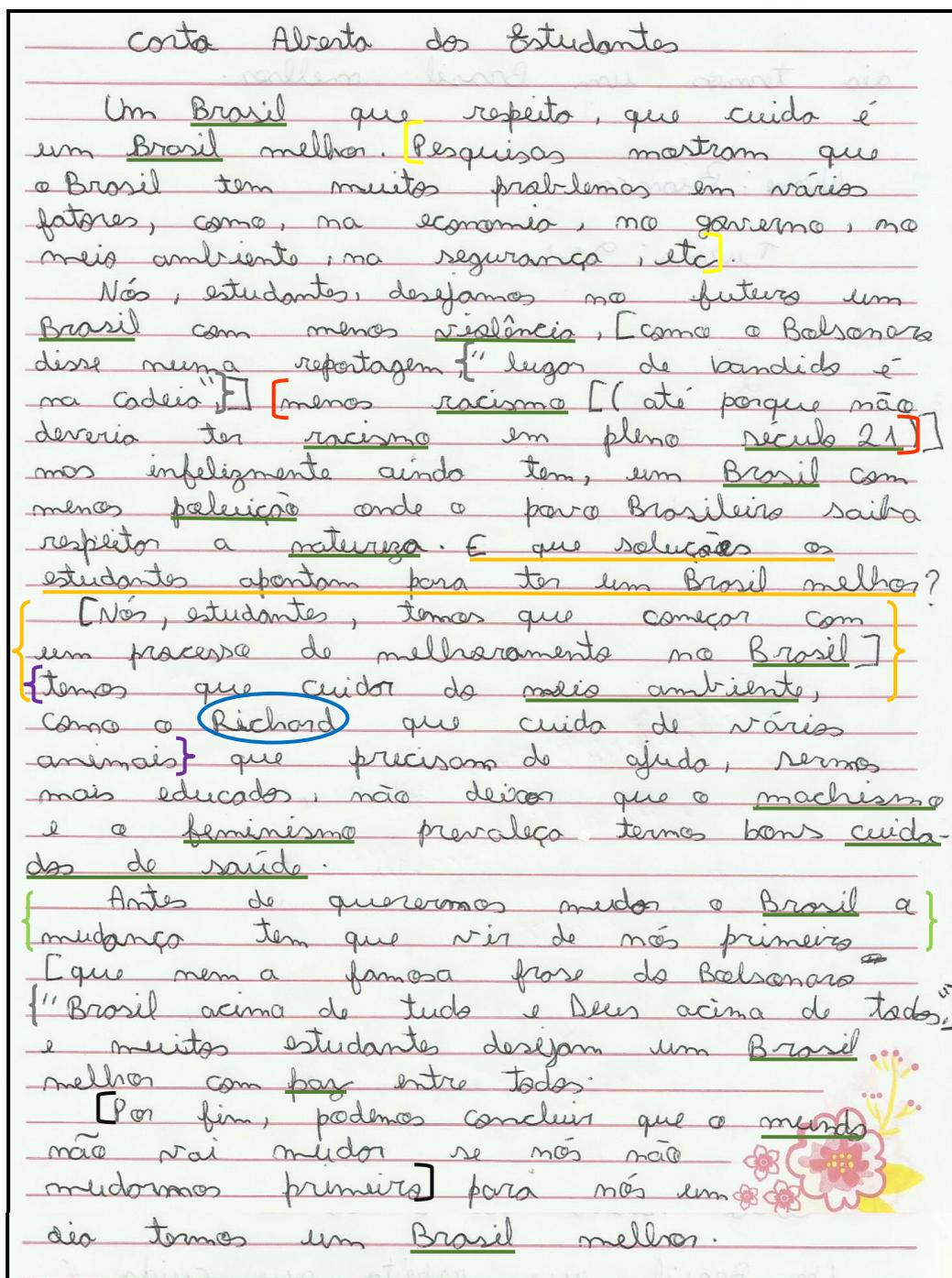
		“OLÍVIA” – ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO					
<i>Argumentos</i>		<i>Intertexto(s)</i>					
		Introdução com intertexto(s)	Introdução sem intertexto(s)	Desenvolvimento com intertexto(s)	Desenvolvimento sem intertexto(s)	Conclusão com intertexto(s)	Conclusão sem intertexto(s)
1	- define ponto de vista			X			
3	- relaciona outros textos	X		X			
4	- estabelece comparação			X			
5	- pergunta e resposta			X			
7	- argumentos e contra-argumentos			X			
9	- elabora síntese					X	
10	- apresenta remissão a textos/autor	X		X		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Na última produção da carta aberta, “Olívia”, na introdução, segue relacionando outros textos ao trazer a seguinte informação: *Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas [...] e mantém remissão a texto: Brasil*. No desenvolvimento, permanece apresentando definição de ponto de vista: *Antes de querermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiro [...]*; relação com outros textos: *“lugar de bandido é na cadeia” e “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”*; estabelecimento de comparação: *[...] temos que cuidar do meio ambiente, como o Richard que cuida de vários animais que precisam de ajuda [...]*;

pergunta: *E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?*; resposta: *Nós estudantes temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil temos que cuidar do meio ambiente [...]*; argumento/contra-argumento: *[...] menos racismo até porque não deveria ter racismo em pleno século 21 [...]*; remissão a textos: *Brasil, violência, racismo, século 21, poluição, natureza, meio ambiente, machismo, feminismo, cuidados de saúde e paz* e remissão a autor – *Richard*. Na conclusão, a estudante continua revelando elaboração de síntese: *Por fim, podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro [...]* e remissão a textos – *mundo e Brasil*, conforme imagem:

Imagem 52 – Última Produção Textual Carta Aberta – Argumentação



Última Produção Carta Aberta "Olívia" – Argumentos

A última produção da carta aberta de nossa sujeita de pesquisa segue revelando relação com argumentos ao longo de toda a carta aberta. Na introdução: relação com outro texto e remissão a textos. No desenvolvimento: definição de ponto de vista, relação com outros textos, estabelecimento de comparação, registro de pergunta e resposta, introdução de

argumento/contra-argumento e remissão a textos e a autor. Na conclusão: elaboração de síntese e remissão a textos.

Apresentamos, a seguir, o registro da terceira avaliação textual interativa realizada na última produção da carta aberta de “Olívia”. Esse foi o terceiro *feedback* no novo processo de escrita que consta de três versões para o mesmo texto.

Imagem 53 – Terceiro *Feedback* – Última produção carta aberta

Carta Aberta dos Estudantes ①

Um Brasil que respeita, que cuida, é um Brasil melhor. Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas em vários fatores, como na economia, no governo, no meio ambiente, na segurança, etc.

Nós, estudantes, desejamos, no futuro, um Brasil com menos violência, [como o Bolsonaro disse numa reportagem, "lugar de bandido é na cadeia,"] ② menos racismo [(até porque não deveria ter racismo em pleno século 21)], mas infelizmente ainda tem, um Brasil com menos paciência onde o povo brasileiro saiba respeitar a natureza. E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?

① [Nós, estudantes, temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil] temos que cuidar do meio ambiente, como o Richard ② que cuida de vários animais que precisam de ajuda, sermos mais educados, não deixar que o machismo e o feminismo prevaleçam, termos bons cuidados de saúde. ③

Antes de quisermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiros [que nem a famosa frase do Bolsonaro "Brasil acima de tudo e Deus acima de todos"] ② e muitos estudantes desejam um Brasil melhor, com paz entre todos.

① Por fim, podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro, para nós um

① Seu texto e carta aberta, conforme a proposta solicitava.

② Sua carta apresenta-se mais fortalecida a partir desses intertextos.

③ Sua produção se plifica avanço / progresso são de ideias.

Terceiro *Feedback* – Última produção Carta Aberta “Olívia”

O último *feedback* foi realizado na última versão da carta aberta de “Olívia”. No texto da estudante, destacamos com cores diferentes e números os tópicos correspondentes a nossa avaliação textual interativa.

Para o tópico 1, em azul, pontuamos questões relativas ao gênero textual. Dessa vez, sinalizamos que a produção atendia ao gênero textual solicitado.

No tópico 2, em vermelho, apontamos aspectos concernentes à intertextualidade. Por meio de afirmação, validamos o uso de intertextualidade na carta de “Olívia”.

O tópico 3, em preto, destacava registro de progressão, avanço de ideias no texto.

Considerando o quarto bloco de análise – primeira produção textual, reescrita e última produção textual da carta aberta – constatamos, uma vez mais, que, o uso de intertextualidade explícita, na forma remissão a texto(s) e a autor e, especialmente, por meio de citação tanto indireta quanto direta, contribui para a progressão temática nas cartas de “Olívia”.

De acordo com a primeira produção textual da carta aberta, “Olívia” produz texto argumentativo, com quatro parágrafos, sobre o futuro que os estudantes querem/desejam para o Brasil. Na introdução, a estudante revela o desejo dos estudantes para o país e, ao final, lança uma pergunta reflexiva. No desenvolvimento, elabora resposta à pergunta da introdução. Na conclusão, apresenta síntese com viés condicional.

Na reescrita, “Olívia” permanece escrevendo carta aberta sobre o que estudantes desejam para o futuro do país. No parágrafo introdutório, remete a pesquisas acerca dos problemas sociais do Brasil. Nos parágrafos da argumentação, realiza citação direta de um político X no intuito de apresentar possível explicação para um dos problemas mencionados, o da segurança. Ainda, lança pergunta, apresenta resposta, estabelece comparação com uma pessoa da mídia na tentativa de sanar outro problema citado, o do meio ambiente. Ao encerrar essa parte, introduz outra citação direta do político em questão. No parágrafo final, novamente, elabora síntese.

Conforme a última produção da carta aberta, “Olívia” segue escrevendo texto opinativo. Na introdução, mantém citação indireta sobre pesquisas revelarem alguns problemas sociais no Brasil. No desenvolvimento, mantém presença de citação direta, elaboração de pergunta e resposta e estabelecimento de comparação. Na conclusão, reitera síntese da carta.

Segundo Figueiredo (2019), com base nos estudos de Vygotsky, por meio da interação de uma pessoa mais experiente, a criança poderá desenvolver as funções psíquicas superiores, tais como: a atenção voluntária, a memória lógica, o raciocínio dedutivo, o pensamento verbal, entre outras. Nesse sentido, nessa última análise, chamamos a atenção para dois

conceitos vygotskyanos de bastante relevância: a zona de desenvolvimento proximal – que consiste na diferença entre o que a criança faz sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de alguém mais experiente – e a internalização – que configura-se na reconstrução interna de uma atividade externa.

Nossa reflexão é a de que a relação íntima entre intertextos explícitos e progressão temática permanece nas cartas abertas de “Olívia”. Podemos afirmar, portanto, que a intertextualidade é um elemento de textualidade inerente aos textos que produzimos. A progressão do texto, assim, constrói-se recorrendo a outros textos para validá-los.

Com essa investigação, conseguimos obter algumas respostas acerca do encaminhamento da produção escrita argumentativa na escola de Educação Básica: 1º) é papel do professor de língua portuguesa/redação refletir sobre suas responsabilidades ao trabalhar com textos escritos, de viés argumentativo, em sala de aula; 2º) configura atribuição do professor de linguagem preocupar-se com metodologia(s) que primem por avaliação dialogada, a qual conceba não só lacunas, e por reescrita(s); e 3º) a intertextualidade é um padrão de textualidade que potencializa os nossos textos, sejam orais ou escritos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, [1997], 2003, p. 61).

A partir deste momento, apresentamos as considerações finais dos resultados de nossa pesquisa de doutorado. Tais considerações advêm de nossas compreensões, ou seja, estão pautadas pelo nosso olhar para a pesquisa, pelo nosso ponto de vista, portanto, caracterizam algumas possibilidades, dentre outras que poderiam ser explicitadas. Nesse sentido, resgatamos nossos objetivos, tanto geral quanto específicos, para respondê-los ou sugerir pontos de encontro entre reflexão, ação e reflexão: o que pensamos para a pesquisa, o que aconteceu na pesquisa e o que pensamos pós a pesquisa.

Nosso objetivo geral era investigar como a relação entre a intertextualidade explícita e a progressão temática auxilia nas produções escritas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do trabalho com os gêneros carta do leitor, carta de reclamação e carta aberta.

Consideramos que a intertextualidade, relacionada à progressão temática, auxilia na produção escrita, ou seja, ela contribui para a escrita argumentativa de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Julgamos, ainda, que o modo desse processo, o *como*, esteve intimamente atrelado aos postulados vygotskyanos dinamizados em sala de aula. Durante a realização da pesquisa, a cada nova escrita que os estudantes produziam, mais precisamente da escrita para a reescrita, sinalizavam dificuldades em compreender o ponto do *feedback* que aludia à intertextualidade.

Em todas as cartas produzidas – carta do leitor, carta de reclamação e carta aberta – a professora-pesquisadora precisou, em algum momento, intervir junto ao movimento que estava acontecendo e *interagir* com a turma, especialmente quando sinalizavam dúvidas em reescrever observando o tópico da avaliação que sinalizava para a intertextualidade. Assim, a professora precisou resgatar, oralmente, o que haviam aprendido sobre a intertextualidade, em aulas anteriores; *mediar* os conhecimentos; perguntar se lembravam do que haviam visto juntos, quais tipos de intertextualidade explícita existiam; agir na *zona de desenvolvimento proximal* dos estudantes: explicar novamente a partir de outros exemplos que apresentassem intertextos por remissão e por citação. Essa foi uma prática que sempre esteve presente durante o processo de produção escrita de cada gênero textual trabalhado.

Já em relação ao nosso primeiro objetivo específico – verificar se os postulados da Linguística do Texto, a partir da pesquisa-ação, favorecem o processo de ensino e aprendizagem de produção textual em sala de aula – acreditamos que a Linguística do Texto é um embasamento teórico-metodológico de muita pertinência para o trabalho com o texto, pois permite um trabalho interativo e reflexivo entre os sujeitos envolvidos na ação. Entendemos, também, que a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa, de cunho qualitativo, que possibilita reflexão, ação e resolução de lacunas existentes em um processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, tornando pesquisadores e participantes copartícipes dos resultados.

Acerca de nosso segundo objetivo específico – averiguar se os princípios da escrita processo contribuem para o desenvolvimento da escrita de estudantes do Ensino Fundamental – pensamos que o trabalho com a produção escrita, de cunho argumentativo, em sala de aula, pautado por um enquadramento, uma filosofia de trabalho, denota planejamento, reflexão para ação, reflexão na ação, reflexão após a ação e consciência sobre o processo e sobre a responsabilidade do professor de linguagem. O *Process Writing* é uma perspectiva de trabalho com o texto que prima por fases na produção da escrita e por colaboração entre participantes do processo.

Sobre o nosso terceiro objetivo específico – investigar se a Avaliação Textual Interativa auxilia no aprimoramento da reescrita dos textos dos estudantes, no intuito de aproximar intertextualidade e progressão temática – entendemos que o modo como a avaliação se manifestou, isto é, de maneira dialogada, contribuiu para que os estudantes qualificassem seus textos. Nas “orelhas” dos textos, nas quais registramos nosso *feedback*, priorizamos avaliação que abordasse questões de gênero de texto, conteúdo e intertextualidade, na primeira produção; gênero (quando necessário), intertextualidade, progressão temática e aspectos gramaticais, na reescrita; e intertextualidade (quando necessário), progressão temática e aspectos gramaticais (quando necessário), na última produção. Vale ressaltar que retomávamos questões ainda lacunares, frágeis e que validávamos aspectos fortes, já aprimorados na materialidade.

Desse modo, entendemos que a pesquisa oportunizou aos estudantes uma experiência de escrita, produziram três versões para o mesmo texto no intuito de aprimorá-las, visto que no questionário investigativo afirmaram não terem vivenciado processo de escrita semelhante. Além da experiência, em si, conheceram avaliação que não pontuava apenas nota, acerto e/ou erro, mas, sim, fragilidades e potencialidades, o que contribuiu para que qualificassem a escrita considerando, principalmente, os tópicos sobre a intertextualidade e a progressão

temática. No questionário final, “Olívia” sinalizou que melhorou sua escrita “pois a partir dos intertextos suas ideias avançaram/progrediram nas cartas produzidas”, o que configura que nossa sujeita *internalizou*, pelo menos em parte, os conhecimentos sobre os elementos de textualidade trabalhados.

Nesse ínterim, gostaríamos de destacar, ainda, algumas questões particulares e extremamente ricas que analisamos em nossa pesquisa: os preceitos de Vygotsky; o trabalho com textos de cunho argumentativo e os questionários investigativo e final. Nesse sentido, enfatizamos que os conceitos vygotskyanos pautaram as nossa práticas docentes no que tange ao encaminhamento das produções textuais dos estudantes. A *zona de desenvolvimento proximal* teve importância singular, uma vez que oportunizou que os estudantes partissem de um nível de aprendizagem e desenvolvimento acerca do produção de textos (nível real) e conseguissem avançar em direção a outro (nível proximal/potencial). Já os textos argumentativos possibilitaram o ensino e a aprendizagem da argumentação bem como da potencialização do trabalho com a intertextualidade e a progressão temática. Os questionários foram instrumentos que balizaram nossas ações durante o desenvolvimento da pesquisa, nos ajudando a compreender, antes da investigação, o quanto os estudantes sabiam sobre a produção de textos, e após, o quanto estavam conscientes sobre o trabalho realizado.

Com isso, consideramos que nossas hipóteses para a pesquisa foram parcialmente respondidas. Acerca de nossa 1ª hipótese: a intertextualidade explícita, relacionada à progressão temática, por meio de avaliação dialogada e reescritas, potencializaria os textos dos estudantes contribuindo para a qualificação da argumentação; compreendemos que sim, que esses fatores de textualidade, por meio de nossos *feedbacks* e das reescritas, auxiliaram na argumentação dos textos. Já sobre nossa 2ª hipótese: o encaminhamento da produção textual, em sala de aula, pautado por enquadramento de trabalho, oportunizaria consciência sobre os recursos linguísticos trabalhados; pensamos que sim, mais uma vez, posto que a experiência vivida com um processo de escrita possibilitou diálogo e reflexão sobre as etapas do processo.

Considerando os preceitos bakhtinianos, acerca dos intertextos, e partindo das análises dos textos produzidos pela sujeita da pesquisa, fica a compreensão de que a intertextualidade – explícita – é um elemento próprio da língua(gem), seja em maior escala ou em menor. Desse modo, um texto, especialmente, argumentativo/opinativo só progride, somente avança suas ideias por meio do texto de outros produtores, de outros textos, ou seja, de intertextos. Para que consigamos validar nosso ponto de vista, defender uma tese, em um texto, necessitamos construir argumentos/contra-argumentos e é recorrendo à intertextualidade, seja por remissão ou citação, que garantimos o fortalecimento e a continuidade de nossas ideias.

Logo, nossa tese, nessa pesquisa de doutorado, sugere que é a intertextualidade, principalmente, explícita, que oportuniza a progressão do tema em nossas produções textuais.

Reiteramos, assim, que, nas duas produções diagnósticas de “Olívia”, percebemos relação entre intertextos e avanço de ideias, uma vez que a estudante narra o filme (Encontrando Forrester), assistido em aula, de modo crescente. Ela progride as ideias a partir do uso de remissão a texto e a personagens.

Nas cartas do leitor que “Olívia” escreve, identificamos relação íntima entre o uso de intertextualidade explícita e progressão temática. A participante revela opinião (elogio) acerca da reportagem (Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz), a qual foi lida em aula, ao passo que realiza remissão a textos e a autor, avançando a temática proposta.

Nas cartas de reclamação de “Olívia”, verificamos que há relação entre intertextos e avanço do tema. A produtora apresenta remissão a textos, o que auxilia na progressão da argumentação e contra-argumentação em seu texto (situação hipotética – casal que compra boneca para a filha e o brinquedo não funciona como a propaganda).

Nas cartas abertas que “Olívia” produz, constatamos relação estreita entre intertextualidade explícita e progressão temática. A estudante manifesta seu posicionamento sobre o assunto retratado (o futuro que os estudantes desejam para o Brasil) recorrendo a remissões a textos e a autor e a citações indireta e diretas.

A partir da pesquisa desenvolvida, concluímos que: a) configura função do professor de linguagem, na escola, pensar sobre seu próprio papel ao trabalhar a produção de textos escritos, principalmente, os de cunho argumentativo; b) cabe ao professor de língua portuguesa/produção textual primar por uma metodologia que conceba, para o trabalho com o texto, avaliação interativa/*feedback* – que preveja fragilidades e potencialidades – e reescrita(s); e c) a intertextualidade é um fator de textualidade que se encontra presente, em nossos textos, especialmente quando queremos/precisamos argumentar/negociar. Ao registrarmos nosso ponto de vista, acerca de dado assunto, por meio de outros textos, no intuito de validá-lo, avançamos nossas ideias, progredimos o tema. Portanto, entendemos que a construção de textos argumentativos acontece a partir do uso de intertextos (explícitos), os quais, por sua vez, ocasionam progressão temática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** SP: Parábola, 2009.
- _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** SP: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal.** SP: Martins Fontes, 1992.
- _____. [1979]. **Estética da criação verbal.** SP: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics.** New York: Longman, 1981.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino.** SP: Parábola, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1998.
- BURNS, A. **Collaborative Action Research for english Language Teachers.** Cambridge University Press, 1999.
- _____. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners.** Nova Iorque: Routledge, 2010.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, número 002, p. 221-236. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>>.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais.** BH: Autêntica Editora, 2014.
- DANES, F. **Papers on Functional Sentence Perspective.** Praga: The Hague, 1974.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** 1998. 166 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1990.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual**: Introdução. SP: Cortez, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. SP: Parábola, 2019.

FREIRE, P. [1997]. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. RJ: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e história. SP: Companhia das Letras, 1989.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol. 35, n. 3, p. 20-29, maio/junho. 1995. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>>.

GONÇALVES, M. S. **O mundo na sala de aula**: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. SP: Parábola, 2017.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Eds.). **The action research planner**. Geelong: Deakin University Press, 1988.

KOCH, I. V. A intertextualidade como critério de textualidade. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.) **Linguística Textual**: texto e leitura. SP: EDUC, 1985 (Série Cadernos PUC, 22).

_____. **A coesão textual**. SP: Contexto, 1989.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. SP: Cortez, 2002.

_____. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>>. Acesso em 9/01/2018.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. SP: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. SP: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012b.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. SP: Cortez, 2012.

KÖCHE, V.; BOFF, O.; MARINELLO, A. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEAL, T.F. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças.** 2003. 408 p. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** BH: Autêntica, 2007.

_____.; MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola.** BH: Autêntica, 2015.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** SP: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto – o que é e como se faz.** Recife: UFPE, 1983.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** SP: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de Texto – o que é e como se faz.** SP: Parábola Editorial, 2012.

MOREIRA, T. M. **A progressão temática na redação escolar.** 1991. 137 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e Consciousness-raising na aquisição da escrita em Língua Materna.** 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

NEIS, I. A. Por uma gramática textual. **Letras de Hoje: revista eletrônica de estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa,** Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 21-39, 1981. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/18206/11640>>. Acesso em: 13 out. 2017.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** SP: Summus, 1992.

PASSOS, C. M. T. As cartas do Leitor nas revistas *Nova Escola* e *Educação*. In: DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. **Tecendo textos, construindo experiências.** RJ: Lucerna, 2007.

RICHTER, M. G. O material didático no ensino de línguas. **Linguagens & Cidadania.** V. 7, n. 2, jul./dez. 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** SP: Contexto, 2010.

SANTOS, P. **A intertextualidade na produção escrita de estudantes do Ensino Médio** – a Linguística do Texto e a Pesquisa-ação na escola. 2017. 182 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, R. C. P. **A linguística textual e a sala de aula**. Curitiba: Ibepex, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. SP: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83. Brasília: abril, 1992.

VYGOTSKY, L. [1934]. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. SP: Martins Fontes, 1989.

_____. [1984]. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José C. Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. SP: Martins Fontes, 2007.

_____. [1988]. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. SP: Ícone, 2014.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

_____. **Process Writing**. London: Longman, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 01

<p>1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação</p> <p>3. Data/Horário: 19/03/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Aula com base na Metodologia 1 – Escrita Não Processual</p>
<p>6. Objetivos para o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Investigar se a metodologia adotada para esta aula, sem preparação para a produção textual, causa estranhamento nos alunos; -> Investigar/verificar se os alunos revelam competência para a escrita no viés dos gêneros textuais; -> Propor escrita de texto a partir de tema livre; -> Propor temática livre, sem exploração de texto-base; -> Solicitar produção escrita. <p>7. Conteúdos: Produção Textual</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se a presente sequência didática haja vista o propósito de dinamizar aula de produção textual/redação consoante metodologia de escrita não processual: sem exploração textual que contemple apresentação, leitura e debate de textos motivadores.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (Apresentação, Proposição de Produção Textual e Encerramento).</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado por meio de metodologia de escrita não processual.</p> <p>11. Recursos: MUC (material de uso comum)</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entrega das produções textuais. <p>b. Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação direta; - produções escritas.
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa

INTRODUÇÃO

Após a apresentação da professora e do projeto que será desenvolvido com os estudantes, na referida escola, será solicitada a produção de um texto de livre escolha sobre o tema.

2ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

Neste momento, será solicitado que os estudantes produzam um texto de tema livre e que, ao final da aula, entreguem para posterior correção.

14. Referências / Bibliografia:

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. RJ: Lucerna, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. RJ: Nova Fronteira, 1985.

APÊNDICE B

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 02

1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista

2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação

3. Data/Horário:

- 26/03/2018 – das 10h e 10min às 10h e 55min;

- 28/03/2018 – das 9h e 10min às 9h e 55min (intervalo para o recreio) e 10h e 10min às 10h e 55min;

- 29/03/2018 – das 8h e 25min às 9h e 10min.

4. Professora: Patrícia dos Santos

5. Tema: Aula com base na Metodologia 2 – Escrita Processual

6. Objetivos para o professor:

-> Investigar como os estudantes reagem ao receberem avaliação textual com viés de correção, focalizando apenas erros e nota;

-> Investigar como os estudantes percebem a sondagem de um tema/assunto com base na exploração de vídeo/filme;

-> Fornecer *feedback* acerca da correção realizada nos textos da aula anterior (baseada na metodologia 1 – Escrita Processual);

-> Explorar tema relacionado à escrita (ao aprendizado sobre o ato de escrever e/ou aos motivos que levam um escritor/autor a produzir um texto) por meio de vídeo/filme subsidiado pelo trabalho com perguntas norteadoras.

7. Conteúdos: Exploração textual – vídeo/documentário

8. Justificativa:

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista (a qual considera que a aprendizagem acontece por meio da interação do sujeito e da sociedade ao seu redor; o professor assume o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, e o estudante é considerado sujeito ativo): *feedback* acerca dos textos escritos anteriormente e exploração de temática por meio de filme/vídeo e de posterior questões norteadoras.

9. Cronograma: Aproximadamente 135 minutos (4 períodos de 45 min) de aula (*Feedback*, Apresentação, Assistência a vídeo, Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de escrita processual.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.

12. Avaliação:

a. Critérios: participação.

b. Instrumentos: observação direta.

13. Desenvolvimento:

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

No início da aula do dia 26/3, os textos produzidos pelos estudantes, na aula anterior, serão devolvidos com correção indicativa realizada pela professora pesquisadora, ou seja, com apontamentos dos erros gramaticais encontrados e com explicitação de nota referente à produção escrita.

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Para um segundo momento da aula, os alunos serão convidados à assistirem ao filme “Encontrando Forrester”. O filme retrata diversos cenários do cotidiano envolvendo sentimentos de amizade, confiança e escolha. Mostra o caminho de um jovem de dezesseis anos da periferia de Nova York que consegue uma bolsa de estudos em uma das melhores escolas particulares da cidade, graças às notas que conquistou no colégio público. Só que ele não consegue superar a barreira do preconceito, por ser negro e pobre. O talento do rapaz em escrever o leva a conhecer William Forrester (Sean Connery), um brilhante escritor que vive recluso. Ele percebe a capacidade do jovem e o incentiva a prosseguir. Desse relacionamento, nasce uma bela e edificante amizade. Previsão do filme: 2h 15 min.

No dia 28 de março, os estudantes continuarão a assistir ao filme.

Já no dia 29 de março, os estudantes acabarão de assistir ao filme “Encontrando Forrester”.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

APÊNDICE C

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 03

<p>1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação</p> <p>3. Data/Horário: 02/04/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Aula da primeira produção escrita – Metodologia 2 – Escrita Processual</p>
<p>6. Objetivos para o professor:</p> <p>-> Investigar como os estudantes reagem à exploração do mesmo tema proposto na aula anterior por meio de texto-base (escrito);</p> <p>-> Promover a leitura de texto que explora os aprendizados sobre ser escritor e posterior debate mediado sobre o tema, resgatando questões pertinentes ao filme e ao texto apresentado, agora, por meio de questões norteadoras;</p> <p>-> Explorar características do gênero carta do leitor;</p> <p>-> Oportunizar momento de produção do gênero de texto carta do leitor com base na leitura e no debate realizados em aula.</p> <p>7. Conteúdos: Leitura de texto base e Produção Textual – carta do leitor</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: com exploração textual que contemple apresentação, leitura e debate de texto motivador; exploração das características do gênero textual carta do leitor e convite para produção de carta do leitor.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (Apresentação, Leitura, compreensão e interpretação, Debate mediado, Proposição de Produção Textual, Comentários e Encerramento).</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.</p> <p>11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: participação e entrega das produções textuais, de acordo com a proposta.</p> <p>b. Instrumentos: observação direta, reflexão oral coletiva e produções escritas.</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa

INTRODUÇÃO

Nesse momento, os estudantes receberão a crônica intitulada “Vinte e uma coisas que aprendi como escritor”, de Moacyr Scliar (publicada em agosto/1995). As cópias do texto serão disponibilizadas pela professora pesquisadora. Após, será proposta a leitura compartilhada do referido texto.

Vinte e uma coisas que aprendi como escritor

APRENDI que escrever é basicamente contar histórias, e que os melhores livros de ficção que li eram aqueles que tinham uma história para contar.

APRENDI que o ato de escrever é uma seqüela do ato de ler. É preciso captar com os olhos as imagens das letras, guardá-las no reservatório que temos em nossa mente e utilizá-las para compor as nossas próprias palavras.

APRENDI que, quando se começa, plagiar não faz mal nenhum. Copiei descaradamente muitos escritores, Monteiro Lobato, Viriato Correa e outros. Não se incomodaram com isto. E copiar me fez muito bem.

APRENDI que, quando se começa a escrever, tinha de escrever. Não adiantava só ficar falando de como é bonito escrever; eu tinha mesmo de enfrentar o trabalho braçal (e glúteo) de sentar e trabalhar.

APRENDI que uma boa ideia pode ocorrer a qualquer momento: conversando com alguém, comendo, caminhando, lendo (e, segundo Agatha Christie, lavando pratos).

APRENDI que uma boa ideia é realmente boa quando não nos abandona, quando nos persegue sem cessar. O grande teste para uma ideia é tentar se livrar dela. Se veio para ficar, se resiste ao sono, ao cansaço, ao cotidiano, é porque merece atenção.

APRENDI que aeroportos e vares são grandes lugares para se escrever. O var, por razões óbvias; o aeroporto, porque nele a vida como que está em suspenso. Nada como uma existência provisória para despertar a inspiração literária.

APRENDI que as costas do talão de cheque é um bom lugar para anotar ideias (é por isso que o escritor tem de ganhar a grana suficiente para abrir uma conta bancária). O guardanapo do restaurante também serve, desde que seja de papel e não de pano.

APRENDI que não dá para usar um gravador como forma de registrar textos. A nossa voz sai de outro compartimento, que nada tem a ver com a palavra escrita.

APRENDI que o computador é um grande avanço no trabalho de escrever, mas tem um único inconveniente: elimina os originais, os riscos, os borrões, e portanto a história do texto, a qual – como toda história – pode nos ensinar muito.

APRENDI que a mancha gráfica representada pelo texto impresso diz muito sobre este mesmo texto. As linhas não podem estar cheias de palavras; o espaço vazio é tão eloquente quanto o espaço preenchido pela escrita. O texto precisa respirar, e quando respira, fica graficamente bonito. Um texto bonito é um texto bom.

APRENDI a rasgar e jogar fora. Quando um texto não é bom, ele não é bom – ponto. Por causa da autocomiseração (é a nossa vida que está ali!) temos a tentação de preservá-lo, esperando que, de forma misteriosa, melhore por si. Ilusão. É preciso ter a coragem de se desfazer. A cesta de papel é uma grande amiga do escritor.

APRENDI a usar a gaveta. Mesmo os melhores textos, como os melhores vinhos, beneficiam-se de um período de maturação. Precisamos lê-lo com olhar diferente. E nada como o tempo para isto.

APRENDI a não ter pressa de publicar. Já se ouviu falar de muitos escritores batendo, aflitos, à porta dos editores. O que é mais raro, muito mais raro, são os leitores batendo à porta do escritor.

APRENDI a não reler meus livros. Um livro tem existência autônoma, boa ou má. Não precisa do olhar de quem o escreveu para sobreviver.

APRENDI que, como escritor, um livro é como um filho, mas que é preciso diferenciar entre filhos e livros.

APRENDI que terminar um livro se acompanha de uma sensação de vazio, mas que o vazio também faz parte da vida de quem escreve.

APRENDI que há uma diferença entre literatura e vida literária, entre literatura e política literária. Escrever é um vício solitário.

APRENDI a diferenciar entre o verdadeiro crítico e o falso crítico. O falso crítico não está falando do que leu. Está falando dos seus próprios problemas.

APRENDI que, para um escritor, frio na barriga ou pelos do braço arrepiados são um bom sinal: um livro vem vindo aí.

(Moacyr Scliar – Blau - Jornal bimestral de literatura, Porto Alegre, agosto/1995)

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Após a leitura do texto-base, professora pesquisadora mediará debate sobre o assunto em questão, por meio de perguntas problematizadoras, isto é, que levem à reflexão sobre o tema.

Perguntas acerca do filme (*Encontrando Forrester*):

- 1) Sobre o que tratava o filme?
- 2) Qual elemento presente na trama acabou por unir os personagens?
- 3) Como podemos evidenciar o tipo de relação que os personagens (man)tinham com a escrita?

Perguntas acerca do texto:

- 1) Considerando a produção de sentido do texto, qual é o posicionamento do autor acerca do tema em questão?
- 2) Trata-se de que gênero de texto?
- 3) Qual a reflexão que fica sobre o ato de escrever, segundo as pistas do texto?
- 4) Que outro título você daria ao texto?

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, professora pesquisadora perguntará para a turma se conhecem o gênero carta do leitor e se já produziram esse gênero. Em seguida, professora e estudantes resgatarão, oralmente, aspectos pertinentes à estrutura do gênero, bem como propósito comunicativo e público-alvo do gênero.

Após, os estudantes serão convidados a produzirem o gênero de texto carta do leitor, ou seja, registrarão seus elogios e/ou críticas ao texto/autor.

Nesse sentido, serão contempladas as seguintes etapas do *Process Writing*:

1º - Geração de ideias: os estudantes terão um momento para resgatarem principais ideias/comentários apresentados sobre o assunto em pauta. Esse registro se dará de maneira oral junto com a professora e os colegas.

2º - Focalização: os estudantes terão esse momento para projetarem um foco em sua produção, além de verificarem para quem se destina o seu texto e por quê. Nesta etapa, os participantes começam a localizar as principais ideias do texto.

3º - Estruturação: os estudantes, nessa fase, irão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento do debate e da defesa de seus pontos de vista, para darem início a um encadeamento de suas ideias/opiniões.

4º - Esboço: ocorre a primeira escrita, a primeira versão do texto dos estudantes. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e tomam sequência em relação à progressão temática.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. BH: Autêntica, 2014.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. RJ: Lucerna, 2002.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE D

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 04

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 09/04/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de *feedback*, análise de gêneros textuais e reescrita - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. Objetivos para o professor:

-> Investigar como os estudantes respondem: ao lerem os *feedbacks* registrados em seus textos, ao analisarem diferentes gêneros textuais e ao serem convidados para reescreverem suas produções;

-> Fornecer *feedback*, por meio de avaliação textual interativa, nos textos da aula anterior sobre os motivos que levam um(a) cronista/escritor a escrever;

-> Dinamizar aspectos referentes à análise da estrutura dos gêneros carta do leitor e carta ao autor.

-> Convidar os estudantes a reescreverem suas produções.

7. Conteúdos: Avaliação Textual, Análise de gêneros e Reescrita.

8. Justificativa:

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: *feedback* sobre as produções escritas; dinamização de análise de gêneros textuais e proposição para reescrita de textos.

Essa aula é especialmente importante, haja vista que os estudantes experimentarão os seguintes momentos: *feedback* por meio de avaliação textual interativa, que não prioriza apenas lacunas, mas também potencialidades e aspectos como conteúdo e gênero; trabalho com a análise dos gêneros textuais carta do leitor e carta ao autor e convite para a reescrita de seus textos.

9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (*Feedback*; Trabalho com Análise de gêneros, Convite à reescrita; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e datashow.

12. Avaliação:

a. Critérios:

- participação e entrega das produções textuais solicitadas, conforme proposta.

b. Instrumentos:

- observação direta, reflexão oral coletiva e produções de texto.

13. Desenvolvimento:**1ª Etapa****INTRODUÇÃO**

Neste momento, os textos produzidos na aula anterior, pelos estudantes, serão entregues com avaliação textual-interativa realizada pela professora pesquisadora, ou seja, com apontamentos acerca de aspectos linguísticos que envolvam as potencialidades reveladas na materialidade e as fragilidades, especialmente, no tocante à estrutura do gênero e ao conteúdo.

2ª Etapa**CONTEXTUALIZAÇÃO**

Na sequência, professora pesquisadora dinamizará aula que abordará aspectos referentes ao(s) conceito(s) e à(s) estrutura(s) dos gêneros carta do leitor e carta do autor por meio de análise de alguns exemplares dos referidos gêneros, juntamente com os estudantes. Essa aula foi especialmente pensada devido à primeira produção realizada pelos estudantes. Após a avaliação, a professora percebeu que tiveram dificuldades em escrever o gênero solicitado, carta do leitor. Em alguns textos, houve carta destinada ao próprio autor e em outros prevaleceu a tipologia narrativa.

Dinamização da aula (slides)

Inicialmente, será apresentado um slide com a introdução/localização da aula, contendo o nome fictício de um jornal para contextualizar a esfera de circulação dos referidos gêneros.

JORNAL
Leia mais

OPINIÃO | 3

Gêneros textuais

Aula de Redação / Produção Textual
Escola Batista - Turma: 901

Profª Patricia dos Santos

Análise de Gêneros Textuais
9 de abril de 2018

Nos slides seguintes, apresentaremos quatro cartas, duas cartas do leitor (à esquerda), e duas cartas ao autor (à direita). Entretanto, não serão revelados os nomes dos gêneros mencionados. Nesse momento, a professora pesquisadora fará a leitura dos textos, juntamente com a turma e, após, realizará perguntas envolvendo conteúdo e gênero.

Celular
Damaris das Neves Lenquist
Professora, Campinas

De acordo com a reportagem publicada em 1/8, "Telefone celular também é usado para a alfabetização", achamos que a ideia é muito positiva, porque o celular se tornou uma ferramenta presente em todas as classes sociais e no nosso dia a dia, então por que não usá-lo para a aprendizagem? Achamos que muitas pessoas utilizam o celular para invadir a privacidade de outros (filmando, ouvindo música, falando alto, etc.), porém, essa nova possibilidade de uso nos encheu de esperança e interesse em que essa experiência se concretize de fato.



3
OPINIÃO

Devo dizer, quanto ao texto "Ser Brasileiro", de sua autoria, que sua técnica para escrita é realmente algo muito bonito de se ver. Sinto-me feliz por ver esses jogos que o senhor faz com um dos nossos mais preciosos instrumentos de comunicação. As imagens criadas são muito bonitas de se ver em um texto, no entanto, senhor Veríssimo, gostaria de ressaltar que as preocupações das quais o senhor trata no texto são muito válidas, mas não creio que seja essa a ótica que devemos enfatizar enquanto cidadãos brasileiros.

O nosso país, infelizmente, tem a maior parte da população em índices alarmantes de pobreza e a fome assola muitas famílias brasileiras. Quantas crianças não estão nas ruas, sem nenhuma perspectiva de uma vida melhor, de um futuro?... Essas que são o futuro do nosso país... e que são tão maltratadas pela sociedade como um todo.

Por que isso acontece, senhor Veríssimo? Porque estamos, a cada dia, nos programando para não nos comover com a realidade do próximo... É mais fácil ver o mundo pelas lentes cor-de-rosa de Panglos.

Gostaria que o senhor passasse a baixar o vidro do seu, com certeza, lindo carro, nos sinais de trânsito para ver o que nós fazemos com o nosso futuro. Ou talvez nem precise tanto... De vez em quando visite a cozinha da sua casa, o senhor com certeza encontrará bons exemplos de brasileiros que precisam de mais atenção.

Gostaria de salientar também, senhor Veríssimo, que essa é uma crítica construtiva. A sugestão é usar sua brilhante técnica a favor dos nossos problemas que precisam urgentemente de solução. Talvez assim consigamos com que as pessoas que leem seus textos sejam mais atentas ao que acontece à nossa volta e não se acostumem a achar normal ver pessoas passando fome, crianças nas ruas... Balas perdidas... E outras tantas coisas que estamos nos acostumando a ver.

Atenciosamente,
Vanessa.

Perguntas problematizadoras:

- do que trata o primeiro texto, cujo título é *Celular*?
- do que trata o outro texto que está sem título?

Uma lição que vale nota 10

"Nós, alunos do 5º ano C do Colégio Grande Passo, em Boa Viagem, estamos estudando o gênero textual Carta do leitor, portanto lemos várias matérias de jornais e revistas e como sempre o JC tem publicado matérias que contribuem e enriquecem muito o nosso conhecimento sobre os temas que estamos estudando. Lemos nesse JC a notícia *Estado é o 3º no país em trabalho infantil*, publicada no caderno Cidades, no domingo (15/04) e ficamos impressionados e nos perguntando: Por que as autoridades não cumprem com o que tem na Declaração Universal da Criança e do Adolescente? Tantos impostos são pagos e por que tantas crianças trabalhando? Ficamos tristes em ver que essas crianças ainda não têm seus direitos garantidos. Todos nós sabemos que a educação de qualidade é o caminho para o sucesso de qualquer lugar. *Alunos do 5º ano C do Colégio Grande Passo*"



3
OPINIÃO

Quem lhe escreve é Eduardo, 18 anos, natural e morador de Brasília.

Terminei há pouco de ler o seu livro "A Tragicomédia Acadêmica", e gostaria de expressar os meus agradecimentos.

Como um jovem que, mesmo decepcionado, tenta passar na UnB, pude me identificar com várias das histórias contadas. Corroborando uma afirmação sua sobre a obra, pude ver, junto a alguns trechos beirando ao absurdo — e nesse conflito reside a excelência do texto —, incrivelmente, uma fiel representação da realidade. "Matando um Mosquito Com um Tiro de Canhão", em especial, contém tudo o que gostaria de ter dito, mas não tinha a sabedoria, a coragem e nem o conhecimento, sobre um cursinho pré-vestibular, o próprio vestibular e a educação em geral.

A propósito, percebi em seus textos, e embora isso deva valer pouco vindo de um ignorante como eu (e agora um pouco menos graças a você), uma grande riqueza de conhecimentos, contida em tão pequeno espaço, coisa que nunca vi em crônicas de um Luís F. Veríssimo, por exemplo.

E falando em ignorância, para você ver, jamais teria percebido as inúmeras alusões feitas à mitologia grega se, voluntariamente e por mero acaso, não tivesse lido logo antes "O Livro de Ouro da Mitologia", de Thomas Bulfinch, pois os que se faziam de professores não me ensinaram nada sobre isso quando fingia de conta que era estudante.

No momento, tento recuperar o tempo perdido, e esse livro foi um dos primeiros, tomara, de muitos outros.

Muito Obrigado.

Eduardo C. — eduardco[arroba]gmail[pon]to[com]

Perguntas problematizadoras:

- do que trata o texto *Uma lição que vale nota 10*?
- do que trata o outro texto que sem título, no mesmo slide?
- os textos apresentados pertencem ao mesmo gênero? Que gênero textual é esse?

Após a discussão e construção conjunta das respostas aos questionamentos, professora pesquisadora explorará elementos característicos da carta do leitor e da carta ao autor.

Com base em Costa (2014), Dolz e Schneuwly (2004) e Bezerra (2010), a professora pesquisadora trará os conceitos e as características que distinguem tais gêneros, utilizando os textos apresentados, isto é, localizará marcas textuais, nos próprios textos, que sinalizem para esses aspectos.

Carta de/do leitor: geralmente, de opinião/argumentativa, que circula em revistas e jornais. O leitor/leitora, a envia diretamente para o editor/redação do jornal com o propósito de manifestar seu ponto de vista sobre alguma matéria/assunto que tenha lido. Numa carta do leitor, os principais objetivos são: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, discordar, entre outros. Uma vez que a carta é direcionada ao jornal/revista, nos quais circulam variados textos de muitos autores, faz-se necessário o resgate do título do texto/matéria e/ou do autor para que, assim, o jornal/revista e, posteriormente, os demais leitores saibam de qual texto se trata.

Carta ao autor: carta de opinião/argumentativa, que é enviada especialmente ao autor/autora de determinado texto. O objetivo do leitor/leitora, ao enviá-la, é a manifestação de seu ponto de vista sobre o assunto/tema tratado no referido texto. Na carta ao autor, os principais objetivos também são: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, discordar, entre outros.

Sendo a carta endereçada ao autor, solicita-se que explicito o nome, por exemplo: “carta ao Moacyr Scliar”. Ao longo da carta, convém, ainda, resgatar o título do texto sobre o qual se quer tratar, pois, desse modo, o autor saberá a que texto se refere.

Na sequência, professora pesquisadora solicitará à turma que pense em que estilo de carta produziu na aula anterior, se foi carta do leitor ou carta ao autor. Espera-se, assim, que os estudantes reconheçam o estilo de suas produções a partir do trabalho realizado com a análise. Caso tenham dificuldades em elaborar as respostas, a professora auxiliará na elaboração do raciocínio e compreensão da questão.

Ao final, a professora convidará os estudantes a reescreverem suas produções, em aula, com seu auxílio, caso necessitem.

**AGORA QUE JÁ APRENDEMOS MAIS
SOBRE OS GÊNEROS DISCUTIDOS,
VAMOS REESCREVER E APRIMORAR
NOSSAS CARTAS DO LEITOR?**



3ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

Neste momento, a turma será convidada, conforme registro por escrito no *feedback*, a reescrever o gênero de texto carta do leitor.

Desse modo, serão contempladas as seguintes etapas do *Process Writing*:

5º - Avaliação: deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas na produção escrita. As questões reflexivas acerca dessa etapa do processo de escrita envolverão questões sobre o gênero textual e o conteúdo.

6º - Revisão: envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

14. Referências / Bibliografia:

BEZERRA, M. A. **Por que cartas do leitor na sala de aula**. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros Textuais e ensino*. SP: Parábola, 2010

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto – Redação**. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. BH: Autêntica, 2014.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e Consciousness-raising na aquisição da escrita em Língua Materna**. 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. SP: Contexto, 2010.

APÊNDICE E

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 05

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 16/04/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de *feedback* e dinamização de questionário investigativo – Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

- > Investigar como os estudantes respondem ao lerem os *feedbacks* registrados em suas reescritas e ao serem solicitados para responderem a questionário investigativo;
- > Fornecer *feedback* acerca dos textos produzidos na aula anterior, na forma da avaliação textual interativa, sobre os aprendizados que um escritor/produtor de textos teve com a escrita de textos;
- > Solicitar que os estudantes respondam a questionário investigativo.

7. **Conteúdos:** Avaliação Textual Interativa e Questionário Investigativo.

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é fornecer *feedback* sobre as produções escritas e realizar convite para responderem a um questionário investigativo, nos termos da metodologia sociointeracionista.

9. **Cronograma:** Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (*Feedback*; Convite para resposta a um questionário investigativo; Comentários e Encerramento).

10. **Metodologia:** O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. **Recursos:** MUC (material de uso comum) e xerox.

12. **Avaliação:**

a. **Critérios:** participação e entrega dos questionários respondidos, conforme solicitado.

b. **Instrumentos:** observação direta e reflexão oral coletiva.

13. **Desenvolvimento:**

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

Neste momento, os textos produzidos pelos estudantes, na aula anterior, serão entregues com avaliação textual-interativa realizada pela professora pesquisadora, ou seja, com apontamentos

acerca de aspectos linguísticos que envolvam as potencialidades reveladas na materialidade e as fragilidades, especialmente, no tocante à estrutura do gênero, ao conteúdo e à microestrutura.

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Após, professora pesquisadora convidará os estudantes para responderem a questionário investigativo acerca das metodologias de ensino apresentadas para o trabalho com o texto em sala de aula. Ao final, os questionários serão recolhidos.

Questionário Investigativo sobre as aulas de Produção Textual/Redação com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Batista em Santa Maria-RS

Nome: (opcional) _____

Mês/ano: _____ Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

1) Como você considera a sua relação com a escrita?

() Ruim/Péssima () Regular () Boa () Ótima

Por quê?

2) Com que frequência produzia textos, considerando a sua relação com a escrita até esse ano (2018)?

() 1x por semana () 2x na semana

() 1x no mês () _____

3) Ao produzir um texto, você:

() faz 1 rascunho. () faz mais de 1 rascunho.

() não faz rascunho porque

4) Após a 1ª escrita de um texto, você diria que é fundamental:

() A leitura do professor. () A leitura de um colega.

() A leitura do próprio autor. () _____

5) Sobre a reescrita de textos, você:

- considera importante. considera importante, mas não tem o hábito de reescrever.
 não considera importante, pois
-
-

6) Indique por ordem de importância (1º, 2º, 3º ...) o que é necessário para alguém escrever um texto de modo adequado, satisfatório:

- Investigar sobre o assunto em questão.
 Discutir sobre o assunto.
 Mostrar seu texto para outra pessoa ler.
 Aperfeiçoar o texto fazendo reescritas.
 Seguir o esquema indicado pelo professor.
 Ter o dom da escrita.

7) Ao produzirmos um texto, na maioria das vezes, fazemos referências a outros textos e/ou autores. Pensando em sua prática de produção de textos, você:

- considera que também faz uso de outros textos/autores em seu(s) texto(s).
 não considera a existência de outros textos em seu texto.
 não tem certeza se faz uso de outros autores/textos em suas produções textuais.

8) Se e quando você faz referência a outros textos em sua produção:

- A - procura resgatar textos que abordam o mesmo tema de sua produção.
B - manifesta relação com outros textos de maneira implícita, não citando, claramente, o texto ou autor que está "recuperando" em sua produção.
C - manifesta relação com outros textos e deixa claro a fonte ou autor que está recuperando em sua produção.
D - Contempla todas as alternativas anteriores.
E - Não se preocupa em observar se está contemplando outros textos em sua produção.
F - _____

9) Sobre a avaliação de textos, você:

- considera a avaliação importante na preparação da (re)escrita.
 considera importante, pois é uma possibilidade de avaliação do próprio autor sobre seu texto.
 considera uma oportunidade de dialogar com professor e colegas sobre suas ideias.
 outro

10) Levando em consideração as duas metodologias de aula de produção textual que você

experenciou (metodologias 1 e 2), que diferenças você percebeu entre elas?

11) Pensando sobre as duas metodologias apresentadas nas aulas de redação, qual você considera mais adequada e/ou efetiva para a aprendizagem da produção escrita? Por quê?

12) De acordo com o seu ponto de vista, como é ou como seria uma aula adequada de produção textual/redação?

(Adaptado de Motta, 2009.)

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e Consciousness-raising na aquisição da escrita em Língua Materna**. 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. SP: Contexto, 2010.

APÊNDICE F

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 06

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 23/04/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de análise de gênero textual - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos:**

- > Investigar como os participantes da pesquisa respondem ao analisarem diferentes textos de mesmo gênero textual – carta do leitor;
- > Dinamizar aspectos referentes à análise do gênero carta do leitor;
- > Convidar os estudantes para, na próxima aula, (re)conhecerem a intertextualidade, importante fator de textualidade em textos do campo argumentativo.

7. Conteúdos: Análise do gênero Carta do leitor.

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é, juntamente com a turma, conhecer, analisar e entender a função social do gênero carta do leitor, por meio de vários exemplares.

Devido às lacunas apresentadas pelos estudantes, na escrita e reescrita dos textos anteriores, verificamos que essa aula é importante para que os estudantes: (re)conheçam e analisem o gênero, por meio das características específicas (uma vez que não será revelado previamente) e entendam a função social da carta do leitor, que é, enquanto leitor, cidadão, manifestar seu ponto de vista, opinar sobre determinado assunto da cidade, estado e/ou país, especialmente pela importância do propósito comunicativo (elogiar, agradecer, reconhecer, questionar, posicionar-se contrariamente) da argumentação e dos contextos de veiculação.

Nessa aula, especificamente, serão tratados aspectos específicos do gênero carta do leitor por meio de análise de diferentes exemplares. Os aspectos referem-se à macroestrutura, objetivo(s)/propósito(s) do gênero textual, argumentação e conteúdo e elementos microestruturais.

9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (Trabalho com Análise de gênero; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e datashow.

12. **Avaliação:**

a. Critérios: participação.

b. Instrumentos: observação direta e reflexão oral coletiva.

13. Desenvolvimento:**1ª Etapa****INTRODUÇÃO / CONTEXTUALIZAÇÃO**

Os estudantes serão convidados a participarem de aula que abrangerá análise de gênero textual ainda a ser revelado. Nesse momento, professora pesquisadora contextualizará o porquê de um trabalho com análise de textos. Será compartilhado com a turma que, após a avaliação realizada, pela professora, nas reescritas deles, verificou-se que alguns textos ainda não pertenciam ao gênero carta do leitor, conforme fora solicitado em aula, e que outros textos fugiam à tipologia, ou seja, não argumentavam, apenas narravam ou descreviam.

2ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

A seguir, a professora pesquisadora dinamizará aula que abordará aspectos específicos do gênero carta do leitor (macroestrutura, propósito(s) do gênero textual, argumentação e conteúdo e questões microestruturais) por meio de análise de diferentes exemplares do referido gênero, juntamente com os estudantes. Essa aula foi pensada e dinamizada devido à escrita dos primeiros textos produzidos (primeira produção escrita e reescrita) pelos estudantes com base na metodologia 2 – Sociointeracionista. Após a avaliação das reescritas, a professora percebeu que os estudantes ainda apresentavam lacunas/dificuldades ao produzirem o gênero textual solicitado (carta do leitor). Em alguns textos, ainda houve carta destinada ao autor e, em outros, prevaleceu a tipologia narrativa.

Dinamização da aula (slides)

Na sequência, será apresentado um slide com a introdução/localização da aula, contendo imagens de cartas, da capa de um jornal com o nome *O jornal*, de um lápis e de um caderno em cima de um livro para provocação dos estudantes acerca do conteúdo da aula.



Aula de Redação / Produção Textual
Escola Batista - Turma: 901

Prof^a Patricia dos Santos

Aula de apoio - Análise de Gênero Textual
23 de abril de 2018



Após, apresentaremos três cartas do leitor para que sejam lidas e comentadas conjuntamente. No entanto, não será revelado o nome do gênero textual em questão. Nesse momento, a professora pesquisadora procederá à leitura dos textos, juntamente com a turma e, após, realizará algumas perguntas que, nos slides, aparecerão, gradativamente, após a leitura do texto, sempre após a elaboração coparticipativa das respostas, ou seja, sem revelar todas de uma só vez.

Texto I

<p>Animais abandonados</p> <p>É triste a situação dos animais nas ruas dos bairros e até no Centro de Florianópolis. Algo tem que ser feito. Com a chegada do verão é ainda mais triste. Os animais famintos, com sede, é tudo muito cruel. E sabem de quem é a culpa? Dos humanos, que abandonam seus animais nas ruas. Desse jeito não pode continuar, algo tem que ser feito. Onde moro, no Sul da Ilha, eles desovam os animais perto das casas onde moram pessoas que gostam de animais. Isso é certo? Transferir a responsabilidade para os outros? Eu chamarei a polícia se testemunhar uma cena dessas.</p> <p>Essas pessoas são criminosos que se dizem gente de bem, pois abandonar um ser indefeso nas ruas é um crime. Vamos ficar atentos e tomar providências para punir os culpados, não permitindo que isso continue.</p> <p>Dilma Maria Hamann Florianópolis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre o que trata o texto? - Considerando o sentido global do texto, qual foi o objetivo do autor ao produzir esse texto? - Levando em conta o tema, qual é o ponto de vista de quem escreveu essa produção de texto? - De que gênero textual estamos falando? - Como você chegou a esse raciocínio? - A autora do texto menciona algum autor ou texto em sua escrita? - Se sim, vamos localizar juntos? - De acordo com as pistas no texto, qual é a reflexão que fica sobre o assunto?
--	---

Diário Catarinense

Texto II

“Em um mundo voltado para a informação e a sustentabilidade, a busca por conhecimento é fator culminante para aqueles que acreditam que, sim, é possível combinar desenvolvimento com sustentabilidade, biodiversidade com adversidade. E, sobretudo estabelecer uma relação harmônica entre homem e meio ambiente. Dentro desse cenário, a Revista **ECOLÓGICO** é mais que um artifício de leitura bem fundamentada, é ferramenta indispensável àqueles que acreditam que o conhecimento pode mudar o mundo. Eu acredito e você?”



www.revistaecologico.com.br

AILTON HELENO, acadêmico de Engenharia Ambiental do 8º Período

- Qual é o assunto dessa produção textual?
- Considerando o sentido global do texto, qual foi o propósito dessa escrita?
- Qual era o posicionamento do autor sobre esse assunto?
- Pelas marcas no texto, percebemos que se trata de qual gênero de texto? Explique.
- O escritor dessa produção textual refere-se a algum texto ou pessoa? Em caso afirmativo, vamos procurar juntos as pistas deixadas no texto!

Texto III

- E sobre esse texto, qual é o seu tema?
- Qual foi a intenção ao escrever essa produção textual?
- Sobre o que as autoras argumentam especificamente?
- A qual gênero textual essa produção pertence?
- Há, nesse texto, alguma remissão a textos, pessoas, autores, personagens?
- Diante do exposto, a que reflexão chegamos acerca do assunto apresentado nesse texto?

Identificação nas paradas de ônibus

Somos acadêmicas do curso de Enfermagem na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e estamos a fazer intercâmbio no Centro Universitário Franciscano. Ao utilizarmos os transportes urbanos da cidade, vivenciamos uma grande dificuldade. As paradas não têm identificados os ônibus que ali param. Dessa forma, torna-se difícil para

a população a utilização dos transportes públicos, visto que não são explícitos os itinerários. Pedimos a colocação de placas de identificação em todas as paradas, como se verifica no Centro. Será mais fácil e segura a circulação das pessoas pela cidade.

**Carina Lomba e
Helena Camelo,
intercambistas na Unifra**

www.diariosm.com.br

Ao término da discussão e construção conjunta das respostas às questões levantadas, a professora pesquisadora explorará elementos característicos da carta do leitor. Nesse sentido, nos apoiaremos, mais uma vez, em Costa (2014), Dolz e Schneuwly (2004) e Bezerra (2010) e, agora, também em Köche, Boff e Marinello (2010). A professora pesquisadora trará as características e especificidades do gênero, utilizando os textos apresentados, ou seja, localizará marcas textuais, nos próprios textos, que sinalizem para esses aspectos.

(Resgatando o que fora apresentado em aula anterior:)

Carta de/do leitor: geralmente, de opinião/argumentativa, que circula em revistas e jornais. O leitor/leitora, a envia diretamente para o editor/redação do jornal com o propósito de manifestar seu ponto de vista sobre alguma matéria/assunto que tenha lido, ou seja, convencer o interlocutor. Numa carta do leitor, os principais objetivos são: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, discordar, entre outros tais como acrescentar informações, corrigir e/ou sugerir algo.

Uma vez que a carta é direcionada ao jornal/revista, nos quais circulam variados textos de

muitos autores, faz-se necessário o resgate do título do texto/matéria e/ou do autor para que, assim, o jornal/revista e, posteriormente, os demais leitores saibam de qual texto se trata.

Será apresentado ainda, um breve esquema/resumo sobre a estrutura do gênero:

Carta do leitor

Pertence à ordem do argumentar; gênero textual no qual o leitor manifesta sua opinião sobre determinado assunto publicado em jornal/revista; possibilita o diálogo dos leitores com a equipe da redação do jornal/revista ou com os demais leitores.

Local e data;

Vocativo;

Corpo do texto;

Despedida;

Assinatura

Nesse momento, a professora pesquisadora solicitará à turma que volte a refletir sobre qual texto produziu na aula que solicitava reescrita da carta do leitor. Espera-se, desse modo, que os estudantes reconheçam o estilo de suas produções a partir do trabalho realizado com a análise. Caso tenham dificuldades em concluir o raciocínio, a professora auxiliará na compreensão da proposta.

Ao final, os alunos serão convidados a participarem, na próxima semana, de aula que trate acerca da intertextualidade e da argumentação.

14. Referências / Bibliografia:

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

APÊNDICE G

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 07

<p>1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação</p> <p>3. Data/Horário: 07/05/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Aula sobre Intertextualidade – Metodologia 2 – Escrita Processual</p>
<p>6. Objetivos:</p> <p>-> Investigar como os participantes da pesquisa reagem ao (re)conhecerem a intertextualidade (explícita);</p> <p>-> Dinamizar conceito, categorização e exemplificação referentes à intertextualidade.</p> <p>7. Conteúdos: (Re)Conhecimento/Contextualização da Intertextualidade.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: dinamização do fator intertextualidade explícita.</p> <p>Essa aula será, especialmente, importante, pois tem o objetivo de apresentar e/ou resgatar o conceito de intertextualidade explícita, bem como exemplificar seus usos. O propósito dessa atividade é compartilhar, com os estudantes, a relevância de se potencializar as ideias em um texto argumentativo e de potencializar seus argumentos, por meio de citações (diretas e indiretas) e/ou de remissões (ao autor, ao texto ou a um referente).</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (Apresentação, Contextualização, Comentários e Encerramento).</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.</p> <p>11. Recursos: MUC (material de uso comum) e Datashow.</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: participação</p> <p>b. Instrumentos: observação direta e reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
INTRODUÇÃO/ CONTEXTUALIZAÇÃO
<p>A turma participará de aula que abordará aspectos conceituais e contextualizadores sobre a intertextualidade, importante fator de textualidade. Dentre os vários tipos de intertextualidades</p>

existentes, a professora pesquisadora proporá aula específica acerca da intertextualidade explícita, nos termos de Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Na sequência, a professora pesquisadora dinamizará aula que abordará aspectos específicos da intertextualidade explícita. Essa aula foi pensada e dinamizada, principalmente, pela relevância desse fator de textualidade para textos de cunho argumentativo, ou seja, no intuito de trabalhar, com os estudantes, elementos para potencializar e validar suas escritas.

Dinamização da aula (slides)

A seguir, será apresentado um slide contendo a imagem da Mônica, personagem de histórias em quadrinhos, de Maurício de Souza, fazendo referência à *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci.



Nesse momento, a professora pesquisadora perguntará à turma se a imagem lembra alguma coisa/alguém. Espera-se que a turma reconheça, no intertexto, a famosa obra de da Vinci, *Mona Lisa*. Caso não reconheçam, a professora pesquisadora dirá à turma que mais adiante descobrirão juntos.

Feito isso, o slide seguinte traz os dados da disciplina e da turma e traz, também, imagens alusivas a intertextos, inclusive a da Mônica e, agora, a da *Mona Lisa*, além da capa do livro que serve como base para o trabalho com a intertextualidade.



“ ”

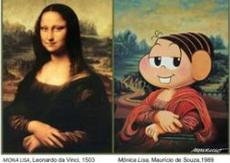
“ ”



Aula de Redação / Produção Textual
Escola Batista - Turma: 901

Prof^a Patricia dos Santos

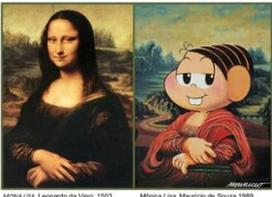
**Aula de apoio - Intertextualidade
7 de maio de 2018**



Após, o slide seguinte trará, brevemente, o conceito geral de intertextualidade, bem como resgatará a imagem anterior, que contém a *Mona Lisa*, obra de da Vinci e a Mônica, a fim de exemplificar um intertexto, no caso, não verbal. Após o conceito, a professora convidará os estudantes a observarem as imagens anteriores e perguntará se percebem nelas alguma relação com a intertextualidade.

INTERTEXTUALIDADE

Ela ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (o intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.



Na sequência, será apresentada a classificação/categorização da intertextualidade, conforme as autoras que fomentam nosso trabalho, Koch, Bentes e Cavalcante (2012). A professora pesquisadora ressaltará que o enfoque da aula será para a intertextualidade explícita, haja vista a sua importância para os textos que a turma vem produzindo, os argumentativos.

A intertextualidade, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), pode ser classificada em:

- - temática;
- - estilística;
- - implícita;
- - explícita.

Para as nossas aulas de Redação, daremos prioridade para a **intertextualidade explícita**, haja vista a sua relevância para textos argumentativos.

Em seguida, a professora sondará os estudantes, perguntará o que é a intertextualidade explícita. No slide, a pergunta ficará sem resposta, num primeiro momento. Após a construção conjunta para esse questionamento, a professora revelará o conceito e a categorização, aparecerá a explicação e a classificação, devido ao comando que será dado posteriormente.

Intertextualidade Explícita...

Mas o que é isso?



Será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, ou seja, quando um outro texto é citado claramente.

a) citação:

- direta ou literal;
- indireta ou por paráfrase.

b) remissão:

- ao autor;
- ao texto;
- a um referente/personagem.

Nesse momento, serão apresentados exemplos de cada categorização da intertextualidade. Os exemplos são excertos retirados das cartas do leitor que os estudantes produziram em aula. Após, será dado outro comando e surgirá um exemplo extra da classificação de intertextualidade em questão, a citação. Após cada exemplo apresentado, a professora pesquisadora perguntará à turma por que cada frase/excerto exemplifica a categoria em questão, por exemplo: “Por que esse exemplo refere-se a uma citação direta?”.

Exemplos de intertextualidade explícita:

A) CITAÇÃO direta ou literal:

*Exemplo ocorrido durante a primeira escrita da carta do leitor:

- [... ótima reflexão sobre a leitura: "o ato de escrever é uma seqüela do ato de ler".]

- Exemplo extra:

Para Moacyr Scliar "é preciso captar com os olhos as imagens das letras, guardá-las no reservatório que temos em nossa mente e utilizá-las para compor as nossas próprias palavras."

O mesmo acontecerá para os demais fragmentos/excertos que exemplificam as categorias em questão. Por exemplo: "Esse exemplo representa uma citação indireta por quê?".

A) CITAÇÃO indireta ou por paráfrase:

*Exemplo ocorrido durante a reescrita da carta do leitor:

- [... foi quando é dito que o autor aprendeu que escrever é basicamente contar histórias.]

Exemplo extra:

Segundo Scliar, a pessoa que não sabe fazer crítica não fala sobre o que leu, fala dos seus problemas.

Mediante isso, o próximo slide trará um questionamento. Será perguntado à turma qual a diferença entre as intertextualidades vistas até o momento, a citação direta/literal e a citação indireta/por paráfrase. O objetivo é que a turma consiga elaborar a diferença, ou seja, que o uso de aspas, na citação direta, é para remeter às palavras do autor, e o uso por paráfrase, quando queremos usar as palavras/ideias de alguém, mas a partir de nossas palavras, sem o uso de aspas. Caso não consigam diferenciar a direta e a indireta, a professora pesquisadora auxiliará e dirá à turma que, até o fim da aula, as diferenças serão reveladas e resgatadas em conjunto.

Então...

Qual é a diferença entre CITAÇÃO **direta** e **indireta**?



Os próximos slides seguem apresentando exemplos de intertextualidade. Os exemplos também são fragmentos retirados das cartas do leitor que os estudantes produziram anteriormente.

Após cada exemplo, será dado outro comando e surgirá, também, exemplo extra da intertextualidade em questão, a remissão. Seguindo o encaminhamento das categorias anteriores, a professora, nesse momento, perguntará aos estudantes por que cada excerto exemplifica a categoria em pauta. Por exemplo: “Por que essas frases estariam fazendo remissões?”.

B) REMISSÃO

1) à autoria:

*Exemplos ocorridos na primeira escrita e reescrita da carta do leitor:

- [Sr. **Moacyr Scliar**, seu texto que foi publicado no **Jornal Blau**, foi interessante de ler]
- [... peço para publicarem mais textos do **Moacyr Scliar**.]
- Exemplo extra:
- **William Cereja** é considerado um dos maiores linguistas do Brasil.

B) REMISSÃO

2) ao texto como um todo:

*Exemplo ocorrido na primeira escrita da carta do leitor:

- [Li o texto '**Vinte e uma coisas que aprendi como escritor**', de...]
- Exemplo extra:
- Segundo os críticos, um dos livros mais lidos do mundo é **O diário de Anne Frank (1947)**.

3) a um referente/personagem:

*Exemplo ocorrido na reescrita da carta do leitor:

- [No filme, **William Forrester** ajudou **Jamal** porque...]
- Exemplo extra:
- **O porco aranha** foi escolhido o mascote da turma 901 em 2018.

O slide seguinte também trará um questionamento. Será perguntado à turma qual a diferença entre as intertextualidades apresentadas: a remissão à autoria, ao texto e a um referente/personagem. O propósito é que os estudantes saibam diferenciá-las, que a remissão à autoria faz referência ao nome de uma pessoa (autor/autora); que a remissão ao texto como um todo refere-se ao nome de um texto, à uma palavra/expressão que possa ser resgatada como um texto; e que a remissão a um referente/personagem remete a algum nome/expressão que equivalha a um referente e/ou a personagens de histórias. Caso não consigam elaborar o raciocínio sozinhos, acerca de tais diferenças, a professora pesquisadora ajudará e resgatará as diferenças conjuntamente.

Então...

Qual é a diferença entre REMISSÃO...

AO TEXTO;

AO AUTOR;

A UM REFERENTE PERSONAGEM



A seguir, apresentaremos um slide que sintetizará a importância da intertextualidade.

Logo...

Segundo muitos autores e estudiosos da linguagem e da produção de textos, a **intertextualidade** é considerada um **recurso de autoridade** em textos do campo argumentativo, pois os **intertextos** auxiliam a **validar argumentos** e a **fortalecer/potencializar as ideias** apresentadas no texto.

No intuito de minimizar possíveis dúvidas, de explicitar uma vez mais as diferentes intertextualidades existentes e de sinalizar que os próprios estudantes já fizeram uso desse importante recurso em seus textos, a professora pesquisadora apresentará slide que trará, novamente, as frases usadas pelos estudantes, quando produziram o gênero carta do leitor, e que contêm intertextos. Depois de mostrar as frases produzidas por eles, agora juntas em um só slide, para que analisem, será realizado outro questionamento, que só aparecerá após comando dado posteriormente: “que tipos de intertextualidades estão presentes nesses exemplos?” O objetivo é que a turma consiga classificar as frases conforme a categorização apresentada. Em caso de dificuldades, a professora auxiliará, resgatando os conceitos por meio de perguntas, por exemplo: “O que precisa para que um intertexto seja direto/literal?”; “Que intertextualidade é quando fazemos referência a um nome?” e etc. Ao final, serão dadas opções para que os estudantes pensem conjuntamente ao realizarem essa atividade. Após elaborarem resposta para cada exemplar, os slides, a partir de comandos posteriores, sinalizarão as alternativas adequadas.

- [... ótima reflexão sobre a leitura: "o ato de escrever é uma seqüela do ato de ler".]

Citação indireta? 

Remissão ao texto? 

Citação direta? 



- [... foi quando é dito que o autor aprendeu que escrever é basicamente contar histórias.].

Citação direta? 

Citação indireta? 

Remissão ao texto? 



Que tipos de INTERTEXTUALIDADES estão presentes nesses exemplos?

[... peço para publicarem mais textos do Moacyr Scliar.]



Citação indireta? 

Remissão ao personagem? 

Remissão ao autor? 

- [Li o texto 'Vinte e uma coisas que aprendi como escritor', de...]



Remissão ao texto? 

Citação direta? 

Remissão ao autor? 

- [No filme, William Forrester ajudou Jamal porque...]



Remissão ao autor? 

Remissão ao texto? 

Remissão ao personagem? 

Que tipos de INTERTEXTUALIDADES estão presentes nesses exemplos?

O slide posterior apresentará outros exemplos de intertextualidades, verbais e não verbais.

Outros exemplos de intertextualidade(s):

O sábio nunca diz tudo o que pensa, mas pensa sempre tudo o que diz.
Aristóteles




Obra: O grito de Edward Munch:



original



Homer Jay Simpson - Retratando a obra: O Grito de Edward



Já o penúltimo slide convidará os estudantes a usarem a intertextualidade, haja vista que, agora, eles sabem a importância desse recurso para produções textuais argumentativas, aprenderam quais tipos de intertextualidades existem e como usá-las.

Agora que vocês (re)conheceram a **intertextualidade**, o que pensam de começar a usá-la em suas produções textuais, a fim de **fortalecer suas ideias e potencializar os argumentos?**

O último slide apresentará a(s) referência(s).

REFERÊNCIAS

KOCH, I., BENTES, A. & CAVALCANTE, M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. SP: Cortez, 2012.

14. Referências / Bibliografia:

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I., BENTES, A. & CAVALCANTE, M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. SP: Cortez, 2012.

APÊNDICE H

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 08

<p>1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação</p> <p>3. Data/Horário: 17/05/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Aula da primeira produção escrita – Metodologia 2 – Escrita Processual</p>
<p>6. Objetivos para o professor:</p> <p>-> Investigar como os estudantes reagem à exploração de temática proposta a partir da leitura de texto veiculado em jornal impresso;</p> <p>-> Promover a leitura de texto que apresenta assunto sobre a presença da mulher no meio esportivo e o preconceito subjacente;</p> <p>-> Debater o tema apresentado por meio de perguntas problematizadoras;</p> <p>-> Oportunizar momento de produção do gênero textual carta do leitor com base na leitura e no debate realizados em aula.</p> <p>7. Conteúdos: Leitura de texto base e Produção Textual – carta do leitor</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: com exploração textual que contemple apresentação, leitura e debate de texto-base e convite para produção de carta do leitor.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (Apresentação, Leitura, Compreensão e interpretação, Debate mediado, Proposição de Produção Textual, Comentários e Encerramento).</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.</p> <p>11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: participação e entrega das produções textuais, de acordo com a proposta.</p> <p>b. Instrumentos: observação direta, reflexão oral coletiva e produções escritas.</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
INTRODUÇÃO
Nesse momento, os estudantes receberão cópias da reportagem “Presença feminina no

esporte cresce, mas preconceito não reduz”, veiculada em abril de 2018, no jornal Diário de Santa Maria. As cópias do texto serão fornecidas pela professora pesquisadora. Após, será proposta a leitura compartilhada do referido texto. Ressaltamos que o gênero textual não será dito por nós, num primeiro momento, embora esteja escrito ao final do texto, haja vista o trabalho de reconhecimento do gênero (características/marcas/estrutura) nas perguntas problematizadoras, na etapa da Contextualização.

Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz

As histórias mostradas [aqui] atestam uma realidade pungente: a inserção e a luta das mulheres no esporte cresceu, mas o preconceito não diminuiu.

Para Débora Dias, titular da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (Deam), embora seja de conhecimento público relatos recorrentes de mulheres hiperssexualizadas ou satirizadas no ambiente esportivo, as queixas não chegam à delegacia, o que deveria ser imediatamente registrado, preferencialmente, na presença de testemunhas.

- Acredito que não é nem falta de informação. A sociedade está tão acostumada a presenciar isso, que naturaliza. Vale lembrar que, do ponto de vista jurídico, pode configurar crime contra honra, importunação violenta ao pudor, além de configurar danos morais, na esfera civil, o que é bem mais frequente - afirma a delegada.

Em um passado não muito distante, o Decreto-lei 3.199, de 14 de abril (exatamente este sábado) determinava: "*Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.*"

A diferenciação se revela pois, historicamente e de várias maneiras, há repetidos casos de preconceito, machismo e violência sofrido por atletas, árbitras, jornalistas, fisioterapeutas. No país do futebol, a representatividade de Marta e Pelé ainda é abismal. Há poucos dias, a campanha e hashtag homônima **#deixaetrabalhar** foi encampada por jornalistas que trabalham com esporte na luta contra o desrespeito e nos estádios, nas redações, nas redes sociais. A ação emergiu quando, ao vivo, uma repórter foi assediada enquanto fazia a cobertura de um jogo de futebol.

"Já teve pais que, ao saberem que eu seria a professora de futsal, não matricularam os filhos"

Com rotina de trabalho voltada, principalmente, a crianças e adolescentes, Amira Khaled

Aquel, 30 anos, defende que educação e esporte estão diretamente relacionados.

Amira é formada em educação física, atua como professora e técnica de equipes esportivas. Desde os oito, recorda de despertar gosto pelo esporte e frequentar quadras de basquete e vôlei. [...]

No basquete, foi três vezes eleita a melhor atleta da cidade, e no futsal, uma vez. Integrou a seleção gaúcha de basquete dos 16 aos 19 anos, chegando ao título brasileiro pela seleção gaúcha. Aos 22, enquanto treinadora, ganhou o estadual na categoria feminina mirim de basquetebol pelo Atlético Esporte Clube, título inédito para Santa Maria.

- O esporte ajudou a me tornar a pessoa e profissional que sou. Aprendemos a socializar, competir, perder, ganhar, se frustrar e voltar a tentar de novo. [...].

Reportagem: Pâmela Rubin Matge

Edição: Pedro Pavan

(Publicado em **14/4/18** - Disponível em: <http://diariosm.com.br/especiais/reportagem-especial/presen%C3%A7a-feminina-no-esporte-cresce-mas-preconceito-n%C3%A3o-reduz-1.2061809>)

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Após a leitura do texto motivador, professora pesquisadora mediará debate sobre o assunto, por meio de perguntas problematizadoras, ou seja, que levem à reflexão sobre o assunto.

Perguntas acerca do texto:

- 1) Sobre o que trata o texto?
- 2) O que os depoimentos das entrevistas sugerem quanto ao assunto do texto?
- 3) O título revela que o preconceito em relação às mulheres, na área esportiva, não diminui. De acordo com o seu entendimento sobre o texto, por que isso acontece?
- 4) Acerca do preconceito contra a mulher, você concorda com a seguinte afirmação do texto: “Acredito que não é nem falta de informação”?
- 5) Em relação ao gênero textual, onde veiculou esse texto?
- 6) Qual a principal característica desse texto, considerando as marcas textuais, o modo como está registrado/escrito?
- 7) Qual foi o propósito desse texto?

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, professora pesquisadora convidará os estudantes a produzirem o gênero carta do leitor. Após, professora e estudantes resgatarão, oralmente, aspectos pertinentes à estrutura do gênero, bem como propósito comunicativo e público-alvo do gênero. A professora proporá à turma que, terminado o processo de produção de escrita desse gênero, alguns textos sejam encaminhados para o Jornal Diário de Santa Maria, que veiculou o texto-base. Para isso, uma comissão composta pelas professoras de Língua Portuguesa, da escola, escolherão as produções textuais que estiverem mais de acordo com a proposta solicitada em aula.

Nesse sentido, serão contempladas as seguintes etapas do *Process Writing*:

1º - Geração de ideias: a turma terá um momento para resgatar as principais ideias apresentadas sobre o tema em questão. Esse registro se dará, oralmente, entre a professora e os estudantes.

2º - Focalização: os estudantes refletirão sobre qual público lerá seus textos, quais os propósitos dessa escrita e o local de veiculação dos textos. Nesta etapa, os participantes começam a localizar as principais ideias de suas cartas.

3º - Estruturação: os estudantes irão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento da reflexão conjunta e da defesa de seus pontos de vista, para darem início a um encadeamento de suas ideias.

4º - Esboço: efetiva-se a primeira escrita do texto dos estudantes. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e encadeiam-se, sequencialmente, em relação à progressão do tema.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. RJ: Lucerna, 2002.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE I

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 09

<p>1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação</p> <p>3. Data/Horário: 21/05/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Aula de <i>feedback</i> e reescrita - Metodologia 2 – Escrita Processual</p>
<p>6. Objetivos para o professor:</p> <p>-> Investigar como os estudantes respondem: ao lerem os <i>feedbacks</i> registrados em seus textos, serem solicitados à responderem às perguntas da avaliação textual interativa e ao serem convidados para reescreverem seus textos;</p> <p>-> Fornecer <i>feedback</i>, por meio de avaliação textual interativa, registrada nos textos da aula anterior, acerca do preconceito contra a presença feminina no esporte;</p> <p>-> Convidar os estudantes a reescreverem suas produções.</p> <p>7. Conteúdos: Avaliação Textual e Reescrita.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: <i>feedback</i> sobre as produções escritas e proposição para reescrita de textos.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (<i>Feedback</i>; Convite à reescrita; Comentários e Encerramento).</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.</p> <p>11. Recursos: MUC (material de uso comum).</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios:</p> <p>- participação e entrega das produções textuais solicitadas, conforme proposta.</p> <p>b. Instrumentos:</p> <p>- observação direta, reflexão oral coletiva e produções de texto.</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
INTRODUÇÃO

Neste momento, as escritas produzidas pelos estudantes, na aula anterior, serão entregues com avaliação textual-interativa realizada pela professora pesquisadora, ou seja, com apontamentos/registros no tocante à estrutura do gênero textual solicitado, carta do leitor, ao conteúdo, ao uso de outros textos e à continuidade (ou não) de suas produções.

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Agora, a turma será convidada, a partir de novo comando de produção textual, a responder às perguntas problematizadoras que estão registradas nas “orelhas” de seus textos, entregando-as, posteriormente, e, por fim, para reescrever o gênero carta do leitor, conforme convite por escrito realizado, também, no próprio *feedback*.

Desse modo, será contemplada a seguinte etapa do *Process Writing*:

5º - Avaliação: deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas na produção escrita. As questões reflexivas acerca dessa etapa do processo de escrita envolverão questões sobre o gênero textual e o conteúdo.

14. Referências / Bibliografia:

BEZERRA, M. A. **Por que cartas do leitor na sala de aula**. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros Textuais e ensino*. SP: Parábola, 2010

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto – Redação**. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. SP: Contexto, 2010.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE J

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 10

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 28/05/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de *feedback* e última produção escrita - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

- > Investigar como os estudantes respondem: ao lerem os *feedbacks* registrados em seus textos e ao serem convidados para escreverem a última versão de suas produções;
- > Fornecer *feedback* acerca da avaliação textual interativa realizada nos textos da aula anterior sobre o preconceito contra a presença feminina no esporte;
- > Convidar os estudantes a escreverem a última versão de suas cartas do leitor.

7. Conteúdos: Avaliação Textual e Última Produção Escrita.

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: *feedback* sobre as produções escritas e proposição de nova reescrita dos textos.

Esta aula revela-se de grande relevância, pois os *feedbacks* das reescritas retomarão, uma vez mais, a estrutura do gênero solicitado – carta do leitor –, explicitarão os intertextos utilizados para a escrita dos textos e sinalizarão a progressão ou não das ideias apresentadas na materialidade.

9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (*Feedback*; Convite à reescrita; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum).

12. **Avaliação:**

a. **Critérios:**

- participação e entrega das produções textuais solicitadas, conforme proposta.

b. **Instrumentos:**

- observação direta, reflexão oral coletiva e produções de texto.

13. **Desenvolvimento:**

1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Para a realização desse momento, professora pesquisadora entregará as reescritas (elaboradas na aula anterior), avaliadas sob o viés da avaliação textual-interativa. Dessa vez, os apontamentos resgatam aspectos referentes ao gênero textual solicitado – carta do leitor – e sinalizam, de modo mais enfático, para o uso de intertextualidade e sua validade nos referidos texto e para a continuidade/progressão ou não das ideias apresentadas nas cartas.</p>
2ª Etapa
<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>Neste momento, os estudantes serão convidados a produzirem a última escrita do gênero de texto carta do leitor com base no texto provocador “Presença feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz”, reportagem veiculada em abril de 2018, no jornal Diário de Santa Maria. Informamos, ainda, que o convite para a última produção textual também constará por escrito no próprio <i>feedback</i> da reescrita que será devolvida.</p> <p>Desse modo, será contemplada a seguinte etapa do <i>Process Writing</i>:</p> <p>6º - <u>Revisão</u>: envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.</p>
<p style="text-align: center;">14. Referências / Bibliografia:</p> <p>BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs) Gêneros Textuais e ensino. SP: Parábola, 2010</p> <p>BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. Teoria & Texto – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.</p> <p>DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.</p> <p>FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. RJ: Paz e Terra, 1985.</p> <p>KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.</p> <p>_____. Escrever e argumentar. SP: Contexto, 2016.</p> <p>RUIZ, E. D. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. SP: Contexto, 2010.</p> <p>WHITE, R. & ARNDT, V. Process Writing. London: Longman, 1991.</p>

APÊNDICE K

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 11

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 04/06/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de *feedback* e análise de intertextualidade - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. Objetivos para o professor:

- > Investigar como os estudantes respondem ao lerem os *feedbacks* finais apontados em seus textos e ao analisarem a validade da intertextualidade em texto argumentativo;
- > Fornecer *feedback*, por meio de avaliação textual interativa, nas últimas escritas da carta do leitor sobre preconceito contra a presença feminina no esporte;
- > Dinamizar aspectos referentes à análise do fator intertextualidade em texto do campo argumentativo (carta aberta).

7. Conteúdos: Avaliação Textual, Análise da Intertextualidade.

8. Justificativa:

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: *feedback* sobre as últimas produções do gênero carta de reclamação e atividade de linguagem que enfoque leitura, compreensão e interpretação a partir de intertextualidade e progressão em uma crônica. Essa aula é bastante relevante, pois:

1) além de verificarem a avaliação da produção final de suas cartas do leitor, terão a oportunidade de refletir sobre o processo de escrita, que conteve primeira escrita e reescritas. Além disso, a avaliação adotada, textual interativa, sinaliza para um momento de troca, de interlocução entre os participantes do processo. Ao final, validaremos a importância do gênero trabalhado (carta do leitor), visto a importância de trabalharmos a argumentação ainda no Ensino Fundamental.

2) a turma vivenciará, ainda, aula de análise da intertextualidade em uma carta aberta, que também consiste em gênero de texto do campo argumentativo. A importância do trabalho com o (re)conhecimento de intertexto(s) virá a fortalecer os momentos prévios trabalhados. Nesse sentido, a proposta é que a turma reconheça a validade da intertextualidade para a argumentação de textos dessa natureza.

Assim, o principal intuito é trabalhar a leitura, a compreensão e, por fim, a análise do(s) intertexto(s) e sua validade como recurso para potencializar/fortalecer as ideias em um texto.

9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (*Feedback*, Trabalho com análise de intertextualidade; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e cópias do texto.

12. Avaliação:

a. Critérios:

- participação.

b. Instrumentos:

- observação direta e reflexão oral coletiva.

13. Desenvolvimento:

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

Nesta aula, os textos que os estudantes produziram na aula anterior serão entregues com avaliação textual-interativa realizada pela professora pesquisadora. O *feedback* sinalizará as potencialidades reveladas na materialidade, após o trabalho de reescritas – referentes à estrutura, ao uso de intertextos e à progressão/continuidade das ideias – e aspectos microestruturais que precisem de adequação (pontuação, acentuação, concordância entre outros).

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, a professora pesquisadora disponibilizará cópias de uma carta aberta que traz a presença de muitos intertextos. A leitura será compartilhada entre os estudantes.

Carta aberta à população brasileira

Ola, população brasileira, quem lhes fala é uma estudante que está muito preocupada com o futuro ambiental não só do país, mas do mundo. Sem vocês podem me perguntar o porquê desta carta, porém antes que o façam, não esqueçam: segundo o blog, permanentemente vejo o esgotamento de fontes naturais, como o petróleo, carvão, gás natural, minérios, e principalmente a água e os alimentos, podem levar uma escatologia – um massa na qual 75% das espécies do planeta deixará de existir. Que continuarem assim, poderemos estar comidos menos 75%. Para que isso não aconteça, devemos tomar atitudes, rápido!

O petróleo, por exemplo, é utilizado na sociedade para moer-la, através de um de seus produtos, a gasolina. Já o gás natural e carvão são responsáveis por fornecer energia elétrica. Esses recursos levam anos para se formarem naturalmente na natureza, e se acabarem com eles, o que fazer?

Esses exemplos nos mostram que necessitamos daquilo que a natureza nos dá para sobrevivermos, mas os reis e os governos fecham os olhos para os problemas ambientais, o que é errado, pois é o órgão que deveria tentar diminuir essa escassez. Mas essa escassez não é culpa apenas dos governos ou fábricas, é geral.

Todos devem abrir os olhos para a escassez de recursos naturais, problema a qual ninguém será livre de. Para que essa abertura dos olhos seja feita é necessário maior subsídio governamental para as empresas 'ecologicamente corretas', uma intervenção da mídia, em forma de propaganda para tentar conscientizar as massas e um estudo mais amplo sobre a ética ambiental para que seja exercitada desde cedo. Só assim teremos um céu azul e limpo e nossos campos terão mais flores.

 PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:


Após, será realizado um trabalho de compreensão textual, o tema (meio ambiente e recursos naturais) será discutido por meio de perguntas problematizadoras.

Perguntas acerca do texto:

- 1) Qual é o assunto presente no texto?
- 2) O texto pertence a qual gênero textual?
- 3) Que pistas textuais nos ajudam a descobrir o gênero?
- 4) Qual foi o propósito dessa produção?
- 5) A partir de marcas no texto, podemos evidenciar o posicionamento da autora sobre a temática retratada? Comente.

Consoante a isso, a professora explorará, juntamente com a turma, os elementos intertextuais presentes no texto, também por meio de perguntas. O propósito dessa etapa é verificar se os estudantes reconhecem os intertextos e se conseguem explicitar qual a relevância desses para o texto lido.

Principais intertextos usados (a serem reconhecidos pela turma):

(Espera-se que os participantes da aula localizem no texto e que categorizem, de acordo com o que foi trabalhado em aulas anteriores.)

- 1º) citação indireta/paráfrase:

porém antes que o façam, não esquecer: segundo o blog, provavelmente não se trata de fontes naturais, como o petróleo, carvão, gás natural, minérios, e principalmente a água e os alimentos, podem deixar uma impressão em massa na qual 45% das espécies de planeta deixaram de existir. Que continue

Nesse momento, professora pesquisadora refletirá junto com os estudantes:

- Qual o papel desse intertexto aqui, no parágrafo introdutório?

(Reflexões desejadas: Na introdução, o uso do intertexto indireto se faz em virtude da resposta da escritora. Ela mesma imagina que, o leitor, ao ler a carta, poderia indagar o porquê da preocupação com o tema. A autora, em seguida, lança a resposta, a partir do que leu um um blog. Ou seja, precisou trazer a fonte, o intertexto.)

- Se o texto/parágrafo não apresentasse esse intertexto, que reflexo teria para a produção escrita?

(Reflexões desejadas: Nesse caso, a autora não poderia afirmar que sua preocupação com o assunto vinha de um blog, que ela, provavelmente, leu. A ausência desse intertexto seria impossível, pois ela escreve a carta baseada no que leu em outro texto.)

2º) remissão a textos:

O petróleo, por exemplo, é utilizado na sociedade para movê-la, através de um de seus produtos, a gasolina. Já o gás natural e carvão são responsáveis por fornecer energia elétrica. Esses recursos levam anos para se formarem naturalmente na natureza, e se acabarem com eles, o que fazer?

Aqui, a professora pesquisadora refletirá juntamente com a turma:

- Que importância esses intertextos/remissões a outros textos apresentam no segundo parágrafo?

(Reflexões desejadas: No 2º parágrafo, a autora resgata esses intertextos, visto que foram citados no parágrafo anterior. Desse modo, ela inicia argumentação sobre cada uma das fontes naturais mencionadas na introdução. Para desenvolver argumentação, a escritora precisa trazer os elementos chaves/tópico frasal do início.)

- Que reflexo teria para o desenvolvimento do texto caso o parágrafo não resgatasse esses intertextos de remissão?

(Reflexões desejadas: A argumentação ficaria comprometida, pois esse é justamente o momento de desenvolver a argumentação sobre a tese/o ponto principal que inaugura o texto. A ausência dessas remissões seria inviável para justificar a argumentação.)

3º) remissão a textos e intertextualidade implícita (alusão):

Todos devem abrir os olhos para a escassez de recursos naturais, problema a qual ninguém seria limitado. Para que essa abertura dos olhos seja feita é necessário maior subsídio governamental para as empresas ecologicamente corretas, uma intervenção da mídia, em forma de propaganda para tentar conscientizar as massas e um estudo mais amplo sobre a ética ambiental para que seja exercitada desde cedo. Se não assim teremos um céu sujo e limpo e nossos campos terão mais flores.

PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA: Não fazem que sonha com a preservação ambiental. **credeal**

Ao término, a professora refletirá o seguinte com os participantes

- Qual a relevância, na conclusão, dos intertextos utilizados?

(Reflexões desejadas: Espera-se que a turma identifique que, para concluir o texto, a autora precisou resgatar a problemática inicial e sugerir possibilidades para a questão. Haja vista a carta aberta pertencer ao campo argumentativo, em geral, textos dessa natureza, ao iniciarem conclusão, retomam o assunto e propõem sugestões/propostas. Ao evidenciar as possibilidades, automaticamente, a autora faz uso de remissões. Ao final, propositalmente, utiliza intertexto alheio, na forma de alusão, pois resgata estrutura do hino nacional. Na assinatura, também faz uso de intertexto.)

- O que aconteceria se o texto, na parte final, não fizesse uso de intertextos?

(Reflexões desejadas: A conclusão ficaria comprometida também. Textos dissertativos/argumentativos, conforme sua estrutura/composição, precisam resgatar o tema e, geralmente, demarcar ponto de vista sobre e/ou sugerir proposta de intervenção. Assim, o uso de intertextos acontece pela necessidade/possibilidade de mencionar outros textos.)

14. Referências / Bibliografia:

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I., BENTES, A. & CAVALCANTE, M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. SP: Cortez, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. SP: Contexto, 2010.

APÊNDICE L

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 12

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 11/06/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de análise de progressão textual - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

-> Investigar como os estudantes respondem ao analisarem a importância da progressão temática em um texto;

-> Dinamizar aspectos referentes à análise de progressão temática em uma biografia.

7. **Conteúdos:** Análise da Progressão Temática.

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: dinamização de análise da progressão temática um texto.

Essa aula é importante, uma vez que os estudantes terão a oportunidade de participarem de uma aula que explorará análise de progressão textual, no caso, temática, em um texto biográfico. A relevância do trabalho com o (re)conhecimento de progressão/continuidade de ideias contribuirá para que percebam se o texto avança suas ideias de forma constante e/ou subdividindo o próprio o tema, por exemplo. Nesse sentido, a proposta é que a turma reconheça a importância da progressão temática para a continuidade das ideias do texto.

O propósito é trabalhar a leitura, a compreensão e, por fim, a análise da progressão/avanço(s) das ideias na materialidade linguística.

9. **Cronograma:** Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (Trabalho com análise de progressão textual; Comentários e Encerramento).

10. **Metodologia:** O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. **Recursos:** MUC (material de uso comum) e datashow.

12. **Avaliação:**

a. **Critérios:**

- participação.

b. **Instrumentos:**

- observação direta e reflexão oral coletiva.

13. Desenvolvimento:

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

Para essa aula, a professora pesquisadora resgatará a importância da aula anterior, de análise da intertextualidade em texto argumentativo e, agora, convidará a turma para proceder à análise do quesito progressão temática em outro texto. O texto escolhido para esse momento é uma biografia do compositor Ludwig Beethoven.

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, a professora pesquisadora, na sala de informática da escola, dinamizará a aula usando datashow. A leitura será compartilhada entre os participantes.

Dinamização da aula (slides)

Inicialmente, apresentaremos o slide que abre a aula, trazendo os dados da turma e a temática da aula.



Aula de Redação / Produção Textual
Escola Batista - Turma: 901

Prof^a Patricia dos Santos

Aula de apoio - Análise de Progressão Temática
11 de junho de 2018

Na sequência, apresentaremos o texto a ser trabalhado. Aparecerá uma imagem desenhada de Ludwig Beethoven e, a seguir, um texto contendo dados sobre a biografia do musicista. Os estudantes serão convidados a procederem à leitura de forma compartilhada.



Já ouviu falar em Ludwig van Beethoven? Ele foi um mestre da música clássica. Nascido na cidade de Bonn, Alemanha, em 16 de dezembro de 1770, Ludwig era filho do músico Johann van Beethoven e de Maria Magdalena Kewerich.

Beethoven foi instruído na música inicialmente por seu pai, que lhe ensinou a tocar piano, órgão e violino. No entanto, sabe-se que sua facilidade para compor peças musicais não veio de estudos avançados, mas sim de um talento nato.

Tanto é verdade que, aos 9 anos, um organista e compositor chamado Christian Gottlob Neefe repassou-lhe as primeiras lições sobre os maiores compositores alemães do século XVIII e isso bastou para que o jovem aprendiz passasse a se destacar no meio musical.

Com apenas 11 anos (1781), começou a compor e, mais à frente, atuou como violoncelista na orquestra da corte. Em 1787, foi estudar em Viena (Áustria), e lá conheceu Wolfgang Amadeus Mozart, outro gênio musical que certa vez disse o seguinte sobre o colega: "Não o percam de vista, um dia há de dar o que falar". De 1790 em diante, Beethoven firmou-se com destaque na música, compondo obras que até hoje têm milhares de apreciadores.

Aos 24 anos (1794), o jovem compositor começou a sentir as primeiras manifestações de surdez, o que o deixou profundamente triste. Apesar de todos os tratamentos, a doença não parou de progredir, até que, aos 46 anos (1816), perdeu quase por completo a audição.

Mesmo assim, de 1816 até o ano de sua morte (1827) ainda compôs mais de 40 peças musicais, influenciando imensamente a história da música.

Após, a professora explorará, juntamente com a turma, questões de compreensão sobre o texto lido.

Já ouviu falar em Ludwig van Beethoven? Ele foi um mestre da música clássica. Nascido na cidade de Bonn, Alemanha, em 16 de dezembro de 1770, Ludwig era filho do músico Johann van Beethoven e de Maria Magdalena Kewerich.

Beethoven foi instruído na música inicialmente por seu pai, que lhe ensinou a tocar piano, órgão e violino. No entanto, sabe-se que sua facilidade para compor peças musicais não veio de estudos avançados, mas sim de um talento nato.

Tanto é verdade que, aos 9 anos, um organista e compositor chamado Christian Gottlob Neefe repassou-lhe as primeiras lições sobre os maiores compositores alemães do século XVIII e isso bastou para que o jovem aprendiz passasse a se destacar no meio musical.

Com apenas 11 anos (1781), começou a compor e, mais à frente, atuou como violoncelista na orquestra da corte. Em 1787, foi estudar em Viena (Áustria), e lá conheceu Wolfgang Amadeus Mozart, outro gênio musical que certa vez disse o seguinte sobre o colega: "Não o percam de vista, um dia há de dar o que falar". De 1790 em diante, Beethoven firmou-se com destaque na música, compondo obras que até hoje têm milhares de apreciadores.

Aos 24 anos (1794), o jovem compositor começou a sentir as primeiras manifestações de surdez, o que o deixou profundamente triste. Apesar de todos os tratamentos, a doença não parou de progredir, até que, aos 46 anos (1816), perdeu quase por completo a audição.

Mesmo assim, de 1816 até o ano de sua morte (1827) ainda compôs mais de 40 peças musicais, influenciando imensamente a história da música.

1) Qual é o assunto do texto?

2) Que pistas textuais nos ajudam a inferir o assunto?

3) A que gênero textual pertence?

4) Será que o texto apresenta continuidade/progressão nas ideias?

A seguir, professora pesquisadora investigará, juntamente com os participantes da aula, questões de progressão temática no texto explorado, por meio de perguntas sobre cada um dos seis parágrafos apresentados. Os estudantes receberão cópia impressa do texto. Na cópia, haverá espaço destinado para que eles completem as informações sobre cada um dos parágrafos.

Texto	Parágrafo	Natureza da informação
Já ouviu falar em Ludwig van Beethoven? Ele foi um mestre da música clássica. Nascido na cidade de Bonn, Alemanha, em 16 de dezembro de 1770, Ludwig era filho do músico Johann van Beethoven e de Maria Magdalena Kewerich.	1º	
Beethoven foi instruído na música inicialmente por seu pai, que lhe ensinou a tocar piano, órgão e violino. No entanto, sabe-se que sua facilidade para compor peças musicais não veio de estudos avançados, mas sim de um talento nato.	2º	
Tanto é verdade que, aos 9 anos, um organista e compositor chamado Christian Gottlob Neefe repassou-lhe as primeiras lições sobre os maiores compositores alemães do século XVIII e isso bastou para que o jovem aprendiz passasse a se destacar no meio musical.	3º	
Com apenas 11 anos (1781), começou a compor e, mais à frente, atuou como violoncelista na orquestra da corte. Em 1787, foi estudar em Viena (Áustria), e lá conheceu Wolfgang Amadeus Mozart, outro gênio musical que certa vez disse o seguinte sobre o colega: "Não o percam de vista, um dia há de dar o que falar". De 1790 em diante, Beethoven firmou-se com destaque na música, compondo obras que até hoje têm milhares de apreciadores.	4º	
Aos 24 anos (1794), o jovem compositor começou a sentir as primeiras manifestações de surdez, o que o deixou profundamente triste. Apesar de todos os tratamentos, a doença não parou de progredir, até que, aos 46 anos (1816), perdeu quase por completo a audição.	5º	
Mesmo assim, de 1816 até o ano de sua morte (1827) ainda compôs mais de 40 peças musicais, influenciando imensamente a história da música.	6º	

Posterior a esse momento, rerepresentaremos, no slide, excerto correspondente a cada um dos parágrafos e perguntaremos sobre o que trata o tópico. Para cada questão, haverá três opções de respostas que, conforme comando dado pela professora, aparecerão, uma após a outra. Feito isso, aparecerá, ao final, a alternativa adequada. Assim, a turma poderá verificar similaridades/discrepâncias entre suas opções e as fornecidas pela professora.

No 1º parágrafo do texto, o

assunto é sobre o quê?



Já ouviu falar em Ludwig van Beethoven? Ele foi um mestre da música clássica. Nascido na cidade de Bonn, Alemanha, em 16 de dezembro de 1770, Ludwig era filho do músico Johann van Beethoven e de Maria Magdalena Kewerich.

Informações
acerca da carreira
do artista



Dados referentes
ao nascer^{to}



Gostos e
peculiaridades do
musicista



Qual é o tema do 2º parágrafo do texto?



Beethoven foi instruído na música inicialmente por seu pai, que lhe ensinou a tocar piano, órgão e violino. No entanto, sabe-se que sua facilidade para compor peças musicais não veio de estudos avançados, mas sim de um talento nato.

Relação do compositor com a música

Informações sobre a saúde do musicista

Características físicas

Qual é a temática do 3º parágrafo do texto?



Tanto é verdade que, aos 9 anos, um organista e compositor chamado Christian Gottlob Neefe repassou-lhe as primeiras lições sobre os maiores compositores alemães do século XVIII e isso bastou para que o jovem aprendiz passasse a se destacar no meio musical.

Informações sobre a vida pessoal

Relação do artista com o público

Inserção no meio musical



No 4º parágrafo do texto, qual é o assunto?

Com apenas 11 anos (1781), começou a compor e, mais à frente, atuou como violoncelista na orquestra da corte. Em 1787, foi estudar em Viena (Austria), e lá conheceu Wolfgang Amadeus Mozart, outro gênio musical que certa vez disse o seguinte sobre o colega: "Não o percam de vista, um dia há de dar o que falar". De 1790 em diante, Beethoven firmou-se com destaque na música, compondo obras que até hoje têm milhares de apreciadores.

Gostos e peculiaridades do musicista

Informações acerca da carreira do compositor

Relação do compositor com o público

Qual é o tema do 5º parágrafo do texto?

Aos 24 anos (1794), o jovem compositor começou a sentir as primeiras manifestações de surdez, o que o deixou profundamente triste. Apesar de todos os tratamentos, a doença não parou de progredir, até que, aos 46 anos (1816), perdeu quase por completo a audição.

Características físicas

Vida profissional do artista

Informações sobre a saúde do compositor



Qual é a temática do último parágrafo do texto?

Mesmo assim, de 1816 até o ano de sua morte (1827) ainda compôs mais de 40 peças musicais, influenciando imensamente a história da música.



Sua influência na música



Características físicas



Vida pessoal do artista



Após, faremos, conjuntamente, uma retomada no intuito de refletirmos sobre a progressão. Por exemplo, perguntaremos à turma o que acontece no 1º parágrafo, no 2º, 3º e assim por diante. O propósito é que a turma consiga perceber avanços nas informações/ideias a cada novo parágrafo, ou seja, cada tópico avança em relação ao primeiro, mantendo sempre o tema de forma constante. Por fim, a turma será convidada, a partir do trabalho realizado nas últimas aulas, a utilizar, em seus próximos textos, a intertextualidade e a progressão temática, no intuito de fortalecerem e progredirem seus textos.

Agora que vocês trabalharam um pouco mais de perto com a **intertextualidade** (na última aula) e com a **progressão**, hoje, estão convidados para, a partir das próximas produções textuais, colocarem em prática todos esses conhecimentos!



14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

APÊNDICE M

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 13

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 18/06/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de leitura, compreensão e interpretação textual – Metodologia 2 – Escrita Processual

6. Objetivos para o professor:

- > Investigar como os estudantes reagem à exploração de temática proposta a partir de texto impresso sobre o tema publicidade infantil;
- > Promover a leitura compartilhada de uma redação nota mil do ENEM de 2014;
- > Debater o tema apresentado por meio de perguntas problematizadoras, levando-os à reflexão e à análise de intertextualidade.

7. Conteúdos: Leitura, compreensão e interpretação textual

8. Justificativa:

Justificamos a importância da aprendizagem para o tópico leitura e compreensão em texto de viés argumentativo, pois envolve o reconhecimento da temática do texto, identificação de pistas reveladoras da intenção argumentativa, o uso de outros textos/fontes e a sua validade e a progressão nas ideias do texto. Já o tópico interpretação textual é relevante, uma vez que permite que professor e estudantes reflitam juntos sobre questões pertinentes ao texto trabalhado, ou seja, o processo cognitivo envolvido, como as inferências e seus comentários, entendimento ao final do processo. Desse modo, os estudantes conseguirão responder às atividades propostas, conseguirão chegar a algumas deduções/conclusões, na busca de sentidos, ao atrelarem as ideias do texto às suas realidades.

9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (Apresentação, Leitura, Compreensão, Interpretação, Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.

12. Avaliação:

a. Critérios: participação

b. Instrumentos: observação direta e reflexão oral coletiva

13. Desenvolvimento:

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

A professora pesquisadora iniciará a aula perguntando aos estudantes se já leram uma redação do ENEM que tenha sido avaliado na nota mil, que é a nota máxima. Após a resposta deles, a professora perguntará, ainda, se a turma acha que os textos que recebem nota mil fazem uso da intertextualidade ou não e por quê.

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Nesse momento, os estudantes receberão cópias de um texto que recebeu nota mil na edição do ENEM, de 2014, a qual solicitava produção de texto sobre a publicidade infantil. As cópias do texto serão fornecidas pela professora pesquisadora. Posteriormente, será proposta a leitura compartilhada do texto.

Quem Sabe o que É Melhor para Ela?

Desde o final de 1991, com a extinção da antiga União Soviética, o capitalismo predomina como sistema econômico. Diante disso, os variados ramos industriais pesquisam e desenvolvem novas formas e produtos que atinjam os mais variados nichos de mercado. Esse alcance, contudo, preocupa as famílias e o Estado quando se analisa a publicidade voltada às crianças em contraponto à capacidade de absorção crítica das propagandas por parte desse público-alvo.

Por ser na infância que se apreende maior quantidade de informações, a eficiência da divulgação de um bem é maior. O interesse infantil a determinados produtos é aumentado pela afirmação do desejo em meios de comunicação, sobretudo ao se articular ao anúncio algum personagem conhecido. Assim, a ânsia consumista dos mais jovens é expandida.

Além disso, o nível de criticidade em relação à propaganda é extremamente baixo. Isso se deve ao fato de estarem em fase de composição da personalidade, que é pautada nas experiências vividas e, geralmente, espelhada em um grupo de adultos-exemplo. Dessa forma, o jovem fica suscetível a aceitar como positivo quase tudo o que lhe é oferecido, sem necessariamente avaliar se é algo realmente imprescindível.

Com base nisso, o governo federal pode determinar um limite, desassociando personagens e figuras conhecidas aos comerciais, sejam televisivos, radiofônicos, por meios impressos ou quaisquer outras possibilidades. A família, por outro lado, tem o dever de acompanhar e instruir os mais novos em como administrar seus desejos, viabilizando alguns e proibindo outros.

Nesse sentido, torna-se evidente, portanto, a importância do assessoria parental e

organização do Estado frente a essa questão. Não se pode atuar com descaso, tampouco ser extremista. A criança sabe o que é melhor para ela? Talvez saiba, talvez não. Até que se descubra (com sua criticidade amadurecida), cabe às entidades superiores auxiliá-la nesse trajeto.

(Redação de João Pedro Maciel Schlaepfer - nota mil no Enem 2014)

Após a leitura do texto-base, professora pesquisadora mediará debate sobre o assunto, por meio de perguntas problematizadoras, isto é, que levem à reflexão sobre o assunto.

Perguntas acerca do texto:

1) Qual é o assunto do texto?

2) Quais foram as pistas no texto que te auxiliaram para essa conclusão?

(Respostas esperadas: Esperamos que os estudantes consigam perceber que as palavras/expressões “publicidade voltada às crianças”; “interesse infantil a determinados produtos”; “A criança sabe o que é melhor para ela?” indicam o tema a ser trabalhado.)

3) Há marcas de argumentação no texto?

(Respostas esperadas: Desejamos que a turma reconheça e que diga que sim, por meio, especialmente, de argumentos.)

4) Em qual(is) parágrafo(s)?

(Respostas esperadas: Espera-se que a turma perceba que no 1º parágrafo está a contextualização e a tese, o ponto de vista do produtor: “Esse alcance, contudo, preocupa as famílias e o Estado quando se analisa a publicidade voltada às crianças em contraponto à capacidade de absorção crítica das propagandas por parte desse público-alvo”. No desenvolvimento, tem-se a argumentação efetiva acerca do assunto: o escritor da redação expõe que na infância, pela pouca maturidade, dentro outros fatores, as crianças são captadas pela avalanche de informações, propagandas e, assim, não apresentam condições de julgar se o que lhe apresentam é realmente necessário ou não. Na conclusão, desejamos que percebam que existe, por parte do autor, uma proposta de intervenção para a questão retratada e que tal proposta envolve a família e agentes sociais.)

5) A redação apresenta outros textos/fontes? Quais?

(Respostas esperadas: Esperamos que a turma reconheça outros textos mencionados na redação, tais como: o ano de 1991; antiga União Soviética; capitalismo; ramos industriais; nichos de mercado; Estado; publicidade; propagandas; infância; meios de comunicação; governo federal; família; assessoria parental e entidades superiores.)

6) Considerando o propósito do texto, qual é a validade desses outros textos mencionados?

(Respostas esperadas: Espera-se que os estudantes reconheçam que sem a

menção/referência a tais textos, a argumentação e a progressão do texto não seriam possíveis. Sem esses intertextos, o produtor não conseguiria exemplificar, argumentar, justificar e nem progredir, avançar suas ideias na estrutura do gênero requerido.)

7) Podemos afirmar que há avanço/progressão nas ideias do texto?

(Respostas esperadas: Gostaríamos que a turma percebesse que sim. De um parágrafo para outro, há subdivisão do tema, o que o faz avançar as ideias. Na introdução, a questão é lançada – publicidade infantil. No desenvolvimento, a argumentação se faz atrelando, à questão, outros elementos ainda sobre o mesmo tema – infância, publicidade, capacidade de criticidade, amadurecimento. Na conclusão, há retomada do assunto e sugestão de intervenção com agentes sociais, propostas e encaminhamentos, o que faz o texto progredir o tema.)

Ao final, a professora convidará os estudantes para, na próxima aula, dia 25/6/18, darem início a um novo processo de produção escrita.

14. Referências / Bibliografia:

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012.

APÊNDICE N

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 14

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 25/06/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula da primeira produção escrita – Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

- > Investigar como os estudantes reagem à exploração de temática proposta a partir da leitura de dois textos impressos;
- > Promover a leitura de textos que reclamam dois assuntos: atuação de vereadora eleita em determinada cidade e problemas de transportes coletivos em uma capital.
- > Debater os temas apresentados por meio de perguntas problematizadoras;
- > Oportunizar momento de produção do gênero textual carta de reclamação com base nas leituras e nos debates realizados em aula.

7. **Conteúdos:** Leitura de texto base e Produção Textual – carta de reclamação

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: com exploração textual que contemple apresentação, leitura e debate de textos provocadores e convite para produção de carta de reclamação.

Essa aula é bastante importante, pois apresentaremos novo gênero de texto argumentativo aos estudantes: a carta de reclamação. O intuito é oportunizar mais um contato com um exemplar de texto argumentativo e trabalhar as características do gênero carta de reclamação, bem como argumentação, intertextualidade e progressão de ideias. Com a carta de reclamação, os estudantes vivenciarão a experiência de produzirem um texto formal, em que o tópico principal é o levantamento de um problema/questão que desagradou ao produtor, por isso a reclamação, a contra-argumentação.

9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (Apresentação, Leitura, Compreensão e interpretação, Debate mediado, Proposição de Produção Textual, Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.

12. **Avaliação:**

a. Critérios: participação e entrega das produções textuais, de acordo com a proposta.

b. Instrumentos: observação direta, reflexão oral coletiva e produções escritas.

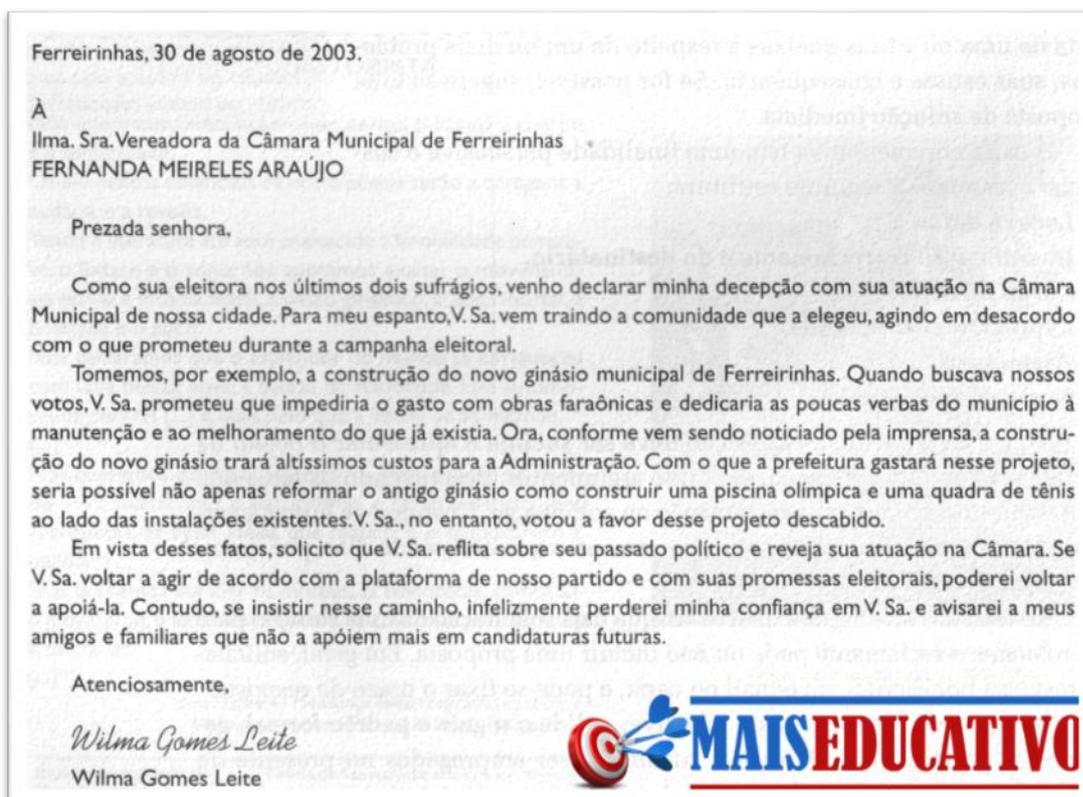
13. Desenvolvimento:

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

Nesse momento, os estudantes receberão cópias de duas cartas de reclamação. Uma versa sobre a insatisfação de uma eleitora diante da atuação de sua candidata na câmara de vereadores de sua cidade, após ter sido eleita. A outra carta está assinada por uma turma de oitavo ano e reclama a questão do transporte público na capital. As cópias dos textos serão fornecidas pela professora. Proporemos leitura conjunta dos textos. Ressaltamos que o gênero textual não será dito por nós, num primeiro momento, haja vista o trabalho de reconhecimento do gênero (características/marcas/estrutura) nas perguntas problematizadoras, na etapa da Contextualização. Entretanto, em uma das cartas, o gênero textual está explícito no início do texto.

Texto I



(<https://queropassar.net/como-fazer-uma-carta-argumentativa/>)

Texto II

DESTINATARIO
 SETUT (Sindicato Das Empresas de Transportes
 Urbanos de Passageiros de Teresina)
 Av: Maranhão; 28 – Centro-Sul
 CEP: 64000-010

Carta de Reclamação ao novo Sistema de Integração da Zona Sudeste

Exmo(s). Senhor (es), diretores do SETUT:

Venho nesse presente momento por meio desta carta, reclamar dos problemas constantes obtidos desse novo sistema de transportes de integração da nossa capital. Venho por meio desta dizer que a população está totalmente perdida de conhecimento do novo sistema. Total atraso das linhas de ônibus, falta de comunicação das empresas, falta de informação para o usuário, total falta de segurança nos terminais e informar a população sobre as novas paradas nas principais avenidas de Teresina. Como vão funcionar, quero por meio de minha opinião pedir mais segurança, informação, pontualidade da frota, placas de informação dentro dos ônibus, respeito ao usuário por meio dos funcionários das empresas.

Atenciosamente. Turma do 8º "A".

(<https://www.oitomeia.com.br/noticias/2016/12/14/sistema-de-integracao-insatisfacao-de-usuarios-e-funcionarios/>)

2ª Etapa**CONTEXTUALIZAÇÃO**

Após a leitura dos textos motivadores, professora pesquisadora mediará debate sobre os assuntos, por meio de perguntas problematizadoras, ou seja, que levem à reflexão sobre os temas.

Perguntas acerca dos textos:

1) Qual é o assunto do texto I? Qual é o propósito do texto I?

(Respostas esperadas: Desejamos que a turma reconheça que o primeiro texto é uma carta de uma eleitora para uma vereadora eleita. O propósito é reclamar das atitudes da vereadora, a eleitora mostra-se insatisfeita.)

2) Qual é o assunto do texto II? Qual é o propósito do texto II?

(Respostas esperadas: Esperamos que os estudantes reconheçam que o segundo texto é uma carta escrita por uma turma de 8º ano de uma escola para uma empresa de transporte público. O propósito é reclamar da prestação dos serviços do novo sistema de transporte da empresa.)

3) Os textos têm algo em comum em sua estrutura?

(Respostas esperadas: Gostaríamos que os estudantes notassem que os textos são cartas. São destinadas a alguém específico, apresentam vocativo, corpo do texto e vêm assinadas.)

4) As produções lidas pertencem a que gênero de texto?

(Respostas esperadas: Desejamos que a turma reconheça que ambas são cartas de reclamação.)

5) No texto I, há uso de outros textos, autores e/ou fontes? E no texto II?

(Respostas esperadas: Espera-se que os estudantes percebam que as cartas apresentam intertextos. Texto I: Ferreirinhas; Câmara Municipal de Ferreirinhas; Fernanda Meireles Araújo; comunidade; campanha eleitoral; ginásio municipal; imprensa; prefeitura; piscina olímpica; quadra de tênis; passado político; promessas eleitorais; partido; Wilma Gomes Leite. Texto II: SETUT; sistema de transportes; capital; usuários; segurança; terminais; Teresina; frota e turma do 8º A.)

6) Qual foi a função desses outros textos nas cartas?

(Respostas esperadas: Esperamos que todos os participantes da aula percebam que sem a menção/referência a esses outros textos, a abertura da carta, os vocativos, os argumentos, os exemplos, as justificativas e a própria assinatura dos textos não seriam possíveis.)

7) Então, a carta de reclamação se caracteriza como?

(Respostas esperadas: Gostaríamos que os estudantes percebessem que esse gênero de texto se caracteriza por ser uma carta endereçada a alguém, para reclamar/questionar, ou seja, contra argumentar alguma situação ocorrida com o produtor do texto e que precisa ser assinada por esse.)

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, a professora convidará os estudantes a produzirem o gênero carta de reclamação. Para isso, a professora, juntamente com a turma, retomará as características do gênero a ser escrito. Após, será oportunizado, aos estudantes, que escolham o tema para ser objeto da carta de reclamação, dentre as opções ofertadas. Sugestões:

A – Uma mulher contrata um plano de saúde de abrangência nacional. Estando em viagem de trabalho, necessita dirigir-se ao hospital mais próximo, pois não se sente bem. Já no hospital, descobre que o seu plano de saúde não será aceito, pois não tem validade naquela região. Após a viagem, a mulher escreve uma carta de reclamação à empresa contratada; ou

B – Os pais de uma criança decidem dar-lhe, de presente, o brinquedo que a filha viu na

propaganda da TV: uma boneca que fala, pisca os olhos e anda. Foram até uma loja e compraram a boneca. Ao chegarem em casa, entregam o presente para a filha. Quando a filha abre a caixa e pega a boneca, descobre que ela não fala, não pisca os olhos e nem anda. Veio com defeito. Os pais retornam à loja e são informados de que precisam reclamar formalmente para a central, que fica em outro estado.

Escolha uma das opções anteriores para produzir a sua carta de reclamação.

Ao término, os estudantes entregarão os textos para avaliação da professora pesquisadora e posterior entrega na próxima aula.

Nesse sentido, serão contempladas as seguintes etapas do *Process Writing*:

1º - Geração de ideias: a turma terá um momento para resgatar as principais ideias apresentadas sobre o tema em questão. Esse registro se dará, oralmente, entre a professora e os estudantes.

2º - Focalização: os estudantes refletirão sobre qual público lerá seus textos, quais os propósitos dessa escrita e o local de veiculação dos textos. Nesta etapa, os participantes começam a localizar as principais ideias de seu texto.

3º - Estruturação: os estudantes irão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento da reflexão conjunta e da defesa de seus pontos de vista, para iniciarem um encadeamento de suas ideias.

4º - Esboço: efetiva-se a primeira escrita do texto dos estudantes. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e encadeiam-se sequencialmente em relação à progressão do tema.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. BH: Autêntica, 2014.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. RJ: Lucerna, 2002.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE O

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 15

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 02/07/2018 – das 09h e 10 min às 10h e 10 min*
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de *feedback* e reescrita - Metodologia 2 – Escrita Processual

*Aula com períodos reduzidos de 30min devido ao jogo da seleção brasileira na Copa do Mundo.

6. Objetivos para o professor:

- > Investigar como os estudantes respondem: ao lerem os *feedbacks* registrados em seus textos e ao serem convidados para reescreverem seus textos;
- > Fornecer *feedback*, por meio de avaliação textual interativa, registrada nos textos da aula anterior acerca do gênero textual produzido (carta de reclamação);
- > Convidar os estudantes a reescreverem seus textos.

7. Conteúdos: Avaliação Textual e Reescrita.

8. Justificativa:

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: *feedback* sobre as produções escritas e proposição para reescrita de textos.

Essa aula é muito importante para o aprendizado da turma, pois os estudantes receberão *feedback* que envolve questões relativas à estrutura, ao conteúdo de seus textos e ao uso ou não de outros textos em suas cartas de reclamação. A partir dessa avaliação, a turma poderá, atentando para os aspectos sinalizados, produzir outra versão de seus textos visando, especialmente, ao aprimoramento da argumentação e ao uso de intertextualidade para fortalecer/potencializar suas ideias.

9. Cronograma: Aproximadamente 60 minutos (2 períodos de 30 min) de aula (*Feedback*; Convite à reescrita; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum).

12. Avaliação:

a. Critérios:

- participação e entrega das produções textuais solicitadas, conforme proposta.

b. Instrumentos:

- observação direta, reflexão oral coletiva e produções de texto.

13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Neste momento, os textos produzidos pela turma, na aula anterior, serão entregues com avaliação textual-interativa realizada pela professora pesquisadora. A avaliação apontará para aspectos referentes à estrutura do gênero textual solicitado, carta de reclamação, ao conteúdo e ao uso de outros textos em suas produções.</p>
2ª Etapa
<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>Após, os estudantes serão convidados, a partir de novo comando de produção textual, a reescreverem o gênero carta de reclamação, conforme convite, por escrito, realizado, também, no próprio <i>feedback</i>.</p> <p>Desse modo, será contemplada a seguinte etapa do <i>Process Writing</i>:</p> <p>5º - <u>Avaliação</u>: deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas na produção escrita. As questões reflexivas acerca dessa etapa do processo de escrita envolverão questões sobre o gênero textual e o conteúdo.</p>
14. Referências / Bibliografia:
<p>BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. Teoria & Texto – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.</p> <p>COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. BH: Autêntica, 2014.</p> <p>DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.</p> <p>FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. RJ: Paz e Terra, 1985.</p> <p>KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.</p> <p>_____. Escrever e argumentar. SP: Contexto, 2016.</p> <p>RUIZ, E. D. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. SP: Contexto, 2010.</p> <p>WHITE, R. & ARNDT, V. Process Writing. London: Longman, 1991.</p>

APÊNDICE P

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 16

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 09/07/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de *feedback* e última produção escrita - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

- > Investigar como os estudantes reagem: ao responderem a questionário-apoio a reflexões nas aulas de Produção Textual/redação e ao lerem os *feedbacks* registrados em seus textos;
- > Convidar a turma para responder a questionário-apoio acerca de reflexões voltadas às aulas de produção de textos;
- > Fornecer *feedback* acerca da avaliação textual interativa realizada nos textos da aula anterior;
- > Convidar os estudantes a produzirem a última versão de suas cartas de reclamação.

7. Conteúdos: Questionário-Apoio; Avaliação Textual e Última Produção Escrita.

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: dinamização de questionário-apoio; *feedback* sobre as reescritas e proposição da última versão dos textos.

Esta aula revela-se de grande valia, uma vez que:

- a dinamização do questionário-apoio objetiva promover a reflexão dos estudantes sobre o motivo que eles têm usado intertextos e acerca da validade desses intertextos em suas produções;
- os *feedbacks* das reescritas resgatarão questões de conteúdo; indagarão acerca do uso dos intertextos; perguntarão quais informações auxiliam na progressão ou não das ideias apresentadas nos textos e destacarão fragilidades microestruturais para serem ajustadas;
- o convite à última produção escrita tem como propósito o aprimoramento dos textos, a qualificação do processo de escrita argumentativa.

9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (Dinamização de Questionário; *Feedback*; Convite à última escrita; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum).

12. Avaliação:

a. Critérios:

- participação e entrega das produções textuais solicitadas, conforme proposta.

b. Instrumentos:

- observação direta, reflexão oral coletiva e produções de texto.

13. Desenvolvimento:**1ª Etapa****INTRODUÇÃO**

No primeiro momento da aula, a professora pesquisadora solicitará à turma que responda, por escrito, a questionário-apoio a reflexões das aulas de produção escrita e que, ao final, entreguem os questionários.

**Questionário-Apoio a Reflexões nas aulas de Produção Textual/Redação
com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental
Da Escola de Ensino Fundamental Batista em Santa Maria-RS**

Nome: (opcional) _____

Mês/ano: _____ Idade: _____

Caro(a) estudante,

A partir de sua reescrita da carta de reclamação, considerando o gênero, o assunto e o seu propósito com o texto, responda às questões na sequência:

1) Por que você fez uso dos (inter)textos sinalizados em sua reescrita?

2) Você considera que os (inter)textos utilizados, na sua segunda versão da carta de reclamação, auxiliaram a:

() validar as ideias de seu texto;

() fortalecer a argumentação de seu texto;

- () apresentar um recurso de autoridade para potencializar seu texto;
- () progredir/avançar as ideias em sua produção;
- () outro:
-

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Após, a professora devolverá as reescritas (elaboradas na aula anterior), avaliadas sob o viés da avaliação textual-interativa. Os apontamentos resgatam aspectos referentes ao conteúdo, ao uso de intertextos, à continuidade/progressão ou não das ideias e para elementos da micro estrutura dos textos (pontuação, acentuação, ortografia e etc.).

Posteriormente, os estudantes serão convidados a responderem às perguntas problematizadoras apontadas nas “orelhas”, entregando-as para a professora. Após, serão convidados, também, a escreverem a última versão do gênero de texto carta de reclamação. O convite para a última produção escrita constará, também, no próprio *feedback* da reescrita que será devolvida.

Desse modo, será contemplada a seguinte etapa do *Process Writing*:

6º - Revisão: envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. SP: Contexto, 2010.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE Q

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 17

- 1. Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
- 2. Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
- 3. Data/Horário:**
30/07/2018 – das 10h e 10min às 11h e 40min e
01/08/2018 – das 9h e 10min às 9h 55min e das 10h e 10min às 10h e 55min.
- 4. Professora:** Patrícia dos Santos
- 5. Tema:** Aula de *feedback* e Atividade de apoio (Texto fatiado) – Metodologia 2 – Escrita Processual

6. Objetivos para o professor:

- > Investigar como os estudantes reagem ao receberem *feedback* final de suas cartas de reclamação, especialmente no tocante ao uso de intertextualidade e à progressão de suas ideias;
- > Promover atividade de apoio, a partir de texto provocador, com base no uso de intertextualidade e de progressão temática;
- > Verificar, durante a atividade, como os estudantes demonstram conhecimento acerca do uso de tais elementos de textualidade (intertextualidade e progressão).

7. Conteúdos: Avaliação Textual, Leitura, Intertextualidade e Progressão Temática

8. Justificativa:

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: *feedback* sobre as últimas produções do gênero carta de reclamação e atividade de apoio que enfoque leitura, compreensão e interpretação a partir de intertextualidade e progressão em uma redação do ENEM que recebeu nota mil em 2015. Essa aula é bastante relevante, pois:

1) os estudantes verificarão a avaliação da produção final de suas cartas de reclamação, terão a oportunidade de refletir sobre o processo de escrita, que conteve primeira escrita e reescritas. Ademais, a avaliação adotada, textual interativa, sinaliza para um momento de troca, de interlocução entre os participantes do processo. Ao final, validaremos a importância do gênero trabalhado (carta de reclamação), visto a importância de trabalharmos a argumentação ainda no Ensino Fundamental.

2) a turma vivenciará, ainda, atividade de apoio que contemplará o uso de intertextualidade e progressão em uma redação do ENEM. A atividade, com tais elementos de textualidade, será de muita importância, pois os estudantes precisarão pensar no uso de intertextos no intuito de fortalecer/potencializar as ideias do texto e necessitarão, ainda, ordenar os parágrafos da redação, a fim de sequenciar as ideias.

Nesse sentido, a turma trabalhará com a intertextualidade e progressão temática a fim de verificar a relevância do fortalecimento de recursos argumentativos em um texto e o encadeamento de ideias ao longo da materialidade, no intuito de tornar o texto coeso e

coerente.

9. Cronograma: Aproximadamente 180 minutos (4 períodos de 45 min) de aula (*Feedback*; Trabalho com análise de intertextualidade e progressão temática; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.

12. Avaliação:

a. Critérios: participação e entrega das atividades, conforme proposta da aula.

b. Instrumentos: observação direta, reflexão oral coletiva e “texto fatiado”.

13. Desenvolvimento:

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

A professora pesquisadora iniciará a aula entregando a última versão das cartas de reclamação produzidas pela turma com novo *feedback*. Após, a professora irá propor aos estudantes uma atividade de linguagem que envolva intertextualidade e progressão temática.

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Nesse momento, os estudantes receberão cópias de uma redação do ENEM, do ano de 2015, que recebeu nota mil. O texto estará com os parágrafos fora de sequência e sem algumas partes/frases propositalmente. Nosso objetivo, com essa atividade, é que os estudantes coloquem em prática seus conhecimentos, aprendidos até agora, sobre o uso de intertextualidade e de progressão temática. A atividade da turma será ordenar os parágrafos e completar as partes faltantes com possibilidades de intertextos que serão disponibilizados junto com o texto. Em relação às frases com intertextos, para preencherem os espaços incompletos, algumas compõem a versão original do texto, outras foram criadas por nós. Haverá, ainda, na cópia do texto fatiado, espaço reservado para que os estudantes justifiquem a ordenação dos parágrafos, ou seja, para que registrem os motivos pelos quais realizaram a sequenciação das ideias.

Por um basta na violência contra a mulher

Justificativa para sequenciação dos parágrafos

Também é alarmante os casos que envolvem turismo sexual. Durante a Copa do Mundo de 2014, houve um grande fluxo de estrangeiros para o Brasil. Muitos vêm apenas para se relacionar com as mulheres brasileiras, algo ilegal, porque prostituição é crime. Não bastasse, o pior é o envolvimento de menores de idade. *(A partir daqui, completar com intertexto)*

O sistema de segurança no Brasil é falho. Como a violência é alta e existe uma enorme burocracia, os casos denunciados e julgados são pequenos. Além do mais, muitas mulheres têm medo de seus companheiros ou dependem financeiramente deles, não contando as agressões que sofrem. Dessa forma, mais criminosos ficam livres e mais mulheres se tornam vítimas.

Portanto, para reduzir drasticamente a violência contra a mulher, deve ocorrer uma intensificação na fiscalização, através das Leis que protegem as vítimas femininas. *(A partir daqui, completar com intertexto)*. Para aumentar o número de denúncias, a vítima deve se sentir protegida e não temer nada. Por isso, mobilizações sociais, através de propagandas e centros de apoio devem ser adotadas. Todas essas medidas culminariam em mais denúncias, mais julgamentos e mais prisões, além de diminuir os futuros casos, devido às prisões exemplares.

(A partir daqui, completar com intertexto)

Há também medidas que contribuem para reduzir assédios sexuais e estupros, como a criação do vagão feminino em São Paulo e a permissão para que ônibus parem em qualquer lugar durante a noite, desde que isso seja solicitado por uma mulher.

A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande. Entretanto, deve haver uma distinção entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, portanto, o número de mulheres atingidas por esse índice também é grande. *(A partir daqui, completar com intertexto)*

(José Miguel Zanetti Trigueros - Redação ENEM - nota mil, 2015 -
versão texto fatiado)

Após a entrega do texto fatiado, com os parágrafos fora de sequência e com lacunas para preenchimento de frases com intertextos, será disponibilizada uma folha para cada estudante contendo possibilidades de intertextualidades.

Possibilidades de Intertextos para serem usados na versão do texto fatiado

1) Conforme a História, sempre se teve uma visão da mulher como inferior e/ou incompetente, o que é facilmente comprovado pelo fato de elas desfrutarem seus direitos políticos, adentrarem no mercado de trabalho e escolherem suas próprias roupas em tempo posterior ao do homem.

2) Em casos que a mulher é vítima devido ao seu gênero, como estupros, abusos sexuais e agressões domésticas, as Leis Maria da Penha e do Feminicídio, aliadas às Delegacias das Mulheres e ao Ligue 180 são meios de diminuir esses casos.

3) Pesquisas apontam que muitos são os motivos que expõem meninas, crianças e adolescentes, à realidade de discriminação e violência, tais como: abandono familiar, maus-tratos, aliciamento por terceiros, abuso sexual, sequestros, dentre outros.

4) Alguns privilégios são necessários para garantir a integridade física e moral da vítima, como a Lei Maria da Penha, que é um marco para a igualdade de gênero e serve de amparo para todo tipo de violência doméstica e já analisou mais de 300 mil casos.

5) No Brasil, infelizmente há muitas injustiças e violências. Isso não tem sido diferente em relação aos direitos femininos. A luta é contra a discriminação, a desigualdade e os maus tratos. O feminismo, nesse sentido, é um movimento que tem por objetivo a igualdade de direitos e a proteção às mulheres.

6) De acordo com a Constituição Brasileira, todos somos iguais perante à lei, independentemente de cor, raça ou gênero. No que se refere à questão salarial, a lei também assegura que é necessário igualdade de pagamento aos que desempenham a mesma função.

Após a realização da atividade, proporemos a socialização das versões do texto de cada estudante. A professora pesquisadora convidará a turma para uma roda de conversa, a fim de que todos compartilhem a leitura de suas versões do texto fatiado e que comentem/expliquem a ordenação que realizaram dos parágrafos. Assim, terão a oportunidade de refletir sobre o motivo que cada colega teve para a sequenciação do texto. Ao término da aula, a professora disponibilizará cópias da versão original do texto utilizado na atividade.

Por um basta na violência contra a mulher

A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande. Entretanto, deve haver uma distinção entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, portanto, o número de mulheres atingidas por esse índice também é grande. Em casos que a mulher é vítima devido ao seu gênero, como estupros, abusos sexuais e agressões domésticas, as Leis Maria da Penha e do Feminicídio, aliadas às Delegacias das Mulheres e ao Ligue 180 são meios de diminuir esses casos.

O sistema de segurança no Brasil é falho. Como a violência é alta e existe uma enorme burocracia, os casos denunciados e julgados são pequenos. Além do mais, muitas mulheres têm medo de seus companheiros ou dependem financeiramente deles, não contando as agressões que sofrem. Dessa forma, mais criminosos ficam livres e mais mulheres se tornam vítimas.

Alguns privilégios são necessários para garantir a integridade física e moral da vítima, como a Lei Maria da Penha, que é um marco para a igualdade de gênero e serve de amparo para todo tipo de violência doméstica e já analisou mais de 300 mil casos. Há também medidas que contribuem para reduzir assédios sexuais e estupros, como a criação do vagão feminino em São Paulo e a permissão para que ônibus parem em qualquer lugar durante a noite, desde que isso seja solicitado por uma mulher.

Também é alarmante os casos que envolvem turismo sexual. Durante a Copa do Mundo de 2014, houve um grande fluxo de estrangeiros para o Brasil. Muitos vêm apenas para se relacionar com as mulheres brasileiras, algo ilegal, que a prostituição é crime. Não bastasse, o pior é o envolvimento de menores de idade. Inúmeros motivos colocam crianças e adolescentes nessa vida, como o abandono familiar, o aliciamento por terceiros e até sequestros.

Portanto, para reduzir drasticamente a violência contra a mulher, deve ocorrer uma intensificação na fiscalização, através das Leis que protegem as vítimas femininas. No que se refere à punição dos criminosos, deve ocorrer o aumento das penas ou até atitudes mais drásticas, como a castração química de estupradores (garantindo a reincidência zero). Para aumentar o número de denúncias, a vítima deve se sentir protegida e não temer nada. Por isso, mobilizações sociais, através de propagandas e centros de apoio devem ser adotadas. Todas essas medidas culminariam em mais denúncias, mais julgamentos e mais prisões, além de diminuir os futuros casos, devido às prisões exemplares.

(José Miguel Zanetti Trigueros - Redação ENEM - nota mil, 2015)

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G.; ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: AlfaCon, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

KOCH, I., BENTES, A.; CAVALCANTE, M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. SP: Cortez, 2012.

APÊNDICE R

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 18

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 13/08/2018 – das 10h e 10min às 11h e 40min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Atividade de apoio (Jogo do texto fatiado/intertextos) – Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

- > Investigar como os estudantes reagem ao participarem de nova atividade de apoio, intitulada jogo do texto fatiado/intertextos;
- > Promover atividade de apoio, a partir de vários textos motivadores, com base no uso de intertextualidade e de progressão temática;
- > Averiguar, durante a atividade, como os estudantes demonstram conhecimento acerca do uso dos elementos de textualidade em questão (intertextualidade e progressão).

7. **Conteúdos:** Intertextualidade e Progressão Temática

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: atividade de apoio (jogo do texto fatiado/intertextos) que enfoque leitura, compreensão, intertextualidade e progressão temática em diferentes gêneros textuais. Essa aula é muito importante, pois:

1) os estudantes participarão, novamente, de atividade de apoio, agora a atividade consistirá em um jogo. A turma se dividirá em equipes para realizar o jogo do texto fatiado/intertextos – o qual contemplará o uso de intertextualidade e progressão temática em diferentes gêneros textuais. A atividade, com tais elementos de textualidade, será de muita pertinência, visto que os estudantes precisarão refletir acerca da categorização/classificação dos intertextos presentes nos gêneros e necessitarão, também, manter a sequenciação das ideias dos textos, de forma lógica e ordenada. Tanto para explicar a classificação dos intertextos quanto para justificar a ordenação dos parágrafos nos textos, os estudantes receberão, junto com os textos fatiados, as possibilidades de classificação dos intertextos e as possíveis justificativas para a sequenciação dos textos. Nesse sentido, as equipes precisarão escolher, dentre as possibilidades ofertadas, a classificação adequada para cada intertexto e a justificativa para ordenação adequada das ideias textuais.

Assim, trabalharemos mais uma vez com a intertextualidade e a progressão temática, no intuito de dinamizar tais fatores e de possibilitar novo momento para a mediação desses elementos tão relevantes em um texto.

9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (Trabalho com análise de intertextualidade e progressão temática; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

<p>11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: participação e entrega das atividades, conforme proposta da aula.</p> <p>b. Instrumentos: observação direta, reflexão oral coletiva e “texto fatiado”.</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>A professora pesquisadora iniciará aula propondo à turma a participação no jogo do texto fatiado/intertextos. Para isso, pedirá que a turma se divida em 6 equipes, contendo 5 integrantes cada.</p>
2ª Etapa
<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>Nesse momento, cada equipe receberá um envelope. Dentro dos envelopes, haverá um texto fatiado, contendo de 5 a 6 parágrafos; tiras de texto contendo a classificação/categorização dos intertextos, trabalhados em aulas anteriores, e tiras de texto com justificativas para a ordenação de cada parágrafo do texto. Mais uma vez, nosso propósito com essa atividade é que os estudantes coloquem em prática seus conhecimentos sobre o uso de intertextualidade e de progressão temática. A atividade das equipes será ordenar os parágrafos, explicá-los, escolhendo as possibilidades de justificativas disponibilizadas e classificar os intertextos com base nas possibilidades de intertextos ofertadas junto com o texto. Na parte da intertextualidade, os estudantes precisarão localizar as classificações em cada parágrafo. As equipes receberão duas folhas coloridas: uma para colar o texto fatiado de modo sequencial e ordenado e outra para, seguindo a ordenação do texto fatiado, colar as justificativas da ordenação dos parágrafos e a classificação dos intertextos. Ganhará o jogo a equipe que apresentar o texto fatiado colado de acordo com a versão original (ou o mais próximo dela) que será disponibilizada ao final, com a justificativa dos parágrafos, além de classificar o uso de intertextos e localizá-los em cada parágrafo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Texto 1</u></p> <p>A grande preocupação hoje, nas políticas públicas, é propiciar um melhor atendimento integral à criança, principalmente no que se refere ao desenvolvimento moral, social, político e cultural enquanto sujeito ativo e participante dos plenos direitos e deveres na sociedade, conforme as normas declaradas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).</p> <p>Sabe-se que a educação, tanto nas escolas quanto no lar, é a melhor opção para se chegar a um objetivo promissor, além de promover o desenvolvimento integral da criança, porém tal fato tem sofrido mudanças ultimamente decorrentes do avanço tecnológico e de</p>

inovações ideológicas quanto à forma de aprimorar e preparar a criança, desde o nascimento, para receber as informações que há no mundo exterior. Diante disso, as escolas e os pais devem preocupar-se em desenvolver na criança, o seu lado consumidor, através de situações do dia a dia, auxiliando-a e orientando-a a se tornar um bom consumidor, sendo necessário e importante para se obter uma aprendizagem significativa da sua realidade.

Em relação à publicidade infantil, percebe-se que a tendência das empresas e fabricantes de produtos infantis é aumentar seus negócios e divulgar seus produtos infantis tendo como alvo, o universo infantil, o que isso, sobretudo, recai nas responsabilidades dos adultos que acabam cedendo-a a adquirir, de forma compulsiva, o produto anunciado.

No Brasil, a publicidade infantil é comum, principalmente em datas comemorativas tais como Dia das Crianças e Natal, porém defende e apoia a legislação que controla e evita abusos do setor que realiza tal publicidade.

No entanto, espera-se que a publicidade infantil assuma um caráter educativo, apesar de ser persuasivo, não afetando os direitos e os deveres da criança, dentro das normas contidas na legislação do país. As escolas e, sobretudo os pais, devem orientar as crianças a tornarem-se bons consumidores, realizando a escolha certa do produto, conscientes de suas atitudes na sociedade em adquirir tal produto a fim de não tornarem-se consumidoras compulsivas.

(Rosely Costa Sousa - Redação ENEM 2014 – nota mil)

JUSTIFICATIVAS PARA ORDENAÇÃO DOS PARÁGRAFOS

1º PARÁGRAFO: introduz o assunto principal do texto / contextualiza o tema.

2º PARÁGRAFO: inicia o desenvolvimento das ideias/argumentos do texto.

3º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que a equipe percebesse que, no 3º parágrafo, houve progressão/avanço nas ideias, pois, no 2º parágrafo, o produtor do texto trata do “lado consumidor das crianças”. Logo, no parágrafo posterior, o 3º, a expressão “publicidade infantil” está conferindo avanço/continuidade das ideias.

4º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes verifiquem que, no parágrafo anterior, o 3º parágrafo, o escritor do texto refere-se à publicidade infantil. Agora, no 4º parágrafo, progride mais uma vez as ideias do texto, pois trata da publicidade infantil no país.

5º PARÁGRAFO: finaliza o texto, sugerindo proposta de intervenção.

CLASSIFICAÇÃO DOS INTERTEXTOS

*1º PARÁGRAFO: citação indireta / paráfrase e/ou
remissão(ões) a textos.*

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que a equipe categorize o 1º parágrafo como citação indireta, de acordo com a expressão “conforme as normas declaradas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” ou como remissões a textos: “políticas públicas, criança, ECA, sujeito ativo, direitos, deveres”.

2º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: tencionamos que os participantes classifiquem o 2º parágrafo como remissões a textos: “educação, escola, lar, criança, aprendizagem, avanço tecnológico...”.

3º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que os estudantes categorizassem o 3º parágrafo como remissões a textos: “publicidade infantil, empresas, fabricantes, produtos infantis, adultos, negócios...”.

4º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: pretendemos que a equipe categorize o 4º parágrafo como remissões a textos: “Brasil, publicidade infantil, Dias das Crianças, Natal, legislação, abusos, publicidade”.

5º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes classifiquem o 5º parágrafo como remissões a textos: “publicidade infantil, direitos, deveres, criança, legislação, país, escola, sociedade, consumidores compulsivos...”.

Texto 2

A publicidade infantil tem sido pauta de discussões acerca dos abusos cometidos no processo de disseminação de valores que objetivam ao consumismo, uma vez que a criança, ao passar pelo processo de construção da sua cidadania, apropria-se de elementos ao seu redor, que podem ser indesejáveis à manutenção da qualidade de vida.

O sociólogo Michel Foucault afirma que 'nada é político, tudo é politizável, tudo pode tornar-se político'. A publicidade politiza o que é imprescindível ao consumidor à medida que abarca a função apelativa associada à linguagem empregada na disseminação da imagem de um produto, persuadindo o público-alvo a adquiri-lo.

Ao focar no público infantil, os meios publicitários elencam os códigos e as características do cotidiano da criança, isto é, assumem o habitus – conceito de Pierre Bourdieu, definido como 'princípios geradores de práticas distintas e distintivas' – típico dessa faixa etária: o desenho animado da moda, o jogo eletrônico socialmente compartilhado, o brinquedo de um famoso personagem da mídia, etc.

Por outro lado, a criança necessita de um espaço que a permita crescer de modo saudável, ou seja, com qualidade de vida. Os abusos publicitários afetam essa prerrogativa: ao promoverem o consumo exacerbado, causam dependência material, submetendo crianças a um círculo vicioso de compras, no qual, muitas vezes, os pais não podem sustentar. A felicidade é orientada para um produto, em detrimento de um convívio social saudável e menos materialista.

De modo a garantir o desenvolvimento adequado da criança e diminuir os abusos da publicidade, algumas medidas devem ser tomadas. O governo deve investir em políticas públicas que atuem como construtoras de uma 'consciência mirim', através de meios didáticos a fomentar a imaginação da criança, orientando-a na recepção de informações que a cercam. Em adição, os pais devem estar atentos aos elementos apropriados pelos seus filhos em propagandas, estimulando o espírito crítico deles, a contribuir para a futura cidadania que os espera.

(Lucas Almeida Francisco - Redação ENEM 2014 – nota mil)

JUSTIFICATIVAS PARA ORDENAÇÃO DOS PARÁGRAFOS

1º PARÁGRAFO: introduz o assunto principal do texto / contextualiza o tema.

2º PARÁGRAFO: inicia o desenvolvimento das ideias/argumentos do texto.

3º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que a equipe percebesse que, no 3º parágrafo, houve continuidade/progressão de ideias, pois, no 2º parágrafo, o autor do texto trata “da publicidade e de seu poder apelativo”. Assim, no 3º parágrafo, a expressão “público infantil” está conferindo avanço de ideias.

4º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes verifiquem que, no parágrafo anterior, o produtor do texto reporta-se ao público infantil. Já no 4º parágrafo, há avanço de ideias, haja vista que escreve sobre a criança e o consumo.

5º PARÁGRAFO: *finaliza o texto, sugerindo proposta de intervenção.*

CLASSIFICAÇÃO DOS INTERTEXTOS

1º PARÁGRAFO: *remissão(ões) a textos.*

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que a equipe categorize o 1º parágrafo como remissões a textos: “publicidade infantil, abusos, consumismo, criança, cidadania, vida...”.

2º PARÁGRAFO: *citação direta/literal e remissões a textos.*

Reflexões esperadas/desejadas: tencionamos que os participantes classifiquem o 2º parágrafo como citação direta, “O sociólogo Michel Foucault afirma que 'nada é político, tudo é politizável, tudo pode tornar-se político'...” e remissões a textos: “publicidade, consumidor, função apelativa, linguagem, produto, público-alvo...”.

3º PARÁGRAFO: *citação direta/literal e remissões a textos.*

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que os estudantes categorizassem o 3º parágrafo como citação literal, “... conceito de Pierre Bourdieu, definido como 'princípios geradores de práticas distintas e distintivas' ...” e remissões a textos: “público infantil, meios publicitários, códigos, criança, faixa etária, desenho animado, moda, jogo eletrônico, brinquedo...”.

4º PARÁGRAFO: *remissões a textos.*

Reflexões esperadas/desejadas: pretendemos que a equipe categorize o 4º parágrafo como remissões a textos: “criança, qualidade de vida, abusos publicitários, consumo exacerbado, círculo vicioso, compras, felicidade, produto, convívio social”.

5º PARÁGRAFO: *remissões a textos.*

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes classifiquem o 5º parágrafo como remissões a textos: “publicidade, crianças, abuso, governo, política pública, pais, filhos, propaganda, cidadania...”.

Texto 3

Professores, estamos vivos!

Na entrevista de emprego: – Qual a relevância do dinheiro para ti? – O suficiente para que eu saiba que dinheiro compra tickets de viagem, mas não o bastante para passar por cima de alguém ou ser cúmplice de algo que eu não concordo. – E se precisasses escolher entre dinheiro e reconhecimento? – Bom, eu ficaria com o reconhecimento... Gosto de saber que estou fazendo algo de importante para alguém. “Será que eu falei muito “tipo”? Tudo bem. Eles gostaram de mim”, pensei, voltando para casa com o coração pulsando expectativas. Contei para o meu pai todas as perguntas e respostas. Ele me olhou e disse, com o deboche que generosamente doou ao meu DNA: “foi bem, foi bem. Mas vão querer te pagar com elogios...”

A minha conclusão, depois de alguns minutos de autocrítica, é a de que se alguém é capaz de me explorar em função da minha resposta, então o problema não é a minha resposta. Eu é que não vou perder uma noite de sono – que perca quem explora os seus funcionários. Os economistas que pensem como preferirem, mas eu acredito que viver um pouco alheia ao dinheiro não é um perigo, é um privilégio – a pauta “dinheiro” quase sempre surge como uma preocupação ou para denunciar quem enriqueceu via corrupção, exceto quando a vizinha de um amigo do seu tio ganha na Mega-Sena.

Parafraseando a linda & louca Rita Lee, “meu único defeito é não ter medo de fazer o que eu gosto” ou de construir uma carreira profissional mais preocupada em quem eu quero ser daqui vinte anos do que em quanto eu devo estar ganhando quando chegar lá. Eu não sei se a satisfação é mais amiga do reconhecimento ou do dinheiro, pessoas diferentes vibram por motivos diferentes – que bom se a liberdade nos guiasse para o equilíbrio e não para a desigualdade e se o dinheiro sempre chegasse para quem “faz algo de importante para alguém”. Eu posso apostar que, no Brasil, quem se torna professor não está focado em acumular milhões. Por isso, então, vocês acham justo parcelar salários e depositar uma quantia de R\$ 350,00 na conta desses profissionais – como ocorre agora no Rio Grande do Sul?

Ainda que um bom salário não seja sinônimo de reconhecimento – principalmente quando o indivíduo aluga um apartamento para esconder malas de dinheiro (Oi, Geddel!), o contrário deveria ser. Reconhecimento também é sobre moradia, alimentação, educação e saúde – e se elas estão à venda, dinheiro é dignidade. Quando você paga essa quantia para um educador, você está atingindo muito mais do que a parte financeira de sua vida – lembra quando eles escolheram esse ofício com o intuito de “fazer algo de importante para alguém”? Então! Onde há reconhecimento em um salário como esse?

A relação entre tempo e dinheiro não se limita a expressão. Tempo não é só dinheiro, tempo é justiça! Para saber se você está vivendo, pergunte-se se está fazendo algo de importante para alguém e se sentiu, ao longo do dia, um pouco de orgulho de ser quem você é. Entre o passado e o presente, o futuro é o mais sábio – só a vida ensina. A mãe que perdeu um filho hoje diz que o mundo era mais colorido ontem. A mãe que ganhou um filho hoje diz que o mundo é mais completo agora. No futuro, as duas se abraçam – sabedoria! Sempre é tempo de sonhar porque sempre há tempo para sonhar. O infinito diz: professores, façam barulho, a verdade ecoa!

Talvez a metáfora não sirva para todos, mas se o dinheiro é deles, o relógio é nosso. Ficamos com o que há de mais poderoso. Enquanto eles quantificam as nossas horas através de cifrões, nós transformamos os períodos em revolução. Já que os homens do Estado têm a pequenez de quem só pensa em dinheiro, então que reconheçam os professores da única forma que sabem: financeiramente. Seguimos, todavia, sendo grandes: sonhando com o dia em que a dignidade não possa ser comprada e os salários não sejam tão desiguais. Na pergunta “dinheiro ou reconhecimento?”, ambicioso não é quem escolhe o dinheiro, é quem o vê como uma mínima parte de tudo que o reconhecimento engloba.

(Setembro, 2017 Manuela Fantinel)

JUSTIFICATIVAS PARA ORDENAÇÃO DOS PARÁGRAFOS

1º PARÁGRAFO: introduz o assunto principal do texto / contextualiza o tema.

2º PARÁGRAFO: inicia o desenvolvimento das ideias/argumentos do texto.

3º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que a equipe percebesse que, no 3º parágrafo, houve continuidade/progressão de ideias, uma vez que, no 2º parágrafo, o produtor do texto trata “do dinheiro vinculado à profissão”. Nesse sentido, no 3º parágrafo, a expressão “...construir uma carreira profissional mais preocupada em quem eu quero ser daqui vinte anos do que em quanto eu devo estar ganhando quando chegar lá. Eu não sei se a satisfação é mais amiga do reconhecimento ou do dinheiro...” explicita avanço de ideias.

4º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes verifiquem que, no parágrafo anterior, o produtor do texto refere-se à questão do dinheiro e da desigualdade. No 4º parágrafo, houve progressão de ideias, posto que o autor escreve: “Ainda que um bom salário não seja sinônimo de reconhecimento – principalmente quando...”.

5º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes verifiquem que, no parágrafo anterior, o escritor trata de dinheiro e de reconhecimento. Nesse viés, no 5º parágrafo, existe continuidade nas ideias, pois permanece dissertando sobre dinheiro e, agora, atrela à justiça.

6º PARÁGRAFO: finaliza o texto, emitindo ponto de vista sobre o assunto.

CLASSIFICAÇÃO DOS INTERTEXTOS

1º PARÁGRAFO: remissões a textos e citação(ões) direta(s).

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que a equipe categorize o 1º parágrafo como remissões a textos: “entrevista, emprego, dinheiro, viagem, deboche, DNA...” e citação direta: “Contei para o meu pai todas as perguntas e respostas. Ele me olhou e disse, com o deboche que generosamente doou ao meu DNA: ‘foi bem, foi bem. Mas vão querer te pagar com elogios...’”,

2º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: tencionamos que os participantes classifiquem o 2º parágrafo como remissões a textos: “autocrítica, sono, funcionários, economistas, dinheiro, perigo, privilégio, corrupção, Mega-sena”.

*3º PARÁGRAFO: remissões a textos e
citação direta/literal.*

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que os estudantes categorizassem o 3º parágrafo como citação literal: “Parafraseando a linda & louca Rita Lee, ‘meu único defeito é não ter medo de fazer o que eu gosto’ ou ...” e remissões a textos: “carreira profissional, liberdade, equilíbrio, desigualdade, dinheiro, Brasil, professor, salários, Rio Grande do Sul...”.

*4º PARÁGRAFO: remissões a textos e citação
direta/literal.*

Reflexões esperadas/desejadas: pretendemos que a equipe categorize o 4º parágrafo como remissões a textos: “salário, reconhecimento, indivíduo, moradia, alimentação, educação, saúde, educador...” e citação direta: “... lembra quando eles escolheram esse ofício com o intuito de ‘fazer algo de importante para alguém’? Então!...”.

5º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes classifiquem o 5º parágrafo como remissões a textos: “tempo, dinheiro, justiça, orgulho, passado, presente, futuro, sabedoria, infinito, professores...”.

*6º PARÁGRAFO: remissões a textos e citação
direta/literal.*

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes classifiquem o 5º parágrafo como remissões a textos: “metáfora, dinheiro, revolução, Estado, professores, dignidade, salários...”

Texto 4

Outras vidas, a contínua seca.

Na obra literária “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, é perceptível o contínuo anseio pela sobrevivência humana, a fim de obter um direito universal inquestionável: a água. A escassez desse bem hídrico tornou-se um problema atemporal e aflige a sociedade contemporânea à medida que sua demanda e consumo aumentam. Assim, torna-se imprescindível alterar esse uso desregulado e combater a desigualdade na obtenção de tal recurso.

Primeiramente, um contribuinte ao emprego irresponsável da água é o chamado “consumo virtual”. Isto é, a quantidade líquida utilizada para a fabricação de produtos, como, automóveis ou a própria calça jeans, que necessita de 11.000 litros para atingir a tonalidade ideal. Neste sentido, intuímos que o desperdício desse composto inorgânico não provém unicamente dos descuidos dos cidadãos, visto que as indústrias favorecem sua carência, ao visar a promoção de lucros comerciais do sistema de produção capitalista.

Além disso, o Brasil enfrenta uma crise hídrica, principalmente, o estado de São Paulo, que sofre com o esgotamento do reservatório da Canteira. Tal fato, somado à ausência de chuvas e à demanda de suprir as necessidades da população, fomentou um processo de conscientização e controle da distribuição da água em determinados dias da semana. Porém, ainda que a mídia se volte à localidade econômica mais desenvolvida do país, a região Nordeste já convive, há anos, com a ausência de abastecimento total desse fluido.

Por conseguinte, várias áreas nordestinas vivem em estado de emergência com a seca e, antes, o que se limitava a algumas partes, agora, atinge os grandes centros urbanos, como a Paraíba e Campina Grande. Essa realidade prova que as dificuldades climáticas, como o período de estiagem e a seca de rios, além do descaso político contribuíram para o alastramento dessa insuficiência hídrica.

São notáveis, portanto, as causas da escassez desse solvente universal. Logo, o poder midiático deve alertar e orientar ao público sobre o uso consciente. Em segundo lugar, tratar as águas de esgotos a fim de as indústrias as reutilizem de forma sustentável e, assim, conter os gastos do consumo virtual. Ademais, o racionamento no Sudeste prevenirá a seca absoluta da água nesse período de crise. Já o Nordeste, que recebe esse tratamento e ainda sim, sofre com fatores sociais, o ato humanitário de transportar parte da água do aquífero Guarani seria a principal medida para promover a igualdade de distribuição da água, enquanto o poder público investe em pesquisas para driblar os fatores climáticos.

(Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/modelo-de-redacao-os-efeitos-da-escassez-de-agua-no-seculo-xxi/>)

JUSTIFICATIVAS PARA ORDENAÇÃO DOS PARÁGRAFOS

1º PARÁGRAFO: introduz o assunto principal do texto / contextualiza o tema.

2º PARÁGRAFO: inicia o desenvolvimento das ideias/argumentos do texto.

3º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que a equipe percebesse que, no 3º parágrafo,

houve continuidade/progressão de ideias, uma vez que, no 2º parágrafo, o produtor do texto trata de uma forma de desperdício da água, por exemplo, na confecção de roupas. Partindo disso, no 3º parágrafo, a expressão “Além disso, o Brasil enfrenta uma crise hídrica...” está conferindo avanço de ideias.

4º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes verifiquem que, no parágrafo anterior, o autor reporta-se à região Nordeste como forma de exemplificar uma região que já convive com o problema da falta de água. Assim, no 4º parágrafo, houve avanço de ideias, porque o texto segue explorando a temática no Nordeste.

5º PARÁGRAFO: finaliza o texto, sugerindo proposta de intervenção.

CLASSIFICAÇÃO DOS INTERTEXTOS

1º PARÁGRAFO: remissão(ões) a textos e a autor.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que a equipe categorize o 1º parágrafo como remissões a textos: “Vidas secas, sobrevivência, direito universal, água, escassez, sociedade contemporânea, consumo, desigualdade e recurso” e remissão a autor, “Graciliano Ramos”.

2º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: tencionamos que os participantes classifiquem o 2º parágrafo como remissões a textos: “contribuinte, produtos, automóveis, calça jeans, desperdício, cidadãos, indústrias, lucros, produção capitalista...”.

3º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que os estudantes categorizassem o 3º parágrafo como remissões a textos: “Brasil, crise hídrica, São Paulo, reservatório da Canteira, chuvas, população, processo de conscientização, mídia, país, região nordeste...”.

4º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: pretendemos que a equipe categorize o 4º parágrafo como remissões a textos: “áreas nordestinas, seca, Paraíba, Campina Grande, estiagem...”.

5º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes classifiquem o 5º parágrafo como remissões a textos: “escassez, uso consciente, esgoto, Sudeste, aquífero Guarani, poder público, pesquisas, fatores climáticos...”

Texto 5

Homeostase ecológica

Um estudo feito pelo respeitado cientista brasileiro Enéas Salati concluiu que a Amazônia tem importante papel na manutenção do ciclo hidrológico da área entre o oceano Atlântico e o Peru. A excessiva exploração sofrida pela floresta atualmente, portanto, pode degradar o ciclo e prejudicar safras agroindustriais, bem como a geração de energia hidrelétrica na região. Seja pelos prejuízos socioeconômicos ou por pura consciência ambiental, o fato é que já passamos da hora de agir. Nesse contexto, para garantir o equilíbrio financeiro e ecológico do país, são necessários o aumento da fiscalização e a aplicação de multas severas aos desmatamentos ilegais.

A importância ecológica da Amazônia para o Brasil e para o mundo é reconhecida por todos, leigos ou especialistas. Fauna e flora locais contêm espécies tão diversificadas quanto raras, elementos fundamentais em um sistema que, afetado, tem como consequência direta o desequilíbrio do ciclo hidrológico de uma região de milhares de quilômetros – e milhões de seres humanos. Sem dúvida, a manutenção de importantes atividades econômicas, como o agronegócio e a geração de energia hidrelétrica, só será possível se a floresta for mais respeitada, já que alterações no período de precipitações prejudicam as plantações de soja e cana-de-açúcar presentes no local, além de alterarem o funcionamento das usinas.

Tendo em vista tais perdas, é preciso elaborar medidas que garantam a proteção ambiental e o benefício humano. Uma solução é o aumento da fiscalização sobre a região da mata. Para isso, as forças armadas brasileiras podem exercer importante papel, tanto pela ocupação de certas áreas quanto por meio de sobrevoos, que permitiriam uma visão ampla. Da mesma forma, o poder público deve fazer controle severo na regulamentação de empresas instaladas no local, evitando a extração indevida dos recursos naturais. Nesse contexto, a aplicação de multas severas aos que promoverem o desmatamento ilegal seria imprescindível para a preservação da floresta.

Por maior que seja o esforço despendido nessas fiscalizações e punições, porém, seus efeitos seriam limitados devido à necessidade de cobertura de uma área tão extensa e densa. Nessa perspectiva, faz sentido pensar que o longo caminho para preservar o maior patrimônio brasileiro precisa de soluções complementares, como a criação de selos de qualidade para objetos feitos com madeira extraída legalmente da floresta. Isso pode propiciar uma espécie de boicote consciente da população a madeireiras ilegais e, assim, tornar mais justificada a desejável aceleração do processo de reflorestamento, outra medida imprescindível.

A questão do desequilíbrio do ciclo hidrológico amazônico, portanto, precisa ser encarada como prioritária pelo poder público e pela própria sociedade. Nesse enquadre, realmente eficiente seria promover uma profunda reeducação da população, ensinando a crianças e adultos os impactos provocados pela destruição da floresta. Campanhas na imprensa e projetos nas escolas poderiam ajudar na criação dessa consciência ambiental, que já faz parte do discurso cotidiano, mas ainda precisa se inserir de verdade nos hábitos e nas posturas de cada cidadão. Eis o nosso caminho para a homeostase ecológica.

(Redação ENEM 2008 – nota mil)

JUSTIFICATIVAS PARA ORDENAÇÃO DOS PARÁGRAFOS

1º PARÁGRAFO: introduz o assunto principal do texto / contextualiza o tema.

2º PARÁGRAFO: inicia o desenvolvimento das ideias/argumentos do texto.

3º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que a equipe percebesse que, no 3º parágrafo, houve continuidade/progressão de ideias, uma vez que, no 2º parágrafo, o escritor trata da importância ecológica da Amazônia. Com isso, no 3º parágrafo, a expressão “é preciso elaborar medidas que garantam a proteção ambiental...” denota continuidade de ideias.

4º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes verifiquem que, no parágrafo anterior, o autor reporta-se à “aplicação de multas severas aos que promoverem o desmatamento ilegal seria imprescindível para a preservação da floresta”. Desse modo, no 4º parágrafo, houve progressão de ideias, pois o texto registra “fiscalizações e punições”.

5º PARÁGRAFO: finaliza o texto, sugerindo proposta de intervenção.

CLASSIFICAÇÃO DOS INTERTEXTOS

1º PARÁGRAFO: remissão(ões) a textos e a autor.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que a equipe categorize o 1º parágrafo como remissões a textos: “Amazônia, ciclo hidrológico, Atlântico, Peru, floresta, energia hidrelétrica, consciência ambiental, desmatamentos ilegais...” e remissão a autor, “Enéas Salati”.

2º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: tencionamos que os participantes classifiquem o 2º parágrafo como remissões a textos: “Amazônia, Brasil, leigos, especialistas, fauna, flora, agronegócio, soja, cana-de-açúcar, usina...”.

3º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que os estudantes categorizassem o 3º parágrafo como remissões a textos: “proteção ambiental, forças armadas brasileiras, poder público, recursos naturais, preservação...”.

4º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: pretendemos que a equipe categorize o 4º parágrafo como remissões a textos: “patrimônio brasileiro, selos de qualidade, reflorestamento, madeiras ilegais...”.

5º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes classifiquem o 5º parágrafo como remissões a textos: “ciclo hidrológico amazônico, poder público, sociedade, campanhas, imprensa, escolas, discurso...”

Texto 6

Benefícios da leitura

Como a leitura pode transformar nossa realidade? A leitura é extremamente importante, não apenas por ser fundamental em nossa formação intelectual, mas também por permitir a todos um acesso a um mundo de informações, ideias e sonhos. Sim, pois ler é ampliar horizontes e deixar que a imaginação desenhe situações e lugares desconhecidos e isto é um direito de todos.

A leitura permite ao homem se comunicar, aprender e até mesmo desenvolver, trabalhar suas dificuldades. Em reportagem recente, uma grande revista de circulação nacional atribuiu à leitura, a importância de agente fundamental para a transformação social do nosso país. Através do conhecimento da língua, todos têm acesso à informação e são capazes de emitir uma opinião sobre os acontecimentos. Ter opinião é cidadania e essa parte pode ser a grande transformação social do Brasil.

Os benefícios da leitura são cientificamente comprovados. Pesquisas indicam que crianças que têm o hábito da leitura incentivado durante toda a vida escolar desenvolvem seu senso crítico e mantêm seu rendimento escolar em um nível alto. O analfabetismo, um dos grandes obstáculos da educação no Brasil está sendo combatido com a educação de jovens e adultos, mas a tecnologia está afastando nossas crianças dos livros.

Permitir a uma criança sonhar com uma aventura pela selva ou imaginar uma incrível viagem espacial são algumas das mágicas da leitura. Ler amplia nosso conhecimento, desenvolve a nossa criatividade e nos desperta para um mundo de palavras e com elas construímos o que gostamos, o que queremos e o que sonhamos.

Portanto, garantir a todos o acesso à leitura deve ser uma política de Estado, mas cabe a nós dedicarmos um tempo do nosso dia a um bom livro, incentivar nossos amigos, filhos ou irmãos a se apegarem à leitura e acima de tudo utilizar nosso conhecimento para fazer de nossa cidade, estado ou país, um lugar melhor para se viver.

(Redação ENEM 2006 – nota mil)

JUSTIFICATIVAS PARA ORDENAÇÃO DOS PARÁGRAFOS

1º PARÁGRAFO: introduz o assunto principal do texto / contextualiza o tema.

2º PARÁGRAFO: inicia o desenvolvimento das ideias/argumentos do texto.

3º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: gostaríamos que a equipe notasse que, no 3º parágrafo, existe continuidade de ideias, pois, no 2º parágrafo, o autor registra: “Em reportagem recente, uma grande revista de circulação nacional atribuiu à leitura, a importância de agente fundamental para a transformação social do nosso país...”. No 3º parágrafo, a expressão “Os benefícios da leitura são cientificamente comprovados” revela progressão de ideias.

4º PARÁGRAFO: confere continuidade/progressão às ideias expressas anteriormente.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes verifiquem que, no parágrafo anterior, o autor escreve: “... mas a tecnologia está afastando nossas crianças dos livros.”. Desse modo, no 4º parágrafo, as ideias avançam, pois o escritor registra “Permitir a uma criança sonhar com uma aventura pela selva ou imaginar uma incrível viagem espacial são algumas das mágicas da leitura”.

5º PARÁGRAFO: finaliza o texto, sugerindo proposta de intervenção.

CLASSIFICAÇÃO DOS INTERTEXTOS

1º PARÁGRAFO: remissão(ões) a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que a equipe categorize o 1º parágrafo como remissões a textos: “leitura, formação intelectual, informações, ideias, sonhos, imaginação...”.

2º PARÁGRAFO: remissões a textos e citação indireta/paráfrase.

Reflexões esperadas/desejadas: tencionamos que os participantes classifiquem o 2º parágrafo como remissões a textos: “leitura, língua, informação, opinião, acontecimento, cidadania, Brasil...” e paráfrase: “Em reportagem recente, uma grande revista de circulação nacional atribuiu à leitura, a importância de agente fundamental para a transformação social do nosso

país.”.

3º PARÁGRAFO: remissões a textos e citação indireta/paráfrase.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que a equipe classifique o 3º parágrafo como remissões a textos: “benefícios, analfabetismo, educação, Brasil, jovens e adultos, tecnologia, livros...” e citação indireta: “Pesquisas indicam que crianças que têm o hábito da leitura incentivado durante toda a vida escolar desenvolvem seu senso crítico e mantém seu rendimento escolar em um nível alto.”.

4º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: pretendemos que a equipe categorize o 4º parágrafo como remissões a textos: “criança, aventura, selva, mágicas, criatividade...”.

5º PARÁGRAFO: remissões a textos.

Reflexões esperadas/desejadas: desejamos que os participantes classifiquem o 5º parágrafo como remissões a textos: “acesso, política de Estado, livro, amigos, cidade, estado, país...”.

Após a realização da atividade do jogo, proporemos a socialização das versões do texto de cada equipe. A professora pesquisadora convidará a turma para compartilhar a leitura de suas versões do texto fatiado, a justificativa da ordenação que realizaram dos parágrafos e a classificação dos intertextos. Ao término do jogo, a professora disponibilizará cópias da versão original dos textos utilizados na atividade. Para o encerramento da aula, será oportunizado momento para interlocução sobre a relevância da progressão em cada texto e a importância da intertextualidade para os textos selecionados.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G.; ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: AlfaCon, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. SP: Contexto, 2012.

_____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. SP: Contexto, 2012.

KOCH, I., BENTES, A.; CAVALCANTE, M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. SP: Cortez, 2012.

APÊNDICE S

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 19

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 27/08/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de análise de intertextualidade e progressão temática – Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

- > Investigar como os estudantes reagem à exploração de temática sobre intolerância religiosa a partir da leitura de uma redação do ENEM, nota mil no ano de 2016;
- > Promover a leitura de texto que obteve nota mil no ENEM de 2016;
- > Debater o tema apresentado por meio de perguntas problematizadoras;
- > Oportunizar momento de análise de intertextualidade e progressão temática a partir do texto explorado.

7. **Conteúdos:** Leitura de texto base e Análise de Intertextualidade e Progressão Temática

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: com exploração textual que contemple apresentação, leitura e debate de texto motivador e convite para análise de intertextualidade e progressão temática.

Essa aula é muito importante, pois apresentaremos um texto argumentativo escrito para a prova de redação do ENEM, em 2016, e que obteve a nota mil. O propósito é oportunizar mais um contato com um exemplar de texto argumentativo e a prática da análise de aspectos pertinentes à argumentação, intertextualidade e progressão temática.

9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (Apresentação, Leitura, Compreensão e interpretação, Debate mediado, Análise, Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.

12. **Avaliação:**

a. Critérios: participação e entrega das atividades, de acordo com a proposta.

b. Instrumentos: observação direta, reflexão oral coletiva e atividades.

13. **Desenvolvimento:**

1ª Etapa**INTRODUÇÃO**

Nesse momento, os estudantes receberão cópia de uma redação do ENEM, escrita em 2016, que obteve nota mil. As cópias do texto serão disponibilizadas pela professora pesquisadora. Proporemos leitura compartilhada do texto motivador.

Prática religiosa um direito de todos

A curiosidade humana acerca do desconhecido e a sua incapacidade de explicá-lo através da razão fez com que, desde os primórdios, o homem atribuisse acontecimentos do seu cotidiano à vontade de seres sobrenaturais. Apesar dos avanços científicos e de suas respostas lógicas para fatos da realidade, as crenças em divindades perpassaram a história e continuam muito presentes nas sociedades, talvez por suprirem a necessidade humana de reconforto, talvez por levarem à transcendência espiritual. Atualmente, a grande diversidade religiosa existente traz a possibilidade de escolha a cada cidadão e essa liberdade é, ou deveria ser, garantida a todos os membros de uma população. Contudo, práticas de intolerância religiosa vêm impedindo um número cada vez maior de pessoas de exercitarem tal direito, ferindo sua dignidade e devendo, portanto, serem combatidas veementemente.

O contexto histórico brasileiro indubitavelmente influencia essa questão. A colonização portuguesa buscou catequizar os nativos de acordo com a religião europeia da época: a católica. Com a chegada dos negros africanos, décadas depois, houve repressão cultural e, conseqüentemente, religiosa que, infelizmente, perpetua até os dias de hoje. Prova disso é o caso de uma menina carioca praticante do candomblé que, em junho de 2015, foi ferida com pedradas, e seus acompanhantes, alvos de provocações e xingamentos. Ainda que a violência verbal, assim como a física, vá contra a Constituição Federal, os agressores fugiram e, como em outras ocorrências, não foram punidos.

Além disso, é importante destacar que intolerância religiosa é crime de ódio: não é sobre ter a liberdade de expressar um descontentamento ou criticar certa crença, mas sim sobre a tentativa de imposição, a partir da agressão, de entendimentos pessoais acerca do assunto em detrimento dos julgamentos individuais do outro sobre o que ele acredita ser certo ou errado para sua própria vida.

Tal visão etnocêntrica tem por consequência a falta de respeito para com o próximo, acarretando em episódios imprescritíveis e humilhantes para aqueles que os vivenciam. Conclui-se, então, que o combate à discriminação religiosa é de suma importância para que se assegure um dos direitos mais antigos a todas as pessoas e, por conseguinte, seu bem-estar.

Para isso, é preciso que os órgãos especializados, em parceria às delegacias de denúncia, ajam de acordo com a lei, investigando e punindo os agressores de forma adequada. Ademais, o governo deve promover campanhas contra condutas de intolerância e as escolas devem gerar debates, informando seus alunos sobre o tema e desconstruindo preconceitos desde cedo. Por fim, a mídia pode abordar a intolerância religiosa como assunto de suas novelas, visto que causa forte impacto na vida social. Assim, o respeito

será base para a construção de um Brasil mais tolerante e preocupado com a garantia dos direitos humanos de sua população.

(Redação de Jordana Bottin Ecco - nota mil ENEM 2016)

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Após a leitura do texto motivador, professora pesquisadora mediará debate sobre o assunto, por meio de perguntas problematizadoras, ou seja, que levem à reflexão sobre os temas.

Perguntas:

1) Qual é o assunto do texto?

(Respostas esperadas: Desejamos que a turma identifique que o tema do texto é a intolerância religiosa.)

2) No texto, há uso de outros textos, autores e/ou fontes?

(Respostas esperadas: Gostaríamos que a turma percebesse que sim, há uso de outros textos em cada parágrafo. Não perguntaremos quais, pois tal proposta faz parte da atividade da análise de intertextualidade que virá posteriormente.)

3) Há progressão/avanço de ideias?

(Respostas esperadas: Esperamos que a turma constate que sim, que há avanço de ideias no texto. Não perguntaremos maiores detalhes, pois tal proposta faz parte da atividade da análise de progressão temática que virá posteriormente.)

4) Vocês consideram o texto argumentativo? Por quê?

(Respostas esperadas: Desejamos que a turma perceba que sim, que o texto é argumentativo, haja vista que trata apresenta tese, argumentos e intertextos e proposta de intervenção/ponto de vista sobre um assunto.)

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, professora convidará os estudantes a procederem à análise do texto lido. A análise se concentrará em localizar e categorizar intertextos no texto e progressão de ideias. A atividade da análise será registrada em folha anexa ao texto. Para iniciar a atividade, a professora pesquisadora resgatará, oralmente, a classificação da intertextualidade, baseada em aulas anteriores. Após, pedirá à turma que analise, em todos os parágrafos, se há ou não intertextos e progressão temática. Para isso, a professora retomará a aula do jogo do texto fatiado/intertextos, em que os estudantes precisaram ordenar/sequenciar os parágrafos de um

texto, justificando a sequenciação, e classificar os intertextos. Além de localizar tais fatores de textualidade, os estudantes precisarão identificar cada elemento e categorizá-los, ou seja, ao localizarem intertextos, precisarão registrar se é citação (direta ou indireta) ou remissão (a texto, autor e personagem). No tocante à progressão temática, precisarão registrar a função de cada parágrafo (introduz o tema; apresenta argumentos, avança ideia do parágrafo anterior e conclui o assunto).

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G.; ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: AlfaCon, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012.

KOCH, I., BENTES, A.; CAVALCANTE, M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. SP: Cortez, 2012.

APÊNDICE T

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 20

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 27/08/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula da primeira produção escrita – Metodologia 2 – Escrita Processual

6. **Objetivos para o professor:**

- > Investigar como os estudantes reagem à exploração de temática proposta a partir da leitura de uma carta aberta;
- > Promover a leitura de texto escrito por crianças e adolescentes e que trata sobre o futuro de Portugal;
- > Debater o tema apresentado por meio de perguntas problematizadoras;
- > Oportunizar momento de produção do gênero textual carta aberta com base na leitura e no debate realizados em aula.

7. **Conteúdos:** Leitura de texto base e Produção Textual – carta aberta

8. **Justificativa:**

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: com exploração textual que contemple apresentação, leitura e debate de texto motivador e convite para produção de carta aberta.

Essa aula é muito importante, pois apresentaremos novo gênero de texto argumentativo aos estudantes: a carta aberta. O propósito é oportunizar mais um contato com um exemplar de texto argumentativo e trabalhar as características do gênero carta aberta, bem como argumentação, intertextualidade e progressão temática. Com esse gênero, a carta aberta, a turma vivenciará a experiência de escrever um texto direcionado à sociedade em geral sobre o futuro de nosso país.

9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (Apresentação, Leitura, Compreensão e interpretação, Debate mediado, Proposição de Produção Textual, Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.

12. **Avaliação:**

a. Critérios: participação e entrega das produções textuais, de acordo com a proposta.

b. Instrumentos: observação direta, reflexão oral coletiva e produções escritas.

13. Desenvolvimento:

1ª Etapa

INTRODUÇÃO

Nesse momento, os estudantes receberão cópia de uma carta aberta produzida por crianças e adolescentes acerca do futuro de Portugal. As cópias do texto serão disponibilizadas pela professora pesquisadora. Proporemos leitura conjunta do texto motivador. Ressaltamos que o gênero textual não será dito por nós, num primeiro momento, haja vista o trabalho de reconhecimento do gênero (características/marcas/estrutura) nas perguntas problematizadoras, na etapa da Contextualização. Entretanto, o gênero textual está explícito no início da carta.

Carta Aberta das Crianças e dos Jovens

O que se faz agora com as crianças é o que elas farão depois com a sociedade

Karl Mannheim

Um Portugal que Cuida é um Portugal que Escuta com o coração. Que Respeita e Considera. Que a todos Envolve e Empodera para a construção de um mundo novo.

Nesta caminhada conjunta por um Portugal mais Cuidado e Cuidador, é preciso dar voz às nossas Crianças e Jovens, tantas vezes esquecidos nos processos de decisão. E se eles puderem dizer também o que sonham para Portugal? Em que planeta desejam viver? E que soluções concretas apontam para lá chegar?

Num processo participativo que envolveu centenas de crianças e jovens de todo o país, o Fórum Terra reuniu sonhos e ideias. Reflexão e criatividade. Esperança e vontade de contribuir, de forma alegre e genuína. Cuidando primeiro do que cada um é e pode ser, para poder, da melhor forma, Cuidar também dos outros e da sua comunidade. E, todos juntos, cuidarem da Terra, Casa Comum de todos os seres humanos e de todas as espécies que nela habitam, e que merecem igualmente o nosso Cuidado, porque também elas cuidam de nós. Somos Um...

Deste processo participativo resultaram, em linhas gerais, as seguintes ideias:

Cuidar de Mim

As crianças e os jovens de Portugal desejam que os portugueses (e, com eles, todos os habitantes da Terra) possam viver de forma mais saudável, com uma alimentação mais natural/biológica, condições para uma vida fisicamente mais ativa e para a prática desportiva, bons cuidados de saúde.

Desejam uma escola que possa olhar pelas necessidades individuais e promover as competências necessárias para um mundo melhor, fomentando relações de amizade e de respeito mútuo, sem desigualdades raciais ou de género. Uma escola onde se possa ter experiências enriquecedoras e se aprenda a ser mais consciente e a gerir melhor as emoções.

As crianças e os jovens de Portugal aspiram a que os pais tenham mais tempo, mais apoios e mais formação para que possam ajudar os filhos a crescerem de uma forma saudável, em todos os sentidos.

Desejam igualmente um maior número de iniciativas que envolvam os jovens e valorizem o seu papel, assim como espaços de convívio que os roubem à solidão e às dependências, tecnológicas ou outras.

Cuidar dos Outros

As crianças e os jovens de Portugal preferem um país com menos diferenças sociais, onde a dependência das redes sociais dê lugar a relacionamentos mais verdadeiros, saudáveis, de respeito e debate de opiniões sem violência, física ou verbal. Um país com mais espaços verdes e zonas urbanas seguras e mais bonitas que tragam os habitantes para a rua, assim como iniciativas que fomentem a sua união.

Um país onde todos cuidem uns dos outros e dos animais e ninguém tenha de sofrer de solidão. E um país onde todos, incluindo as crianças e os jovens, possam ter voz e participar das decisões.

Cuidar do Planeta, das Espécies e Recursos que nele existem

As crianças e os jovens de Portugal querem um Planeta mais limpo, que reduza, recicle e reutilize, aposte na compostagem, e recorra maioritariamente a energias renováveis e a transportes coletivos e híbridos, com vista a uma redução significativa das emissões de CO₂. Um Portugal com mais espaços verdes, florestas preservadas, rios e mares de águas limpas, conservando todas as espécies que nesses espaços habitam. Um país menos "tóxico", a todos os níveis, onde os interesses económicos não se sobreponham à responsabilidade que todos temos para com o futuro do planeta e os seus ecossistemas.

As crianças e os jovens de Portugal sonham com um mundo que seja uma grande comunidade de Paz. Um planeta com líderes mais conscientes, e onde todos os cidadãos assumem as suas responsabilidades no Cuidar da Nossa Casa Comum.

(Disponível em: <https://trilhochk.wordpress.com/2017/05/08/carta-aberta-para-um-futuro-melhor/>)

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Após a leitura do texto motivador, professora pesquisadora mediará debate sobre o assunto, por meio de perguntas problematizadoras, ou seja, que levem à reflexão sobre os temas.

Perguntas:

1) Qual é o assunto do texto?

(Respostas esperadas: Desejamos que a turma reconheça que a carta aberta foi escrita por crianças e adolescentes, conforme registrado no texto, e que versa sobre o país das crianças, Portugal, mais precisamente sobre como elas gostariam que o país fosse.)

2) A produção lida pertence a que gênero de texto?

(Respostas esperadas: Pretendemos que a turma reconheça trata-se de carta aberta, conforme explicitado no texto.)

3) No texto, há uso de outros textos, autores e/ou fontes?

(Respostas esperadas: Gostaríamos que os estudantes respondessem que sim e que fornecessem alguns exemplos: Portugal, planeta, CO2, tóxico, dentre outros.)

4) Qual foi a função desses outros textos na carta?

(Respostas esperadas: Desejamos que os estudantes percebam que os intertextos serviram para potencializar a argumentação, fortalecer os argumentos.)

5) Então, a carta aberta se caracteriza como?

(Respostas esperadas: Gostaríamos que os estudantes percebessem que esse gênero de texto se caracteriza por ser uma carta endereçada a alguém, que trata de uma questão social e que é assinado por um pessoa ou um grupo de pessoas que podem representar outras.)

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, professora convidará os estudantes a produzirem o gênero carta aberta sobre o futuro que os estudantes desejam para o Brasil. Para isso, a professora, juntamente com a turma, retomará, oralmente, as características do gênero a ser escrito.

Ao término, os estudantes entregarão os textos para avaliação da professora pesquisadora e posterior entrega na próxima aula.

Nesse sentido, serão contempladas as seguintes etapas do *Process Writing*:

1º - Geração de ideias: a turma terá um momento para resgatar as principais ideias apresentadas sobre o tema em questão. Esse registro se dará, oralmente, entre a professora e os estudantes.

2º - Focalização: os estudantes refletirão sobre qual público lerá seus textos, quais os propósitos dessa escrita e o local de veiculação dos textos. Nesta etapa, os participantes começam a localizar as principais ideias de seu texto.

3º - Estruturação: os estudantes irão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento da reflexão conjunta e da defesa de seus pontos de vista, para darem início a um encadeamento de suas ideias.

4º - Esboço: efetiva-se a primeira escrita do texto dos estudantes. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e encadeiam-se sequencialmente em relação à progressão do tema.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. BH: Autêntica, 2014.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. RJ: Lucerna, 2002.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE U

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 21

1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista

2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação

3. Data/Horário: 17/09/2018 – das 10h e 10min às 11h e 40min

4. Professora: Patrícia dos Santos

5. Tema: Aula de *feedback* e reescrita - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. Objetivos para o professor:

-> Investigar como os estudantes respondem ao lerem os *feedbacks* sinalizados em seus textos e ao serem convidados a reescreverem suas produções;

-> Fornecer *feedback*, por meio de avaliação textual interativa, registrada nos textos da aula anterior, acerca do gênero textual produzido (carta aberta);

-> Convidar os estudantes a reescreverem suas cartas abertas.

7. Conteúdos: Avaliação Textual e Reescrita.

8. Justificativa:

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: *feedback* sobre as produções escritas e proposição para reescrita de textos.

Essa aula é bastante relevante para o aprendizado da turma, pois os estudantes receberão *feedback* que abrange questões pertinentes à estrutura, ao conteúdo de seus textos e ao uso ou não de outros textos em suas cartas abertas. A partir dessa avaliação, os estudantes poderão, atentando para os aspectos apontados, escrever outra versão de seus textos visando, principalmente, à qualificação da argumentação, por meio de intertextualidade para fortalecer/potencializar suas ideias e de progressão temática.

9. Cronograma: Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (*Feedback*; Convite à reescrita; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos: MUC (material de uso comum).

12. Avaliação:

a. Critérios:

- participação e entrega das produções textuais solicitadas, conforme proposta.

b. Instrumentos:

- observação direta, reflexão oral coletiva e produções de texto.

13. Desenvolvimento:

1ª Etapa**INTRODUÇÃO**

Neste momento, as cartas produzidas pela turma, na aula anterior, serão entregues com avaliação textual-interativa realizada pela professora pesquisadora. A avaliação apontará para aspectos referentes à estrutura do gênero textual solicitado, carta aberta, ao conteúdo e ao uso de outros textos em suas produções.

2ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

Após, os estudantes serão convidados, a partir de novo comando de produção textual, a reescreverem o gênero carta aberta, segundo convite por escrito realizado, também, no próprio *feedback*.

Desse modo, será contemplada a seguinte etapa do *Process Writing*:

5º - Avaliação: deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas na produção escrita. As questões reflexivas acerca dessa etapa do processo de escrita envolverão questões sobre o gênero textual e o conteúdo.

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. BH: Autêntica, 2014.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. SP: Contexto, 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. SP: Contexto, 2010.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE V

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 22

1. **Instituição de Ensino:** Escola de Ensino Fundamental Batista
2. **Área:** Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação
3. **Data/Horário:** 24/09/2018 – das 10h e 10 min às 11h e 40 min
4. **Professora:** Patrícia dos Santos
5. **Tema:** Aula de *feedback* e última produção escrita - Metodologia 2 – Escrita Processual

6. Objetivos para o professor:

- > Investigar como os estudantes respondem ao lerem os *feedbacks* registrados nas reescritas de seus textos;
- > Fornecer *feedback* acerca da avaliação textual interativa realizada nos textos da aula anterior;
- > Convidar os estudantes a produzirem a última versão de suas cartas abertas.

7. Conteúdos:

Avaliação Textual e Última Produção Escrita.

8. Justificativa:

Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é dinamizar aula de produção textual/redação de acordo com metodologia sociointeracionista: dinamização de questionário-apoio; *feedback* sobre as reescritas e proposição da última versão dos textos.

Esta aula revela-se de grande valia, uma vez que:

- os *feedbacks* das reescritas resgatarão questões de conteúdo; indagarão acerca de quais informações auxiliam na progressão ou não das ideias apresentadas nos textos e destacarão fragilidades microestruturais para serem ajustadas;
- o convite à última produção escrita tem como propósito o aprimoramento dos textos, a qualificação do processo de escrita argumentativa.

9. Cronograma:

Aproximadamente 90 minutos (2 períodos de 45 min) de aula (*Feedback*; Convite à última escrita; Comentários e Encerramento).

10. Metodologia:

O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.

11. Recursos:

MUC (material de uso comum).

12. Avaliação:

a. Critérios:

- participação e entrega das produções textuais solicitadas, conforme proposta.

b. Instrumentos:

- observação direta, reflexão oral coletiva e produções de texto.

13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Inicialmente, a professora pesquisadora entregará as reescritas (elaboradas na aula anterior), avaliadas sob o viés da avaliação textual-interativa. Os apontamentos resgatam aspectos referentes ao conteúdo, ao uso de intertextos, à continuidade/progressão ou não das ideias e para elementos da microestrutura dos textos (pontuação, acentuação, ortografia e etc.).</p>
2ª Etapa
<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>Posteriormente, os estudantes serão convidados a responderem às perguntas problematizadoras apontadas nas “orelhas”, entregando-as para a professora. Após, serão convidados, também, a escreverem a última versão do gênero textual carta aberta. O convite para a última escrita constará, ainda, no próprio <i>feedback</i> da reescrita que será devolvida.</p> <p>Desse modo, será contemplada a seguinte etapa do <i>Process Writing</i>:</p> <p>6º - <u>Revisão</u>: envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.</p>
14. Referências / Bibliografia:
<p>BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. Teoria & Texto – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.</p> <p>DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.</p> <p>FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. RJ: Paz e Terra, 1985.</p> <p>KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2012.</p> <p>_____. Escrever e argumentar. SP: Contexto, 2016.</p> <p>RUIZ, E. D. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. SP: Contexto, 2010.</p> <p>WHITE, R. & ARNDT, V. Process Writing. London: Longman, 1991.</p>

APÊNDICE W

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 23

<p>1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação</p> <p>3. Data/Horário: 1/10/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Aula de <i>feedback</i> e dinamização de questionário final – Metodologia 2 – Escrita Processual</p>
<p>6. Objetivos para o professor:</p> <p>-> Investigar como os estudantes respondem ao lerem os <i>feedbacks</i> registrados nas versões finais de seus textos e ao serem solicitados para responderem a questionário final;</p> <p>-> Fornecer <i>feedback</i> acerca dos textos produzidos na aula anterior, na forma da avaliação textual interativa, sobre o futuro que os jovens esperam para o Brasil;</p> <p>-> Solicitar que os estudantes respondam a questionário final.</p> <p>7. Conteúdos: Avaliação Textual Interativa e Questionário Final.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é fornecer <i>feedback</i> sobre as produções escritas e realizar convite para responderem a um questionário final, nos termos da metodologia sociointeracionista.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (<i>Feedback</i>; Convite para resposta a um questionário final; Comentários e Encerramento).</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.</p> <p>11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: participação e entrega dos questionários respondidos, conforme solicitado.</p> <p>b. Instrumentos: observação direta e reflexão oral coletiva.</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Neste momento, as produções escritas pelos participantes, na aula anterior, serão entregues com avaliação textual-interativa realizada pela professora pesquisadora, com apontamentos acerca de aspectos linguísticos que envolvam as potencialidades reveladas na materialidade e</p>

sinalizando, ainda, possíveis fragilidades.

2ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Após, professora pesquisadora convidará os estudantes para responderem a questionário final acerca das aulas dinamizadas, em sala de aula, no tocante ao trabalho com o texto. Ao final, os questionários serão recolhidos.

**Questionário Final sobre as aulas de Produção Textual/Redação com os
alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental
Batista em Santa Maria-RS**

Nome: (opcional) _____

Mês/ano: _____ Idade: _____

1) Como você considera a sua relação com a escrita atualmente?

() Ruim/Péssima () Regular () Boa () Ótima

Por quê?

2) Com que frequência produziu textos neste ano de 2018?

() 1x por semana () 2x na semana
() 1x no mês () _____

3) Ao produzir um texto, você:

() faz 1 rascunho. () faz mais de 1 rascunho.
() não faz rascunho porque

4) Após a 1ª escrita de um texto, você diria que é fundamental:

() A leitura do professor. () A leitura de um colega.
() A leitura do próprio autor. () _____

5) Sobre a reescrita de textos, você:

() considera importante, mas não tem o hábito de reescrever.
() considera importante, pois

() não considera importante, pois _____

6) Indique por ordem de importância (1º, 2º, 3º ...) o que é necessário para alguém escrever um texto de modo adequado, satisfatório:

- () Investigar sobre o assunto em questão. () Discutir sobre o assunto.
() Mostrar seu texto para outra pessoa ler. () Aperfeiçoar o texto fazendo reescritas.
() Seguir o esquema indicado pelo professor. () Ter o dom da escrita.
() _____

7) Ao produzirmos um texto, na maioria das vezes, fazemos referências a outros textos e/ou autores. Pensando em sua prática de produção de textos, você:

- () considera que também faz uso de outros textos/autores em seu(s) texto(s) de modo consciente, intencional.
() não considera a existência de outros textos em seu texto.
() não tem certeza se faz uso de outros autores/textos em suas produções textuais.

8) Se e quando você faz referência a outros textos em sua produção:

- A - () procura resgatar textos que abordam o mesmo tema de sua produção.
B - () manifesta relação com outros textos não citando, claramente, o texto ou autor que está “recuperando” em sua produção.
C - () manifesta relação com outros textos e deixa claro a fonte ou autor que está recuperando em sua produção.
D - () Contempla todas as alternativas anteriores.
E - () Não se preocupa em observar se está contemplando outros textos em sua produção.
F - () _____

9) Acerca da progressão/continuidade de um tema/assunto, em textos escritos, você considera que a progressão contribui, ao longo do texto, para:

- A - () que sejam acrescentadas novas informações ao mesmo assunto.
B - () que se originem temas parciais dentro do tema principal.
C - () que o tópico do primeiro parágrafo se divida, constituindo tema de um novo parágrafo.
D - () outro _____

10) Pensando na relação entre o uso de intertextualidade e a manifestação de progressão/avanço de ideias em um texto, você considera que o trabalho com esses elementos:

- () potencializou o uso de novos intertextos em suas produções.
() revelou avanço/continuidade de ideias/reflexões em seus textos.
() qualificou sua escrita, pois a partir dos intertextos suas ideias avançaram/progrediram nas cartas produzidas.
() outro _____

11) A partir dos textos escritos por você (cartas do leitor, de reclamação e aberta), expresse, com suas palavras, a importância que a intertextualidade e a progressão temática tiveram em suas produções.

12) Sobre a avaliação de textos, você:

considera a avaliação importante na preparação da (re)escrita.

considera importante, pois é uma possibilidade de avaliação do próprio autor sobre seu texto.

considera uma oportunidade de dialogar com professor e colegas sobre suas ideias.

outro _____

13) Pensando sobre a metodologia apresentada nas aulas de redação, você considera que foi adequada e/ou efetiva para a aprendizagem da produção escrita? Por quê?

14) De acordo com o seu ponto de vista, como deve ser uma aula adequada de produção textual/redação?

(Adaptado de Motta, 2009.)

14. Referências / Bibliografia:

BOMBONATO, G. & ARRUDA, J. **Teoria & Texto** – Redação. Cascavel, PR: Editora AlfaCon, 2017.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e Consciousness-raising na aquisição da escrita em Língua Materna**. 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. SP: Contexto, 2010.

APÊNDICE X

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Nº 24

<p>1. Instituição de Ensino: Escola de Ensino Fundamental Batista</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa – Produção Textual/Redação</p> <p>3. Data/Horário: 8/10/2018 – das 10h e 10 min às 10h e 55 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Aula de Roda de Conversa – Metodologia 2 – Escrita Processual</p>
<p>6. Objetivos para o professor:</p> <p>-> Investigar como os estudantes respondem ao terem a oportunidade de revelarem seus pontos de vista sobre a experiência de escrita vivenciada nas aulas de Redação;</p> <p>-> Propor uma roda de conversa com a turma para que possam, de modo compartilhado, conversarem sobre as aulas de redação, expondo seus pontos de vista sobre a(s) metodologia(s) apresentada(s), a avaliação dialogada oportunizada (<i>feedback</i>) e as reescritas.</p> <p>7. Conteúdos: Avaliação acerca do processo de escrita.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se a presente sequência didática uma vez que o propósito é oportunizar momento para que professora pesquisadora e estudantes possam, juntos, falar sobre a experiência de escrita vivida.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 45 minutos (1 período de 45 min) de aula (Roda de Conversa; Comentários e Encerramento).</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será dinamizado por meio de metodologia de base.</p> <p>11. Recursos: MUC (material de uso comum) e xerox.</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: participação na proposta da roda de conversa.</p> <p>b. Instrumentos: observação direta e reflexão oral coletiva.</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Neste momento, a turma será convidada pela professora pesquisadora para formar um grande círculo na sala de aula a fim de que possam realizar a roda de conversa.</p>

DESENVOLVIMENTO

Após, professora pesquisadora iniciará a roda de conversa retomando que a pesquisa de doutorado da professora, realizada na turma, encerra-se nesse momento com a roda de conversa. A professora agradecerá a turma pela participação, colaboração e empenho durante todas as atividades propostas nas aulas de Redação. Em seguida, a professora pesquisadora perguntará aos alunos:

- se eles lembram sobre o que era a pesquisa realizada na turma, se lembram qual era o principal assunto investigado;
- se sabem quais foram “os conteúdos” trabalhados nas aulas de Redação, os dois principais fatores de textualidade dinamizados;
- se consideraram o tipo de avaliação oportunizado, avaliação dialogada/*feedback*, válida e por quê;
- se julgam a metodologia de escrita e gêneros textuais adotados importantes, uma vez que estão prestes a irem para o Ensino Médio.

Por fim, a professora disponibilizou cópias impressas contendo um resumo acerca dos tipos de intertextualidade trabalhados ao longo do ano.

INTERTEXTUALIDADE

Ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (o intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. A intertextualidade, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), pode ser classificada em: temática; estilística; implícita e **explícita**.

*A intertextualidade explícita, apresenta maior relevância para textos argumentativos.

Intertextualidade Explícita... Mas o que é isso?

Será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, ou seja, quando um outro texto é citado claramente.

a) citação:

-> direta ou literal: (Ex.: Para Moacyr Scliar “*é preciso captar com os olhos as imagens das letras, guardá-las no reservatório que temos em nossa mente e utilizá-las para compor as nossas próprias palavras.*”)

-> indireta ou por paráfrase: (Ex.: “*Segundo Scliar, a pessoa que não sabe fazer crítica não fala sobre o que leu, fala dos seus problemas.*”)

b) remissão:

-> ao autor: (Ex.: *William Cereja* é considerado um dos maiores linguistas do Brasil.)

-> ao texto: (Ex.: Segundo os críticos, um dos livros mais lidos do mundo é *O diário de Anne Frank*.)

-> a um referente/personagem: (Ex.: *O porco aranha* foi escolhido o mascote da turma 901 em 2018.)

Logo...

Segundo muitos autores e estudiosos da linguagem e da produção de textos, a **intertextualidade** é considerada um recurso de autoridade em textos do campo argumentativo, pois os intertextos auxiliam a validar argumentos e a fortalecer/potencializar as ideias apresentadas no texto.

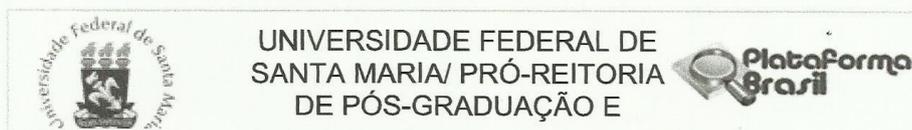
(Fonte: Koch, I.; Bentes, A.; e Cavalcante M. Intertextualidades – diálogos possíveis. SP: Cortez, 2012.)

14. Referências / Bibliografia:

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DO ENSINO FUNDAMENTAL UM TRABALHO À LUZ DA LINGÜÍSTICA DO TEXTO

Pesquisador: Vaima Regina Alves Motta

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80583817.8.0000.5346

Instituição Proponente: Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.434.550

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa de doutorado, vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Interação área de concentração em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM, nasceu a partir de inquietações profissionais, ainda durante o curso de mestrado em Letras, no que se refere aos encaminhamentos do processo de ensino e aprendizagem de produção de textos na Educação Básica. Findado um trabalho de mestrado voltado para a produção escrita de estudantes de Ensino Médio, especialmente, a partir de gêneros textuais do campo argumentativo, optamos, nesse momento, por (re)pensar o trabalho com a produção de textos na escola. Ao (re)pensarmos estamos nos referindo ao ensino fundamental, pois agora nossa atenção estará voltada para um trabalho de produção textual com estudantes do 9º ano, uma vez que acreditamos ser essa uma etapa importante de transição entre os níveis de ensino, pois privilegia a construção da autonomia e identidade dos sujeitos, abrindo as portas para um novo momento, o Ensino Médio, uma etapa mais abrangente no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o projeto pretende investigar a produção escrita de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base o fator de intertextualidade, a partir dos estudos de Beaugrande & Dressler (1981). Haja vista que a autora do projeto é professora em escola da rede privada, localizada na cidade de Santa Maria Escola de Ensino Fundamental Batista , a proposta é que as aulas aconteçam em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, que esteja sob sua regência, tendo a pesquisa-ação (BURNS, 1999, THIOLENT, 2011) como metodologia de pesquisa e o modelo de escrita processo

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.434.550

(WHITE & ARNDT, 1991) como enquadramento de trabalho para a produção de textos. Para tanto, o projeto apresenta sustentação teórica, principalmente, nos postulados da Linguística do Texto, a partir de Beaugrande & Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012); Fávero & Koch (2012), Koch, Bentes & Cavalcante (2012), no processo de escrita proposto por White & Arndt (1991) e na pesquisa-ação, sob o viés de Burns (1999) e Thiollent (2011).

Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta como objetivo geral investigar como o fator de intertextualidade explícita auxilia nas produções escritas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do trabalho com o gênero carta do leitor. Como objetivos específicos delimitam-se: a) Verificar se os postulados da Linguística do Texto, a partir da pesquisa-ação, favorecem o processo de ensino e aprendizagem de produção textual em sala de aula; b) Averiguar se os princípios da escrita processo contribuem para o desenvolvimento da capacidade de planejamento de escrita de estudantes do Ensino Fundamental; c) Investigar se a Avaliação Textual-Interativa auxilia no aprimoramento da reescrita dos textos dos estudantes, no intuito de tornar a avaliação um processo (co)gerenciado entre estudantes e entre professor e estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

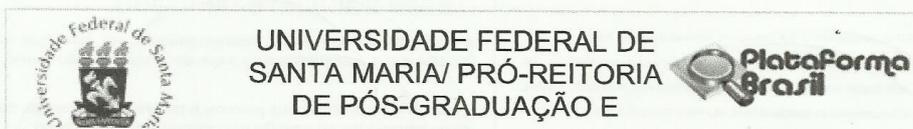
Há descrição dos benefícios e dos riscos em função de se tratar de ações interativas e de avaliação de textos, a pesquisadora deixa claro que alunos poderão sentir-se desconfortáveis no momento da leitura e socialização dos textos produzidos. Em contrapartida, professores da escola e da turma em que serão desenvolvidas as atividades serão beneficiados por meio da reflexão em torno de ações de escrita, no caso dos alunos e, de reflexão sobre o próprio fazer, no caso dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão apresentados de modo suficiente para o desenvolvimento da pesquisa.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.434.550

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_905346.pdf	28/11/2017 22:34:06		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional.jpg	28/11/2017 22:33:14	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	13/11/2017 09:30:37	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Outros	projeto57087.pdf	05/10/2017 10:51:55	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Outros	TermoConfidencialidade.pdf	05/10/2017 10:48:19	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/10/2017 10:46:43	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutoradoCEP.doc	05/10/2017 10:46:15	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/10/2017 10:45:47	Vaima Regina Alves Motta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.434.550

Não

SANTA MARIA, 13 de Dezembro de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO 2



Eu, Claudia Maria Sebalhos Lopes, abaixo assinado, responsável pela Escola de Ensino Fundamental Batista, autorizo a realização do estudo *A intertextualidade explícita em produções escritas do ensino fundamental – um trabalho à luz da linguística do texto*, a ser conduzido pelos pesquisadores Vaima Regina Alves Motta e Patricia dos Santos.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 5 de junho de 2017.

Claudia Maria Sebalhos Lopes

Diretora Pedagógica

Claudia Maria Sebalhos Lopes

DIRETORA

Autorização nº 001/09

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BATISTA
PORTARIA DESIGNAÇÃO Nº 00464
DE 28-02-1990 – D. O. 26-12-1990
MANTENEDORA: SOC. EDU. BENEF. BATISTA INDEPENDENTE
MATRÍCULA C.E.E.D. –RS Nº 1206.

ANEXO 3

Primeira Produção Textual Diagnóstica "Olívia"

Encontrando Forrestes

O Jamal era um menino esperto e ele gostava muito de escrita, apesar de muitas pessoas criticando ele, por ele ser negro, pobre, por ele ser muito esperto, ele nunca desistiu da escrita, mesmo com muitas pessoas criticando ele.

Ele sabia que mesmo sendo uma pessoa negra e pobre ele poderia ser uma pessoa esperta e tudo com o esforço dele. Mesmo o Forrestes ajudando ele com a escrita ele sabia que o Jamal seria um grande escritor.

Depois do Jamal ter boas notas e ser bom em um esporte a escola particular viu que ele era muito bom em escrita e as notas dele era sempre altas convidaram ele para estudar lá.

Na vida se não se esforçar não vai ser bom em nada, como o Jamal ele se esforçou mesmo com tantas pessoas criticando ele, ele não desistiu.

ANEXO 4

Reescrita Produção Textual Diagnóstica "Olívia"

Nunca desista da Escrita

Eu lembro que o Jamal nunca desistiu da escrita, era o que ele gostava de fazer, ele demonstrava que ele era bom em algo.

Eu só não lembro do Jamal ter pegado o texto do Ferrantes para o trabalho da escola sendo que ele tinha capacidade de fazer um texto bom.

Eu admiro que ele tenha reconhecido que apesar dele ser negro, pobre ele se esforçava naquilo que ele gostava, até chegou uma hora que os professores admiravam o Jamal pela tamanho dedicação e esforço dele.

ANEXO 5

Primeira Produção Textual Carta do Leitor "Olívia"

Reportagem do diário de Santa Maria

Diário de Santa Maria, eu gostaria de fazer um elogio a autora Pâmela Rulim Matge por ter feito uma reportagem sobre a "Presença Feminina no esporte cresce, mas preconceitos não cedem".

Achei a reportagem muito boa e provavelmente a usaria como aprendizagem, pois ele ensina a deixar a mulher trabalhar.

ANEXO 6

Reescrita Produção Textual Carta do Leitor "Olívia"

Carta do Leitor
Diário de Santo Maria

[Diário de Santo Maria, eu gostaria de fazer um elogio ao jornal] por ter feito uma reportagem sobre a "Presença Feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz" e a reportagem foi feita pela Pâmela Rubin.

Achei o jornal muito bom por ter esse tema sobre as mulheres sofrerem preconceitos. Eu provavelmente o usaria como aprendizagem, pois ele ensina que não é falta de informação, porque a sociedade está acostumada a presenciar isso.

ANEXO 7

Última Produção Textual Carta do Leitor "Olívia"

Carta do leitor

Diário de Santa Maria

[Diário de Santa Maria, Eu gostaria de fazer um elogio ao jornal] por ter feito uma reportagem sobre a "Presença Feminina no esporte cresce, mas preconceito não reduz" e a reportagem foi feita pela Pâmela Rubin.

Achei o jornal muito bom por ter esse tema sobre as mulheres sofrem preconceitos. Eu provavelmente usaria o texto como aprendizagem, pois ele ensina que não é falta de informação, porque a sociedade está acostumada a presenciar isso:

Entre a sociedade tem que haver "igualdade de direitos" para poder-mos viver com mais respeito e igualdade entre as pessoas.

ANEXO 8

Primeira Produção Textual Carta de Reclamação "Olívia"

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2015.

Destinatário: Lojas Americanas.

Eu Claudio Dorneles e minha esposa Tereza Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre um produto que compramos para nossa filha, uma boneca que fala, que pisca e anda.

Venho por meio desta carta dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e não anda.

Eu e minha esposa exigimos que troquem o produto por um que funcione ou vamos querer o nosso dinheiro de volta, com todo o nosso respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

Anteciosamente:

Claudio Dorneles, Tereza Vilma.

ANEXO 9

Reescrita Produção Textual Carta de Reclamação "Olívia"

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu Claudio Dorneles e minha esposa Teresa Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, pisca e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda.

Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor que troquemos o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

Anteciosamente.

Claudio Dorneles e Teresa Vilma.

ANEXO 10

Última Produção Textual Carta de Reclamação "Olívia"

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2015

Destinatário: Lojas Americanas

Eu, Claudio Dorneles e minha esposa, Tereza Vilma, viemos por meio desta carta, reclamar sobre uma boneca que compramos para nossa filha que era para ela falar, pisco e andar.

Viemos dizer que a boneca veio com defeito, a boneca não fala, não pisca e nem anda, como o prometido que era para ela funcionar como a propaganda mostrou que era para pisco, andar e falar.

Eu e minha esposa exigimos os direitos do consumidor, para que troquem o produto por um que funcione ou vamos querer imediatamente o nosso dinheiro de volta e com esta carta viemos reclamar do produto que compramos para nossa filha, com todo respeito para os funcionários da empresa Lojas Americanas.

Atenciosamente.

Claudio Dorneles e Tereza Vilma.

ANEXO 11

Primeira Produção Textual Carta Aberta "Olívia"

Carta Aberta dos Estudantes

Um Brasil que respeita, que cuida é um Brasil melhor. Nós estudantes desejamos no futuro um Brasil com menos violência, menos racismo até porque ^{não} deveria ter racismo em pleno século 21 nos infelizmente ainda tem, um Brasil com menos poluição. E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?

Nós estudantes temos que começar esse processo de melhoramento no Brasil, temos que cuidar do meio ambiente, sermos mais educados, não deixar que o machismo ~~se~~ e o feminismo prevaleça, temos bons cuidados de Saúde.

Antes de querermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiros, muitos estudantes desejam no Brasil a paz.

Por fim podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro para nós um dia temos um Brasil melhor.

ANEXO 12

Reescrita Produção Textual Carta Aberta "Olívia"

Carta Aberta dos Estudantes

Um Brasil que respeita, que cuida é um Brasil melhor. Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas em vários fatores, como, na economia, no governo, no meio ambiente, na segurança, etc.

Nós estudantes desejamos no futuro um Brasil com menos violência, como o Bolsonaro disse numa reportagem "lugar de bandido é na cadeia, menos racismo [até porque não deveria ter racismo em pleno século 21] mas infelizmente ainda tem, um Brasil com menos poluição onde o povo brasileiro saiba respeitar a natureza. E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?

[Nós estudantes temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil] temos que cuidar do meio ambiente, como o Richard que cuida do vários animais que precisam de ajuda, sermos mais educados, não deixar que o machismo e o feminismo prevaleça, termos bons cuidados de saúde.

Antes de querermos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiros que nem a famosa frase do Bolsonaro "Brasil acima de tudo e Deus acima de todos", e muitos estudantes desejam um Brasil melhor com paz entre todos.

Por fim podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiro para nós um dia teremos um Brasil melhor.



ANEXO 13

Última Produção Textual Carta Aberta "Olívia"

Carta Aberta dos Estudantes

Um Brasil que respeito, que cuida é um Brasil melhor. Pesquisas mostram que o Brasil tem muitos problemas em vários fatores, como, na economia, no governo, no meio ambiente, na segurança, etc.

Nós, estudantes, desejamos no futuro um Brasil com menos violência, [como o Bolsonaro disse numa reportagem, "lugar de bandido é na cadeia,] menos racismo [(até porque não deveria ter racismo em pleno século 21)] mas infelizmente ainda tem, um Brasil com menos educação onde o povo brasileiro saiba respeitar a natureza. E que soluções os estudantes apontam para ter um Brasil melhor?

[Nós, estudantes, temos que começar com um processo de melhoramento no Brasil] temos que cuidar do meio ambiente, como o Richard que cuida de vários animais que precisam de ajuda, sermos mais educados, não deixar que o machismo e o feminismo prevaleça temos bons cuidados de saúde.

Antes de quereremos mudar o Brasil a mudança tem que vir de nós primeiros [que nem a famosa frase do Bolsonaro "Brasil acima de tudo e Deus acima de todos"] e muitos estudantes desejam um Brasil melhor com paz entre todos.

Por fim, podemos concluir que o mundo não vai mudar se nós não mudarmos primeiros para nós em


 dia temos um Brasil melhor.