

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

Paola Tassinari Groos

**A QUALIFICAÇÃO DA PROGRESSÃO TEXTUAL EM  
OFICINAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Santa Maria, RS  
2017



**Paola Tassinari Groos**

**A QUALIFICAÇÃO DA PROGRESSÃO TEXTUAL EM OFICINAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do 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 **Mestre em Letras**.

Orientador: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Groos, Paola Tassinari  
A qualificação da progressão textual em oficinas de  
produção de texto / Paola Tassinari Groos.- 2017.  
155 p.; 30 cm

Orientador: Gil Roberto Costa Negreiros  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2017

1. Linguística Textual 2. Produção textual 3.  
Progressão textual 4. Pesquisa-ação 5. Interação I.  
Negreiros , Gil Roberto Costa II. Título.

Paola Tassinari Groos


**A QUALIFICAÇÃO DA PROGRESSÃO TEXTUAL EM OFICINAS DE PRODUÇÃO  
DE TEXTO**

Dissertação 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 **Mestre em Letras**.

Aprovada em 07 de dezembro de 2017:



**Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/orientador)



**Vanda Maria da Silva Elias, Dra. (UNIFESP) – Parecer**



**Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2017





## AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação sozinha, certamente, seria impossível. Por isso, agradeço:

- a Deus, por me iluminar e amparar sempre;
- aos meus pais, Doris e Valdecir Groos, por todos os ensinamentos destinados a mim até hoje, e, também pelo amor, apoio, carinho, dedicação e incentivo para seguir meus estudos;
- ao meu orientador, professor Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros, que me acolheu como sua orientanda sem ao menos me conhecer. Pelo seu apoio tanto em momentos difíceis do percurso da pesquisa quanto em bons momentos acadêmicos, com seu empenho e dedicação nas orientações e nas correções/avaliações de trabalhos e prestígio em eventos institucionais (JAI e CELSUL, por exemplo);
- à professora Vaima Regina Alves Motta, minha orientadora nos estágios do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e coordenada do subprojeto Letras Português – PIBID/UFSM, do qual fui bolsista de iniciação à docência, por mostrar o caminho da pesquisa voltado para a Educação Básica;
- à minha família, pelo apoio, compreensão de minha ausência em momentos importantes e incentivo;
- aos meus amigos, por trazerem amor, diversão e leveza aos meus dias;
- às amigas e colegas de curso, Lara Niederauer Machado e Luciane Carlan da Silveira, por compartilharem comigo alegrias, momentos difíceis, conhecimentos, e reflexões sobre nossas pesquisas;
- à Capes, pelo apoio financeiro à pesquisa;
- à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-graduação em Letras, pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo;
- àqueles não mencionados, mas que de alguma maneira fizeram parte desta história acadêmica.





## RESUMO

### A QUALIFICAÇÃO DA PROGRESSÃO TEXTUAL EM OFICINAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

AUTORA: Paola Tassinari Groos

ORIENTADOR: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

O trabalho com o texto, na Educação Básica, é fundamental para que os alunos ampliem conhecimentos e habilidades textuais para atuarem em sociedade. Diante disso, esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem e Interação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetiva investigar, através da metodologia da pesquisa-ação, o processo de qualificação da produção textual dos alunos da Educação Básica, com foco na progressão textual. O referencial teórico está sustentado na noção da linguagem como forma de interação social, proposta por Bakhtin (1997; 2014); na perspectiva sociointeracionista de ensino, defendida por Vygotsky (1984; 1991), na Linguística Textual, baseado em Charolles (1978), Beaugrande e Dressler (1983), Koch (2014; 2015) e no estudo da progressão textual, postulado por Koch (2006) e Koch e Elias (2016). A metodologia está ancorada na pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1996) e Tripp (2005), que possibilita a interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Além disso, essa metodologia oferece aos sujeitos envolvidos subsídios para a transformação de sua realidade, já que amplia a compreensão sobre características, potencialidades ou necessidades existentes no meio. A pesquisa foi realizada em oficinas semanais de produção textual, entre setembro e dezembro de 2016, com alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Santa Maria (RS, Brasil). A análise do *corpus* está baseada a Linguística Textual. Como resultado, destacamos que, com tal pesquisa, constatamos benefícios relacionados à qualificação das produções textuais, com foco no desenvolvimento da progressão textual, principalmente, no que se refere à progressão referencial e à progressão temática.

**Palavras-chave:** Linguística textual. Produção textual. Progressão textual. Pesquisa-ação. Interação.

## ABSTRACT

### QUALIFICATION OF TEXT PROGRESSION IN TEXT PRODUCTION WORKSHOPS

AUTHOR: Paola Tassinari Groos  
ADVISER: Gil Roberto Costa Negreiros

Teaching in Basic Education, focused on the development of textual production, is fundamental for students to qualify their texts in the school context and also to increase knowledge and textual skills to act in society. Therefore, this dissertation, linked to the Postgraduate Program in Letters, in the area of Linguistic Studies, in the research line Language and Interaction, of the Federal University of Santa Maria (UFSM), proposes to investigate, through methodology of action research, the qualification process of the textual production from Basic Education students, focusing on textual progression. The theoretical framework is based on the notion of language as a form of social interaction, proposed by Bakhtin (1997; 2014); in the socio-interventionist perspective of education, defended by Vygotsky (1984; 1991), in Textual Linguistics, based on Charolles (1978), Beaugrande and Dressler (1983), Koch (2014; 2015) and on the study of textual progression, postulated by Koch (2006) and Koch and Elias (2016). The methodology is anchored in the action research, proposed by Thiollent (1996) and Tripp (2005), that allows the interaction between the research's subjects and the researcher. In addition, this methodology offers to the subjects involved subsidies for the transformation of their reality, since it broadens the understanding about characteristics, potentialities or needs existing in the environment. The research was carried out in weekly workshops of textual production, between September and December of 2016, with volunteer students of the High School's 2nd year from Santa Maria's (RS, Brazil) State School. The *corpus* analysis is based on Textual Linguistics. As a result, we highlight that, with such research, we found benefits related to the qualification of textual productions, focusing on the development of textual progression, especially, referential progression and thematic progression.

**Keywords:** Textual linguistics. Text production. Textual progression. Action research. Interaction.



## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Exemplo de texto com categorização do referente .....                                       | 38 |
| Figura 2 – Exemplo de texto com recategorização de referente .....                                     | 39 |
| Figura 3 – Exemplo de resumo e encapsulamento de porção textual com rótulo .....                       | 40 |
| Figura 4 – Exemplo de marcação do parágrafo do ponto de vista cognitivo .....                          | 41 |
| Figura 5 – Exemplo de texto com orientação argumentativa .....   | 42 |
| Figura 6 – Exemplo de texto com progressão com tema constante .....                                    | 43 |
| Figura 7 – Esquema para exemplo de texto com progressão com tema constante ..                          | 44 |
| Figura 8 – Exemplo de texto com progressão com subdivisão de tema .....                                | 45 |
| Figura 9 – Esquema com exemplo de texto com progressão com subdivisão de<br>tema .....                 | 45 |
| Figura 10 – Exemplo de texto com progressão com subdivisão do rema .....                               | 46 |
| Figura 11 – Esquema com exemplo com progressão com subdivisão do rema.....                             | 46 |
| Figura 12 – Exemplo de texto com progressão linear .....   | 47 |
| Figura 13 – Esquema com exemplo de texto com progressão linear.....                                    | 47 |
| Figura 14 – Exemplo de texto com progressão com salto temático .....                                   | 48 |
| Figura 15 – Exemplo de texto com progressão/continuidade tópica .....                                  | 49 |
| Figura 16 – Esquema com exemplo de texto com progressão/continuidade tópica..                          | 50 |
| Figura 17 – Princípios de estruturação exigidos na redação do ENEM .....                               | 53 |
| Figura 18 – Ciclo básico da investigação-ação .....  | 57 |
| Figura 19 – Ciclo das oficinas de produção textual .....   | 62 |
| Figura 20 – Critérios de avaliação da redação do ENEM.....   | 70 |
| Figura 21 – Níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência 2 nas<br>redações do ENEM ..... | 71 |
| Figura 22 – Primeira produção textual .....  | 74 |
| Figura 23 – Reescrita da primeira produção textual.....  | 77 |
| Figura 24 – Segundo parágrafo de desenvolvimento da primeira produção textual..                        | 78 |
| Figura 25 – Segundo parágrafo de desenvolvimento da reescrita da primeira<br>produção textual.....     | 78 |
| Figura 26 – Segunda produção textual .....   | 80 |
| Figura 27 – Terceira produção textual.....   | 84 |
| Figura 28 – Reescrita da terceira produção textual.....  | 87 |
| Figura 29 – Quarta produção textual.....   | 89 |

|  |    |
|--|----|
| Figura 30 – A progressão tópica na quarta produção textual ..... | 92 |
| Figura 31 – Reescrita da quarta produção textual .....           | 93 |
| Figura 32 – Quinta produção textual.....                         | 94 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Representação do ciclo da pesquisa-ação.....              | 57 |
| Quadro 2 – Representação do ciclo da pesquisa-ação.....              | 63 |
| Quadro 3 – Critérios para análise do corpus da dissertação.....      | 72 |
| Quadro 4 – A constituição do <i>corpus</i> da análise .....          | 73 |
| Quadro 5 – A progressão referencial na quarta produção textual.....  | 91 |
| Quadro 6 – A progressão referencial na quinta produção textual ..... | 96 |





## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....   | 19  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | 23  |
| 2.1 A PERSPECTIVA INTERATIVA DE LINGUAGEM .....                                       | 23  |
| 2.2 A INTERAÇÃO NO ENSINO .....   | 26  |
| 2.3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL .....   | 28  |
| <b>2.3.1 O percurso da Linguística Textual</b> .....                                  | 28  |
| <b>2.3.2 O texto, a reescrita e a estratégia de correção textual-interativa</b> ..... | 31  |
| <b>2.3.3 A progressão textual: coesão e coerência em foco</b> .....                   | 35  |
| 2.3.3.1 Coesão e coerência.....   | 35  |
| 2.3.3.2 Os três tipos de progressão textual.....                                      | 37  |
| 2.4 ARGUMENTAÇÃO E TEXTO .....  | 51  |
| <b>3 METODOLOGIA</b> .....  | 55  |
| 3.1 A PESQUISA-AÇÃO .....   | 55  |
| 3.2 A METODOLOGIA DAS OFICINAS .....  | 59  |
| <b>3.2.1 Procedimentos iniciais da pesquisa</b> .....                                 | 59  |
| <b>3.2.2 O planejamento das oficinas</b> .....  | 61  |
| 3.3 A DESCRIÇÃO DAS OFICINAS .....  | 63  |
| 3.4 A ESCOLHA DO SUJEITO DE PESQUISA .....  | 68  |
| 3.5 A METODOLOGIA PARA A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....                               | 69  |
| <b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....  | 73  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 99  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 103 |
| <b>APÊNDICE A - MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS</b> .....                              | 107 |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....                  | 145 |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....                                       | 149 |
| <b>APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....                                  | 153 |
| <b>APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....                                   | 155 |



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um ensino de qualidade de Língua Portuguesa precisa estar articulado em torno de três práticas de linguagem: leitura, produção de textos e análise linguística. Geraldi (1997) é um dos autores a defender essa articulação. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio vão ao encontro dessa posição, pois defendem que “as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 17).

Considerando isso e, também, nossa experiência no ambiente escolar, ao notarmos que essas habilidades relacionadas à escrita são pouco exploradas, concordamos com o que constata Marquesi (2014, p. 135): “o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele reproduz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita”.

Ademais, o desenvolvimento da produção textual dos alunos da Educação Básica é fundamental não só para que os discentes qualifiquem suas produções para avanço no âmbito escolar, mas também para que desenvolvam conhecimentos e habilidades textuais para atuarem em sociedade, nas suas diferentes relações sociais e em diferentes etapas de suas vidas.

Desse modo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem e Interação, sob orientação do professor Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros, da Universidade Federal de Santa Maria<sup>1</sup>, esta dissertação apresenta o desenvolvimento, a análise e os resultados da pesquisa que investiga, através da metodologia da pesquisa-ação, o processo de qualificação da produção textual de um aluno da Educação Básica, com foco na progressão textual.

O que justifica o desenvolvimento deste estudo é o interesse em amenizar dificuldades relacionadas à progressão textual, percebidas durante nossa formação acadêmica, nos estágios do Ensino Fundamental e Médio, em atividades que envolviam a produção de textos. Além disso, é fundamental pesquisar sobre os

---

<sup>1</sup> Doravante UFSM.

avanços que podemos realizar para o ensino de produção textual não só para a formação de futuros profissionais da área de Letras como também para a aprendizagem dos discentes da Educação Básica.

Para isso, propomos a seguinte questão de pesquisa: é possível desenvolver e qualificar o processo de produção textual dos alunos da Educação Básica através da exploração da progressão textual?

Diante disso, destacamos que o objetivo geral da pesquisa é:

- Qualificar, através da pesquisa-ação, a produção textual de alunos da Educação Básica, trabalhando com a progressão textual.

Já os objetivos específicos são:

- Investigar como o estudo dos critérios de textualidade *coesão* e *coerência* podem contribuir com avanços na progressão textual em dissertações-argumentativas;

- Pesquisar como o estudo dos diferentes tipos de progressão textual pode colaborar para o desenvolvimento e para a qualificação dos textos pertencentes ao *corpus* da pesquisa.

Para desenvolvermos tais objetivos, ministramos treze oficinas de produção textual, realizadas uma vez por semana em uma Escola Estadual do município de Santa Maria, entre os meses de setembro a dezembro de 2016. Os alunos envolvidos na pesquisa frequentavam o 2º ano do Ensino Médio e participaram de maneira voluntária, no turno vespertino, inverso ao das disciplinas obrigatórias.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é a pesquisa-ação, embasada em Thiollent (1996) e Tripp (2005), visto que possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Além disso, através da pesquisa-ação, o pesquisador pode desempenhar papel ativo na realidade observada, o que se enquadra com a perspectiva do professor como profissional reflexivo, proposta por Perrenoud (2002), e mediador do conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: oficinas de produção textual para investigação do processo de escrita dos alunos e, depois da escolha do sujeito de pesquisa, com base no desenvolvimento de seus textos, análise desses textos conforme critérios de investigação.

O aporte teórico primordial desta pesquisa está ancorado: na interação verbal, proposta por Bakhtin (1997; 2014); no interacionismo social, defendido por

Vygotsky (1984; 1991); e na perspectiva da Linguística Textual, cujos representantes são, por exemplo, Charolles (1978), Beaugrande e Dressler (1983), Koch (2014; 2015) e Koch e Elias (2016).

Esta dissertação está constituída por três capítulos, além das considerações iniciais e finais, das referências e dos apêndices. Nas considerações iniciais, procuramos apresentar o tema, a justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico e metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo, *Referencial teórico*, tratamos das perspectivas teóricas abarcadas pela pesquisa. Para isso, tal capítulo está dividido em quatro seções: *A perspectiva interativa de linguagem; A interação no ensino; A Linguística Textual e Texto e argumentação.*

O terceiro capítulo, *Metodologia*, está dedicado à apresentação metodológica utilizada para este estudo. Desse modo, está organizado em cinco seções: *A pesquisa-ação; A metodologia das oficinas; A descrição das oficinas; A escolha do sujeito de pesquisa; e A metodologia para a análise do corpus.*

Em *Análise e discussão*, apresentada no quarto capítulo, demonstramos resultados das oficinas de produção textual e analisamos o processo de desenvolvimento da dissertação argumentativa e da progressão textual no *corpus* da pesquisa. Já em *Considerações finais*, destacamos os resultados que percebemos com a pesquisa. Depois disso, ainda estão presentes as *Referências bibliográficas* e os *Apêndices*.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico para esta pesquisa. Em primeiro lugar, na seção 2.1, discutiremos o viés interacional da linguagem, com o aporte fundamental em Bakhtin (1997; 2014). Depois, na seção 2.2, trataremos da interação no ensino, ancorados em Vygotsky (1984; 1991). Na seção 2.3, apontaremos a Linguística Textual como perspectiva teórica relacionada à linguística, que norteia este estudo. Para finalizar o capítulo, na seção 2.4, pontuamos as principais características da dissertação argumentativa solicitada no ENEM, visto que nosso *corpus* é constituído por esse modelo textual.

### 2.1 A PERSPECTIVA INTERATIVA DE LINGUAGEM

Historicamente, a linguagem foi conceituada de diferentes modos, de acordo com a perspectiva teórica que se seguia. Koch (2006) sintetiza essas concepções em três principais: “a. como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b. como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; c. como forma (‘lugar’) de ação ou interação” (KOCH, 2006, p. 7). Inserimo-nos na terceira perspectiva para a realização desta pesquisa.

Nesse viés, como destaca Morato (2004, p. 317), “a língua não é só um signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é somente um intermediário entre o nosso pensamento e o mundo”. Para a linguista, a linguagem é uma ação humana e a ação humana age sobre a linguagem (cf. MORATO, op. cit.).

Um dos principais teóricos difusores e defensores dessa noção de que a interação constitui parte essencial da linguagem é o filósofo russo Mikhail Mikhálovich Bakhtin. Para ele, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2014, p. 128, grifos do autor). Essa comunicação verbal concreta constitui-se através da interação, que, por sua vez, tem como produto a enunciação<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para Bakhtin (2014, p. 116), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

Além disso, Bakhtin (Ibid., p. 117) defende que a palavra é composta por duas faces, “ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (grifos do autor). Para nós, que nesta pesquisa trabalhamos com o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente com leitura e produção textual, é primordial considerar a interação entre professora/pesquisadora e alunos como parte constituinte do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, outro termo bakhtiniano que merece destaque é o *diálogo*, compreendido tanto no sentido estrito, comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, quanto num sentido amplo (ou seja, todo tipo de comunicação verbal) como uma das formas fundamentais de interação. Segundo Bakhtin (1997),

o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 1997, p. 294, grifos do autor).

Brait (2002) contribui com a discussão ao afirmar que não é apenas o discurso oral que é considerado como forma de interação. Segundo a estudiosa bakhtiniana,

a perspectiva do outro enquanto discurso e interdiscurso, enquanto constitutivo da linguagem, na medida em que o autor situa o texto impresso, ou suas diferentes formas de produção, circulação e recepção em diferentes esferas, como resposta a outras interações da mesma natureza e, ao mesmo tempo, como decorrente de um estilo ou de um confronto de estilos ou problemas científicos, por exemplo. Essa característica dialógica da linguagem será, evidentemente, estendida para qualquer enunciação, para todas as formas de interação verbal [...] (BRAIT, 2002, p. 144-145).

Essa noção dialógica, para a pesquisa e também para o ensino, possibilita que o professor/pesquisador assuma o lugar de observador, capaz de perceber e intervir nas especificidades dos alunos. Interessa-nos destacar a importância do diálogo, visto que foi utilizado tanto durante a realização das oficinas quanto no processo de produção textual, com os bilhetes orientadores produzidos pela professora/pesquisadora entre a primeira e a segunda versão dos textos dos alunos.

O bilhete orientador, como destaca Fuzer (2012), é uma das formas que os professores de Língua Portuguesa encontram para dialogar com os textos dos



alunos e com os próprios alunos e, segundo Signorini (2006, p. 215), é visto com um “gênero catalizador” uma vez que favorece ‘o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes’”. Além disso, como aponta Ruiz (2001, p. 63), “os ‘bilhetes’, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”<sup>3</sup>. Retomaremos a reflexão sobre a importância dialógica para a pesquisa no capítulo 3, em que detalhamos a metodologia empregada nas oficinas.

Já que estamos tratando de interação, é fundamental destacarmos a percepção que temos dos sujeitos interactantes, visto que “a língua existe porque os sujeitos a produzem” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 156). Ademais, o trabalho com leitura e escrita na escola também exige que demonstremos que, nas atividades que envolvem linguagem, devemos considerar os indivíduos envolvidos. Bakhtin (1993) considera que cada sujeito é único. Para o teórico, “aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória” (BAKHTIN, 1993, p.58).

Essa noção de sujeito único é extremamente importante para a pesquisa, pois, durante a realização das oficinas, cada aluno apresentou desenvolvimento de escrita singular. Com isso, coube à professora/pesquisadora perceber e acompanhar tal desenvolvimento.

Ainda sobre a relação entre linguagem e interação, Bakhtin (2014) afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2014, p. 116, grifos do autor). Tal afirmação aproxima-se dos pressupostos teóricos defendidos por Lev Semyonovich Vygotsky, assunto do próximo tópico.

---

<sup>3</sup> Sobre o bilhete orientador, Fuzer (2012), seguindo o modelo sociorretórico de Swales, propõe a divisão do gênero em quatro movimentos básicos: reação do leitor ao texto do aluno, elogios à produção, orientações para a reescrita e incentivo à reescrita. Utilizamos os bilhetes orientadores para orientar a reescrita dos textos dos alunos, mas não seguimos a forma fixa de bilhete, como sugere a autora, pois nosso objetivo, com a utilização desse gênero, estava relacionado a elogiar o progresso alcançado pelos discentes e apontar sugestões para qualificar a produção.

## 2.2 A INTERAÇÃO NO ENSINO

Já que, para a realização da pesquisa, estivemos inseridos no ambiente escolar, mais especificamente em sala de aula, com oficinas de produção textual, é necessário apontarmos nossa ancoragem teórica relacionada ao ensino. Estamos apoiados, sobretudo, em Vygotsky, defensor de que as trocas entre parceiros sociais geram o desenvolvimento humano, por meio de processos de mediação e interação. Levando em conta nossos interesses, discutiremos as noções de zona de desenvolvimento proximal e de mediação.

Inicialmente, cumpre-nos apontar o conceito vygotkiano de zona de desenvolvimento proximal, ou seja,

a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1991, p. 148).

Dessa forma, o nível desenvolvimento real refere-se ao desenvolvimento mental retrospectivo, enquanto a zona de desenvolvimento proximal relaciona-se ao desenvolvimento mental prospectivo. Então, ao considerar a zona de desenvolvimento proximal no ensino, há possibilidade de acompanhar e delinear o desenvolvimento dos alunos, o que propicia “o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 98). Com isso, utilizar essa concepção durante a realização das oficinas possibilitou que percebêssemos o desenvolvimento linguístico dos discentes participantes da pesquisa.

Interessa-nos, também, ressaltar a importância da mediação para o aprendizado. Esse é um conceito central para compreender os estudos vygotkianos, segundo Oliveira (2010), estudiosa das concepções fundadas por Vygotsky, e pode ser entendido como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser *direta* e passa a ser *mediada* por esse elemento” (OLIVEIRA, 2010, p. 28, grifos da autora). São dois os elementos mediadores, conforme Vygotsky (1984): os instrumentos e os signos. Para ele,

a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1894, p. 59-60).

Enquanto os signos têm orientação para o próprio sujeito e suas ações psicológicas, os instrumentos são externos ao indivíduo e causam mudanças nos objetos. Além disso, Vygotsky (1984, p. 45) afirma que “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura”.

Desse modo, a interação entre sujeitos é fundamental para a construção do ser humano. Como defende Oliveira (2010),

é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

Assim, no ensino, o professor exerce função importante ao mediar a relação entre o conhecimento e o aluno. Já que, como ressalta Vygotsky (1984, p. 64), “todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro interpsicológica, e, depois, intrapsicológica”, cabe ao docente planejar e dinamizar atividades que propiciem a interação entre os alunos para o desenvolvimento deles nesses dois níveis.

Além disso, Bezerra (2007), ao tratar do papel mediador do professor, defende que

[...] o professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BEZERRA, 2007, p. 39).

Nessa perspectiva, o aluno é um sujeito ativo, que colabora com o professor.

Como afirma Martins (1999, p. 119), “é com outros sujeitos humanos que maneiras diversificadas de pensar são construídas, via apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere”. A interação possibilita a manifestação da subjetividade construída socialmente. Assim, o sujeito que interage é construído coletivamente e, também, participa de modo ativo da construção social.

## 2.3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Nas duas seções anteriores, apresentamos nossa fundamentação teórica relacionada à interação tanto pela linguagem quanto atrelada ao ensino. Nesta seção, considerando os nossos objetivos e o nosso *corpus* de análise, discutiremos questões teóricas da Linguística Textual, que são fundamentais para nossa pesquisa. Desse modo, em primeiro lugar, é necessário demonstrar o percurso teórico dessas teorias do texto para que possamos, assim, apontar em que base estamos ancorados. Em segundo lugar, o conceito de texto para tal perspectiva será abordado. Além disso, discutiremos a importância não só da reescrita para a qualificação da produção textual mas também da avaliação dos textos por meio da perspectiva textual-interativa. Por fim, trataremos tanto dos conceitos de coesão e coerência quanto da progressão textual e seus três tipos: progressão referencial, progressão temática e progressão tópica.

### 2.3.1 O percurso da Linguística Textual

O termo “linguística textual” foi utilizado pela primeira vez nos anos 1950, por Eugenio Coseriu, que defendia que deveria haver uma diferenciação entre a gramática transfrasal e a linguística textual. Segundo Coseriu, a Linguística Textual é “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2008, p. 23). Marcuschi (1998a apud Bentes, 2008, p. 246) destaca que o surgimento da Linguística Textual ocorreu “de forma independente, em vários países de dentro e fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. Entretanto, durante seu desenvolvimento, é possível diferenciar três fases que tiveram focos teóricos

distintos entre si. Koch (2015) denomina da seguinte maneira essas três fases: “Análises interfrásticas e gramáticas de texto”, “A virada pragmática” e “A virada cognitiva”<sup>4</sup>. Pretendemos, aqui, abordar essas fases, pois, com esse detalhamento, como bem salienta Bentes (2008), é possível perceber que “houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana”. Esse detalhamento, também, é fundamental para situar em qual dessas fases esta dissertação de mestrado está ancorada.

Na primeira fase, que vai da metade da década de 1960 até, aproximadamente, 1970, a preocupação da Linguística Textual, primeiramente, era “o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantia a duas ou mais sequências o estatuto de texto” (KOCH, 2015, p.19). Dentre os fenômenos linguísticos analisados, destacam-se: a pronominalização, a correferência, a seleção do artigo, a ordem das palavras e a concordância dos tempos verbais. O estudo era voltado, também, a certos mecanismos de coesão textual, que, para os autores dessa época, englobava a coerência.

Como em cada uma dessas fases as concepções de texto foram se modificando, nesse período, o texto era concebido como, por exemplo, “frase complexa”, “cadeia de pronominalizações ininterruptas”, “sequência coerente de enunciados”. A partir dessas concepções, dentre os autores da época<sup>5</sup>, surgiu a necessidade de construir as gramáticas textuais, em que se “tratava de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (Ibid., p. 21). Nessa perspectiva, portanto, o texto era visto como a unidade linguística mais elevada.

Em pouco tempo, na segunda fase, denominada “Virada pragmática”, houve a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica da fase anterior. Então, a perspectiva pragmática ganha espaço nas pesquisas sobre texto. Há “a busca de conexões determinadas por regras, entre textos e seu contexto comunicativo-

---

<sup>4</sup> Em Fávero & Koch (1988) essas três fases são organizadas de maneira distinta e são denominadas, respectivamente, “Análise transfrástica”, “Gramáticas textuais” e “Teorias de texto”, pois as autoras seguem o que postulou Conte (1977).

<sup>5</sup> Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1977), Dijk (1972, 1973) e Petöfi (1972, 1973, 1976), citados em Fávero & Koch (1988 apud Bentes, 2008).

situacional, mas tendo sempre o texto como ponto de partida dessa representação” (Ibid., p. 27). Assim, os estudos em Linguística Textual são voltados para a pesquisa do funcionamento da língua nos processos comunicativos de uma determinada sociedade. Como afirma Koch (2015), os textos não são mais considerados produtos acabados. São, sim, elementos constitutivos de uma atividade complexa, ou seja, como instrumentos para a realização de intenções comunicativas do falante. Nesse período, surge a noção de textualidade, que, segundo Beaugrande e Dressler (1981), é compreendida como um “modo múltiplo de conexão ativado toda vez que ocorrem eventos comunicativos”.

Já na década de 1980, com a denominada “Virada cognitiva”, ou seja, a terceira fase da Linguística Textual, os estudos do texto tomam outra orientação, com a noção de que todo fazer está acompanhado de processos cognitivos. Desse modo, o texto passa a ser visto como

resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso (KOCH, 2015, p. 34).

Dentre os representantes desse momento da teoria estão Beaugrande & Dressler (1981) e Heinemann & Viehweger (1991). Estes últimos defendem que, para que o texto seja processado, são ativados sistemas de conhecimento. Entretanto, já que para o cognitivismo clássico só interessa explicar a relação dos conhecimentos com os processos mentais, surge a vertente denominada “Sociocognitiva-interacionista”, em que a interação e os conhecimentos compartilhados estão na base da atividade linguística. É nessa perspectiva que esta dissertação de mestrado está fundamentada, visto que, nessa visão,

as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente (KOCH, 2015, p. 43).

Dessa forma, ao desenvolver a produção textual, relacionando a linguagem com as práticas sociais, é possível perceber os alunos envolvidos na pesquisa como sujeitos ativos capazes de construir e serem construídos pelo texto (cf. Koch, 2014).

Nessa perspectiva, o contexto possui papel primordial, visto que, como ressalta Adam (2008), todo enunciado tem sempre a necessidade de um co(n)texto, escrito dessa maneira “para dizer que a interpretação de enunciados isolados apóia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda e/ou à direita (co-texto) como na operação de contextualização” (ADAM, 2008, p. 52). O contexto possui ligação com a memória intertextual. Assim, atrela-se ao contexto a noção de *memória discursiva* que é “o que permite e o que visa uma interação verbal. [Essa memória discursiva] é alimentada, permanentemente, por enunciados sobre eventos da situação extralinguística” (ADAM, 2008, p. 57). Adam (2008) também defende a articulação da linguística textual desvincilhada da gramática de texto. Define, então, a linguística textual “como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas” (ADAM, 2008, p. 43), em que o texto é visto como objeto da linguística textual e as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados o objeto da análise do discurso.

É perceptível, portanto, que, com o desenvolvimento da Linguística Textual nas fases expostas anteriormente, há a ampliação da análise do seu objeto, o texto, e ela pode ser definida atualmente, como afirma Marcuschi (2008, p. 73), como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” e sua tarefa, segundo Weinrich (1973 apud ADAM, 2008, p. 63), é “detalhar as ‘relações de interdependência’ que fazem de um texto uma ‘rede de determinações’”.

Assim, novamente percebemos a relevância de considerarmos questões interativas, inclusive para a compreensão e análise de textos.

### **2.3.2 O texto, a reescrita e a estratégia de correção textual-interativa**

Inicialmente, antes de nos determos na noção de texto que utilizamos, cumpre-nos ao menos salientar, como o faz Bentes (2008, p. 252), que “os conceitos, por mais interessantes e explicativos que sejam em um determinado

contexto histórico, são resultado de um longo processo de reflexões, de idas e vindas, de disputas de/entre diferentes sujeitos sobre certo objeto [...]”. Esse processo de desenvolvimento do texto está atrelado às fases da Linguística Textual, apresentadas anteriormente.

Isso posto, como utilizamos a concepção interacional da língua, concordamos com Koch (2014, p. 173), ao afirmar que “o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (grifos da autora). Ademais, como defende a linguista,

é preciso pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que, conforme Beaugrande (1981), convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores, entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece [...] (Ibid, 173).

Então, é através do texto que há interação e mobilização de diferentes estratégias, sejam elas de ordem sociocognitiva, interacional ou textual, a fim de que o sentido seja produzido. Dessa forma, o texto é o resultado de atividades verbais de indivíduos atuantes em sociedade. Isso demonstra a necessidade de se trabalhar na Educação Básica com a produção textual. O seguinte trecho retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) reforça isso:

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

Já que o texto deve ser a base do ensino de Língua Portuguesa, defendemos que ele não deve ser visto como um *produto* acabado, em que o discente produz o texto e não o retoma para repensá-lo, revisá-lo e reescrevê-lo. O texto precisa ser visto como um *processo*, em que a versão inicial seja apenas a materialidade linguística básica para reflexões, acréscimo de ideias, informações e argumentos, por exemplo. Desse modo, trabalhar com a reescrita das produções textuais dos



alunos é fundamental para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Através dessa atividade, o aluno tem a possibilidade de, como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais, “verificar se [o texto] está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1997, p. 48).

Corroborando com isso Suassuna (2014, p. 120), ao afirmar que “a postura prescritiva deve dar lugar a uma atitude de mediação, buscando-se analisar as falhas e as virtudes, as ideias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leituras”. Dessa forma, a autora valoriza o papel mediador do professor como determinante para o desenvolvimento da produção textual.

Ruiz (2001) também defende que os textos são qualificados através da reescrita. Para ela, a forma como os textos são corrigidos interfere diretamente na segunda versão produzida pelo aluno. Ao investigar sobre essas formas de correção, tal autora aponta quatro formas: a correção indicativa, a correção resolutiva, a correção classificatória e a correção textual-iterativa. Os três primeiros tipos de correção já haviam sido apontados por Serafini (1989), como explica Ruiz. Já a correção textual-iterativa foi descoberta durante sua pesquisa e é justamente essa que adotamos durante a realização das oficinas, ao avaliar os textos dos alunos. Entretanto, julgamos importante tratarmos desses quatro tipos e, depois, explicarmos por que adotamos esta última.

A correção indicativa, segundo Ruiz (2001, p. 55), “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não-verbal, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado”. Nesse caso, o professor indica aonde as alterações devem ser feitas pelos alunos, sem alterar o texto.

A correção resolutiva “é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (Ibid, p. 56). Esse tipo de correção é comparado por Ruiz (2001) com as operações de correção linguísticas que os escritores fazem ao reescrever seus textos, tais como *substituição*, *adição*, *supressão* e *deslocamento* (cf. Ibid., p. 56, grifos da autora).

A terceira estratégia de correção, ou seja, classificatória, “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação” (SERAFINI, 1989 apud RUIZ, 2001, p. 60). Além disso, há a necessidade de interpretação dos

símbolos metalinguísticos classificatórios que são convencionados entre professor e alunos para a compreensão do que deve ser revisto.

Por último, temos a correção textual-interativa, realizada através dos bilhetes orientadores, já referidos na seção 2.1 deste capítulo. Além do que expusemos em tal seção, convém ressaltarmos que

intervenções do tipo textual-interativo constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não-dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento [...] (RUIZ, 2001, p. 73).

Isso justifica a nossa escolha por essa perspectiva, pois, além de apresentarmos sugestões às questões textuais presentes no texto, podemos, também, dialogar com o aluno. Esse diálogo, como aponta Ruiz (2001), pode ser uma forma de estreitar laços de afetividade entre os sujeitos envolvidos, ou seja, professora/pesquisadora e alunos.

Faz-se necessário, também, tecermos comentário sobre avaliação relacionada à produção textual. Como afirma Antunes (2006), ao avaliar os textos, há constituição do

ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. [A avaliação] tem, assim, uma função *retrospectiva*, que sinaliza 'os achados feitos', e uma função *prospectiva*, no sentido de que nos aponta 'como devemos prosseguir', o que fazer 'daqui em diante', por 'onde ir', a que 'ponto voltar' etc. (ANTUNES, 2006, p. 66, grifos do autor).

Além disso, como ressalta Suassuna (2014, p. 133), ao considerar a tese bakhtiniana do dialogismo, em que a discursividade é constituída pela relação como outro, "avaliar, portanto, seria, antes de mais nada, dialogar com o texto do aluno". Durante a avaliação, então, é fundamental que exista entre professor e aluno um diálogo cooperativo.

### 2.3.3 A progressão textual: coesão e coerência em foco

Nesta seção, trataremos do referencial teórico empregado para investigarmos nosso objetivo principal: qualificar, processualmente, a progressão textual das dissertações-argumentativas. Em primeiro lugar, na subseção 2.3.3.1, apresentaremos a origem desse estudo. Depois, detalharemos os conceitos de *coesão* e *coerência*, principais responsáveis pela progressão de um texto. Por fim, na subseção 2.3.3.2, traremos os estudos atuais que dividem a progressão em três tipos: *progressão referencial*, *progressão temática* e *progressão tópica*.

#### 2.3.3.1 Coesão e coerência

Começamos, então, apresentando o conceito que reúne as características que tornam um texto em *texto* e não um amontoado de frases, ou seja, a *textualidade*. Esse termo foi introduzido nos estudos de texto por Beaugrande e Dressler (1983), como brevemente salientamos na seção 2.3.1. Tais estudiosos apontam sete critérios de textualidade: a *coesão* e a *coerência*, relacionados ao material linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, atrelados a fatores pragmáticos em que a materialidade linguística está inserida.

Como estamos interessados no material conceitual e linguístico que faz o texto progredir, deteremo-nos nos estudos relativos à coesão e à coerência.

A coesão, segundo Koch (1997, p. 35) é “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”. Dentre as grandes modalidades desse critério de textualidade, estão a coesão referencial, em que um componente da superfície textual faz remissão a outro elemento do texto, e a coesão sequencial. Esta última também pode ser chamada de progressão textual e é o foco de nossa pesquisa. Para Koch (2006),

a progressão textual (sequenciação) diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos, do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências

textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2006, p.121).

Assim, através da progressão textual que o texto avança nas ideias e nos argumentos, por exemplo. Segundo a autora citada acima, essa progressão pode realizar-se com atividades formulativas em que o produtor introduz no texto recorrências de diversos tipos, tais como “reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc” (KOCH, 2006, p.121).

Entretanto, a progressão de um texto também está atrelada fortemente à *coerência*, que “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 1997, p. 41). Desse modo, como afirma Koch (2009),

a relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos [...] (KOCH, 2009, p. 49).

Além disso, ainda sobre o estudo da coerência, é fundamental destacarmos as metarregras propostas por Charolles (1978). São elas: metarregra da repetição, metarregra de progressão, metarregra de não contradição e metarregra de relação. As duas primeiras devem apresentar, respectivamente, “elementos de recorrência estrita, a fim de garantir seu caráter sequencial; e contribuição semântica constantemente renovada” (MARQUESI, 2014, p. 138). Já as duas últimas não devem introduzir, respectivamente, “elementos semânticos que contradigam um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente; e fatos que não estejam relacionados ao mundo ali representado” (Ibid, p. 138). É perceptível, pois, que a segunda metarregra trata, justamente, da progressão, em que se defende que o conteúdo semântico precisa ser renovado constantemente.

### 2.3.3.2 Os três tipos de progressão textual

Passemos, agora, para o estudo detalhado dos três tipos de progressão: *progressão referencial*, *progressão temática* e *progressão tópica*. Utilizaremos como subsídio teórico Koch (2003, 2014) e Koch e Elias (2008, 2016).

Iniciaremos pelo conceito de referenciação, ou seja, “as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 123). A referenciação, como defende Koch (2003, p. 79), “constitui uma atividade discursiva, pressuposto esse que implica uma visão não-referencial da língua e da linguagem”. Por isso, adota-se, atualmente, *referenciação* e não mais *referência*, pois o primeiro termo abarca a construção e a reconstrução no interior do discurso, a visão de mundo e as crenças individuais (cf. KOCH; ELIAS, 2008).

A progressão referencial ocorre quando os referentes são reativados ou introduzem outros referentes e

diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências maiores do texto), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH; ELIAS, 2016, p. 100).

Durante a construção de um texto, Koch (2003) apresenta os seguintes princípios de referenciação: ativação, reativação e de-ativação. Na ativação, o referente, que ainda não foi mencionado, é introduzido. Na reativação, um referente já presente no texto é novamente ativado e, na de-ativação, esse referente é desativado, pois outro foi introduzido.

Esse tipo de progressão, segundo a linguista, é realizado com recorrência de termos e podem ocorrer com as seguintes estratégias: uso de pronomes ou elipses, uso de expressões nominais definidas e uso de expressões nominais indefinidas. A primeira estratégia, uso de pronomes ou elipses, envolve “as formas gramaticais que exercem a ‘função pronome’ (pronomes propriamente ditos, numerais, advérbios pronominais)” (Ibid., p. 85-86). Na segunda estratégia, ou seja, no uso de expressões nominais definidas, “as formas linguísticas são constituídas, minimamente, de um determinante (artigo definido ou pronome demonstrativo), seguido de nome” (Ibid., p. 86-87). No uso de expressões nominais indefinidas,

terceira estratégia, “a função é anafórica (e não, como é mais característico, de introdução de novos referentes” (Ibid., p. 88). Koch (2014) afirma que, além de garantir a progressão referencial, tais estratégias garantem a orientação dos argumentos do texto e, também, o sentido.

As formas nominais referenciais assumem muitas funções em textos. Koch e Elias (2016) elencam cinco funções: categorizar e recategorizar o referente; apresentar e reapresentar o referente à medida que o texto avança; resumir ou encapsular porções textuais dando-lhes um rótulo; marcar o parágrafo; e orientar argumentativamente num dado sentido. A seguir, explicaremos as características dessas funções e apresentaremos exemplos.

#### A categorização e recategorização do referente

serve para denominar ou categorizar as coisas do mundo de acordo com o nosso modo de compreendê-las. Ou seja, as escolhas das formas nominais não são aleatórias nem neutras, mas estão atreladas ao nosso projeto enunciativo, aos interesses do jogo interacional (KOCH; ELIAS, 2016, p. 91).

O exemplo a seguir ilustra que as escolhas linguísticas estão atreladas à ideologia e aos interesses pessoais durante uma interação.

Figura 1 - Exemplo de texto com categorização do referente



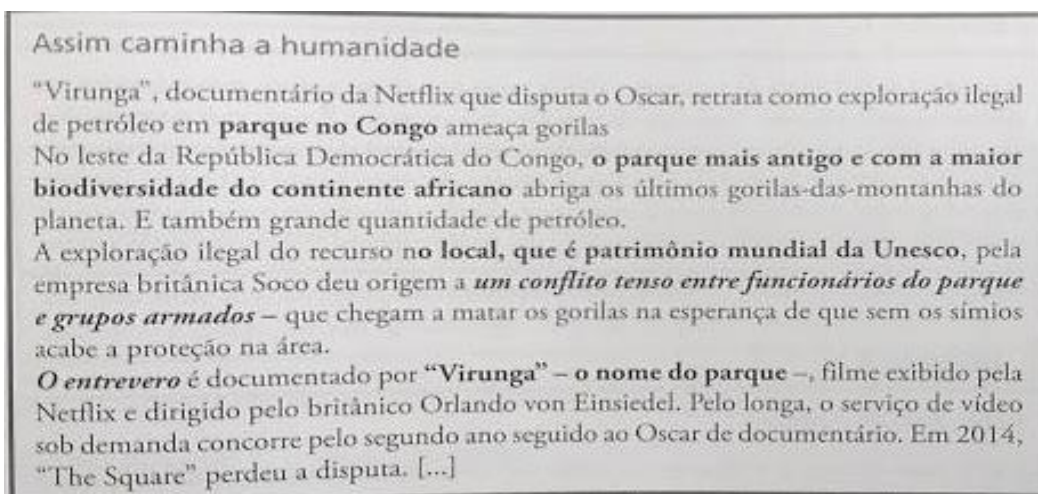
Fonte: (FOLHA DE S. PAULO, 2015 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 89).

Com o texto, percebemos que Barack Obama, presidente dos Estados Unidos na época do discurso, preocupa-se com a adequação linguística para denominar o terrorismo realizado pela Al Qaeda e EI e nega a utilização da expressão “terrorismo islâmico”, visto que, segundo ele “não estamos em guerra contra o islã, estamos em

guerra contra gente que perverteu o islã”. É notável como a escolha da categorização do referente está atrelada ao projeto discursivo de Obama.

Na apresentação e reapresentação do referente com o avanço do texto, “as formas nominais vão orientando argumentativamente o leitor para uma dada conclusão” (Ibid., p. 91). Notamos isso no exemplo:

Figura 2 - Exemplo de texto com recategorização de referente

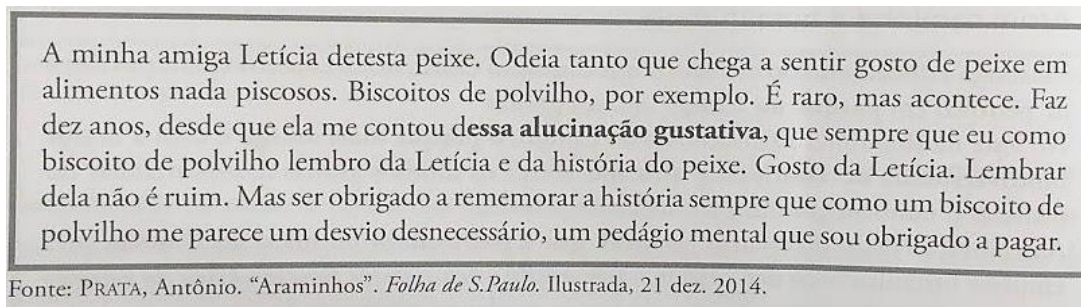


Fonte: (REIS, F., 2015 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 91).

Nesse texto, o referente “parque no Congo” é recategorizado pelas expressões nominais em negrito: “o parque mais antigo e com a maior biodiversidade do continente africano”, “o local, que é patrimônio mundial da Unesco”, “‘Virunga’ – o nome do parque”. Além disso, há o referente “um conflito tenso entre funcionários da Unesco”, recategorizado por “entrevero”. Com esses dois exemplos do texto, nota-se que a recategorização possibilita a progressão do texto, com acréscimo de informações novas.

Com o resumo ou encapsulamento de porções textuais que recebem um rótulo, há o “uso de uma forma nominal para resumir porções textuais e transformar essa porção em um referente. O referente que resulta desse encapsulamento é denominado *rótulo*” (Ibid., p. 92, grifo das autoras). O exemplo a seguir ilustra isso:

Figura 3 - Exemplo de resumo e encapsulamento de porção textual com rótulo



Fonte: (PRATA, A., 2014 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 92).

No texto da figura 3, "A minha amiga Letícia detesta peixe. Odeia tanto que chega a sentir gosto de peixe em alimentos nada piscosos. Biscoitos de polvilho, por exemplo" é resumido e rotulado por "essa alucinação gustativa". Essa função das expressões nominais requer tanto que o leitor interprete o que antecede o rótulo quanto demonstra a percepção do produtor do texto sobre o que foi encapsulado.

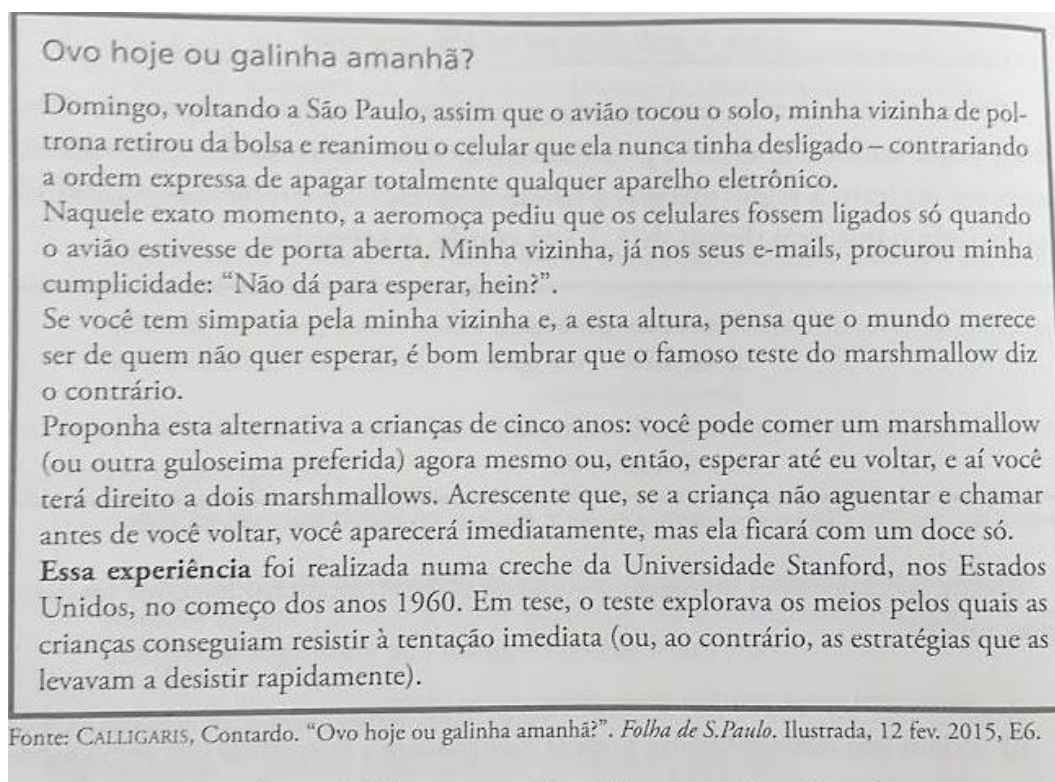
A marcação do parágrafo do ponto de vista cognitivo

contribui para a organização do texto e chama a atenção do leitor para o assunto que é desenvolvido no parágrafo, indicando se se trata de um referente novo ou que já foi apresentado e está sendo retomado; ou se o referente é resultado de encapsulamento de um segmento textual e, nesse caso, se apresenta sob a forma de um rótulo (Ibid., p. 95).

O próximo exemplo esclarece-nos.



Figura 4 - Exemplo de marcação do parágrafo do ponto de vista cognitivo

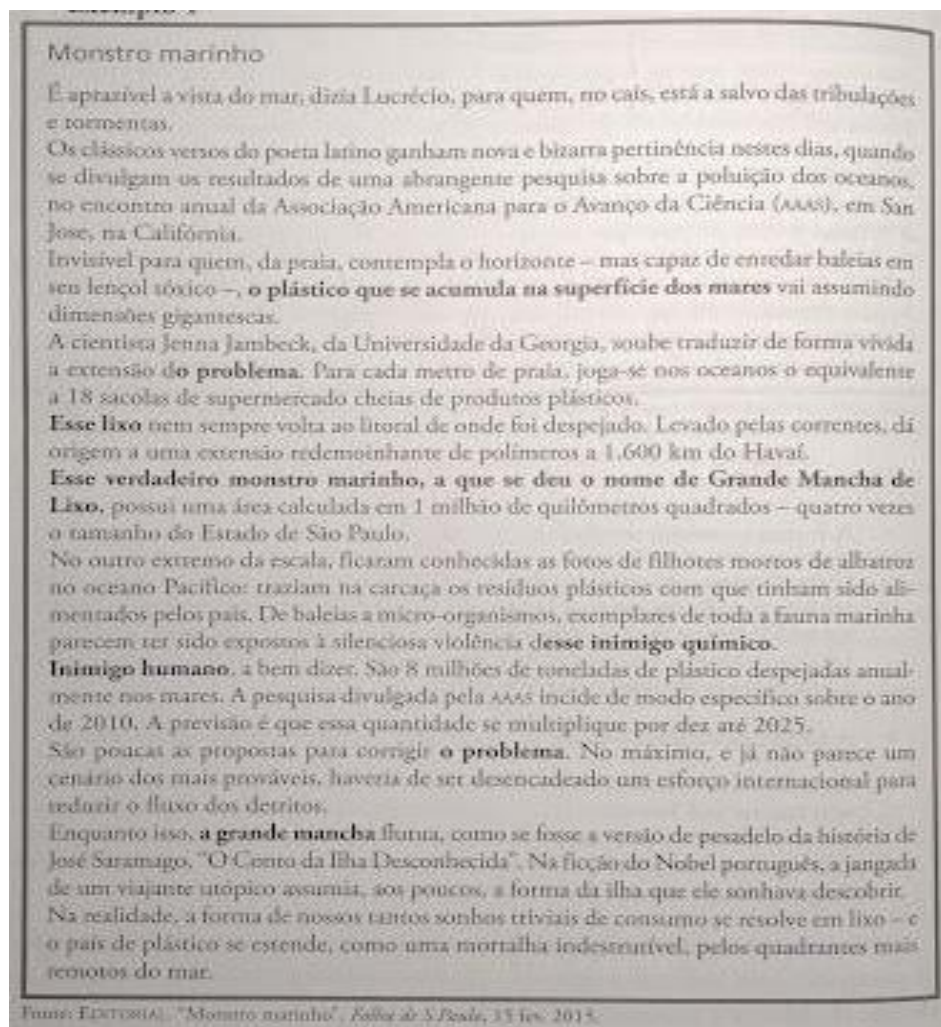


Fonte: (CALLIGARIS, C., 2015 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 96).

Nesse texto, a expressão referencial “Essa experiência”, como afirmam Koch e Elias (2016), tanto resume/rotula o parágrafo que a antecede, “Proponha esta alternativa [...] mas ela ficará com um doce só”, como coloca esse tópico com rótulo em que o parágrafo se desenvolve.

Com a função de orientação argumentativa num dado sentido, há “ativação de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem” (Ibid., p. 99). Isso pode ocorrer por meio de um nome-núcleo ou por adição de modificadores com cunho avaliativo positivo ou negativo, segundo as linguistas. Observemos o exemplo:

Figura 5 - Exemplo de texto com orientação argumentativa



Fonte: (FOLHA DE S. PAULO apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 98).

Em tal texto, a primeira expressão em destaque, “o plástico que se acumula na superfície dos mares”, continua em evidência em todo o texto, por meio das seguintes formas nominais: “esse lixo”, “esse verdadeiro monstro marinho, a que se deu o nome de Grande Mancha de Lixo”, “inimigo químico”, “o problema” e “a grande mancha”. As expressões nominais que referenciam indicam a avaliação do autor do texto sobre o assunto e conduzem o leitor a olhar sobre esse viés.

#### A progressão/continuidade temática

consiste no emprego de termos de um mesmo campo lexical, que mantém ativado o modelo de mundo a que eles pertencem; bem como, nos encadeamentos, o tipo de relacionamento que se estabelece entre os segmentos textuais e a explicitação dessas relações por meio de elementos de ligação, que permitam ao interlocutor verificar que não se trata de um

simples amontoado aleatório de frases, mas de um contínuo textual dotado de sentido (KOCH; ELIAS, 2016, p. 114).

Esse tipo de progressão ocorre, conforme as estudiosas, sem a recorrência de termos. Koch e Elias (ibid.) apontam seis tipos diferentes de progressão temática: progressão com tema constante, progressão com subdivisão do tema, progressão com subdivisão do rema, progressão linear, progressão com salto temático e progressão com recursos retóricos. Para realizarmos a diferenciação precisa de tais tipos, apresentaremos, a seguir, o conceito e exemplos com esquemas produzidos pelas linguistas.

Na progressão com tema constante, há apenas um tema e a esse tema são acrescentados os remas de forma sucessiva:

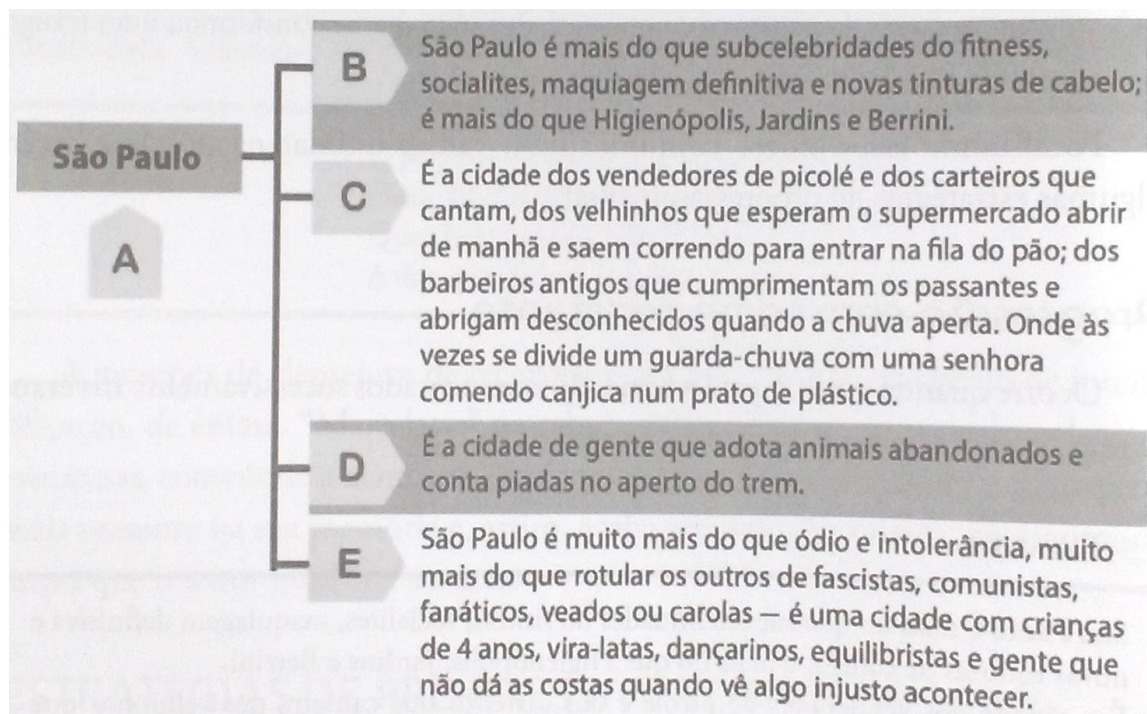
Figura 6 – Exemplo de texto com progressão com tema constante

**São Paulo** é mais do que subcelebridades do fitness, socialites, maquiagem definitiva e novas tinturas de cabelo; é mais do que Higienópolis, Jardins e Berrini.  
**É a cidade** dos vendedores de picolé e dos carteiros que cantam, dos velhinhos que esperam o supermercado abrir de manhã e saem correndo para entrar na fila do pão; dos barbeiros antigos que cumprimentam os passantes e abrigam desconhecidos quando a chuva aperta. Onde às vezes se divide um guarda-chuva com uma senhora comendo canjica num prato de plástico. É a cidade de gente que adota animais abandonados e conta piadas no aperto do trem.  
**São Paulo** é muito mais do que ódio e intolerância, muito mais do que rotular os outros de fascistas, comunistas, fanáticos, veados ou carolas – é uma cidade com crianças de 4 anos, vira-latas, dançarinos, equilibristas e gente que não dá as costas quando vê algo injusto acontecer.  
Ou pelo menos é assim que devia ser.

Fonte: (BARBARA, V., 2014 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 105).

A seguir, apresentamos o esquema produzido pelas autoras, para demonstrar que se trata de um texto com progressão com tema constante.

Figura 7 – Esquema para exemplo de texto com progressão com tema constante



Fonte: (KOCH; ELIAS, 2016, p. 106).

Notamos, com tal exemplo e esquema, que o tema que segue constante no texto é “São Paulo”. A esse tema são acrescentados novos remas, que fazem o texto progredir. As letras B, C, D e E, presentes no esquema, auxiliam na identificação desses remas.

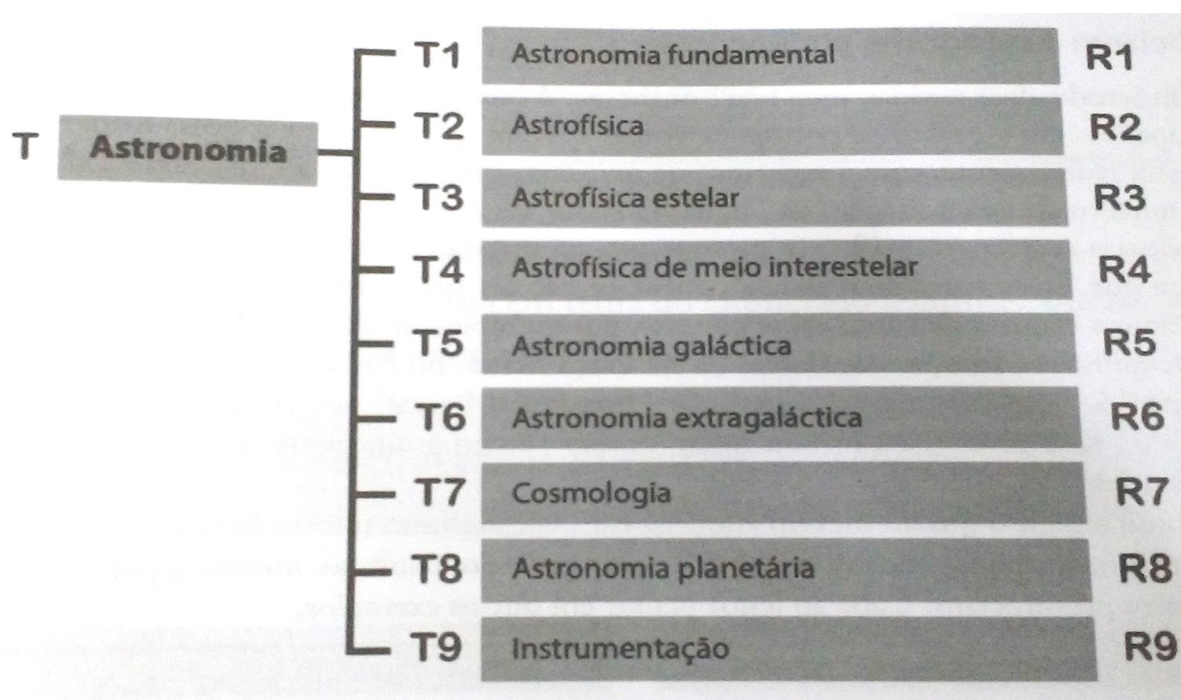
Na progressão com subdivisão de tema, como o próprio nome indica, temas parciais são derivados de um grande tema.

Figura 8 – Exemplo de texto com progressão com subdivisão de tema

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

Fonte: (VÁRIOS AUTORES, 2007 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 106).

Figura 9 – Esquema com exemplo de texto com progressão com subdivisão de tema

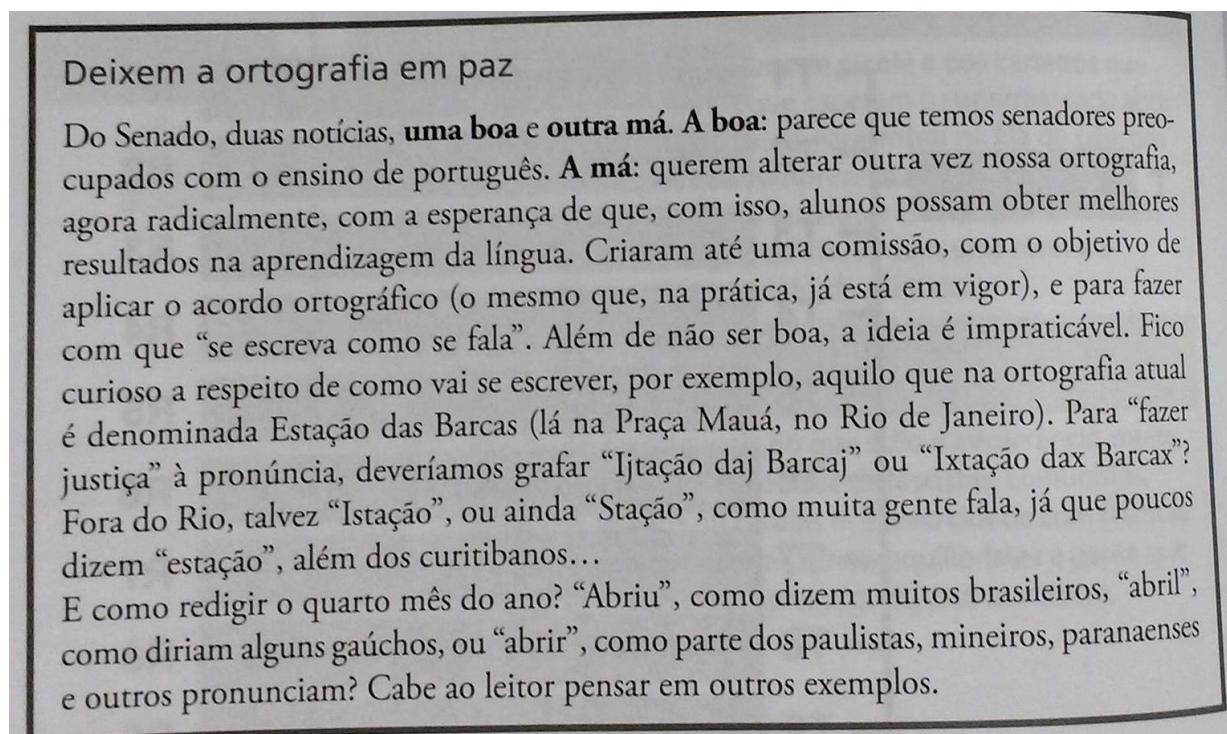


Fonte: (KOCH; ELIAS, 2016, p. 106).

Esse exemplo apresenta como grande tema “astronomia”, que é dividido em temas parciais, que possuem rema próprio, como indicado no esquema acima.

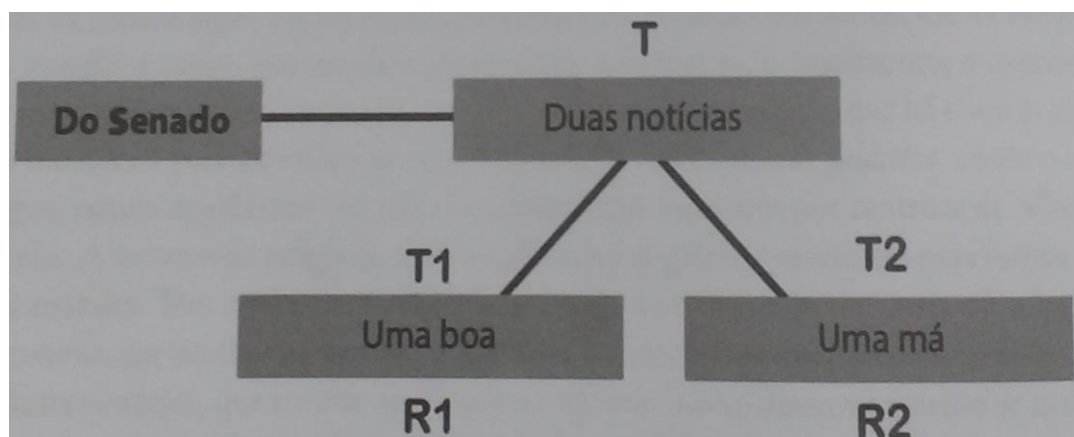
O terceiro tipo de progressão temática, a progressão com subdivisão do rema, “é o tipo que ocorre quando na base do desenvolvimento ocorre a *divisão do rema em outros remas*” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 108, grifos das autoras).

Figura 10 – Exemplo de texto com progressão com subdivisão do rema



Fonte: (PINKSY, J., 2014 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 108).

Figura 11 – Esquema com exemplo com progressão com subdivisão do rema



Fonte: (KOCH; ELIAS, 2016, p. 108).

No exemplo anterior, temos o tema “duas notícias”, que é subdividido em dois temas e remas “uma notícia boa” e “uma notícia má”.

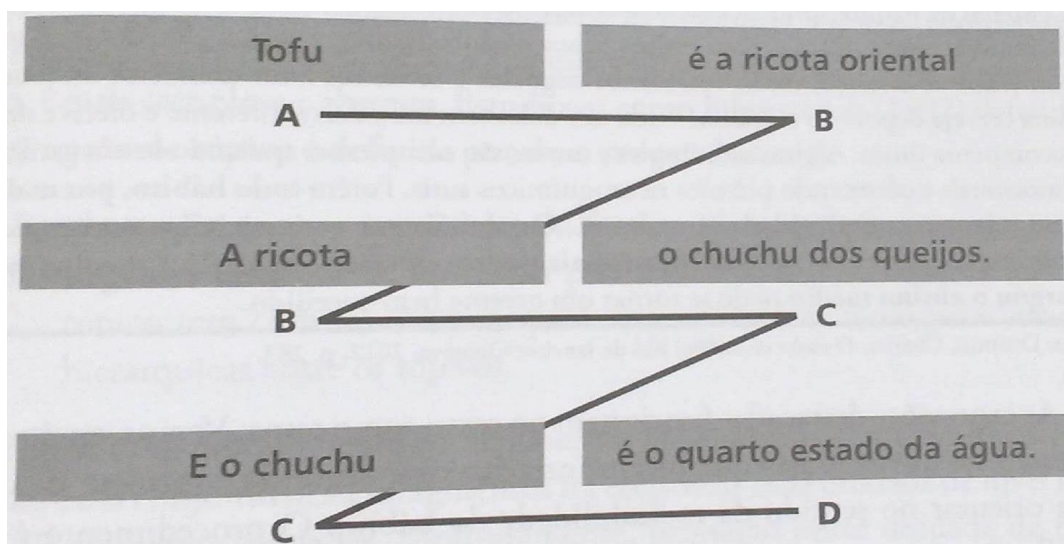
A progressão linear “ocorre quando o rema do primeiro enunciado passa a tema do enunciado seguinte e, assim, sucessivamente” (Ibid., p. 109).

Figura 12 – Exemplo de texto com progressão linear

Tofu é a ricota oriental.  
A ricota o chuchu dos queijos.  
E o chuchu é o quarto  
estado da água.

Fonte: (JAIME, L., 2010 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 109).

Figura 13 – Esquema com exemplo de texto com progressão linear



Fonte: (KOCH; ELIAS, 2016, p. 109).

É notável, com esse exemplo e esquema, que o rema do primeiro tema passa a ser o segundo tema e isso se repete por mais duas vezes.

A penúltima estratégia de progressão temática é a progressão com salto temático, em que novos temas ocorrem em sucessão.

Figura 14 – Exemplo de texto com progressão com salto temático

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

Fonte: (DUHIGG, C., 2012 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 109).

Os enunciados em destaque no texto são os temas, que se sucedem.

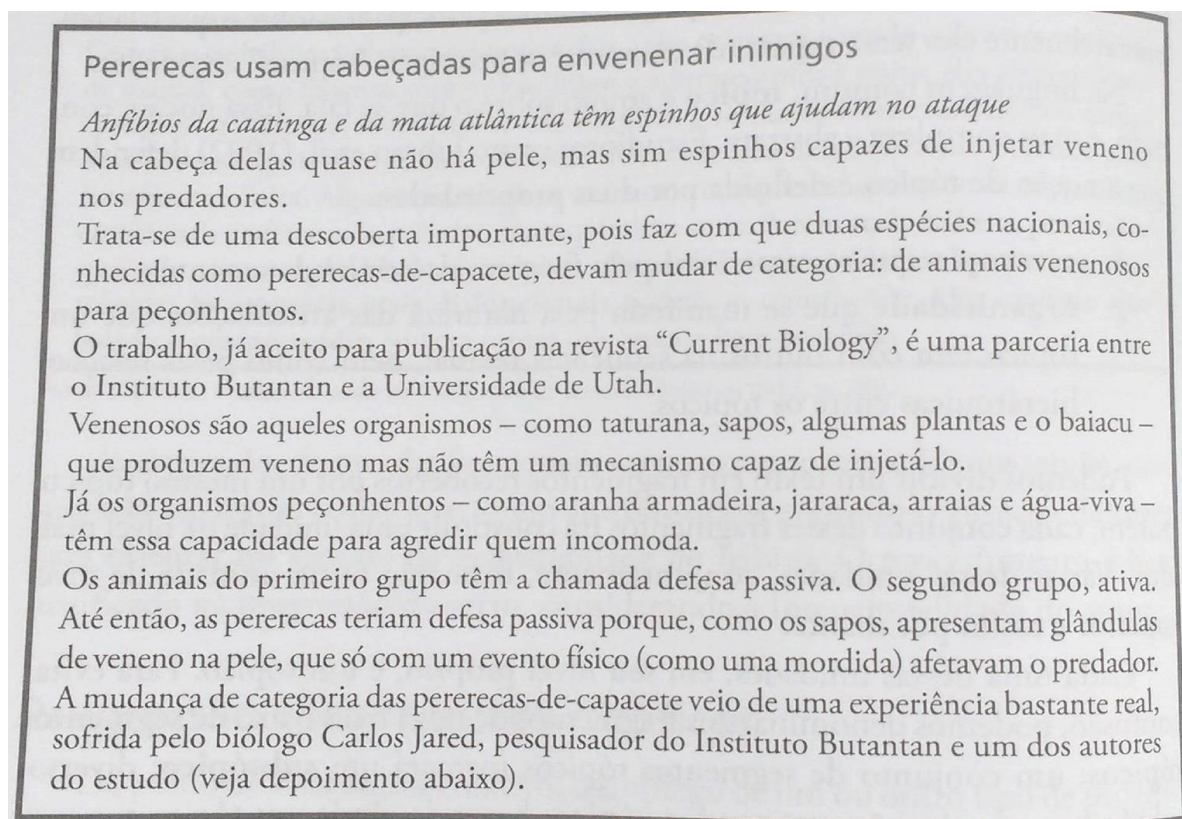
Por fim, temos a progressão com recursos retóricos, em que a progressão tem grande valor para a argumentação do texto. As autoras utilizam o seguinte exemplo: “*Falsos amigos*, é melhor não tê-los” (Ibid., p. 111, grifos das autoras), em que o rema antecede o tema e tem valor persuasivo.

Depois de tratarmos da progressão referencial e da progressão temática, passemos ao estudo da progressão/continuidade tópica. Em primeiro lugar, cumpre-nos esclarecer o conceito de tópico. Koch e Elias (2008, p. 173) afirmam que, em linguagem comum, “**tópico** é, portanto, **aquilo sobre o que se fala**” (grifos das autoras). Entretanto, elas alertam que tal noção é mais complexa e abrange hierarquias de tópicos dentro de um texto.

A progressão/continuidade tópica envolve “o uso de estratégias que possam garantir a manutenção dos tópicos em andamento, de modo a não prejudicar a construção da coerência” (Ibid., p. 114).

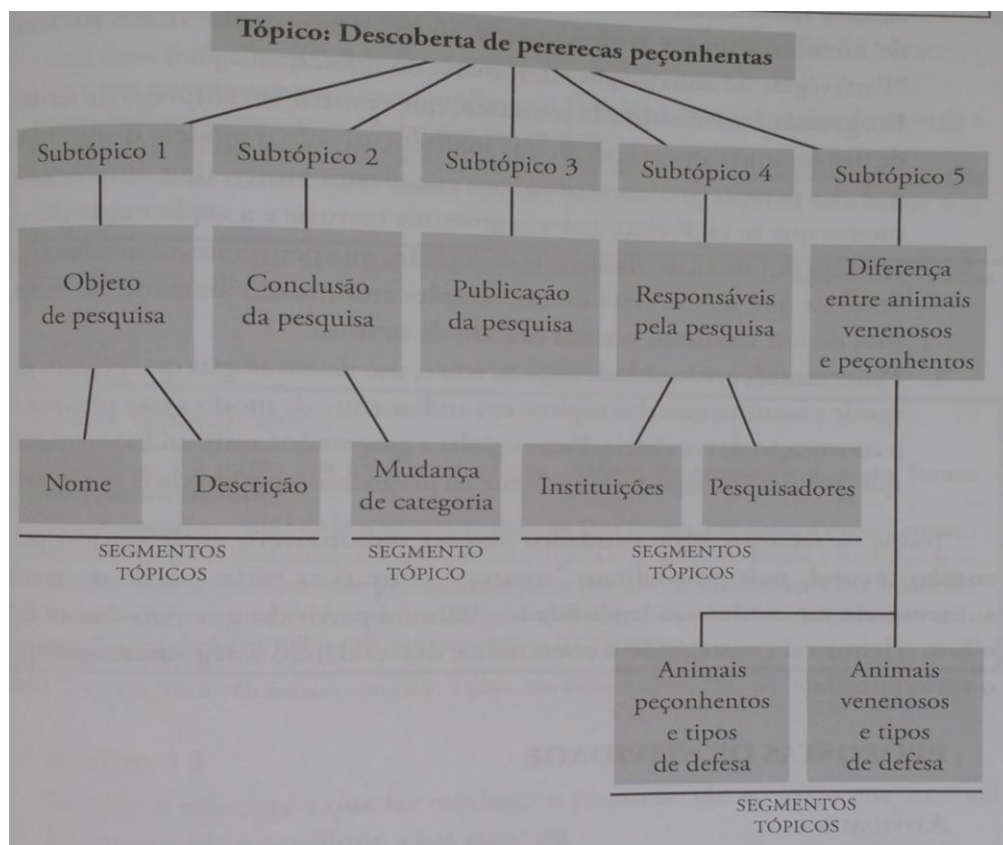


Figura 15 – Exemplo de texto com progressão/continuidade tópica



Fonte: (ALVES, G., 2015 apud KOCH; ELIAS, 2016, p. 112).

Figura 16 – Esquema com exemplo de texto com progressão/continuidade tópica



Fonte: (KOCH; ELIAS, 2016, p. 113).

Nesse exemplo, o texto e o esquema auxiliam-nos a perceber que a presença de segmentos tópicos está relacionada de maneira próxima com os subtópicos e esses, por sua vez, ao tópico central. Segundo as autoras, esse tipo de progressão está diretamente relacionado com a coerência textual, ou seja,

Para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível sequencial ou o hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas nem interrupções (digressões) excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões muito longas necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido, e, portanto, da coerência, não venham a ser prejudicadas. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 181).

Procuramos detalhar e apresentar os exemplos dos tipos de progressão textual, pois, sem dúvida, isso nos auxiliará durante o desenvolvimento da análise do *corpus* da pesquisa. Além disso, esse referencial teórico foi utilizado para estudo e para análise durante a realização das oficinas de produção textual na escola.

## 2.4 ARGUMENTAÇÃO E TEXTO

Depois de demonstrarmos o referencial teórico relacionado à progressão textual, a partir dos quais analisaremos dissertações argumentativas, mais especificamente a dissertação que é solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM)<sup>6</sup>, faz-se necessário que pontuemos brevemente as principais características desse texto. Utilizaremos, dessa forma, o *Guia do estudante para a redação do ENEM 2013*, produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para nortear o apontamento das características desse texto.

Em primeiro lugar, como o desenvolvimento da pesquisa envolveu, também, argumentação, é necessário que tratemos, de forma breve, sobre essa teoria. No *Tratado de Argumentação: a nova retórica*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) defendem que o objetivo de toda argumentação é

provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

Com isso, na argumentação, o interlocutor tem papel fundamental, como pontuam os autores:

[...] para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental [...]. [Quem argumenta] admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18).

Dessa forma, não basta apenas argumentar, mas também adequar essa argumentação aos interlocutores envolvidos na interação seja ela textual ou face a

---

<sup>6</sup> Conforme o *site Descomplica*, o ENEM, criado em 1998, é uma avaliação do desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio, realizada pelo Ministério da Educação. Os resultados das provas, além de gerarem dados que são analisados pelo governo, para que seja possível melhorar as políticas públicas de educação, possibilitam o ingresso dos estudantes no ensino superior. Tal avaliação, realizada anualmente e com duração de dois dias, é constituída de 180 questões objetivas, que são divididas em quatro grandes áreas, e uma redação. Nessa redação, o candidato deve produzir um texto dissertativo-argumentativo que tenha entre oito e 30 linhas.

face. A tese desses autores é “de um lado, uma crença, uma vez estabelecida, sempre pode ser intensificada e de que, de outro, a argumentação depende do auditório a que se dirige.” (Ibid., p. 49). No caso dos participantes da pesquisa, o auditório a que eles deveriam se dirigir era a professora/pesquisadora avaliadora do texto.

Em segundo lugar, cabe destacarmos que a escolha pelo trabalho com a dissertação cobrada em processos seletivos de Ensino Superior (vestibulares), como também salienta Costa Val (1999), ao explicar seu estudo, não tem intenção prescritiva. Dito de outra maneira, não apresentamos “macetes” ou “receitas” de como se produz tal texto. Explicamos, sim, a constituição desse texto, visto que os participantes da pesquisa possuíam dificuldades com relação a isso<sup>7</sup>. Entretanto, como apresentamos nos objetivos, nosso objeto de investigação é a análise do desenvolvimento da progressão textual no *corpus* selecionado.

No *Guia*, a dissertação argumentativa é apontada como

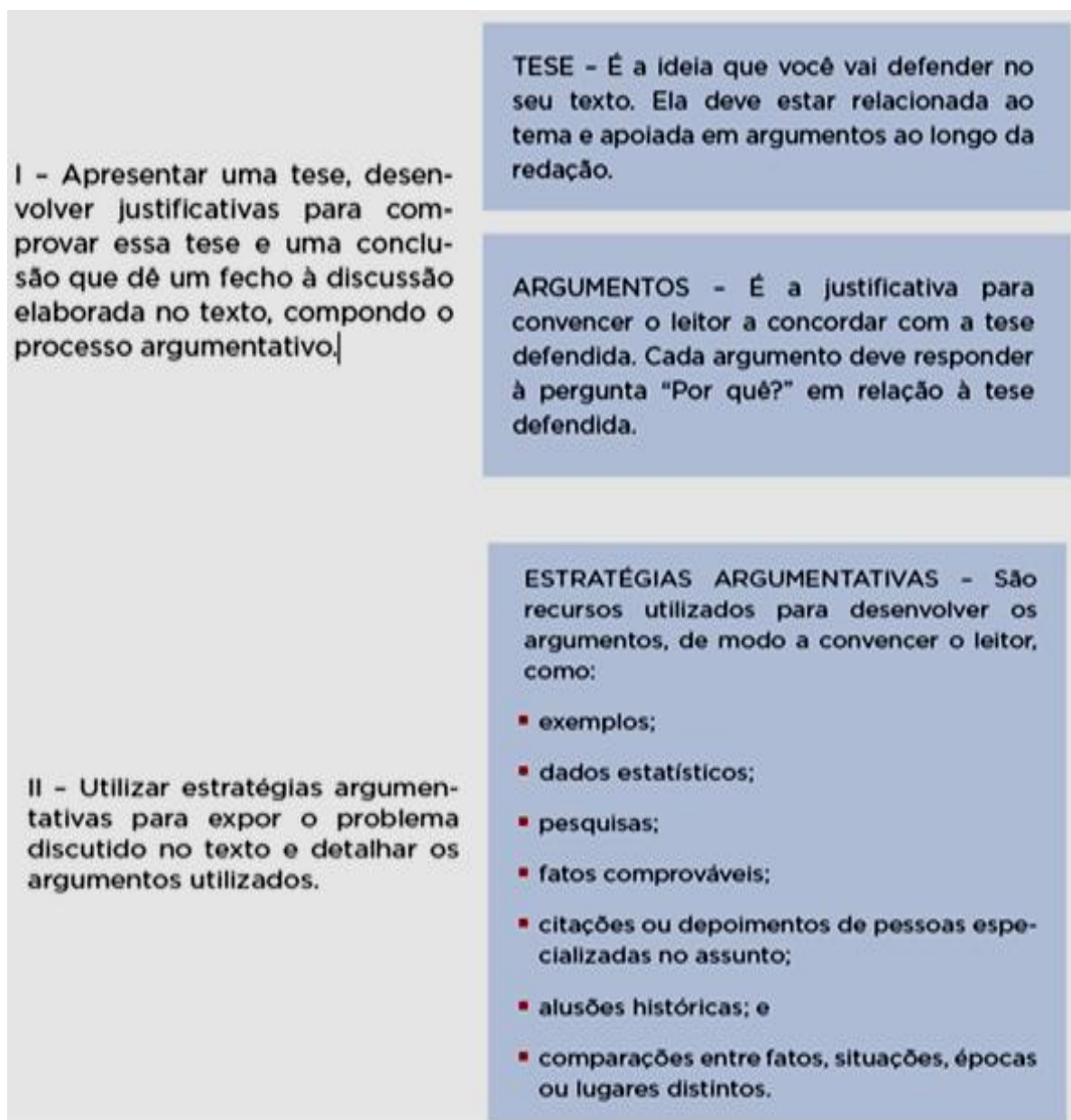
organizada na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentada com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativa porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativa porque se utiliza de explicações para justificá-la. (BRASIL, 2013, p. 15-16).

Além disso, esse texto deve seguir dois princípios de estruturação:

---

<sup>7</sup> A descrição das dificuldades relacionadas à produção desse texto está presente na seção 3.3.

Figura 17 – Princípios de estruturação exigidos na redação do ENEM



Fonte: (BRASIL, 2013, p. 16).

Portanto, a dissertação argumentativa solicitada no ENEM deve conter introdução, que apresente o tema, a tese e os argumentos que serão desenvolvidos; desenvolvimento, em que esses argumentos estejam presentes; e conclusão, com a retomada do tema e proposta de intervenção relacionada ao problema discutido.



### 3 METODOLOGIA

No capítulo anterior, demonstramos o aporte teórico que sustenta este estudo. Neste capítulo, a metodologia que utilizamos para a realização das oficinas e para a análise do *corpus* será apresentada. Para esse fim, o capítulo está dividido em quatro seções. Na seção 3.1, apresentaremos o referencial teórico da pesquisa-ação. Na seção 3.2, explicaremos a metodologia que adotamos para dinamizar as oficinas na escola. A seção 3.3 será dedicada à descrição das oficinas e a seção 3.4 apresentará a metodologia empregada na análise do *corpus*.

#### 3.1 A PESQUISA-AÇÃO

A metodologia adotada para a realização da pesquisa está ancorada na pesquisa-ação, que tem como representantes, por exemplo, Thiollent (1996) e Tripp (2005). Esse método pode ser utilizado por diferentes campos de atuação, segundo Tripp (2005), tais como administração, agricultura, educação e saúde. Na área educacional, “a pesquisa-ação é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Thiollent (1996) acrescenta que tal metodologia possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Segundo o autor, um dos objetivos dessa modalidade de pesquisa é oferecer aos sujeitos envolvidos subsídios para a transformação de sua realidade, pois amplia a compreensão sobre características, potencialidades ou necessidades existentes no meio. Como favorece maior clareza sobre peculiaridades envolvendo processo e resultados, permite que o investimento em avanços tenha maior probabilidade de sucesso. De acordo com o teórico, a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p.14).

Tripp (2005, p. 447) ainda afirma que esse método “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Cabe-nos salientar, conforme destaca o referido autor, que a pesquisa-ação tem grande distinção da pesquisa científica tradicional, pois, ao mesmo tempo em que altera o que é pesquisado, é limitada pela ética da prática e pelo contexto investigado. Assim, essa metodologia “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, op. cit.).

Thiollent (1996) contribui com essa discussão da pesquisa-ação ser ou não aceita no âmbito científico. Para ele, as exigências consideradas pela pesquisa tradicional, tais como separação total entre o pesquisador e o pesquisado, total substituibilidade dos pesquisadores e quantificação dos dados colhidos, são diferentes das consideradas e adotadas nesse método. Na pesquisa-ação,

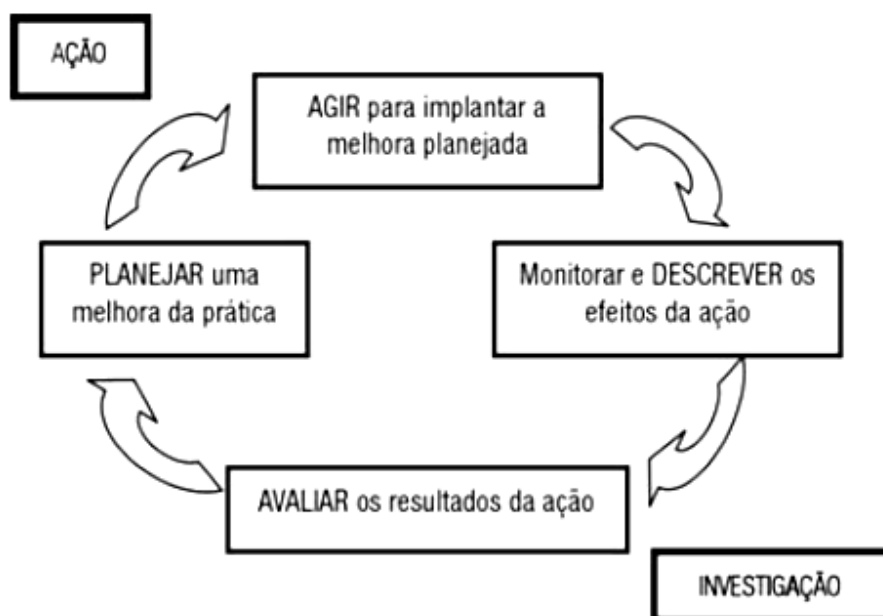
podemos conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um tipo de coparticipação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado. A substituibilidade dos pesquisadores não é total, pois o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada (THIOLLENT, 1996, p. 22).

Então, como defende o teórico, pesquisar de forma qualitativa e dialógica não é anticientífico. Pelo contrário, possibilitar a interação dos investigadores com os investigados é benéfico, pois envolve a construção de conhecimentos mútua e gera interesse na população envolvida. Nesse sentido, Tripp (2005, p. 448) postula que a pesquisa-ação fica entre a prática e a pesquisa científica, já que “é proativa com respeito à mudança e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa”.

Utilizar essa metodologia envolve um ciclo de ações. Tripp (2005) apresenta tanto o ciclo da investigação-ação (diagrama 1) quanto o ciclo da pesquisa-ação (quadro 1).



Figura 18 – Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: (TRIPP, 2005, p. 446).

No diagrama, notamos que esse ciclo é composto pelas fases de investigação e de ação. Essas fases são concretizadas pelas etapas de planejamento de determinada atividade, ação para implementar o que foi planejado, descrição dos efeitos da ação e avaliação dos resultados dessa ação. Com a avaliação, outra ação é planejada e o ciclo é repetido.

Abaixo, apresentamos o ciclo da pesquisa-ação.

Quadro 1 - Representação do ciclo da pesquisa-ação

| Seqüência da ação | Ação realizada no campo da |   |
|-------------------|----------------------------|---|
|                   | Prática                    | Investigação  |
| Planejamento      | De uma mudança na prática  | Da avaliação de resultados da                                     |
| Implementação     | Da mudança na prática      | Da produção de dados  |
| Avaliação         |                            | a) da mudança da prática e<br>b) do processo de investigação-ação |

Fonte: (TRIPP, 2005, p. 453).

Através da tabela 1, percebemos que esse ciclo possui todas as atividades do ciclo básico da investigação-ação. Entretanto, aqui, há três fases de ação nos dois diferentes campos da prática e da investigação sobre a prática. Além disso, como comenta Tripp (2005), com a tabela surgem dois outros aspectos: mesmo que a sequência básica permaneça a mesma nos dois campos, ocorrerão neles diferentes ações; e é necessário planejar não só para a mudança na prática como também para avaliação dos efeitos da mudança na prática.

Ao comentar o processo de tal metodologia, Tripp (2005) defende que a reflexão é essencial durante todas as fases. Segundo o autor, reflete-se, primeiro, sobre a prática que se pretende melhorar. Depois, refletir torna-se essencial para o planejamento, implementação e monitoramento e, por fim, sobre todo que ocorreu.

Essa postura reflexiva exigida nesse método está de acordo, também, com a postura profissional do professor, que julgamos de extrema importância. Sobre isso, Perrenoud (2002) argumenta que o professor deve ser um profissional reflexivo. Para ele, “a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma” (PERRENOUD, 2002, p. 65). Através da reflexão, o professor é capaz de encontrar os problemas no espaço escolar e elaborar projetos alternativos para lidar com essas situações. Segundo Perrenoud (2002),

assim como todos, um profissional reflexivo questiona sua tarefa, as estratégias mais adequadas, os recursos que devem ser reunidos, o *timing* a respeitar. Contudo, também faz *outro* tipo de perguntas sobre a legitimidade de sua ação, as prioridades, a parcela de negociação e de consideração dos projetos das outras pessoas envolvidas, a natureza dos riscos necessários, o sentido de empreendimento, a relação entre a energia gasta e os resultados esperados. Ademais, questiona a organização e a divisão do trabalho, as evidências que veiculam a cultura da instituição e da profissão, as diretrizes da contextualização, os saberes estabelecidos e o aspecto ético, que permeia todos esses aspectos (PERRENOUD, 2002, p. 64, grifos do autor).

Sem dúvida, refletir constantemente sobre a prática didática nas oficinas foi necessário para que novas decisões fossem tomadas. E, ao tomarmos essas decisões, refletíamos novamente se estavam de acordo com o que havíamos planejado.

Consideramos importante mencionar os quatro modos pelos quais as pessoas podem participar de um projeto de pesquisa-ação: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração, segundo Tripp (2005). Nesta pesquisa, os participantes

estão inseridos no modo cooperação, em que o pesquisador consegue que alguém participe da pesquisa de forma voluntária. Essa pessoa coopera com os envolvidos na pesquisa, mas o projeto “pertence” ao pesquisador (cf. TRIPP, 2005, p. 454)<sup>8</sup>.

Na relação dos participantes com a pesquisa, é fundamental destacarmos que os resultados não são semelhantes para todos os participantes. Como afirma Tripp (2005, p. 446), “até com ‘os mesmos’ objetivos e circunstâncias, pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante”. Isso nos remete à noção de sujeito único, defendida por Bakhtin, discutida no item 2.1.

Por fim, como postula Tripp (2005), com a pesquisa-ação, necessitamos descrever e justificar duas metodologias: os processos que foram utilizados em campo e o estudo de caso empregado para a realização da análise do *corpus* e de seus resultados. Desse modo, nos itens 3.2 e 3.3, apresentaremos, respectivamente, a metodologia adotada nas oficinas e a descrição destas, e, no item 3.4, explicamos a metodologia empregada para análise do corpus.

## 3.2 A METODOLOGIA DAS OFICINAS

### 3.2.1 Procedimentos iniciais da pesquisa

Nesta seção, pretendemos relatar os procedimentos necessários para o início da pesquisa, tais como registro do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e autorização de uma escola para realização das oficinas na instituição. Além disso, apresentaremos informações sobre a escola envolvida na pesquisa.

Como a pesquisa envolve o estudo do desenvolvimento da produção textual de alunos do Ensino Médio, em primeiro lugar, precisamos submeter o projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), colegiado integrado por representantes das unidades universitárias da UFSM. O

---

<sup>8</sup> Detalharemos a inserção dos participantes na pesquisa no item 3.2.

CEP é responsável por avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas que, de uma forma ou de outra, envolvem seres humanos. Para que o projeto fosse aprovado, foram solicitados, por exemplo, termo de confidencialidade, termo de consentimento livre e esclarecido, termo de assentimento, no caso de envolvimento de menores, e autorização institucional<sup>9</sup>. Então, entramos em contato com a direção da escola em que pretendíamos realizar as atividades da pesquisa. Explicamos os objetivos da investigação, o referencial teórico em que estávamos ancorados e a metodologia que pretendíamos seguir. Houve o aceite por parte da direção da instituição.

Realizamos a submissão dos arquivos para avaliação do CEP, via Plataforma Brasil<sup>10</sup>, no dia 24 de abril de 2016 e obtivemos o parecer consubstanciado no dia 14 de maio de 2016. Tal parecer está registrado sob o número 1.544.460, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 55495616.0.0000.5346. Salientamos, então, que utilizar esse método de pesquisa, com envolvimento de participantes externos, requer organização, responsabilidade e um cronograma de ações bem definido.

A instituição de ensino envolvida na pesquisa é uma das maiores escolas estaduais de Ensino Médio do município de Santa Maria. Por sua localização central, recebe alunos de diversos bairros da cidade. Além do Ensino Médio, a escola conta com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição funciona nos três turnos. No turno da manhã, existem oito turmas de 3º ano e 10 turmas de 2º ano; no turno da tarde, são 14 turmas de 1º ano; no turno da noite, existem: três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano e duas turmas de EJA. Assim, tal ambiente escolar conta com aproximadamente 110 professores e 1300 alunos. Quanto aos objetivos da escola, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, merece destaque o preparo do aluno para as diversidades da vida, a fim de ser um cidadão consciente dos direitos e deveres para com a sociedade e que, com os conhecimentos sistematizados, possa transformar o ambiente social, buscando um futuro melhor para todos.

---

<sup>9</sup> Esses documentos estão disponíveis na seção *Apêndices*. Os termos assinados pelos responsáveis e pelos participantes da pesquisa ficarão disponíveis para consulta durante cinco anos, como exige o CEP. Tais documentos estão arquivados na sala 2207, do professor Dr. Gil Roberto Costa Negreiros, no Prédio 40A - Centro de Artes e Letras, Avenida Roraima, Santa Maria, RS - Brasil.

<sup>10</sup> Site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

A direção escolar permitiu que definíssemos em que ano, turno e turma pretendíamos pesquisar. Desse modo, optamos pelo trabalho com alunos do 2º ano, visto que discentes do 1º ano ainda estão se adaptando a inserção na escola e os do 3º ano estão em fase de preparação para a realização do ENEM e de vestibulares. Além disso, escolhemos realizar as oficinas no turno inverso ao que os alunos têm aula, ou seja, no vespertino, pois poderíamos contar com mais tempo para a dinamização das atividades.

Então, contatamos uma das professoras de Língua Portuguesa do respectivo ano letivo, para que autorizasse que convidássemos os alunos a participarem voluntariamente das oficinas, durante a sua aula. Explicamos a pesquisa e a metodologia das oficinas em cinco turmas. Obtivemos uma lista inicial de 40 interessados em participar<sup>11</sup>. Verificamos com tais alunos quais dias poderiam ir à escola no turno vespertino. Então, definimos que as oficinas ocorreriam todas as quintas-feiras, das 14h às 16h30min. Agendamos o dia 01 de setembro de 2016 para iniciarmos as atividades.

### **3.2.2 O planejamento das oficinas**

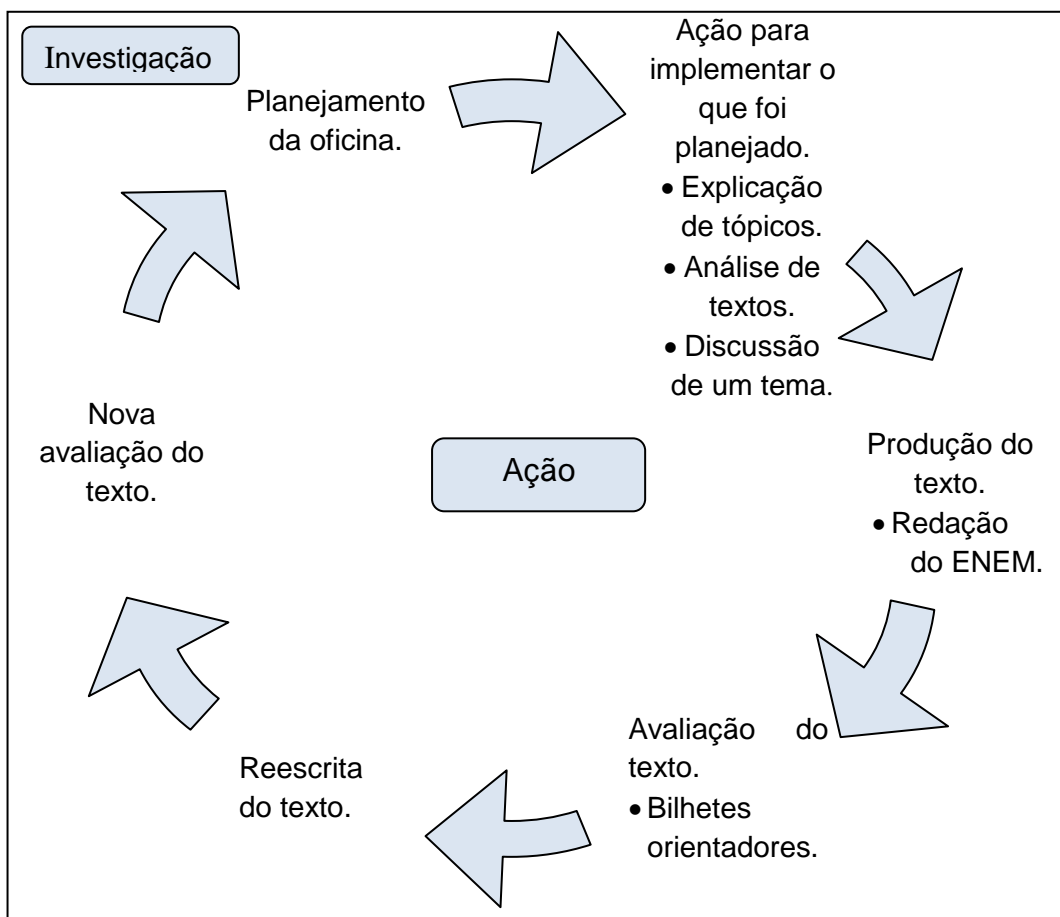
O planejamento das oficinas, seguindo a metodologia da pesquisa-ação, está apoiado tanto no ciclo desse método quanto no ciclo da investigação-ação, detalhados na seção 3.1. Desse modo, apresentaremos, neste item, o ciclo adaptado na realização das oficinas de produção textual. Isso envolveu, por exemplo, investigação inicial nos textos dos voluntários, seleção dos materiais didáticos, avaliação das produções, reescritas e novas produções textuais.

Em primeiro lugar, demonstramos esse ciclo, através do diagrama 2.

---

<sup>11</sup> Esclarecemos que nem todos os alunos que colocaram o nome na lista inicial participaram das oficinas.

Figura 19 – Ciclo das oficinas de produção textual



Fonte: (TRIPP, 2005, p. 446) Adaptado.

Para podermos desenvolver os objetivos da pesquisa, iniciamos as oficinas com a investigação diagnóstica nos textos dos alunos. Solicitamos que produzissem um texto dissertativo-argumentativo sobre determinado tema<sup>12</sup>. Avaliamos tais produções e, a partir disso, planejamos a segunda oficina. O aporte teórico para preparar o material didático está sustentado na Linguística Textual, como salientamos no item 2.3.

Nessa segunda oficina, houve a explicação de tópicos relacionados às dificuldades percebidas a partir da produção diagnóstica e da discussão de um tema que seria o foco da produção textual de tal oficina. Solicitamos, então, que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo, nos moldes da redação do ENEM<sup>13</sup>. Encerrada a oficina, avaliamos essas produções, com base nos critérios do

<sup>12</sup> Detalharemos o desenvolvimento e a avaliação das oficinas no item 3.2.3.

<sup>13</sup> Escolhemos trabalhar com a redação do ENEM nas oficinas, pois, além de desenvolvermos a progressão textual nesses textos, auxiliamos na preparação dos alunos para a compreensão e para a

ENEM, e produzimos bilhetes orientadores sobre aspectos textuais relevantes. Além disso, planejamos tópicos que iríamos explicar na próxima oficina.

Na oficina seguinte, em primeiro lugar, entregamos as produções com os bilhetes orientadores. Depois, explicamos determinados conteúdos, relacionados ao que havíamos avaliado nas produções. Por último, solicitamos que os alunos reescrevessem seus textos.

Então, realizávamos uma nova avaliação dos textos, a partir da reescrita, para verificarmos o progresso alcançado. Diante dessa segunda avaliação, planejávamos uma nova oficina, em que outros tópicos seriam explicados e discutidos e uma nova produção, com outro tema, seria solicitada. Assim, repetíamos o ciclo das oficinas, ilustrado no diagrama 2.

### 3.3 A DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Para o desenvolvimento da pesquisa, 13 oficinas foram realizadas. Nesta seção, apresentaremos o quadro com a data, o número de alunos e a atividade desenvolvida em cada oficina (quadro 1). Em seguida, descreveremos cada oficina.

Quadro 2 - Representação do ciclo da pesquisa-ação

| <b>Oficina</b> | <b>Data</b> | <b>Número de alunos</b> | <b>Atividades</b>  |
|----------------|-------------|-------------------------|--|
| 01             | 01/09/2016  | 1                       | Produção textual diagnóstica. Tema: “Vício em tecnologia: seremos dependentes das máquinas?” |
| 01             | 08/09/2016  | 7                       | Produção textual diagnóstica. Tema: “Vício em tecnologia: seremos dependentes das máquinas?” |
| 02             | 15/09/2016  | 11                      | Primeira produção textual. Tema: “A educação como veículo de mudança na sociedade”.          |
| 03             | 29/09/2016  | 10                      | Reescrita da primeira produção textual.  |

---

produção de tal texto. Salientamos que nosso objetivo, nesta pesquisa, não é discutir se a redação do Enem constitui ou não um gênero textual.

|    |            |   |  |
|----|------------|---|--|
| 04 | 06/10/2016 | 3 | Segunda produção textual. Tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. |
| 05 | 13/10/2016 | 8 | Reescrita da segunda produção textual e escrita inicial para os alunos faltantes da oficina anterior.  |
| 06 | 20/10/2016 | 7 | Terceira produção textual. Tema: “O impasse da educação no trânsito no Brasil”.                        |
| 07 | 27/10/2016 | 5 | Reescrita da terceira produção textual e escrita inicial para os alunos faltantes da oficina anterior. |
| 08 | 03/11/2016 | 6 | Quarta produção textual. Tema: “O histórico desafio de se valorizar o professor”.                      |
| 09 | 10/11/2016 | 2 | Reescrita da quarta produção textual.  |
| 10 | 17/11/2016 | 3 | Quinta produção textual. Tema: “O desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade”.                     |
| 11 | 24/11/2016 | 7 | Reescrita da quinta produção textual e escrita inicial para os alunos faltantes da oficina anterior.   |
| 12 | 01/12/2016 | 3 | Reescrita da quinta produção textual.  |
| 13 | 15/12/2016 | 2 | Encerramento das oficinas. Despedida dos alunos.   |

Fonte: Autora.

A primeira oficina foi realizada no dia 01 de setembro de 2016. O objetivo principal era solicitar que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo para que pudéssemos diagnosticar as facilidades e as dificuldades que possuíam ao produzir um texto. Além disso, realizamos uma dinâmica para a apresentação da professora/pesquisadora e dos alunos; explicamos o que é o mestrado, o que é uma pesquisa, qual é a importância da coleta do *corpus*, qual é a importância da permanência dos alunos durante o desenvolvimento das oficinas; esclarecemos o ciclo das oficinas: semanais, com duração de 2h30min, aproximadamente, em que haveria a explicação da professora, o trabalho com algum tema, a produção de texto e a reescrita; questionamos quais temas os alunos gostariam de discutir nas oficinas; e realizamos a leitura os documentos do CEP.



Essa oficina precisou ser realizada em dois dias, visto que, no primeiro dia, apenas um aluno esteve presente. Então, entramos em contato com a supervisão pedagógica da escola pra explicar tal situação. Fomos às turmas e solicitamos que confirmassem se realmente tinham interesse nas oficinas. Uma nova lista de nomes dos discentes interessados foi produzida. No segundo dia, ou seja, dia oito de setembro de 2016, sete alunos compareceram. Todos os procedimentos do primeiro dia foram novamente realizados.

Ao questionarmos os voluntários se produziam textos durante as aulas regulares, de Língua Portuguesa, por exemplo, eles responderam que produziram apenas uma redação no primeiro trimestre do ano letivo. Ademais, informaram que as dificuldades que possuíam para produzir estavam relacionadas, principalmente, à falta de ideias para desenvolver o tema.

A avaliação dos textos revelou que muitos alunos não conheciam ou dominavam a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Os textos apresentavam poucos argumentos e o tema foi pouco explorado. Diante disso, não poderíamos começar a trabalhar a progressão textual antes de explicar o que constitui o texto dissertativo-argumentativo.

Na segunda oficina, explicamos a dissertação argumentativa, mais especificamente a redação do ENEM; trabalhamos os critérios de avaliação da redação do ENEM; analisamos a constituição de um exemplar da redação do ENEM; discutimos o tema: “a educação como veículo de mudança na sociedade”; e os alunos produziram uma dissertação argumentativa com essa temática. Na avaliação, notamos que alguns alunos seguiam com dificuldades relacionadas à construção do texto dissertativo-argumentativo. Produzimos, então, os bilhetes orientadores.

Na terceira oficina, novamente analisamos a constituição textual de um exemplar da redação do ENEM, prática desconhecida e não realizada anteriormente pelos alunos. Depois disso, explicamos como realizamos a avaliação inicial dos textos e a produção dos bilhetes orientadores para a reescrita. Então, os alunos leram tais bilhetes e produziram a segunda versão do texto. Quando questionados sobre o método de avaliação das dissertações, os discentes afirmaram que o bilhete auxilia na percepção do que deve ser revisto, modificado ou acrescentado no texto.

A quarta oficina foi iniciada com a realização de comentários por parte da professora/pesquisadora sobre a primeira reescrita. Os textos apresentavam as seguintes fragilidades: na introdução, apenas o tema estava presente, ou seja, não

havia indicação da tese e dos argumentos que seriam desenvolvidos; no desenvolvimento, encontramos apenas um período no parágrafo, argumentos baseados no senso comum e com marcas de oralidade; na conclusão, não havia consistência na proposta de intervenção.

Diante disso, revisamos as características da redação do ENEM (principalmente, tema, tese e argumentação). Em seguida, discutimos o tema da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Tal tema fez parte da proposta de redação do ENEM de 2015 e os alunos pediram para discutir. Houve grande motivação por parte das alunas presentes para apontar pontos de vista e relatos relacionados à temática. Após a discussão, realizamos a leitura da proposta de redação e dos textos motivadores com a turma e solicitamos a produção do texto.

Produzidos e avaliados os textos, na quinta oficina, comentamos as dificuldades textuais percebidas, tais como: ausência da tese na introdução e argumentação baseada no senso comum. Com base nesses problemas, trabalhamos com a turma a *argumentação* e os *tipos de argumentos*. Os alunos relataram que não haviam estudado tais tópicos durante a vida escolar. Solicitamos, então, que voltassem a atenção para o texto produzido na oficina anterior, a fim de revisá-lo e reescrevê-lo já empregando os conhecimentos sobre argumentação trabalhados em aula. A reescrita foi realizada.

Na sexta oficina, depois de termos avaliado as reescritas dos textos com o tema da violência contra a mulher na sociedade brasileira, propusemos que os discentes se reunissem em dois grupos para construir um parágrafo introdutório sobre o tema: “Tatuagem: modismo ou formação de identidade”. Consideramos importante essa atividade já que alguns alunos ainda tinham dificuldades para construir o parágrafo introdutório com a presença do tema, da tese e dos argumentos que seriam desenvolvidos no texto. Essa atividade foi benéfica aos alunos por vários motivos: em primeiro lugar, proporcionou tanto a interação entre eles quanto o estreitamento das relações de amizade, visto que nem todos são da mesma turma no turno regular das aulas e, por isso, não convivem diariamente; em segundo lugar, contribuiu para a troca de conhecimentos em relação ao que foi proposto, já que puderam discutir não só o tema, mas também o que consideravam ser o tema, a tese e os argumentos sinalizados na introdução produzida pelo grupo. Um aluno de cada grupo foi escolhido para socializar para a turma a discussão realizada e o parágrafo construído.

Depois disso, como o foco da pesquisa é a qualificação da progressão textual, explicamos à turma *coesão* e *coerência* e discutimos os exemplos do material. Novamente, os alunos relataram não conhecer tais critérios de textualidade. Lemos os textos de apoio sobre a proposta de produção: “o impasse da educação no trânsito no Brasil”, focalizando na análise os elementos coesivos e de coerência. Os discentes produziram a dissertação sobre o tema indicado acima.

De acordo com as dificuldades percebidas na primeira versão de tais textos (parágrafo apenas com a citação de texto de apoio e falta de coerência entre o que foi solicitado e o que foi produzido, por exemplo), exercitamos os conhecimentos dos alunos sobre *coesão* e *coerência* com atividades de análise linguística na sétima oficina. Individualmente, comentamos as sugestões feitas para os textos, nos bilhetes orientadores. Então, a reescrita do texto foi produzida.

Na oitava oficina, como notamos que a atividade interativa foi benéfica para os alunos, solicitamos, novamente, que se reunissem em dois grupos para produzir um parágrafo introdutório sobre o tema: “o papel da literatura na sociedade contemporânea”. Essa atividade foi produtiva tanto para que os alunos refletissem e partilhassem suas opiniões sobre tal tema quanto para a construção conjunta do parágrafo. Em seguida, houve a socialização das produções textuais dos dois grupos.

Já que essa oficina ocorreu na semana que antecedeu o ENEM 2016 e como cinco alunos da turma participariam do exame para testar seus conhecimentos, revisamos os principais pontos exigidos para tal prova. Depois disso, iniciamos a explicação sobre *progressão textual*. Trabalhamos com as estratégias de construção e retomada de referentes. Ao analisarmos os textos do material didático fornecido pela professora/pesquisadora, os alunos não tiveram dificuldades para reconhecer os referentes dos textos. Debates, então, sobre “o histórico desafio de se valorizar o professor” e a dissertação com tal tema foi produzida pela turma.

A nona oficina contou com a presença de apenas dois alunos, pois os outros discentes estavam participando do Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA), atividade desenvolvida no turno inverso para recuperação das notas em alguma área do conhecimento do componente curricular do Ensino Médio. Diante disso, adaptamos o que havíamos planejado para desenvolvermos nessa oficina, visto que se explicássemos tópicos novos os alunos ausentes perderiam a explicação. Assim, explicamos as sugestões apontadas nos bilhetes orientadores, esclarecemos as

dúvidas referentes a essas sugestões e solicitamos que os alunos produzissem a segunda versão dessa dissertação.

Na décima oficina, estudamos as cinco funções das formas nominais referenciais, apresentadas em Koch e Elias (2016), e analisamos exemplos dessas funções. Novamente, a turma relatou que não conhecia tal conteúdo. Notamos atenção e interesse na leitura e na análise dos exemplos. Depois disso, debatemos o tema “o desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade na sociedade” e foi produzida a dissertação argumentativa pelos alunos.

A reescrita desse texto ocorreu tanto na décima primeira quanto na décima segunda oficina, visto que alunos diferentes estiveram presentes nesses dois dias. Ademais, trabalhamos, nessas oficinas, a progressão temática e a progressão tópica, respectivamente. Sem dúvidas, os conteúdos dessas três últimas oficinas citadas poderiam ter sido trabalhados em mais aulas, com mais textos para realizarmos análises e exercícios. Entretanto, inicialmente, a demanda da turma exigiu que abordássemos questões textuais básicas, como a construção e a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, por exemplo. Além disso, precisamos respeitar o tempo de duração das oficinas apresentado tanto para a direção escolar quanto para os alunos.

A décima segunda oficina foi dedicada para realizarmos a despedida dos alunos. Nesse momento, agradecemos a voluntariedade para participar da pesquisa e o empenho durante as aulas. A turma agradeceu a dinamização das oficinas e ressaltou a percepção de avanços relacionados à produção de textos. Comentamos que esse era um dos objetivos de nossa investigação e concordamos com tal afirmação, visto que todos os alunos apresentaram progressos relacionados à escrita.

### 3.4 A ESCOLHA DO SUJEITO DE PESQUISA

Já que a pesquisa contou com a participação de 12 estudantes voluntários, precisamos realizar a escolha de um sujeito de pesquisa. Diante disso, adotamos dois critérios de seleção. Em primeiro lugar, consideramos o número de presenças do estudante nas oficinas, pois, assim, o número de textos pertencentes ao *corpus* é maior.

Em segundo lugar, como acompanhamos o processo de escrita de todos os participantes nas oficinas, escolhemos o sujeito que apresentou maior desempenho qualitativo nas suas produções. Isso, entretanto, não significa que supervalorizamos o trabalho de tal aluno, pois, como apontamos com nosso referencial teórico, mais especificamente no item 2.1, consideramos que todo sujeito é único, como postula Bakhtin (1993).

### 3.5 A METODOLOGIA PARA A ANÁLISE DO *CORPUS*

Como pontuamos na seção 3.1, ao demonstrarmos o que defende Tripp (2005) sobre os dois processos metodológicos que são necessários para analisarmos o *corpus* de uma pesquisa-ação, em primeiro lugar, explicaremos os critérios empregados para a avaliação das dissertações dos alunos nas oficinas de produção textual. Depois, destacamos o método usado para a análise do *corpus*.

Já que a dissertação argumentativa exigida no ENEM foi o texto estudado e produzido nas oficinas, optamos por utilizar para avaliar tais produções e, com base nisso, realizar sugestões por meio dos bilhetes orientadores, os critérios de avaliação da redação do ENEM, presentes no *Guia*. A seguir, demonstramos as cinco competências que são avaliadas.

Figura 20 – Critérios de avaliação da redação do ENEM

**Competência 1:** Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

**Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

**Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

**Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

**Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 8).

Além disso, cada competência está subdividida em seis níveis de desenvolvimento que o texto pode ter atingido nesse item cobrado. A seguir, mostramos um exemplo disso, com base na competência 2.

Figura 21 – Níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência 2 nas redações do ENEM

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

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 17).

Em segundo lugar, cabe-nos explicar o método empregado para analisarmos o *corpus* da pesquisa. Na primeira etapa da análise, utilizamos os mesmos critérios de avaliação do ENEM, apontados acima. Assim, procuramos demonstrar tanto as facilidades quanto as dificuldades encontradas pelo sujeito da pesquisa ao produzir seus textos. Desse modo, evidenciamos, também, o percurso didático que fizemos antes de explicarmos diretamente os recursos de progressão textual, já que não só os textos do sujeito investigado como também dos outros participantes da pesquisa

precisavam de investimento na construção de conhecimentos básicos sobre tal texto.

A segunda etapa da análise está voltada para critérios específicos para o levantamento e para a avaliação do desenvolvimento da progressão textual em tal *corpus*. O quadro a seguir ilustra isso.

Quadro 3 - Critérios para análise do corpus da dissertação

|                |                                |  |
|----------------|--------------------------------|--|
| Primeira etapa | Critérios de avaliação do ENEM | Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.  |
|                |                                | Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
|                |                                | Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.  |
|                |                                | Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.   |
|                |                                | Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.  |
| Segunda etapa  | Progressão textual             | Progressão referencial   |
|                |                                | Progressão temática  |
|                |                                | Progressão tópica  |

Fonte: Autora.

Depois de apresentarmos os critérios de análise do *corpus*, passemos, então, para análise e discussão.



#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise e a discussão realizadas com o *corpus* da pesquisa, com base nos critérios apontados na seção anterior. No total, contamos com oito textos na composição de tal *corpus*. O quadro a seguir demonstra a constituição desse *corpus*.

Quadro 4 - A constituição do *corpus* da análise

| <i>Corpus</i>                              | Tema da dissertação-argumentativa                                    |
|--|--|
| 1 – Primeira produção textual              | A educação como veículo de mudança na sociedade.                     |
| 2 – Reescrita da primeira produção textual | A educação como veículo de mudança na sociedade.                     |
| 3 – Segunda produção textual <sup>14</sup> | A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. |
| 4 – Terceira produção textual              | O impasse da educação no trânsito no Brasil.                         |
| 5 – Reescrita da terceira produção textual | O impasse da educação no trânsito no Brasil.                         |
| 6 – Quarta produção textual                | O histórico desafio de se valorizar o professor                      |
| 7 – Reescrita da quarta produção textual   | O histórico desafio de se valorizar o professor                      |
| 8 – Quinta produção textual                | O desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade                     |

Fonte: Autora

Os textos serão analisados em duas etapas. Em primeiro lugar, trataremos das cinco competências exigidas no ENEM. Em segundo, analisaremos a progressão textual, com foco nas progressões referencial, temática e tópica. A passagem da primeira para a segunda etapa será sinalizada no próprio texto da análise.

<sup>14</sup> A segunda produção textual não possui reescrita, pois o sujeito de pesquisa faltou à oficina destinada a isso.

Figura 22 – Primeira produção textual

| PROFESSOR   | TURMA  | TURNO | DATA  |
|-------------|--|-------|-------|
| Paola Gross |  |       | 15/09 |
| 1           | Educação de Qualidade  |       |       |
| 2           |  |       |       |
| 3           | Antigamente era muito comum encontrar per-                   |       |       |
| 4           | soas analfabetas, sem histórico escolar e com pouco co-      |       |       |
| 5           | nhecimento. Hoje apesar de toda evolução, principalmente     |       |       |
| 6           | tecnológica, existem pessoas analfabetas e sem escolaridade, |       |       |
| 7           | ou seja, a educação não desfrutou de muitos avanços.         |       |       |
| 8           | Por isso, tem sido um desafio a sociedade, reverter essa     |       |       |
| 9           | situação.  |       |       |
| 10          | Um ótimo ajuste nas escolas, seria a implantação             |       |       |
| 11          | de recursos tecnológicos visando uma melhor qualidade        |       |       |
| 12          | para a educação, que embora seja um assunto                  |       |       |
| 13          | bastante abordado, está sendo cada vez mais encontra-        |       |       |
| 14          | do pelos políticos e pelos próprios estudantes. As taxas de  |       |       |
| 15          | ensino fundamental e superior incompletas vem caindo         |       |       |
| 16          | ao longo dos anos, porém os alunos tem demonstrado           |       |       |
| 17          | desinteresse em estudar.                                     |       |       |
| 18          | Alguns professores tentam tomar iniciativas, fazendo ati-    |       |       |
| 19          | vidades dinâmicas e diferenciadas, mas surge um efeito       |       |       |
| 20          | muito fugaz pois quando os alunos voltam a sala de           |       |       |
| 21          | aula são obrigados a alinhar para o quadro e copiar o        |       |       |
| 22          | que estiver escrito.   |       |       |
| 23          | O ideal seria que as escolas evoluíssem juntamente com       |       |       |
| 24          | as outras coisas, para assim, propiciam um melhor ensino     |       |       |
| 25          | aos estudantes. Lembrando com os mesmos e elaborar pro-      |       |       |
| 26          | jetos que ajudem a atrair os alunos.                         |       |       |
| 27          |  |       |       |
| 28          |  |       |       |
| 29          |  |       |       |
| 30          |  |       |       |

Inicialmente, destacamos que o texto apresenta a estrutura de uma dissertação argumentativa, como solicitado e já detalhado na seção 2.4, ou seja, possui introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, está de acordo com a competência 1 – domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Alguns exemplos disso são: concordância verbal (l. 6 – “existem pessoas”, l. 18 – “professores tentam tomar iniciativas”) e translineação (l. 4-5 – “conhecimento”, l. 18-19 – “atividades”, l. 25-26 – “projetos”). Contudo, existem algumas exceções: problemas de pontuação (l. 5 – “Hoje apesar de toda a evolução”, l. 8 – “tem sido uma desafio a sociedade, reverter essa situação”, l. 10 – “Um ótimo ajuste nas

escolas, seria a implantação”) e de acentuação (l. 11 – “tecnológicos”, l. 14 – “políticos”, l. 16 – “tem”), por exemplo.

Em relação à competência 2, o tema proposto foi “a educação como veículo de mudança na sociedade”, porém essa produção textual tem outro viés: os avanços na educação. Na introdução (l. 3-9), a tese defendida é a de que a educação não desfrutou de avanços e o argumento sinalizado é o de que tem sido um desafio para a sociedade superar essa situação. No primeiro parágrafo do desenvolvimento (l. 10-17), há a sugestão para melhoria nas escolas e, também, uma crítica ao descaso dos políticos e desinteresse dos estudantes com a educação. No segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 18-22), as iniciativas dos docentes para melhorar esse quadro são ressaltadas. A conclusão (l. 23-26) sugere que as escolas devam evoluir assim como “as outras coisas” e aponta duas soluções: a conversa com os alunos e a elaboração de projetos.

Além da fuga do tema, o texto possui outras fragilidades, relacionados às competências 3 e 4, tais como sugestão de solução para o problema antes mesmo de desenvolvê-lo (l. 10-14 – “Um ótimo ajuste nas escolas, seria a implantação de recursos tecnológicos visando uma melhor qualidade para a educação, que embora seja um assunto bastante abordado, está cada vez mais escanteado pelos políticos e pelos próprios estudantes.”); argumentação baseada no senso comum, sem argumento de autoridade ou provas concretas, por exemplo (l. 16-17 – “os alunos tem demonstrado desinteresse em estudar.”); exemplificação baseada em uma situação subjetiva e parágrafo contraditório (l. 18-22 – “Alguns professores tentam tomar iniciativas, fazendo atividades dinâmicas e diferenciadas, mas surte um efeito muito fugaz pois quando os alunos voltam a sala de aula são obrigados a olhar para o quadro e copiar o que estiver escrito.”), pois afirma que os professores investem em atividades dinâmicas e, em seguida, destaca que os alunos perdem o interesse nas aulas por terem que copiar conteúdos do quadro; e oração incompleta (l. 25-26 – “Conversar com os mesmos e elaborar projetos que ajudem a arrecadar dinheiro.”), que prejudica o desenvolvimento da competência 5. O parágrafo contraditório fere a terceira metarregra proposta por Charolles (1978): a metarregra de não contradição, pois introduz um elemento semântico que contradiz o conteúdo posto.

Depois de descrevermos e apontarmos os problemas do texto, passamos, então, a analisar o desenvolvimento da progressão textual. Começaremos pela progressão referencial. Na introdução, há o uso de “ou seja” (l.7), que funciona como

introdutor de uma paráfrase “a educação não desfrutou de muitos avanços” (l. 7); “Por isso” (l. 8) e “essa situação” (l.8-9), que resumem/encapsulam, respectivamente, “a educação não desfrutou de muitos avanços” (l. 7) e “Hoje apesar de toda a evolução, principalmente tecnológica, existem pessoas analfabetas e sem escolaridade” (l.5-6). Os dois parágrafos de desenvolvimento são construídos sem a utilização de formas nominais referenciais. Na conclusão, “os mesmos” (l. 25) reapresenta o referente “estudantes” (l.25).

Quanto à progressão temática, pela pouca utilização de expressões referenciais e argumentação convincente, é difícil categorizar o tipo de tal progressão. O texto enquadra-se na progressão com tema constante, visto que trata da precariedade da educação (tema) e utiliza o analfabetismo, os possíveis ajustes nas escolas, a iniciativa/comodidade dos professores como temas para desenvolver tal tema.

Já a progressão tópica, como defendem Koch e Elias (2016), está diretamente ligada à progressão temática. Os tópicos existentes no texto são os já citados no parágrafo anterior. Como estratégias textuais são poucas vezes utilizadas, há o prejuízo para a construção da coerência do texto. Isso pode ser comprovado pela contradição existente no terceiro parágrafo, já destacado anteriormente: l. 18-22 – “Alguns professores tentam tomar iniciativas, fazendo atividades dinâmicas e diferenciadas, mas surte um efeito muito fugaz pois quando os alunos voltam a sala de aula são obrigados a olhar para o quadro e copiar o que estiver escrito.”. Com isso, percebe-se que a progressão do texto fica prejudicada, visto que os três tipos de progressão analisados possuem grandes fragilidades.

Cumpramos destacar que os outros alunos participantes das oficinas encontraram barreiras iguais ou maiores ao escrever sobre esse tema. Isso se deve, possivelmente, à falta de investimento na escrita dos discentes, pois, como ressaltamos no item 3.3, os alunos haviam produzido apenas uma dissertação no ano.

Então, ao destacarmos tais dificuldades percebidas nesse texto, pretendemos demonstrar que o ensino da produção textual é extremamente importante. É somente com o exercício de produzir textos que as dificuldades são percebidas e os textos passam a ser cada vez mais qualificados.

A seguir, apresentamos a segunda versão desse texto, produzida na oficina seguinte.

Figura 23 – Reescrita da primeira produção textual

| PROFESSOR   | TURMA  | TURNOS | DATA  |
|-------------|--|--------|-------|
| Paola Gross |  |        | 29/09 |
| 1           | Educação de Qualidade  |        |       |
| 2           | Antigamente era muito comum encontrar pessoas analfa-                |        |       |
| 3           | betas, sem histórico escolar e com pouco conhecimento. Hoje,         |        |       |
| 4           | apesar de toda evolução, principalmente tecnológica, existem         |        |       |
| 5           | pessoas analfabetas e sem escolaridade, ou seja, a educa-            |        |       |
| 6           | ção não desfrutou de muitos arranjos. Por isso, tem sido um          |        |       |
| 7           | desafio a sociedade e aos profissionais reverter essa situação.      |        |       |
| 8           | Um ótimo ajuste nas escolas seria a implantação de re-               |        |       |
| 9           | cursos tecnológicos como, por exemplo, o uso de celulares em         |        |       |
| 10          | pesquisas rápidas para facilitar o bom andamento das                 |        |       |
| 11          | aulas e a instalação de wifi nas salas visando uma                   |        |       |
| 12          | melhor qualidade para a educação, que embora seja um                 |        |       |
| 13          | assunto bastante obscuro, está sendo cada vez mais                   |        |       |
| 14          | escolhido pelos políticos e pelos próprios estudantes.               |        |       |
| 15          | As taxas de ensino fundamental e superior incompleto vem             |        |       |
| 16          | caindo ao longo dos anos porém os alunos têm demons-                 |        |       |
| 17          | trado desinteresse em estudar. Alguns professores tentam tomar       |        |       |
| 18          | iniciativas, fazendo atividades dinâmicas e diferenciadas, mas       |        |       |
| 19          | surte um efeito muito fugaz devido a essas atividades serem          |        |       |
| 20          | extremamente raras.  |        |       |
| 21          | O ideal seria que as escolas evoluíssem juntamen-                    |        |       |
| 22          | te com a tecnologia, para assim, propiciar um melhor                 |        |       |
| 23          | ensino aos <del>estudantes</del> estudantes. Conversar com os mesmos |        |       |
| 24          | e juntos elaborar projetos que ajudem na arrecadação de              |        |       |
| 25          | dinheiro.  |        |       |
| 26          |  |        |       |
| 27          |  |        |       |
| 28          |  |        |       |
| 29          |  |        |       |
| 30          |  |        |       |

O primeiro ponto que devemos destacar é que o tema do texto anterior se manteve. Isso porque não seria adequado sugerirmos que o sujeito da pesquisa abandonasse o primeiro texto e produzisse outro com o tema que havia sido solicitado. Investimos, então, em sugestões para a melhoria de tal dissertação, na

busca da reescrita como possibilidade de visualização, por parte do aluno, tanto dos problemas encontrados no texto quanto das habilidades textuais já adquiridas.

A introdução (l. 2-7) foi mantida, conforme o texto inicial. No primeiro parágrafo do desenvolvimento (l. 8-14), notamos a primeira modificação. Dois exemplos concretos de recursos tecnológicos que auxiliariam na melhoria da educação são inseridos: o uso do celular para pesquisas e a instalação de *wifi* nas salas. O segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 15-20) teve algumas modificações:

Figura 24 - Segundo parágrafo de desenvolvimento da primeira produção textual

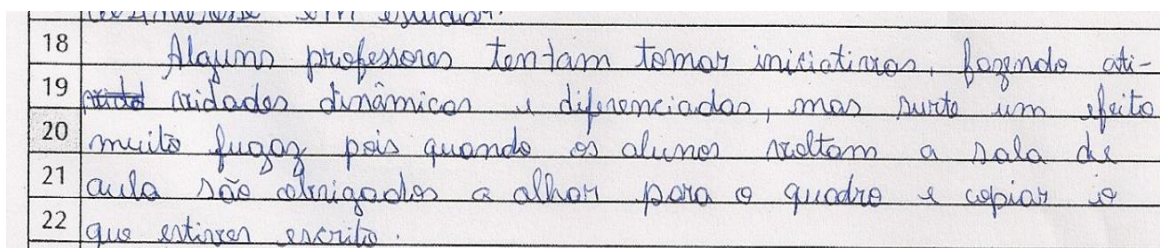
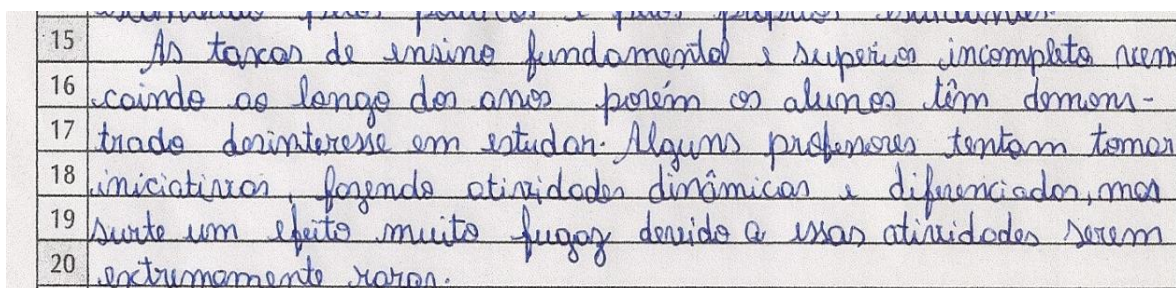


Figura 25 - Segundo parágrafo de desenvolvimento da reescrita da primeira produção textual



Apesar de não haver citação da fonte, há o emprego de um argumento de prova concreta (l. 15-16 – “As taxas de ensino fundamental e superior incompleto vem caindo”). O período que apresentava contradição foi reformulado e, agora, apresenta uma crítica à falta de dinamicidade das aulas. Na conclusão (l. 21-25), houve a substituição de “as coisas” por “a tecnologia”. Entretanto, o segundo período seguiu incompleto (l. 23-15 – “Conversar com os mesmos e elaborar projetos que ajudem na arrecadação de dinheiro.”).

As reformulações realizadas na reescrita contribuem para avanços nas competências 3 e 4, pois, respectivamente, são inseridos dois recursos tecnológicos

(uso do celular para pesquisas e internet disponível nas salas de aula), que qualificam a argumentação e o período incoerente é eliminado.

As mudanças nessa reescrita são sutis, mas já revelam o olhar do sujeito para seu texto, algo novo para ele. Essa foi a primeira reescrita realizada na sua vida escolar, segundo seu relato. Isso, para um discente que frequenta há 11 anos a Educação Básica, é espantoso e demonstra que o ensino, nesse caso o ensino de Língua Portuguesa, precisa de reformulações curriculares e metodológicas.

Figura 26 - Segunda produção textual

| PROFESSOR | TURMA   | TURN | DATA 13/10/16 |
|-----------|---|------|---------------|
| 1         | Violência Contra a Mulher   |      |               |
| 2         | A violência contra a mulher no Brasil tem aumentado                           |      |               |
| 3         | significativamente nos últimos anos. Com base no Mapa da Violência            |      |               |
| 4         | de 2012, o número de mulheres assassinadas aumentou                           |      |               |
| 5         | em 230% no período de 1980 a 2010. Além da violência                          |      |               |
| 6         | física o Balanço de 2014 mostrou outros diversos tipos de                     |      |               |
| 7         | violência contra a mulher. Nota-se que esse problema aumenta                  |      |               |
| 8         | devido a raízes históricas e modo de procurar ajuda.                          |      |               |
| 9         | Em pleno século XXI, muitos brasileiros ainda não                             |      |               |
| 10        | conseguiram se desprender de costumes antigos que desvalorizam                |      |               |
| 11        | as mulheres. Antigamente as mesmas eram submetidas apenas                     |      |               |
| 12        | a trabalhos domésticos e ao longo dos anos foram conquistando                 |      |               |
| 13        | seu lugar na sociedade. Dessa forma, os comportamentos                        |      |               |
| 14        | violentes contra as mulheres rememoram antigos hábitos                        |      |               |
| 15        | que costumavam realizar. Assim, a punição para esse                           |      |               |
| 16        | tipo de agressão é quase que um desafio pelo fato de ter                      |      |               |
| 17        | troucas culturais e consequentemente a liberdade para isso aumenta            |      |               |
| 18        | Além disso há a cultura machista, isto é, a ideia de superioridade            |      |               |
| 19        | que os homens tem sobre as mulheres. Nesse caso as mulheres                   |      |               |
| 20        | são tratadas como objetos e servem para satisfazer os ventados masculinos.    |      |               |
| 21        | Assim surge um certo medo de procurar ajuda de alguma autoridade              |      |               |
| 22        | de pelo fato de serem ameaçadas.  |      |               |
| 23        | Portanto é preciso que primeiramente as mídias promovam                       |      |               |
| 24        | algo que ajude na propagação do assunto e secundariamente                     |      |               |
| 25        | o governo crie projetos <del>que</del> de lei <del>para</del> para aumentar a |      |               |
| 26        | punição aos agressores para que haja a diminuição da                          |      |               |
| 27        | violência contra a mulher.  |      |               |
| 28        |   |      |               |
| 29        |   |      |               |
| 30        |   |      |               |

Esse texto, em relação à competência 1, demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Exemplos desses desvios estão ligados à pontuação e à acentuação. O não uso da vírgula é o principal problema de pontuação – l. 5-6 – “Além da violência física o Balanço”, l. 18 – “Além disso há a cultura machista”, l. 19 – “Nesse caso as mulheres”, l. 21 – “Assim surge



um certo medo”, l. 23 – “Portanto é preciso”. A falta de acentuação é perceptível em: l. 3 – “ultimos”, l. 5 – “periodo”, l. 8 – “raizes historicas”, l. 19 – “tem”. Há uma ocorrência de redundância de termos em: l. 7 – “mostrou outros diversos”.

Quanto à competência 2, nessa segunda produção textual não houve fuga ao tema. O sujeito de pesquisa compreendeu a proposta de redação e aplicou conhecimento de mundo para desenvolver o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Ademais, o texto se desenvolve dentro dos limites estruturais da dissertação-argumentativa, com apenas uma exceção na introdução, que será apresentada no parágrafo seguinte.

Na introdução (l. 2-8), a apresentação do tema está clara: l. 2-3 – “A violência contra a mulher no Brasil tem aumentado significativamente nos ultimos anos”. A tese é sinalizada com a apresentação dos argumentos que serão desenvolvidos posteriormente: l. 7-8 – “Nota-se que esse problema aumenta devido a raizes historicas e medo de procurar ajuda”. Tal parágrafo, entretanto, possui informações que não são usuais no início de uma dissertação e estariam mais adequadas no desenvolvimento do texto: l. 3-7 – “Com base no Mapa da Violência de 2012, o número de mulheres assassinadas aumentou em 230% no periodo de 1980 a 2010. Além da violência física o Balanço de 2014 mostrou outros diversos tipos de violência contra a mulher”.

O primeiro (l. 9-17) e o segundo (l. 18-22) parágrafos de desenvolvimento estão baseados apenas nos conhecimentos prévios do sujeito de pesquisa. Não há citação a pesquisas e a dados estatísticos que, certamente, poderiam enriquecer a argumentação. Desse modo, quanto à competência 3, há apresentação de informações (na introdução) e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores<sup>15</sup>.

A conclusão (l. 23-27) apresenta duas propostas de intervenção para diminuição da violência contra a mulher: l.23-27 – “é preciso que primeiramente as mídias promovam algo que ajude na propagação do assunto e secundamente o governo crie projetos de lei para aumentar a punição aos agressores para que haja a diminuição contra a mulher”. Tal conclusão atenta ao que é solicitado na competência 5, porém essas propostas de intervenção estão desarticuladas com a

---

<sup>15</sup> Os textos motivadores estão presentes na etapa IV da oficina 4, no Apêndice A.

argumentação do texto, visto que nem as mídias nem o governo ou as leis são citadas anteriormente no texto.

Sobre a competência 4, é notável o avanço no uso de mecanismos coesivos se compararmos com a primeira produção textual. Esses elementos, inclusive, contribuem para a articulação do texto e para o avanço na argumentação: l. 7 – “esse problema” retoma as l. 2-7; l. 11 – “as mesmas” retoma “as mulheres” l. 11; l. 13 “Dessa forma” retoma l. 9-13; l. 15 – “Assim” retoma l. 13-15; l. 15-16 – “esse tipo de agressão” retoma l. 13-14 – “os comportamentos violentos”; l. 18 – “Além disso” retoma todo o parágrafo anterior (l. 9-17); l. 23 – “Portanto” demarca a conclusão.

Com o maior emprego de mecanismos coesivos, a progressão textual também teve avanços em relação ao primeiro texto produzido. A progressão referencial está presente em quatro trechos. A reapresentação do referente à medida que o texto avança é um dos casos mais comuns: l. 7 – “esse problema” reapresenta a violência contra as mulheres (l. 2-7); l. 11 – “as mesmas” retoma “as mulheres” l. 11; l. 15-16 – “esse tipo de agressão” reapresenta l. 13-14 – “os comportamentos violentos”. Encontramos, ainda, o “isto é” – l. 18, que introduz a paráfrase para “cultura machista” – l. 18, como “a ideia de superioridade que os homens tem sobre as mulheres” – l. 18-19.

Cabe-nos destacar, também, o uso de articuladores textuais que organizam o texto, por exemplo, l. 13 – “Dessa forma”, l. 18 – “Além disso”, l. 19 – “Nesse caso”, l. 23 – “primeiramente” e l. 24 – “segundamente”, e concluem ideias, tais como, l. 15 e l. 21 – “assim” e l. 23 – “Portanto”. Esses articuladores, além de organizarem e orientarem a argumentação num dado sentido, contribuem para que o texto progrida.

Quanto à progressão temática, a estratégia desse texto é a da progressão com tema constante. O tema, como solicitado na proposta de produção, é “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” e a esse tema são acrescentados os temas das raízes históricas de desvalorização da mulher (l. 9-17) e o impedimento/medo de procurar ajuda devido à cultura machista da sociedade brasileira. Além disso, percebemos que o tema mantém-se constante, pois o campo lexical da violência contra a mulher é empregado em todo o texto: l. 2 – “A violência contra a mulher”, l. 10-11 – “desvalorizam as mulheres”, l. 13-14 – “os comportamentos violentos contra as mulheres”, l. 16 – “agressão”, l. 20-21 – “as mulheres são tratadas como objetos”, l. 26-27 – “diminuição da violência contra a mulher”.

A progressão tópica, como ressaltamos anteriormente, está relacionada à progressão temática. Então, o tópico fundamental é o tema do texto. A esse supertópico são acrescentados subtópicos, ou seja, os temas apresentados anteriormente.

Ao compararmos as duas produções analisadas até agora, percebemos que a segunda apresenta avanços consideráveis na progressão do texto. Isso é justificado, em primeiro lugar, pelo maior entendimento por parte do sujeito de pesquisa tanto da proposta de escrita quanto do conhecimento do tema abordado, e, conseqüentemente, pelo maior uso de expressões nominais referenciais e articuladores textuais.

O sujeito de pesquisa faltou à oficina em que foi produzida a reescrita desse texto. Então, passemos a terceira produção textual.

Figura 27 - Terceira produção textual

| PROFESSOR | TURMA  | TURNO | DATA 20/10 |
|-----------|--|-------|------------|
| 1         | Educação e Responsabilidade no Trânsito                    |       |            |
| 2         | Hoje em dia ser educado no trânsito é quase que            |       |            |
| 3         | um desafio, os brasileiros geralmente não pensam nas       |       |            |
| 4         | consequências que isso pode trazer. O número de            |       |            |
| 5         | tragédias no trânsito é enorme e cresce cada vez mais.     |       |            |
| 6         | O problema que enfrentamos pode ser devido a laços fami-   |       |            |
| 7         | liares e a falta de paciência ao dirigir.                  |       |            |
| 8         | Muitos vezes os pais não ensinam valores aos filhos        |       |            |
| 9         | enquanto são pequenos e isso gera adultos revoltados,      |       |            |
| 10        | o que vai acabar afetando a educação no trânsito.          |       |            |
| 11        | Amor, carinho, respeito e educação é imprescindível para a |       |            |
| 12        | criação de um ser humano, para não ser alguém              |       |            |
| 13        | com falta de ética no futuro.                              |       |            |
| 14        | Além disso, há também a falta de paciência que             |       |            |
| 15        | ocorre devido a motivos pessoais de cada um ou da          |       |            |
| 16        | própria personalidade. Outro fator é a combinação          |       |            |
| 17        | de álcool e trânsito que é crime e ocasiona a maior        |       |            |
| 18        | parte de mortes no trânsito.                               |       |            |
| 19        | Com isso, percebemos que a educação no trâmi-              |       |            |
| 20        | to é fundamental, mas para isso é necessário abordar       |       |            |
| 21        | esse assunto em sala de aula para a formação de            |       |            |
| 22        | adultos capacitados. Assim como é necessário a punição a   |       |            |
| 23        | quem não cumpre com a lei. Ser responsável e               |       |            |
| 24        | dar valor a vida é indispensável.                          |       |            |
| 25        |  |       |            |
| 26        |  |       |            |
| 27        |  |       |            |
| 28        |  |       |            |
| 29        |  |       |            |
| 30        |  |       |            |

A terceira produção textual, quanto à competência 1, apresenta bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Novamente, problemas de acentuação (l. 7 – “a”, l. 20 – “necessário”), de concordância verbal (l. 11 – “Amor, carinho, respeito e educação é imprescindível”), de pontuação (l. 2 – “Hoje em dia ser educado”) e de redundância (l. 15 – “motivos pessoais de cada um”) são exemplos desses desvios.

A proposta de produção desse texto está baseada no tema “O impasse da educação no trânsito no Brasil”. O texto segue a estrutura da dissertação-argumentativa. Na introdução (l. 2-7), há a apresentação do tema e da tese, l. 2-4 – “Hoje em dia ser educado no trânsito é quase que um desafio, os brasileiros geralmente não pensam nas consequências que isso pode trazer”, e a delimitação dos argumentos que serão defendidos no desenvolvimento, l. 6-7 – “O problema que enfrentamos pode ser devido a laços familiares e a falta de paciência ao dirigir”.

Esses dois argumentos são defendidos, respectivamente, no primeiro (l. 8-13) e no segundo (l. 14-18) parágrafos do desenvolvimento. A argumentação está baseada apenas nos conhecimentos prévios do sujeito de pesquisa, não apresentando dados, estatísticas ou informações concretas que comprovem o que é afirmado.

Esse problema afeta, também, a avaliação no que diz respeito à competência 3, pois não há comprovação do que é defendido. Além disso, as propostas de intervenção, presentes na conclusão: l. 20-23 – “é necessário abordar esse assunto em sala de aula para a formação de adultos capacitados. Assim como é necessário a punição a quem não cumpre com a lei”, não estão relacionadas ao restante do texto, ou seja, a coerência está prejudicada. Desse modo, a competência 5 é atendida, mas a competência 3 é afetada.

Quanto à competência 4, ou seja, a estruturação textual, o texto possui alguns conectores, que contribuem para a articulação de ideias: l. 4 – “isso” retoma l. 2-3 – “ser educado no trânsito é quase que um desafio”; l. 6 – “o problema” remete a l. 4-5 – “O número de tragédias no trânsito é enorme e cresce cada vez mais”; l. 9 – “isso” retoma l. 8-9 – “os pais não ensinam valores aos filhos enquanto são pequenos”; l. 14 – “Além disso”, que retoma o parágrafo anterior (l. 8-13) para acrescentar outro argumento; l. 19 – “Com isso” que retoma o que foi exposto no texto e indica conclusão de ideias; l. 20 – “para isso” retoma l. 19-20 “a educação no trânsito é fundamental”; e l. 22 “Assim como”, que acrescenta a segunda proposta de intervenção.

Dessa forma, quanto à análise da progressão textual, percebemos que o texto progride com o auxílio dessas expressões. A progressão referencial está presente em vários trechos. Novamente, a reapresentação do referente à medida que o texto avança é um dos casos mais comuns: l. 4 e l. 9 – “isso” reapresenta, respectivamente, l. 2-3 – “ser educado no trânsito é quase que um desafio” e l. 8-9 –

“os pais não ensinam valores aos filhos enquanto são pequenos”. Outra expressão nominal que merece atenção é “O problema” (l. 6), que, além de encapsular “O número de tragédias no trânsito é enorme e cresce cada vez mais” (l. 4-5), orienta argumentativamente o leitor com a opinião negativa em relação ao crescimento número de tragédias no trânsito. O encapsulamento de uma porção textual é perceptível, também, em “Outro fator” (l. 16), que encapsula “a falta de paciência” (l. 14), e, ao mesmo tempo, possibilita a apresentação do segundo argumento do parágrafo. Ademais, a organização do texto ocorre pelo uso de articuladores textuais: l. 14 – “Além disso”; l.19 – “Com isso”; e l. 22 – “Assim como”.

A progressão com tema constante é a estratégia de progressão temática encontrada no texto. O tema solicitado e desenvolvido foi “O impasse da educação no trânsito no Brasil”. A esse tema foram acrescentados os remas “problemas nos laços familiares” (l. 8-13), “falta de paciência” (l. 14-16) e “combinação de álcool e direção” (l. 16-18). O campo lexical do impasse na educação no trânsito é mantido em todo o texto: “ser educado no trânsito” (l. 2), “dirigir” (l. 7), “a educação no trânsito” (l. 10), “álcool e trânsito” (l. 17), “mortes no trânsito” (l. 18), e “educação no trânsito” (l. 19-20).

A progressão tópica está diretamente ligada ao tema do texto. Esse é o principal tópico. Outros tópicos são acrescentados ao tópico principal: os remas que ressaltamos no parágrafo anterior e as propostas de intervenção, apresentadas quando tratamos da competência 5. Entretanto, por mais que possuam termos encadeadores, os dois tópicos presentes no segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 14-18), ou seja, a falta de paciência e a junção de álcool e direção, não caracterizam a progressão tópica, visto que estão apenas reunidos no mesmo parágrafo, mas não possuem relação e não são desenvolvidos.

A reescrita desse texto foi realizada, como conferimos na figura a seguir.

Figura 28 - Reescrita da terceira produção textual

| PROFESSOR | TURMA  | TURNO | DATA 27/10 |
|-----------|--|-------|------------|
| 1         | Educação e Responsabilidade no Trânsito                              |       |            |
| 2         | Hoje em dia, ser educado no trânsito é <del>quase</del> um desa-     |       |            |
| 3         | fio, os brasileiros geralmente não pensam nas consequências que      |       |            |
| 4         | isso pode trazer. O número de tragédias no trânsito é enorme         |       |            |
| 5         | e cresce cada vez mais. O problema que enfrentamos pode              |       |            |
| 6         | ser devido a educação familiar e a falta de paciência ao             |       |            |
| 7         | dirigir.   |       |            |
| 8         | Muitos vezes os pais não ensinam valores aos filhos en-              |       |            |
| 9         | quanto são pequenos e isso gera adultos revoltados, o que vai        |       |            |
| 10        | afetar a educação no trânsito. Amor, carinho, res-                   |       |            |
| 11        | peito e educação são imprescindíveis para a criação de um            |       |            |
| 12        | ser humano, para não ser alguém com falta de ética                   |       |            |
| 13        | no futuro.   |       |            |
| 14        | Além disso, há também a falta de paciência que ocorre                |       |            |
| 15        | devido a motivos pessoais de cada um ou da própria personalidade.    |       |            |
| 16        | Outro fator é a combinação de álcool e trânsito que é                |       |            |
| 17        | crime e ocasiona a maior parte de mortes no trânsito. Para           |       |            |
| 18        | as mortes causadas por violência no trânsito, o governo vai          |       |            |
| 19        | implantar um plano de ação nacional que visa <del>as melhorias</del> |       |            |
| 20        | a diminuição das <del>mesmas</del> mesmas por meio da intensificação |       |            |
| 21        | das ações.   |       |            |
| 22        | Com isso, percebemos que a educação no trânsito é                    |       |            |
| 23        | fundamental, mas para isso é necessário <del>abordar</del> abordar   |       |            |
| 24        | esse assunto em sala de aula para a formação de adultos              |       |            |
| 25        | capacitados. Assim como é necessário a punição a quem                |       |            |
| 26        | não cumpre com a lei. Ser responsável e dar valor a                  |       |            |
| 27        | vida é indispensável.  |       |            |
| 28        |  |       |            |
| 29        |  |       |            |
| 30        |  |       |            |

Para analisarmos o que foi modificado nessa versão, começaremos pelas mudanças ocorridas quanto à competência 1. A inadequação relativa à concordância verbal foi ajustada. Onde líamos “Amor, carinho, respeito e educação é imprescindível” (l. 11 da primeira versão), agora lemos “Amor, carinho, respeito e educação são imprescindíveis” (l. 10-11 da segunda versão). Houve o ajuste na pontuação, sinalizando o adjunto adverbial em “Hoje em dia,” (l. 2). A redundância, “motivos pessoais de cada um” (l. 15), e a falta de acentuação (acento grave

sinalizando o fenômeno da crise) em “a educação familiar e a falta de paciência ao dirigir” (l. 6-7) foram mantidas.

A mudança que está relacionada às competências 2 e 3 diz respeito à adição de um período no segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 14-21): “Para as mortes causadas por violência no trânsito, o governo vai implantar um plano de ação nacional que visa a diminuição das mesmas por meio da intensificação das ações” (l. 17- 21). Essa inserção, além de ampliar o segundo parágrafo do desenvolvimento, traz uma informação que qualifica sua argumentação, apesar de não apresentar a fonte de tal informação.

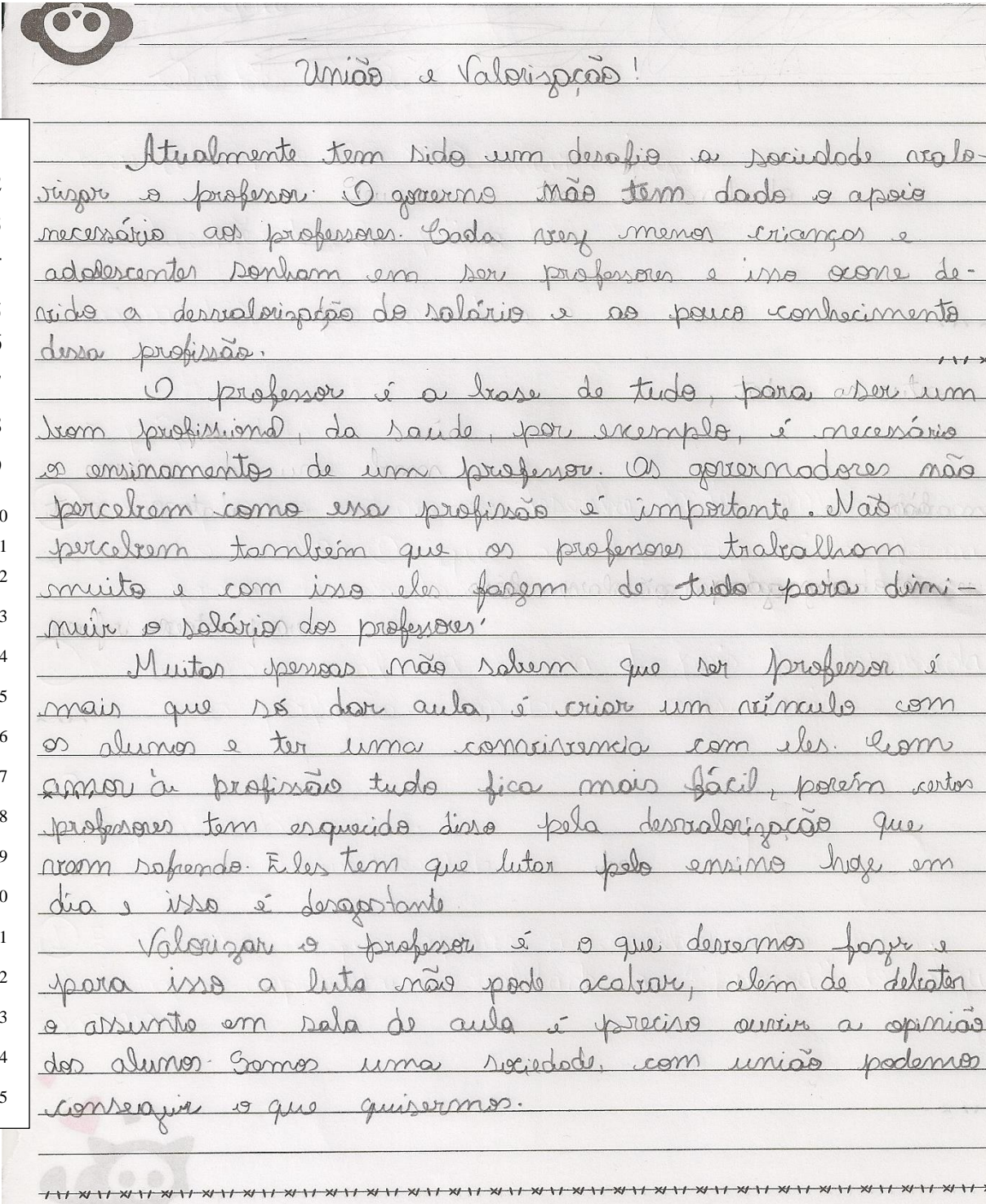
Com a criação desse período, percebemos a utilização de “mesmas” (l. 20) retomando “as mortes” (l. 18). Tal termo relaciona-se tanto com a etapa I de nossa análise, a competência 4 (encadeamento textual), quanto com a etapa II, a progressão referencial, pois é uma forma nominal que reapresenta o referente à medida que o texto avança.

Essas foram as mudanças realizadas na reescrita da terceira produção textual. Nem todas as inadequações foram modificadas, mas, como sabemos que o escrever um texto é um processo, as mudanças já revelam avanços consideráveis na percepção do sujeito de pesquisa sobre sua materialidade linguística.

Passemos, então, para a leitura e a análise da quarta produção textual.



Figura 29 - Quarta produção textual



União e Valorização!

Atualmente tem sido um desafio a sociedade reconhecer o professor. O governo não tem dado o apoio necessário aos professores. Cada vez menos crianças e adolescentes dependem em seu professor e isso ocorre devido a desvalorização do salário e ao pouco conhecimento dessa profissão.

O professor é a base de tudo, para ser um bom profissional, da saúde, por exemplo, é necessário o ensinamento de um professor. Os governadores não percebem como essa profissão é importante. Não percebem também que os professores trabalham muito e com isso eles fazem de tudo para diminuir o salário dos professores.

Muitas pessoas não sabem que ser professor é mais que só dar aula, é criar um vínculo com os alunos e ter uma conexão com eles. Com amor à profissão tudo fica mais fácil, porém muitos professores tem esquecido disso pela desvalorização que vivem sofrendo. Eles tem que lutar pelo ensino hoje em dia e isso é importante.

Valorizar o professor é o que devemos fazer e para isso a luta não pode acabar, além de debater o assunto em sala de aula é preciso ouvir a opinião dos alunos. Somos uma sociedade, com união podemos conseguir o que quisermos.

Nesse texto, em relação à competência 1, há domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Os problemas linguísticos são de: pontuação, l. 1 – “Atualmente”, l. 22-23 – “além de debater o assunto em sala de

aula é preciso”; acentuação, l. 1 – “devido a sociedade”, l. 4-5 – “devido a”, l. 8 – “saude”, l. 16 – “convivencia”, l. 18 e l. 19 – “tem”; e concordância verbal, l. 8-9 – “é necessário os ensinamentos”.

A competência 2 é atendida, pois o texto segue a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. O tema da proposta foi “O histórico desafio de se valorizar o professor”. Na introdução (l. 1-6), esse tema é apresentado: l. 1-2 – “Atualmente tem sido um desafio a sociedade valorizar o professor”. A tese é notável em: l. 2-3 – “O governo não tem dado o apoio necessário aos professores”; e a sinalização dos argumentos é dada em: l. 3-6 – “Cada vez menos crianças e adolescentes sonham em ser professores e isso ocorre devido a desvalorização do salário e ao pouco conhecimento dessa profissão”.

Esses dois argumentos, desvalorização do salário e pouco conhecimento da profissão, são desenvolvidos, respectivamente, no primeiro (l.7-13) e no segundo (l. 14-20) parágrafos do desenvolvimento. Mais uma vez, assim como nos textos anteriores, a argumentação do texto é construída apenas com os conhecimentos de mundo do sujeito de pesquisa, não há citações, dados estatísticos ou informações que comprovem o que é afirmado. Isso faz com que a competência 3 (selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista) seja prejudicada.

Quanto à competência 4, os mecanismos linguísticos empregados indicam referência: “isso” (l. 4, 12, 20, 22), “dessa” (l. 6), “essa” (l. 10), e “eles” (l. 12, 16, 19). Articuladores textuais que organizam o texto, presentes na produção textual 2, por exemplo, não foram empregados.

A conclusão da dissertação atende à competência 5, pois, além de retomar o tema, l. 21 – “Valorizar o professor é o que devemos fazer”, defende o debate do assunto em sala de aula (l. 22-23) e a valorização da opinião dos alunos sobre o tema (l. 23-24).

Em relação à segunda etapa da análise, como muitos termos coesivos se repetem, elaboramos um quadro para demonstrarmos a progressão referencial.

Quadro 5 - A progressão referencial na quarta produção textual

| Número da linha | Termo que refere | Referente   | Função da forma nominal referencial           |
|-----------------|------------------|---|---|
| 4               | isso             | Cada vez menos crianças e adolescentes sonham em ser professores (l. 4-5) | Resumo de porção textual                      |
| 6               | dessa profissão  | ser professores (l. 6)  | Resumo de porção textual, dando-lhe um rótulo |
| 10              | essa profissão   | O professor (l. 7)  | Resumo de porção textual, dando-lhe um rótulo |
| 12              | isso             | Não percebem também que os professores trabalham muito (l. 10-12)         | Resumo de porção textual                      |
| 12              | eles             | Os governadores (l. 9)  | Reapresentação do referente                   |
| 16              | eles             | Os alunos (l. 16)   | Reapresentação do referente                   |
| 19              | Eles             | certos professores  | Reapresentação do referente                   |
| 20              | isso             | Eles tem que lutar pelo ensino hoje em dia                                | Resumo de porção textual                      |
| 22              | isso             | Valorizar o professor é o que devemos fazer                               | Resumo de porção textual                      |

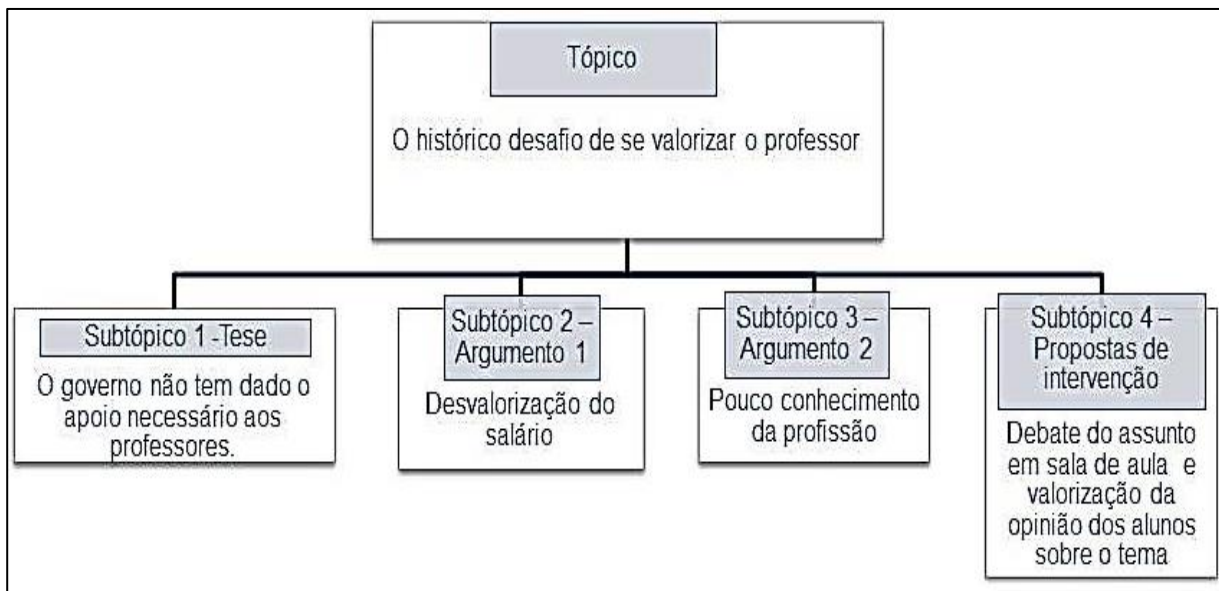
Fonte: Autora.

As funções das formas nominais referenciais mais empregadas em tal produção, como notamos no quadro 3, são o resumo de porção textual (com ou sem rótulo) e a rerepresentação do referente.

A progressão temática ocorre por meio da estratégia de progressão com tema constante. O tema “O histórico desafio de se valorizar o professor” é abordado em todo o texto. Os remas “desvalorização do salário” e “pouco conhecimento sobre a profissão” são acrescentados a esse tema. Vocábulos do mesmo campo lexical do tema comprovam a estratégia ressaltada aqui: “valorizar o professor” (l. 1-2), “ser professores” (l. 4), “essa profissão é importante” (l. 10), e “desvalorização” (l. 18), por exemplo.

A progressão tópica, novamente, tem como tópico principal o tema do texto. Os remas que ressaltamos no parágrafo anterior compõem os subtópicos, ligados ao tema. Ilustramos isso com a seguinte figura:

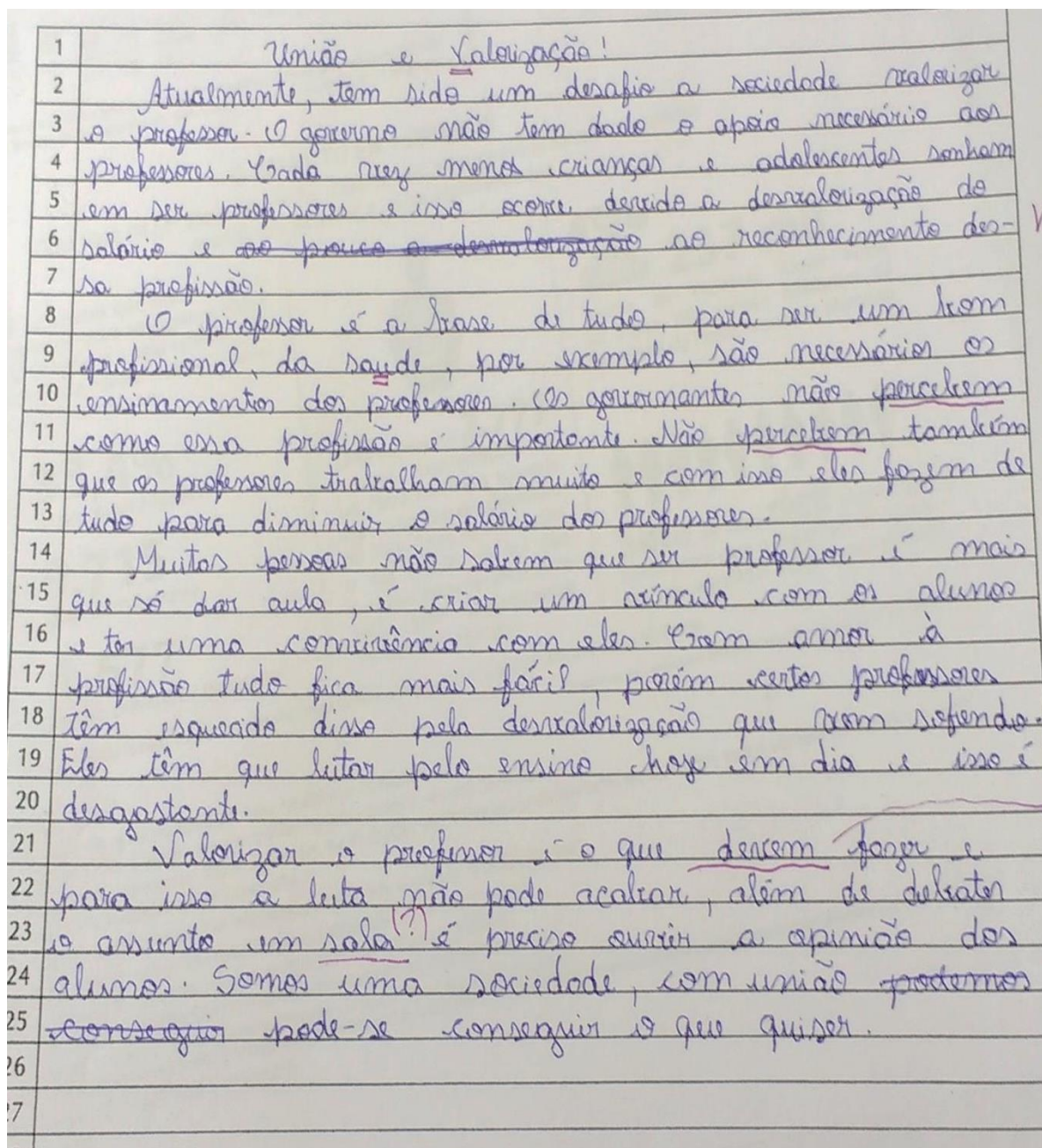
Figura 30 - A progressão tópica na quarta produção textual



Fonte: Autora.

A reescrita desse texto apresentou poucas modificações:

Figura 31 - Reescrita da quarta produção textual



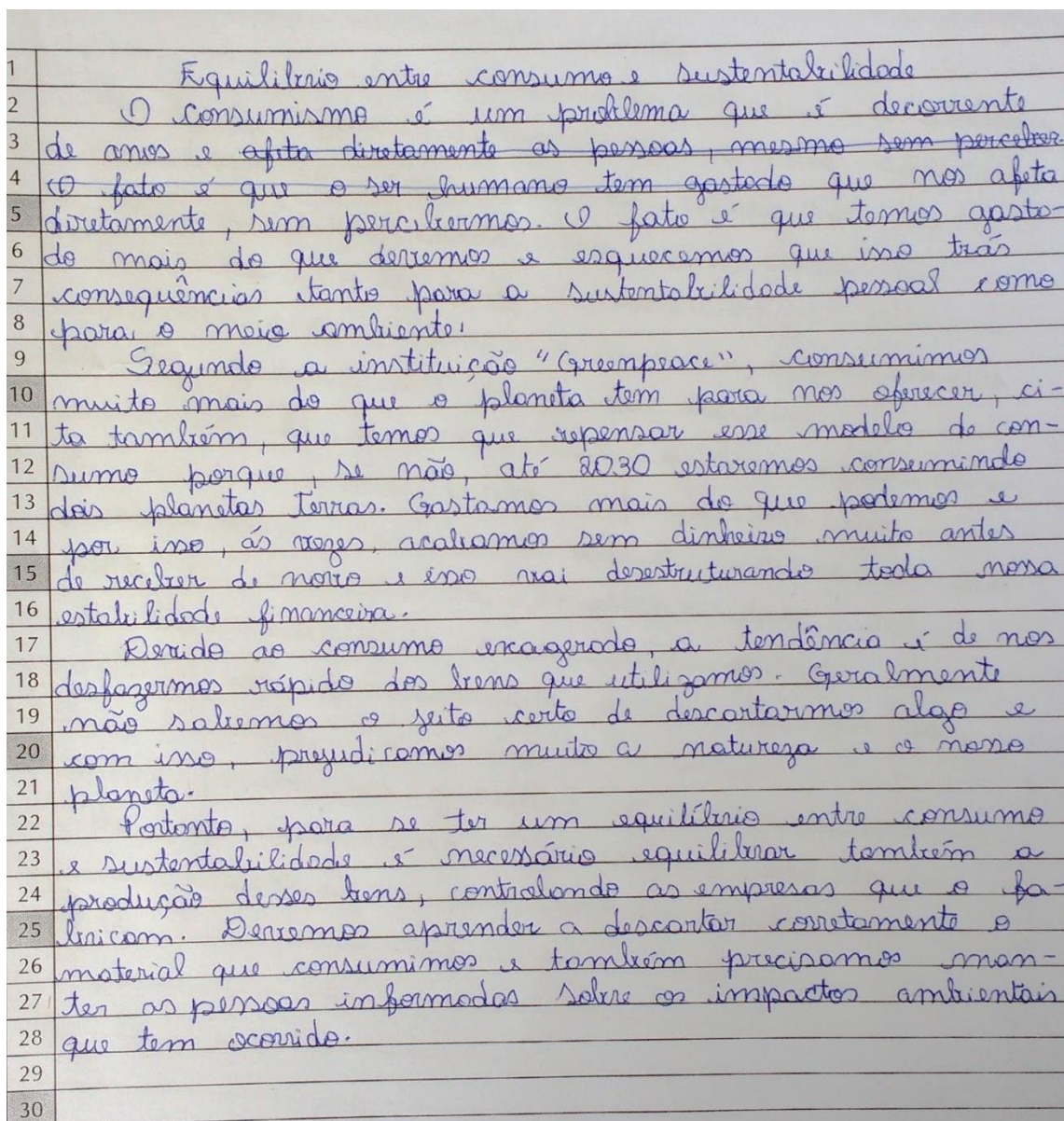
Assim como o que ocorreu na reescrita da terceira produção textual, nessa reescrita alguns problemas linguísticos foram resolvidos, tais como “Atualmente,” (l. 2), “reconhecimento” (l. 6) ao invés de “conhecimento” (l. 5 da primeira versão), “são necessários” (l. 9) no lugar de “é necessário” (l. 8 da primeira versão) e “têm” (l. 18 e 19); outros, não: “a” (l. 2 e 5), “saude” (l. 9).

Além disso, na conclusão, os verbos que demarcavam a inclusão da voz do autor, ou seja, estavam na primeira pessoa do plural, passaram para a terceira

pessoa do singular. Esse é o caso de “devem fazer” (l. 20) e “pode-se” (l. 25). Entretanto, “somos” (l. 24) foi mantido no plural, o que gera uma inadequação, pois é indicado seguir uma uniformidade na voz discursiva. Ademais, essa alteração gera confusão na leitura, já que não foi explicitado quem é que deve valorizar o professor: “Valorizar o professor é o que devem fazer” (l. 21).

O restante do texto foi reescrito da mesma forma que na primeira versão, sem acréscimo de fatos, dados, informações ou estatísticas para qualificar a argumentação, que está baseada apenas no senso comum. Um avanço em relação a isso pode ser percebido na quinta produção textual.

Figura 32 - Quinta produção textual



No último texto que compõe o *corpus* dessa dissertação, quanto à competência 1, há bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Tais desvios são relativos à grafia: “trás” (l. 6); acentuação: “Equilíbrio” (l. 1) e “ás” (l. 14); pontuação: “para se ter um equilíbrio entre consumo e sustentabilidade é necessário” (l. 22-23); e concordância nominal: “o” (l. 24). Devemos salientar que alguns desses desvios podem sinalizar desatenção ou falta de revisão textual, visto que é perceptível, por exemplo, que “equilíbrio” (l. 22) foi acentuado corretamente e que a vírgula foi empregada para demarcar o deslocamento do adjunto adverbial em “Segundo a instituição ‘Greenpeace’,”, o que não acontece no caso de falta desse emprego da vírgula no exemplo de pontuação, citado acima.

A proposta de redação foi atendida, o que compreende à competência 2. O tema solicitado foi “O desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade”. Na introdução (l. 2-8), o tema é apresentado em “O consumismo é um problema que é decorrente de anos e que nos afeta diretamente, sem percebermos” (l. 2-5). A tese é demarcada em “O fato é que temos gastado mais do que devemos e esquecemos que isso trás consequências tanto para a sustentabilidade pessoal como para o meio ambiente” (l. 5-8). Nesse trecho, encontramos também a sinalização dos dois argumentos que serão defendidos: problemas para a sustentabilidade e para o meio ambiente.

O primeiro parágrafo do desenvolvimento (l. 9-16) traz informações sobre o consumo excessivo da população, com a citação da fonte Greenpeace. Entretanto, o parágrafo que começa informativo, termina com a exposição de um conhecimento de mundo do autor e de forma narrativa “às vezes, acabamos sem dinheiro muito antes de receber de novo e isso vai desestruturando toda nossa estabilidade financeira” (l. 13-16). Isso não é característico de uma dissertação argumentativa e afeta a avaliação de parte da competência 2.

O segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 17-21) afirma que o consumo exagerado traz prejuízos à natureza, contudo, a argumentação baseia-se apenas nos conhecimentos prévios do autor do texto, novamente. Dessa forma, quanto à competência 3, notamos que houve um avanço na construção da argumentação com a citação da fonte Greenpeace, mas o restante do desenvolvimento seguiu o senso comum.

A conclusão (l. 22-28), além de retomar o tema “para se ter um equilíbrio entre consumo e sustentabilidade” (l. 22-23), apresenta propostas de intervenção para o problema muito significativas: equilíbrio da produção dos bens, controle das empresas fabricantes, descarte correto de bens e informação sobre os impactos ambientais. Assim, quanto à competência 5, há boa elaboração da proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

A competência 4 relativa a esse texto obteve avanços, já que há demonstração de maior conhecimento de mecanismos linguísticos se compararmos com a quarta produção. Há o emprego, por exemplo, de encadeadores textuais que orientam a argumentação: “tanto...como” (l. 7), “Segundo” (l. 9), “Portanto” (l. 22). Ademais, indicam referenciação os seguintes vocábulos: “isso” (l. 6 e 15), “esse” (l. 11), “por isso” (l. 14), “com isso” (l. 20), “desses” (l. 24), “o” (l. 24). Indicaremos os referentes desses termos com o seguinte quadro:

Quadro 6 - A progressão referencial na quinta produção textual

| Número da linha | Termo que refere       | Referente  | Função da forma nominal referencial           |
|-----------------|------------------------|--|---|
| 6               | isso                   | Temos gastado mais do que devemos (l. 5-6)                             | Resumo de porção textual                      |
| 11              | esse modelo de consumo | Consumimos muito mais do que o planeta tem para nos oferecer (l. 9-10) | Resumo de porção textual, dando-lhe um rótulo |
| 14              | por isso               | Gastamos mais do que podemos (l. 13)                                   | Resumo de porção textual                      |
| 15              | isso                   | Acabamos sem dinheiro muito antes de receber de novo (l. 14)           | Resumo de porção textual                      |
| 20              | isso                   | Não sabemos o jeito certo de descartarmos algo (l. 19)                 | Resumo de porção textual                      |
| 24              | desses                 | Dos bens que utilizamos (l. 18)  | Resumo de porção textual                      |
| 24              | o                      | Desses bens  | Reapresentação do referente                   |

Fonte: Autora.



Como observamos no quadro 4, a progressão referencial ocorre com o emprego das funções das formas nominais referenciais resumo de porção textual (com ou sem rótulo) e a rerepresentação do referente.

A progressão temática ocorre por meio da estratégia da progressão com tema constante. O tema do texto, como salientamos anteriormente, é “O desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade”. A esse tema são adicionados remas como *consequência para a sustentabilidade e para o meio ambiente*. Vocábulos do mesmo campo lexical do tema comprovam a estratégia ressaltada aqui: “consumismo” (l. 2), “sustentabilidade” (l. 7), “meio ambiente” (l. 8), “consumo” (l. 11), “consumo exagerado” (l. 17), e “equilíbrio entre consumo e sustentabilidade” (l. 22-23).

A progressão tópica, mais uma vez, tem como tópico principal o tema “O desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade”. Os subtópicos são os remas desse tema: “Gastamos mais do que devemos” (l. 6 – tese); “consumimos muito” (l. 9-10 – argumento 1); descarte “rápido dos bens” (l. 18 – argumento 2); equilíbrio da produção dos bens, controle das empresas fabricantes, descarte correto de bens e informação sobre os impactos ambientais (l. 23-28 – propostas de intervenção”. Desse modo, é perceptível que o último subtópico (propostas de intervenção para o tema) retoma os subtópicos anteriores, o que é um avanço, visto que em produções anteriores os subtópicos da conclusão não tinham relação com o restante do texto.

Após analisarmos os critérios de análise do *corpus* em cada texto, passamos, agora, para apontamentos gerais percebidos com a realização desta análise. Tais apontamentos versam tanto sobre aspectos positivos percebidos com o desenvolvimento processual da escrita do sujeito de pesquisa quanto a aspectos a serem construídos no processo de aprendizagem do aluno cujos textos foram observados.

Em relação à competência 1, a maior parte da materialidade linguística dos textos apresenta bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Apenas uma oração incompleta foi utilizada, na primeira produção textual e na sua reescrita. Os principais pontos com dificuldades nessa competência estão atrelados à pontuação e à acentuação. Isso indica falta de revisão do texto, pois os casos de ausência desses aspectos eram isolados e não predominantes.

Quando à competência 2, houve compreensão das propostas dos textos em seis das oito produções, ou seja, a fuga do tema só ocorreu na primeira produção textual e na sua reescrita. A estruturação das dissertações argumentativas atendeu

ao limite imposto por tal texto. Encontramos apenas uma exceção na segunda produção textual.

Sobre a competência 3, a defesa de um ponto de vista ocorreu em todos os textos. A contradição de ideias, que prejudicou a coerência do texto, ocorreu apenas na primeira produção textual. Entretanto, essa foi uma competência que apresentou grandes fragilidades, visto que a maior parte da argumentação foi baseada no senso comum ou nos conhecimentos prévios do sujeito da pesquisa. Esse seria um ponto primordial a ser aprimorado na aprendizagem de tal aluno.

Em relação à competência 4, o uso de mecanismos coesivos ocorreu em todos os textos. Contudo, se a argumentação nos textos estivesse ancorada em dados, fatos, informações ou estatísticas, por exemplo, o emprego desses elementos de coesão poderia ter sido ampliado.

Quanto à competência 5, todos os textos apresentam proposta de intervenção para o problema proposto. Conquanto, algumas dessas propostas estão desarticuladas do restante do texto.

Sobre a progressão referencial, houve o uso de: introdutores de paráfrase e de expressões nominais referenciais que resumem, encapsulam e, até mesmo, orientam argumentativamente. Novamente, o avanço na argumentação certamente propiciaria maior variedade de expressões nominais referenciais, o que qualificaria a progressão referencial.

Quanto à progressão temática, a estratégia de progressão com tema constante foi empregada em todos os textos. Isso é fundamental, pois a competência 2 exige que o tema seja o mesmo em toda a dissertação argumentativa.

Relacionada à progressão temática, a progressão tópica apresentou como tópico principal dos textos o tema da proposta solicitada. Os subtópicos estão atrelados aos remas desenvolvidos para os temas. A maior dificuldade nesse tipo de progressão diz respeito à falta de encadeamento entre os tópicos, o que acaba interferindo, também, nos outros tipos de progressão, visto que são interdependentes.

Desse modo, notamos avanços e dificuldades enfrentadas para a construção dos textos analisados. Ressaltamos, mais uma vez, que o olhar do sujeito de pesquisa para o seu texto a fim de repensá-lo e reescrevê-lo já é algo extremamente positivo, pois apresenta ao discente um novo método ao produzir seus textos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, denominada de *considerações finais*, retomaremos nossos objetivos, referencial teórico e metodológico e os resultados percebidos, com o intuito de apresentarmos as conclusões desta pesquisa.

Quanto aos nossos objetivos que envolveram o estudo e o desenvolvimento progressão textual e, também, a qualificação dos textos dos discentes, através da pesquisa-ação, destacamos dois pontos. O primeiro ponto está relacionado à contribuição da pesquisa-ação tanto na formação discente quanto na formação docente. Notamos que a troca de conhecimentos entre professor-aluno e aluno-aluno foi benéfica para a compreensão do que estava sendo trabalhado nas oficinas. Além disso, a interação entre os alunos no momento de produção foi extremamente válida para o compartilhamento de conhecimentos linguístico-textuais.

O segundo ponto diz respeito ao estudo da progressão textual, já que os discentes voluntários da pesquisa não conheciam e não haviam estudado tal estratégia de construção de texto. Assim, como acompanhamos a produção dos discentes, o desenvolvimento da escrita quanto a esse tópico foi qualificado. Como apontamos nas considerações iniciais, com a citação de Marquesi (2014), realmente os discentes participantes da pesquisa possuíam grandes dificuldades para escrever. Essas dificuldades atrelavam-se a vários âmbitos: pouco conhecimento do tema solicitado na proposta de redação; pouco conhecimento da estrutura de uma dissertação argumentativa, do reconhecimento do tema e dos argumentos, por exemplo; dificuldade para planejar a argumentação, com recorrente uso de conhecimentos prévios e emprego de senso comum; e dificuldades para encadear ideias/argumentos.

O referencial teórico que embasou a pesquisa está atrelado à interação tanto pela linguagem quanto no ensino, ancorado, respectivamente, em Bakhtin (1997; 2014) e Vygotsky (1984; 1991). Além disso, foi utilizada a perspectiva linguística da Linguística Textual para fundamentar a análise linguística e a produção dos textos nas oficinas.

Como destacamos em tal referencial teórico, o texto nas aulas de Língua Portuguesa precisa ser visto como um processo e não como um produto acabado. Essa visão processual do texto permite que o aluno repense, revise e reescreva

suas produções. A escrita dos textos é fundamental para que o aluno reflita sobre questões linguísticas e aprimore/qualifique seus textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já postulam, desde 1997, que a reescrita deve ser adotada nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, isso ainda é uma realidade distante de muitas escolas de Educação Básica. Os motivos para isso são muitos: falta de professores nas escolas, o que sobrecarrega os outros docentes; desvalorização do trabalho docente, que “obriga” os professores a dobrarem ou triplicarem sua jornada de trabalho para ter uma remuneração razoável para sua sobrevivência; e, até mesmo, a pouca formação ofertada aos acadêmicos, futuros docentes, em relação à reescrita e ao trabalho detalhado com o texto. Tais problemas relativos ao pouco ou inexistente uso da reescrita, certamente, dariam margem para a investigação em inúmeras pesquisas científicas.

A pesquisa-ação foi o método utilizado para desenvolver nossos objetivos nas oficinas de produção textual na escola. Desse modo, foram realizadas 13 oficinas de produção textual com alunos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual do município de Santa Maria, RS. Através das oficinas, o *corpus* da pesquisa foi construído e contou com oito textos para análise.

Os resultados percebidos com esta pesquisa estão relacionados aos objetivos que apontamos anteriormente. Percebemos avanços consideráveis em relação à progressão textual, principalmente, progressão referencial, como o uso de expressões nominais referenciais com diferentes funções: resumo de porção textual (com ou sem rótulo) e a rerepresentação do referente; e progressão temática, com emprego de estratégia de progressão temática com tema constante, requisito fundamental da dissertação argumentativa exigida no ENEM. Isso nos mostra que pode ser possível, por meio de trabalho profissional e processual, com metodologias diferenciadas, fazer um ensino de qualidade com textos, com investigação das dificuldades e das potencialidades linguísticas dos alunos e utilização da reescrita.

Por fim, como contribuição desta pesquisa, esperamos ter ampliado reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, com o emprego da concepção interativa de linguagem e por meio da mediação entre professor e aluno. Esperamos, também, que a metodologia da pesquisa-ação utilizada aqui possa influenciar novas pesquisas acadêmicas no âmbito escolar, visto que é um método eficiente tanto para os sujeitos de pesquisa, pois proporciona a solução ou o avanço em problemas enfrentados, quanto para o investigador, já que possibilita interação com os sujeitos

de pesquisa e acompanhamento processual das reflexões e dos resultados da investigação. Ademais, esperamos que nossa pesquisa possa influenciar/motivar professores da Educação Básica a trabalharem aspectos linguísticos e textuais abordados aqui.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. **A Linguística Textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (tradução não revisada, exclusiva para uso didático e acadêmico) da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Hermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistic**. London: Longman, 1983.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, v. I. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **A redação do Enem 2013**: guia do participante. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHAROLLES, Michel. **Coherence as a principle and text interpretation of discourse**. Amsterdam: Mouton Publishers, 1978.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DESCOMPLICA. **O que é o Enem**. Disponível em: <<http://enem.descomplica.com.br/guia/enem/o-que-e-o-enem/>>. Acesso em: 22 Nov 2016.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CILON ROSA. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, 2007.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras (UFSM)**, v. 22. n. 44, jan./jun. 2012. Santa Maria: Centro de Artes e Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

HEINEMANN, Wolfgang e VIEHWEGER, D. **Textlinguistik: eine Einführung**. Tübingen: Niemeyer, 1991.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.



\_\_\_\_\_; ELIAS V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006, 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

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

MARQUESI, S. C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In.: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, J. C.. Vygotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Idéias**. v. 28, p. 111-122, 1999. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p111-122\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf)>. Acesso em: 28 Mar. 2017.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 3.v. São Paulo: Cortez, 2004.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SUASSUNA, L. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (Orgs.) **Ensino de Língua**

**Portuguesa na Educação Básica:** reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014A.

\_\_\_\_\_. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In.: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014B.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa.** v. 31, n. 3. São Paulo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICE A - MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS

### Oficina 01

#### Objetivos

- Realizar dinâmica de apresentação da professora e dos alunos;
  - Explicar o que é o mestrado, o que é uma pesquisa, qual a importância da coleta do *corpus*, qual a importância da permanência dos alunos durante o desenvolvimento das oficinas;
  - Explicar o funcionamento das oficinas: semanais; 2h; explicação da professora, trabalho com algum tema, produção, reescrita.
  - Questionar quais temas os alunos gostariam de discutir:
- 
- 
- 
- 
- 

- Ler os documentos do CEP e solicitar que os alunos tragam tais documentos assinados na próxima oficina (rubricar todas as folhas do TCLE);
- Solicitar que os alunos realizem uma primeira produção (diagnóstica);

#### Comando:

Com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Vício em tecnologia: seremos dependentes das máquinas?**

- Informar que foi criado um grupo secreto no *facebook* para dúvidas e contato com a professora: "Oficinas de produção textual - E. E. E. M. Cilon Rosa 2016".

## Oficina 02

### Objetivos

- Explicar o tipo textual dissertação argumentativa – Redação do ENEM;
- explicar os critérios de avaliação da redação do ENEM;
- analisar a constituição tipologia em um exemplar da redação do ENEM;
- discutir o tema: a educação como veículo de mudança na sociedade;
- produzir a primeira dissertação argumentativa.

### Procedimentos

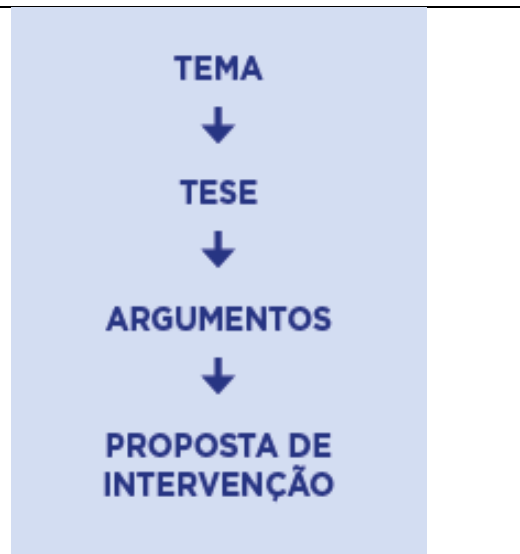
#### ETAPA I

- Questionamentos para a turma:

- 1) Vocês conhecem a tipologia textual dissertação argumentativa?
- 2) Saberiam indicar suas características/estrutura?
- 3) Produzem ou já produziram texto desse tipo? Com que frequência?

- Entrega da folha com as explicações sobre tal tipologia, com base no Guia do participante – ENEM 2013.

Na redação do ENEM, você precisará defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.



## O que é um texto dissertativo argumentativo?

O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.

Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente. A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação:

I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.]

TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.

ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “Por quê?” em relação à tese defendida.

II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor, como:

- exemplos;
- dados estatísticos;
- pesquisas;
- fatos comprováveis;
- citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;
- alusões históricas; e
- comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

- Explicação do referido material citado acima;

- Entrega da folha com os cinco critérios de avaliação da redação do ENEM, seguido da respectiva explicação.

**Competência 1:** Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

**Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

**Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

**Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

**Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

### **Como será atribuída a nota à redação?**

Haverá atribuição de uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total, que pode chegar a 1000 (mil) pontos.

*Exemplo:* **Competência 2** – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

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

## ETAPA II

- Análise da constituição da tipologia em um exemplar da redação do ENEM.

---

### A imigração no Brasil

Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração. Na chamada década perdida, inúmeros brasileiros deixaram o país em busca de melhores condições de vida. No século XXI, um fenômeno inverso é evidente: a chegada ao Brasil de grandes contingentes migratórios, com indivíduos de países subdesenvolvidos latinoamericanos. No entanto, as condições precárias de vida dessas pessoas são desafios ao governo e à sociedade brasileira para a plena adaptação de todos os cidadãos à nova realidade.

A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo aos estrangeiros. Embora o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, segundo previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.

Esse aspecto contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, entretanto, exibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão-de-obra e a miséria.

Portanto, para impedir a continuidade dessa situação, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, bem como a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. Ademais, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, além de garantir seu acesso à saúde e à educação, por meio de políticas públicas específicas a esse grupo.



### ETAPA III

- Discussão do tema a educação como veículo de mudança na sociedade, com base na leitura dos textos de apoio para a produção da primeira dissertação argumentativa.

### ETAPA IV

- Produção da primeira dissertação argumentativa.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **A educação como veículo de mudança na sociedade**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### TEXTO I

*3 motivos para acreditar que a internet pode (e precisa!) revolucionar a educação –  
Parte 1*

“O inventor desse sistema merece ser considerado um dos maiores contribuidores do conhecimento e da ciência, se não um dos maiores bem-feitores de toda a humanidade”. Essa frase se refere à principal revolução tecnológica já feita dentro de uma sala de aula desde a Idade Média até os dias de hoje. E o pior – foi dita pelo escritor Josiah Bumstead sobre... o giz de lousa. E isso foi em 1841!

Apareceu muita novidade tecnológica no mundo desde então. Já nas escolas... Richard Larson, diretor do Centro para Serviços Educacionais Avançados do MIT, afirma que, apesar dos mais de 20 mil anos separando o homem-que-pintava-cavernas do professor-que-ensina-com-giz-e-lousa, a maior inovação nesse campo, até hoje, foi a invenção do apagador.

Mas se o mundo mudou tanto e a escola continua a mesma, por que acreditar que justamente a internet pode ser a chave para transformar a educação? Respostas possíveis: por permitir a livre iniciativa, incentivar a colaboração e ser um canal da liberdade de expressão.

Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/planeta/3-motivos-...>

## TEXTO II



Disponível em: <http://staticoesquema.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/sites/23/2010/05/laerte-ignorante.jpg>

## TEXTO III

Pnad 2013: Renda cresce, mas desigualdade aumenta; analfabetismo cai

POR CLARICE SPITZ / LUCIANNE CARNEIRO / NICE DE PAULA

Por outro lado, os trabalhadores continuaram se formalizando e a força de trabalho se tornou mais escolarizada. A proporção de trabalhadores com fundamental incompleto caiu de 27,9%, em 2012, para 25,7%, em 2013, enquanto que aqueles com ensino superior completo passaram de 13,1% para 14,2%. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 8,7% para 8,3%, mas ainda existem 13,3 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever.

— O processo de formalização é em boa parte guiado por uma mudança estrutural. É basicamente educação. Isso vem ao longo dos anos puxando a formalização para cima — analisa Rodrigo Leandro de Moura, pesquisador do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/pnad-2013-renda-cresce-mas-desigualdade-aumenta-analfabetismo-cai-13971768>

Instruções:

- O texto definitivo deve ser escrito à caneta, na folha própria, em até 30 linhas;
- O mínimo de linhas do seu texto deve ser 20.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Guia do participante**: redação do ENEM 2013. Brasília, 2013.

**Proposta de redação**. Disponível em: <http://www.imagine.com/propostas/a-educacao-como-veiculo-de-mudanca-na-sociedade/>. Acesso em: 13 Set. 2016.

### **Oficina 03**

#### **Objetivos**

- Analisar, novamente, a constituição desse texto em um exemplar da redação do ENEM;
- reescrever a primeira dissertação argumentativa.

#### **Procedimentos**

##### **ETAPA I**

- Solicitar a leitura silenciosa do texto utilizado na oficina 2: “A imigração no Brasil”.

##### **ETAPA II**

- Solicitar que os alunos separem o texto de acordo com as divisões da tipologia dissertativo-argumentativa;
- solicitar que os alunos exponham suas marcações;
- demonstrar, no computador, as marcações adequadas.

##### **ETAPA III**

- Comentar a correção da primeira produção textual.
- O comando da redação é que indica o tema e não os textos de apoio; a tipologia exigida no ENEM requer tema, tese, argumentos e proposta de intervenção; os parágrafos devem ser constituídos por mais de um período; cuidado com expressões da oralidade; cuidado com a introdução de ideias novas apenas no último parágrafo.
- Solicitar que os alunos reescrevam o texto inicial, com base nas sugestões apontadas pela professora.

## OFICINA 04

### Objetivos

- Realizar comentários sobre a primeira reescrita realizada pelos alunos;
- realizar revisão geral sobre as características da redação do ENEM (tema, tese, argumentação);
- demonstrar a possibilidade da utilização do “eu” e do “nós”;
- discutir o tema violência contra a mulher na sociedade brasileira;
- produzir redação com base no tema do ENEM 2015 (A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira).

### Procedimentos

#### ETAPA I

- Comentários sobre a reescrita:

Apenas o tema na introdução; apenas um período no parágrafo; falta de argumentos consistentes; uso de marcas da oralidade; falta de consistência na proposta de intervenção.

#### ETAPA II

- Explicação da revisão geral da redação do ENEM; Demarcação dos itens discutidos.

#### Redação do ENEM

- Demonstrar a sua habilidade de leitura e compreensão do tema e de sua delimitação;
- Comprovar a capacidade de assumir uma determinada posição diante do que foi proposto, organizando seu pensamento lógico em um texto coerente não só em termos de adequação gramatical, mas também em termos de argumentação pertinente e consistente.

*Três passos fundamentais:*

**1) reconhecimento do tema e de sua delimitação:** passo importante no trabalho de escrita do texto, permite que você focalize não só a questão que deve ser discutida, mas também seu ângulo de abordagem. Para atender a esse critério, é aconselhável que você circule as palavras-chave da tarefa de redação. Palavras-

chave são duas ou três palavras (ou expressões) que serão recorrentes no texto todo, evitando a fuga ao tema ou o tangenciamento.

**2) o posicionamento, ou seja, o “lugar” que você ocupa na discussão proposta:** pode ser identificado por elementos linguísticos que indiciam a tese. Esses elementos, chamados também de “marcas de autoria”, concretizam a avaliação que você faz da situação proposta (tese), demonstrando a sua atitude em relação a ela.

**3) a organização do texto:** corresponde ao modo como você estrutura a redação, não só em termos de introdução, desenvolvimento e conclusão, mas principalmente em termos de estratégias argumentativas que você escolhe para comprovar a sua tese. Tais estratégia consistem na apresentação de fatos, comparações, dados estatísticos, exemplificações, testemunhos de autoridades, contra argumentações, com o intuito de argumentar com consistência e conquistar a adesão do leitor (avaliador).

### **O posicionamento do autor (as marcas de autoria)**

**1)** O Brasil é, infelizmente, um país de graves problemas sociais. Falta de saneamento, habitação e alimentos são constantes. Porém, a miséria é o que mais choca. Ela pode ser facilmente notada nas ruas e esquinas mais movimentadas, quando alguém pede dinheiro ou comida. Dar ou não dar a esmola, eis a questão... Ainda que possa parecer desagradável, o melhor é negá-la, para que a sociedade não seja ainda mais atingida.

**2)** Desse modo, acreditar que, ao dar esmolas estarei cumprido uma tarefa social e agindo de um modo correto, é um engano. Na verdade estarei dando margem para a criação de um possível marginal, ou então serei mantenedor de um parasita social. A realidade existe para ser aceita, a esmola para ser negada.

**A primeira pessoa do singular (eu):** marca a sua inserção na discussão proposta. **CUIDADO!** Evite a banalização do “EU”. Lembre-se de que nem sempre é mais produtivo colocar-se “no centro da discussão” para avaliar o tema. É necessário observar se a tarefa de redação propicia a possibilidade de você ocupar o lugar central. Evite também o uso de expressões como “na minha opinião”, “eu acho”, que constituem marcas da oralidade ou redundância. A primeira pessoa do singular (ou uma experiência pessoal) pode ser usada também como argumento. Ex.:

Não seria mais fácil, então, perder as esperanças? Não para mim. Vejo esse sentimento como força motriz para nossos projetos. [...] Entretanto, venho percebendo que a aprovação é, sim, possível. [...]

**A primeira pessoa do plural (nós):** permite que você se insira em um determinado grupo (de vestibulandos, de cidadãos, de jovens, de brasileiros etc), o que certamente lhe facilitará argumentar sobre o tema. Ex.:

Não podemos culpar a UFRGS pelo caos do nosso sistema educacional. Não temos condições de fazer como os EUA ou outros países desenvolvidos [...]

### ETAPA III

- Discussão do tema “violência contra a mulher na sociedade brasileira”; ANEXO III
- Leitura da proposta de redação do ENEM 2015.

Para discutir com os alunos:

- 1) Vocês acreditam que muitas mulheres sofram algum tipo de violência no Brasil?
- 2) Quais tipos de violência vocês têm conhecimento?
- 3) Vocês conhecem algum tipo de lei que proteja as mulheres? Qual?
- 4) Falar sobre a lei Maria da Penha.

#### **O que é a Lei Maria da Penha?**

Biofarmacêutica, *“Maria da Penha Maia lutou durante 20 anos para ver seu agressor condenado. Ela virou símbolo contra a violência doméstica. Em 1983, o marido dela, o professor universitário Marco Antonio Herredia, tentou matá-la duas vezes. Na primeira vez, deu um tiro e ela ficou paraplégica. Na segunda, tentou eletrocutá-la. Na ocasião, ela tinha 38 anos e três filhas, entre 6 e 2 anos de idade. A investigação começou em junho do mesmo ano, mas a denúncia só foi apresentada ao Ministério Público Estadual em setembro de 1984. Oito anos depois, Herredia foi condenado a oito anos de prisão, mas usou de recursos jurídicos para protelar o cumprimento da pena. O caso chegou à Comissão Interamericana dos Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), que acatou, pela primeira vez, a denúncia de um crime de violência doméstica.”* Hoje, temos a Lei 11.340/06 conhecida como Lei Maria da Penha.

#### **O que a lei ajuda nos casos de Violência Doméstica?**

A lei triplicou a pena para agressões domésticas contra mulheres e aumentou os mecanismos de proteção das vítimas. A Lei Maria da Penha aumentou de um para três anos o tempo máximo de prisão – o mínimo foi reduzido de seis meses para três meses. A mulher poderá também ficar seis meses afastada do trabalho sem perder o emprego se for constatada a necessidade da manutenção de sua integridade física

ou psicológica. O Brasil passa a ser o 18º país da América latina a contar com uma lei específica para os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Fonte: <https://familia.com.br/4978/superacao/6-perguntas-e-respostas-sobre-violencia-domestica>

#### **ETAPA IV**

- Produção de redação com base no tema do ENEM 2015 (A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira). (ANEXO II)



## PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

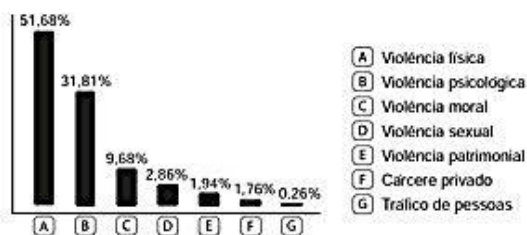
### TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 8 jun. 2015.

### TEXTO II

#### TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher. Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: [www.spm.gov.br](http://www.spm.gov.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

### TEXTO III



Disponível em: [www.compromissoestude.org.br](http://www.compromissoestude.org.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

### TEXTO IV

#### O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

**332.216** processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

**33,4%**  
de processos julgados

**9.715**  
prisões em flagrante

**1.577**  
prisões preventivas decretadas



**58** mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



**237 mil**

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



**Sete** de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: [www.istoe.com.br](http://www.istoe.com.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

#### INSTRUÇÕES:

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

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

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

## Referência bibliográfica

PILAR, Jandira. **A redação do vestibular**: um apanhado sobre o texto considerado satisfatório no concurso vestibular. 2. ed. Santa Maria: Palloti, 2006.

ENEM. Proposta de redação 2015.



## OFICINA 05

### Objetivos

- Realizar *feedback* das produções da oficina anterior;
- explicar os tipos de argumentos;
- realizar a produção da segunda versão das redações.

### Procedimentos

#### ETAPA I

- Feedback das produções.
- Utilizar o mesmo padrão de letra em todo o texto; Atentar para a tese estar presente na introdução; atentar para o tamanho dos parágrafos.

#### ETAPA II

- Explicação dos tipos de argumentos.

### O QUE É ARGUMENTAÇÃO?

“Argumentação (...) é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 24)

✓ “A **argumentação** se constitui de um conjunto de **argumentos** apresentados para convencer alguém a aceitar uma determinada **tese**. Nos gêneros textuais em que predomina a argumentação, defende-se um determinado ponto de vista em relação a um assunto. Para isso, o autor utiliza **tese** e **argumentos**.”

✓ **Tese** é a posição defendida pelo autor de um texto sobre determinado assunto. A **tese** sempre é fundamentada por meio de **argumentos**, isto é, por meio de razões que justificam por que se afirma ou se nega algo. Para convencer alguém, é preciso demonstrar a validade de um ponto de vista por meio de **argumentos**. Um **argumento** é uma razão apresentada para defender uma **tese** com o objetivo de convencer alguém e reconhecer a validade de um determinado ponto de vista.

✓ **Argumentos** - Vamos observar agora alguns tipos de argumentos:

**1. Autoridade:** citação de vozes conhecidas por dominarem a questão. O uso de argumentos desse tipo cria a imagem de um autor que conhece bem o assunto sobre o qual discorre. Ex.:

“A Organização Mundial da Saúde (OMS) considerou nesta terça-feira (15) que a situação epidemiológica da febre chikunguya nas Américas é "grave", no momento em que o número de doentes já supera os 5 mil, de acordo com a AFP.

"A situação na região é realmente grave. Muitos dos países da região estão registrando casos", disse em Havana a diretora-geral da OMS, Margaret Chan.”

**2. Provas concretas:** apresentação de fatos, estatísticas, dados de estudos sobre o problema ou assunto que se está discutindo. Ex.:

“O ministro da Educação, Cristovam Buarque, lança hoje o Mapa da Exclusão Educacional. O estudo do Inep, feito a partir de dados do IBGE e do Censo Educacional do Ministério da Educação, mostra o número de crianças de sete a catorze anos que estão fora das escolas em cada estado. Segundo o mapa, no Brasil, 1,4 milhão de crianças, ou 5,5 % da população nessa faixa etária (sete a catorze anos), para a qual o ensino é obrigatório, não frequentam as salas de aula. O pior índice é do Amazonas: 16,8% das crianças do estado, ou 92,8 mil, estão fora da escola. O melhor, o Distrito Federal, com apenas 2,3% (7 200) de crianças excluídas, seguido por Rio Grande do Sul, com 2,7% (39 mil) e São Paulo, com 3,2% (168,7 mil).” (Mônica Bergamo. Folha de S. Paulo, 03 de dezembro de 2003)

**3. Exemplificação:** utilização de casos concretos para comprovar uma afirmação. Ex.:

“A história pode ser boa tem que ser contada como foi desde o começo. Nada mudou, aparentemente, na paisagem humana de Serra Pelada, desde a primeira vez que vim aqui – homens enlameados até os cabelos, caminhando como formigas com sacos de cascalho nas costas e cavando como tatus, levantando poeira dentro de um grande buraco, o garimpo.”

**4. Ilustração:** utilização de exemplos fictícios para comprovar uma afirmação. Ex.:

“A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades.

Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos “para fora”, utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição. Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários

públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não “funcionam”. O outro exemplo é o do policial que entra na padaria do bairro em que faz ronda e toma de graça um café com coxinha. Em troca, garante proteção extra ao estabelecimento comercial, o que inclui, eventualmente, a liquidação física de algum ladrão pé-de-chinelo”. (Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

**5. Causa e consequência:** apresenta consequências das ideias e dos dados apresentados. Ex.:

**[Consequência]** **“A queda do número de fumantes no país tem a ver com uma série de medidas: [Causas] a ciência e a mídia mostraram claramente os efeitos nocivos do cigarro, os maços trazem imagens de advertência, sumiu a propaganda de cigarro na TV, o patrocínio de cigarro a eventos culturais e esportivos foi proibido, a lei banuiu o fumo em locais fechados e empresas oferecem tratamentos para funcionários que querem parar de fumar.”**

**6. Comparação:** consiste em estabelecer semelhanças reais, sensíveis entre ideias, seres, coisas, fatos ou fenômenos, expressas por alguns conectivos e verbos. Ex.:

“Nos 1.134,017 km do território sul-africano, é possível encontrar turísticas tão variadas como as existentes no Brasil, que é oito vezes maior. A região vinícola da Província do Cabo lembra muito a Zona do RS; as matas e savanas do interior do país correspondem aos cerrados e florestas da Amazônia e do Mato Grosso”. [...]

**7. Contraste:** consiste em estabelecer a oposição, através de certos conectivos, entre ideias, seres, coisas, fatos ou fenômenos. Ex.:

“Antes as mulheres assistiam à vida pela janela da televisão, já que seu mundo reduzia-se à cozinha. (...) Hoje, as mulheres estão comprovando que viver é melhor que sonhar e passaram a relativizar a importância das novelas.”

**8. Ordenação:** são apresentadas duas ou mais ideias que são explicadas de modo ordenado. Ex.:

“A intervenção israelense no Líbano já deixou algumas tristes lições. Em primeiro lugar, mostrou que um país civilizado corre riscos quando pretende pagar aos terroristas na mesma moeda por estes usada. (...) A segunda lição, diretamente relacionada à primeira, é esta: precisão cirúrgica pode existir na sala de cirurgia, mas não existe num ataque militar.”

| Estratégias para...   |   |   |
|---|---|---|
| iniciar uma argumentação:   | desenvolver uma argumentação:   | concluir uma argumentação:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definindo o ponto de vista;</li> <li>✓ Apresentando fatos;</li> <li>✓ Fazendo uma declaração inicial;</li> <li>✓ Contando uma história</li> <li>✓ Estabelecendo relações entre textos (intertextualidade);</li> <li>✓ Lançando perguntas;</li> <li>✓ Apresentando uma definição;</li> <li>✓ Inventando uma categorização;</li> <li>✓ Enumerando casos como exemplificação;</li> <li>✓ Observando a mudança na linha do tempo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fazendo pergunta e apresentando resposta</li> <li>✓ Levantando o problema – apresentando solução;</li> <li>✓ Indicando argumentos favoráveis x argumentos contrários;</li> <li>✓ Tecendo comparações;</li> <li>✓ Recorrendo à exemplificação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaborando uma síntese;</li> <li>✓ Finalizando com solução para um problema (<b>ENEM!</b>);</li> <li>✓ Finalizando com remissão a textos;</li> <li>✓ Fazendo uma pergunta retórica.</li> </ul> |

Fonte: KOCH; ELIAS (2015)

**Adaptado de:** Atividade organizada pelas BIDs Claudiele Pascoal e Luciane da Silveira – PIBID/UFSM Letras Português 2014 e readaptado por Lara Niederauer – Mestranda PPGL/UFSM.

### ETAPA III

- Reescrita da primeira versão das redações.

#### Referências bibliográficas:

DILETA, Delmanto.; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano.** – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda, M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2015.

VARGAS, Cristiane F. **Estrutura do texto argumentativo: funções e possibilidades.** Revista Idéias.

## OFICINA 06

### Objetivos

- Realizar atividade em grupo para produção de um parágrafo com tema, tese e argumentos;
- explicar coesão e coerência;
- discutir o tema.
- solicitar a produção de uma dissertação argumentativa sobre o tema ....

### Procedimentos

#### ETAPA I

- Organização da turma em grupos de dois ou três integrantes;
- escrita no quadro do seguinte tema: “Tatuagem: modismo ou formação de identidade”.
- solicitação para que os alunos produzam um parágrafo introdutório que contenha: tema, tese e argumentos.
- socialização dos parágrafos para a turma.

#### ETAPA II

- Explicação de coesão e coerência.
- Leitura e análise de exemplos.

**Coesão** é a ligação harmônica entre duas partes, utilizada na gramática como forma de obter um texto claro e compreensível.

Nos estudos linguísticos, a coesão textual consiste no uso correto das articulações gramaticais e conectivos, que permitem a ligação harmoniosa entre as frases, orações, termos, períodos e parágrafos de um texto. A coesão textual é essencial para a construção de uma boa redação, pois permite o sequenciamento das ideias de modo lógico, facilitando a leitura do texto.

Entre os principais recursos que correspondem a coesão de um texto estão: pronomes, artigos, preposições, conjunções, alguns advérbios e locuções adverbiais.

Exemplos:

- 1) A jovem acordou sobressaltada. Ela não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar ali.
- 2) Márcia olhou em torno de si. Seus pais e seus irmãos observavam-na com carinho.
- 3) Acorreram ao local muitos curiosos. Alguns trepavam nas árvores para enxergar melhor.
- 4) O concurso selecionará os melhores candidatos. O primeiro deverá desempenhar o papel principal na nova peça.
- 5) O juiz olhou para o auditório. Ali estavam os parentes e amigos do réu, aguardando ansiosos o veredito final.
- 6) Um policial que segurava uma arma aproximou-se de desconhecido. O estranho, ao ver o policial, lançou-se a seus pés.

**Coerência** é a **característica daquilo que tem lógica e coesão**, quando um conjunto de ideias apresenta nexos e uniformidade. Para que algo tenha coerência, este objeto precisa apresentar uma sequência que dê um sentido geral e lógico ao receptor, de forma que não haja contradições ou dúvidas acerca do assunto.

Para que um texto seja compreensível e faça sentido para quem está lendo, este precisa apresentar uma continuação lógica das ideias que são apresentadas ao longo da produção. Cada palavra tem um significado individual, porém quando estão juntas em uma frase ou texto, formam um significado diferente. Se a construção das palavras não for feita de modo adequado, o sentido geral da oração fica incompreensível.

A coerência textual consiste justamente no modo como aplicar cada palavra em um texto para que este tenha a intencionalidade pretendida. Quando um texto apresenta erros na sua coerência textual, o sentido da frase não tem lógica.

Exemplos: *“Estava muito calor que até começou a nevar” / “A parede estava sentada” / “Eu odeio comer carne, por isso vou pedir um bife mal passado”.*

### ETAPA III

- Entrega, leitura e discussão da proposta da redação da semana com o tema: “O impasse da educação no trânsito no Brasil”;
- Produção da dissertação-argumentativa.

## **O impasse da educação no trânsito no Brasil**

### PROPOSTA

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: **O impasse da educação no trânsito no Brasil**. Apresente proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### TEXTO 1

O governo federal vai implementar um plano de ação nacional para o enfrentamento das mortes em decorrência da violência no trânsito. A proposta do plano Segurança no Trânsito em Defesa da Vida envolve sete ministérios, ministérios da Saúde, Cidades, Justiça, Trabalho e Emprego, Previdência, Educação e Transportes – coordenados pela Casa Civil. A proposta foi apresentada aos governadores com o objetivo de destacar a necessidade da participação dos estados na coordenação de ações e mobilização intersetorial e da sociedade para reduzir a violência no trânsito. “No eixo Fiscalização, a ideia é intensificar as ações, priorizando aspectos como a mistura álcool/direção, excesso de velocidade, uso dos equipamentos obrigatórios de segurança, habilitação válida e condição segura do veículo”, explicou o ministro.

Fonte: <http://www.brasil.gov.br/saude/2015/07/governo-vai-lancar-plano-nacional-de-prevencao-de-acidentes-de-transito> acesso em 12/01/2016.

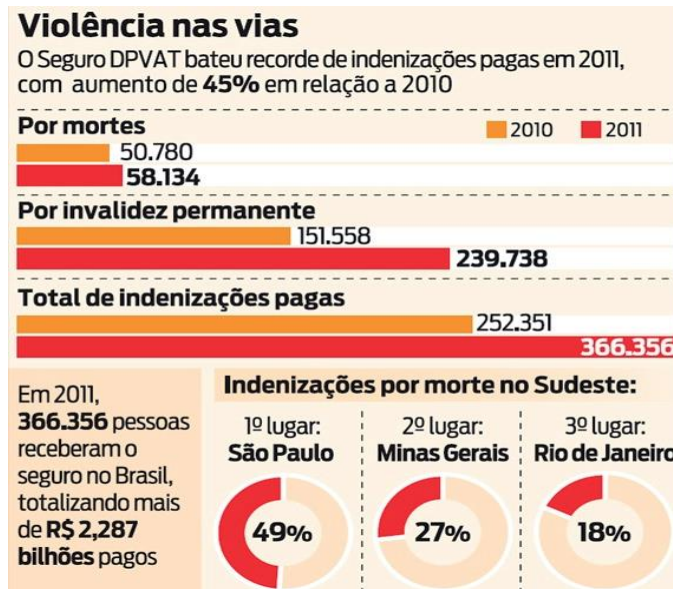
### TEXTO 2

#### **A educação é o instrumento capaz de formar cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar a vida e o trânsito.**

Educar para o trânsito não se limita apenas a ensinar regras de circulação, mas também deve contribuir para formar cidadãos responsáveis, autônomos e comprometidos com a preservação da vida. Diante do quadro de violência que vem se apresentando no trânsito e também em outras esferas sociais, torna-se necessário o envolvimento de toda a sociedade nessa tarefa de educar, na qual a família e a escola são a base formadora e não podem se eximir de tal responsabilidade. Fonte: <http://www.cettrans.com.br/educacao-de-transito.php> acesso em: 12/01/2016.

### TEXTO 3

(Fonte: <http://s0.ejesa.ig.com.br/portal/images/2012-04/1.428382.jpg> acesso em 12/01/2016)



## Referências bibliográficas

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.



## Oficina 07

### Objetivos

- Exercitar os conhecimentos sobre coesão e coerência;
- reescrever o texto da oficina anterior (Educação no trânsito).

### Procedimentos

#### ETAPA I

- Leitura e análise dos textos quanto aos critérios de textualidade coesão e coerência.

- 1) Leia o texto a seguir:

Menino venha pra dentro, olhe o sereno! Vá lavar essa mão. Já escovou os dentes?  
Tome a bênção a seu pai. Já pra cama!

Onde é que aprendeu isso, menino? Coisa mais feia. Tome modos. Hoje você fica sem sobremesa. Onde é que você estava? Agora chega, menino, tenha santa paciência.

De quem você gosta mais, do papai ou da mamãe? Isso, assim que eu gosto: menino educado, obediente. Está vendo? É só a gente falar. Desça daí, menino! Me prega cada susto... Pare com isso! Jogue isso fora. Uma boa surra dava jeito nisso. Que é que você andou arranjando? Quem lhe ensinou esses modos? Passe pra dentro. Isso não é gente para ficar andando com você.

Avise a seu pai que o jantar está na mesa. Você prometeu, tem de cumprir. Que é que você vai ser quando crescer? Não, chega: você já repetiu duas vezes. Por que você está quieto aí? Alguma você está tramando... Não ande descalço, já disse! Vá calçar o sapato. Já tomou o remédio? Tem de comer tudo: você acaba virando um palito. Quantas vezes já lhe disse para não mexer aqui? Esse barulho, menino! Seu pai está dormindo. Pare com essa correria dentro de casa, vá brincar lá fora. Você vai acabar caindo daí. Peça licença a seu pai primeiro. Isso é maneira de responder a sua irmã? Se não fizer, fica de castigo. Segure o garfo direito. Ponha a camisa pra dentro da calça. Fica perguntando, tudo você quer saber! Isso é conversa de gente grande. Depois eu dou. Depois eu deixo. Depois eu levo. Depois eu conto.

Trecho de: **Menino, de Fernando Sabino.**

a) Podemos afirmar que há **coerência** nesse texto? Por quê?

b) Podemos afirmar que há **coesão** nesse texto? Por quê?

2)

|   |  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>Oito Anos</b></p> <p style="text-align: center;">         “Por que você é<br/>         Flamengo<br/>         E meu pai Botafogo?<br/>         Por que os ossos<br/>         doem<br/>         enquanto a gente<br/>         dorme?<br/>         Por que os dentes<br/>         caem?<br/>         Por onde os filhos<br/>         saem?<br/>         Por que os dedos<br/>         murçam<br/>         quando estou no<br/>         banho?<br/>         Por que as ruas<br/>         enchem<br/>         quando está<br/>         chovendo?<br/>         Quanto é mil trilhões<br/>         vezes infinito?<br/>         Quem é Jesus Cristo?<br/>         Onde estão meus<br/>         primos?<br/>         Well, well, well<br/>         Gabriel (...).<br/>         (Paula Toller/Dunga.<br/>         CD Partimpim, de<br/>         Adriana Calcanhoto,<br/>         São Paulo, 2004)       </p> | <p>Julgue as seguintes proposições:</p> <p>I. Pode-se dizer que se trata de um conjunto de frases interrogativas sem ligação entre si, configurando então um texto desprovido de coerência.</p> <p>II. Embora o texto apresente uma série de interrogações aparentemente sem ligação entre si, existem nele elementos linguísticos que nos permitem construir a coerência textual.</p> <p>III. A letra da canção é constituída por uma “lista” das perguntas que um filho faz para a mãe, e a sequenciação de perguntas aparentemente desconexas, na verdade, explicita o grande número de questionamentos que povoam o imaginário infantil.</p> <p>IV. A ausência de elementos sintáticos, como conectivos, prejudica a construção de sentidos do texto.</p> <p>a) Todas estão corretas.<br/>         b) Apenas II e III estão corretas.<br/>         c) Apenas I e IV estão corretas.<br/>         d) Apenas I e III estão corretas.<br/>         e) I, III e IV estão corretas.</p> |
|---|--|

### 3) (Enem - 2013)

Gripado, penso entre espirros em como a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas. Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe que disseminou pela Europa, além do vírus propriamente dito, dois vocábulos virais: o italiano influenza e o francês grippe. O primeiro era um termo derivado do latim medieval influenza, que significava “influência dos astros sobre os homens”. O segundo era apenas a forma nominal do verbo gripper, isto é, “agarrar”. Supõe-se

que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.

RODRIGUES. S. Sobre palavras. Veja, São Paulo, 30 nov. 2011.

Para se entender o trecho como uma unidade de sentido, é preciso que o leitor reconheça a ligação entre seus elementos. Nesse texto, a coesão é construída predominantemente pela retomada de um termo por outro e pelo uso da elipse. O fragmento do texto em que há **coesão** por **elipse do sujeito** é:

- a) “[...] a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas.”
- b) “Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe [...]”.
- c) “O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava ‘influência dos astros sobre os homens’.”
- d) “O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper* [...]”.
- e) “Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.”

4) Sobre a **coesão** textual, estão **incorretas** as seguintes proposições:

I. A coesão textual está relacionada com os componentes da superfície textual, ou seja, as palavras e frases que compõem um texto. Esses componentes devem estar conectados entre si em uma sequência linear por meio de dependências de ordem gramatical.

II. A coesão é imaterial e não está na superfície textual. Compreender aquilo que está escrito dependerá dos níveis de interação entre o leitor, o autor e o texto. Por esse motivo, um mesmo texto pode apresentar múltiplas interpretações.

III. Por meio do uso adequado dos conectivos e dos mecanismos de coesão, podemos evitar erros que prejudicam a sintaxe e a construção de sentidos do texto.

IV. A coesão obedece a três princípios: o princípio da não contradição; princípio da não tautologia e o princípio da relevância.

V. Entre os mecanismos de coesão estão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

- a) Apenas V.
- b) II e IV.
- c) I, III e V.
- d) I e III.
- e) II, IV e V.

Respostas:

1) Você deve ter observado que o texto de Fernando Sabino é um exemplo de texto coerente, mas sem coesão. Há várias frases soltas, sem elementos que as

conectem, mas ainda assim é um texto perfeitamente compreensível. Isso acontece porque a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, pois a coerência não está no texto, mas sim nos sentidos construídos pelo leitor.

Refletir sobre quem enuncia o texto/ Como isso é perceptível? Isso lembra algum conhecimento de mundo da turma? Já ouviram essas palavras de alguém?

2) b

3) e - A forma verbal “fizesse” tem seu sujeito oculto, fazendo referência ao vocábulo viral grippe, que significa agarrar. Caso o fragmento fosse reescrito com o sujeito explícito, teríamos: “Supõe-se que o vocábulo grippe fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.”

4 b - coerência

## **ETAPA II**

- Discussão e dinamização sobre a análise que foi realizada;

## **ETAPA III**

- Reescrita do texto produzido na oficina anterior.

## Referências

Exercícios. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/redacao/textos-sem-coesao.html>>. Acesso em: 27 out. 2016.

Exercícios. Disponível em: <<http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-coerencia-textual.htm#resposta-1303>>. Acesso em: 27 out. 2016.

## **Oficina 08 (Pré-Enem)**

### **Objetivos**

- Realizar atividade em grupo para construção da introdução;
- revisar os principais pontos para a redação do ENEM;
- iniciar as discussões e a construção do conhecimento sobre progressão textual;
- produzir uma redação com o tema O histórico desafio de se valorizar o professor.

### **Metodologia**

#### **I ETAPA**

- Organização da turma em grupos de dois ou três integrantes.
- Escrita no quadro do seguinte tema: “O papel da literatura na sociedade contemporânea”.
- Solicitação para que os alunos produzam um parágrafo introdutório que contenha: tema, tese e argumentos.
- Socialização dos parágrafos para a turma.

*A literatura é de grande importância para a sociedade. Sua leitura é imprescindível, pois, além de ser prazerosa, contribui para o enriquecimento intelectual e cultural de cada leitor, desenvolvendo seu senso crítico e despertando-o para novas experiências. O texto literário provoca um certo encantamento por parte de quem ler, proporciona diversão, conhecimento de mundo, sensibilidade e reflexão sobre a realidade. Esse encantamento é o reflexo dos desejos e anseios expressos como forma de demonstração dos sentimentos humanos.*

#### **II ETAPA**

- Discussão dos principais pontos sobre a redação do ENEM (preparação para a prova).
- Releer as sugestões das outras produções; evitar repetir muitas palavras (conjunções, pronomes...); conhecimento dos assuntos (conhecimento de mundo); atentar para a estrutura do texto. Não ferir os direitos humanos. Temas: obesidade, inclusão dos portadores de deficiências, educação, evasão escolar, mobilidade urbana (tempo perdido e qualidade de vida).

### ETAPA III

- Discussões e construção do conhecimento sobre progressão textual: construção e retomada de referentes e estratégias de sequenciação;

#### Progressão textual e argumentação

Na leitura de um texto, acompanhamos o raciocínio do autor, identificamos os seus argumentos, ativamos vários conhecimentos, preenchemos as lacunas e construímos um sentido. E tudo isso acontece porque o autor, pensando no objetivo e no leitor de seu texto, elege um tema ou assunto e o desenvolve, observando um equilíbrio variável entre exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão. Ou seja, o autor remete a algo que já está presente na memória do leitor e, considerando essa base, vai acrescentando informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir suportes para informações subseqüentes.

É disso que trataremos a partir de hoje: de como o autor pode garantir os movimentos de repetição (continuidade ou retroação) e progressão no texto, a fim de que seu projeto de dizer se concretize de forma coerente e imprima a orientação argumentativa desejada.

#### ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO E RETOMADA DE REFERENTES

Na produção de um texto, elegemos inicialmente um assunto ou referente (aquilo de que se vai tratar), ao qual se vão acrescentando as informações desejadas. Quando há necessidade de retomar mais adiante o mesmo tema, produz-se o movimento de retroação (remissão). À criação de um tema ou a sua retomada, dá-se o nome de **referenciação**.

#### EXEMPLO

##### Língua da internet

Luis von Ahn vendeu duas ideias para o Google e quer dominar o ensino de idiomas. Por trás do **curso on-line de idiomas Duolingo** há uma forma inovadora de usar trabalho colaborativo. **A plataforma gratuita de ensino de idiomas, com 5 milhões de usuários**, usa o aprendizado dos estudantes para traduzir páginas da web sob encomenda. Ao fazerem exercícios e traduzirem palavras que aparecem na tela para seu idioma natal, os usuários agem coletivamente como uma espécie de “Google Translator” humano.

Fonte: CABRAL, Rafael. “Língua da internet”. *Galileu*. São Paulo: Abril, n. 269, dez. 2013.

Disso tudo, podemos concluir:

1. o referente é construído no texto (sim, porque nós o instituímos como tema/assunto e o fazemos de determinada forma entre tantas outras possíveis);
2. a introdução do referente geralmente ocorre por meio de uma expressão nominal;
3. o referente, uma vez introduzido no texto, se mantém momentaneamente em cena porque a introdução pressupõe a retomada e esses dois movimentos andam juntos: não faz sentido introduzir um objeto sem falar nada sobre ele nem deixá-lo um tempo saliente em nossa memória;
4. a retomada do referente pode acontecer de diferentes formas (por pronome, elipse, formas nominais);
5. a retomada por formas nominais geralmente promove uma transformação (recategorização) no referente;
6. o referente é construído no texto de acordo com o nosso projeto de dizer, por isso, deve ser entendido como um objeto do discurso.

Além de expressões nominais, a retomada do referente também ocorre por meio de:

- Pronomes (pronominalização)

Aperte enter para terminar

“Acabou”, dizia a mensagem que Mariana recebeu após 4 anos de namoro – **ela** nunca mais **o** viu.

Na era da paquera no Tinder, o fim também é virtual.

Fonte: VINES, Juliana. “Aperte enter para terminar”. *Folha de S.Paulo*. Equilíbrio, 14 jul. 2015.

No texto, o pronome “ela” promove a retomada do referente “Mariana”. Por sua vez, o pronome oblíquo “o” aponta para o referente *namorado de Mariana* que não aparece no texto, mas pode ser identificado, pois se encontra ancorado na pista textual “namoro” que possibilita a inferência. É um caso de **anáfora indireta** muito comum em nossas produções textuais, orais ou escritas.

- Numerais

### Três guarda-chuvas

Qual é a diferença básica entre estrelas, planetas e satélites? **A primeira categoria**, que inclui o Sol, reúne os astros que têm luz própria. **A segunda** é feita de objetos quase esféricos, sem luz própria, que giram em torno de uma estrela e são dominantes em sua órbita – como a Terra. **A terceira**, que inclui a Lua, consiste em objetos que orbitam planetas.

Fonte: NOGUEIRA, Salvador. "Astronomia". *Folha de S.Paulo*. Ilustrada, 13 jul. 2015, C5.

Como indicado no texto, "a primeira", "a segunda" e "a terceira" retomam os referentes "estrelas", "planetas" e "satélites", respectivamente.

- Elipses

### Surfe: com socos, australiano Mick Fanning, tricampeão mundial, escapa de animal na decisão em Jeffreys Bay

Com a calma que já lhe é peculiar, o australiano Mick Fanning, 34, aguardava uma onda na bateria final da sexta etapa do Mundial de surfe, em Jeffreys Bay, na África do Sul, neste domingo (19).

E logo nos primeiros minutos da disputa contra o compatriota Julian Wilson, 26, Fanning acabou surpreendido por um tubarão, foi atacado e teve que ser resgatado às pressas pelos seguranças.

Após uma luta contra o animal, Fanning saiu do mar com alguns arranhões.

Fonte: FANTONIDE, Éder. "Ataque de tubarão para etapa na África". *Folha de S.Paulo*. Esporte, 20 jul. 2015, B2.

Na leitura do trecho,

Fanning acabou surpreendido por um tubarão, **foi atacado e teve que ser resgatado às pressas pelos seguranças**.

sabemos, com base no contexto linguístico, que quem "foi atacado" e "teve que ser resgatado" foi o referente introduzido anteriormente: "Fanning".

## ETAPA IV

- Produção de um texto com o tema: O histórico desafio de se valorizar o professor;

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: **O histórico desafio de se valorizar o professor** Apresente proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



### TEXTO I

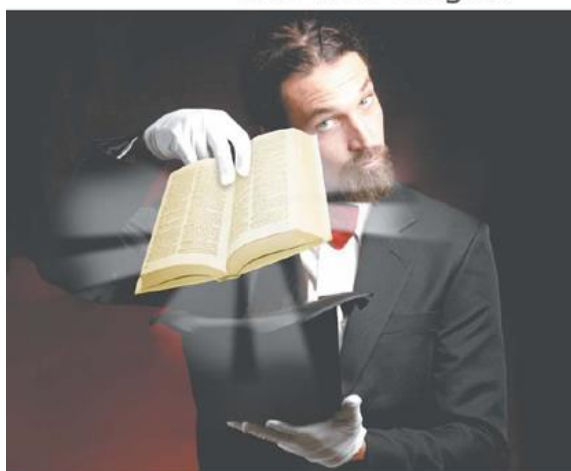
A escolha profissional passava necessariamente por essa ideia de frequentar um curso de qualidade, que dava uma excelente cultura geral e preparo adequado para exercer uma profissão que era reputada como digna e prestigiada, fosse ela exercida por homens ou por mulheres. A figura da mulher que lecionava era bem aceita e apontada às moças como exemplo de honestidade e ideal a ser seguido. O mesmo acontecia com o professor. A família tinha a figura da professora e do professor em grande consideração e estes detinham um prestígio social que estava em claro desacordo com a remuneração salarial percebida [...], desfrutava um prestígio advindo do saber, e não do poder aquisitivo. (ALMEIDA, 1998, p. 191)

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004)>

Acesso em 14 mar.2016

### TEXTO II

## Em Educação não tem mágica



tem trabalho de  
**Professor**

**SINPRO/RS**  
Sindicato Estadual  
www.sinpro.rs.org.br

Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/midia/imagens/especial2.jpg>> Acesso em 13 mar. 2016

### TEXTO III

O estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas, cada vez que a análise é mais fina, os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atrativas. É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004)>  
Acesso em 14 mar. 2016

## Referências

**Proposta de produção textual.** Disponível em: <<http://www.imagine.com/temas/o-papel-da-literatura-na-sociedade-contemporanea/>>. Acesso em: 20 Out. 2016.

**Proposta de produção textual.** Disponível em: <<http://www.imagine.com/temas/o-historico-desafio-de-se-valorizar-o-professor/>>. Acesso em: 20 Out. 2016.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda, M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2015.

## Oficina 09

### Objetivo

- Reescrever a produção textual da oficina anterior (valorização do professor).

### Procedimento

- Solicitar que os alunos reescrevam a produção da oficina anterior.

## Oficina 10

### Objetivos

- Trabalhar com as funções das formas nominais referenciais;
- analisar os exemplos dessas funções;
- reescrever a produção textual da oficina anterior (valorização do professor).

### Procedimentos

#### I ETAPA

- Explicação das funções das formas nominais referenciais e análise dos exemplos.

#### FUNÇÕES DAS FORMAS NOMINAIS REFERENCIASIAS

##### 1. Categorizar e recategorizar o referente

O referente se constrói no nosso dizer, no modo como constituímos esse dizer, de acordo com o nosso objetivo, a nossa intenção, os nossos leitores/ouvintes, a situação em que nos encontramos envolvidos. Por isso, muitas vezes, em nossas interações, nos pegamos pensando na melhor forma de fazer referência a um acontecimento, uma atitude ou ação, uma fala nossa ou de alguém, a um sentimento ou emoção, a objetos existentes no mundo.

**EXEMPLO 1**

**Preconceito alimenta terrorismo, diz Obama**

O presidente americano, Barack Obama, afirmou nesta quarta (18) que o Ocidente não está em guerra contra o islã e o preconceito contra muçulmanos serve só para alimentar a narrativa de grupos terroristas como o Estado Islâmico e Al Qaeda.

Em discurso na Conferência contra o Extremismo Violento, Obama defendeu não usar a expressão **“terrorismo islâmico”** para se referir aos ataques desses grupos. “Falar em terrorismo islâmico perpetua a ideia de que há uma guerra contra o islã e ajuda a recrutar militantes. [Al Qaeda e EI] não são líderes religiosos, são terroristas; e nós não estamos em guerra contra o islã, estamos em guerra contra gente que perverteu o islã”, afirmou Obama.

Fonte: “Preconceito alimenta terrorismo”. *Folha de S.Paulo*. Corrida, 19 fev. 2015, C12.

Notamos, com esse exemplo, que as escolhas das formas nominais não são aleatórias nem neutras, mas estão atreladas ao nosso projeto enunciativo, aos interesses no jogo interacional.

## 2. Apresentar e rerepresentar o referente à medida que o texto avança

### 2. Apresentar e rerepresentar o referente à medida que o texto avança

Nesse movimento de introdução e retomada de referentes, as formas nominais vão orientando argumentativamente o leitor para uma dada conclusão. Então, não é difícil constatar como o emprego de expressões nominais na retomada de referentes opera a “transformação” desses objetos, isto é, de que forma tais objetos, ao longo do texto, vão sendo (re)construídos de determinada maneira, atendendo aos propósitos comunicativos de quem fala/escreve.

#### EXEMPLO

Assim caminha a humanidade

“Virunga”, documentário da Netflix que disputa o Oscar, retrata como exploração ilegal de petróleo em **parque no Congo** ameaça gorilas

No leste da República Democrática do Congo, **o parque mais antigo e com a maior biodiversidade do continente africano** abriga os últimos gorilas-das-montanhas do planeta. E também grande quantidade de petróleo.

A exploração ilegal do recurso **no local, que é patrimônio mundial da Unesco**, pela empresa britânica Soco deu origem a **um conflito tenso entre funcionários do parque e grupos armados** – que chegam a matar os gorilas na esperança de que sem os símios acabe a proteção na área.

**O entrevero** é documentado por “**Virunga**” – **o nome do parque** –, filme exibido pela Netflix e dirigido pelo britânico Orlando von Einsiedel. Pelo longa, o serviço de vídeo sob demanda concorre pelo segundo ano seguido ao Oscar de documentário. Em 2014, “The Square” perdeu a disputa. [...]

Fonte: REIS, Fernanda. “Assim caminha a humanidade”. *Folha de S.Paulo*. Ilustrada, 20 fev. 2015.

## 3. Resumir ou encapsular porções textuais dando-lhes um rótulo

Fato bastante comum, em se tratando de remissão textual, é o uso de uma forma nominal para resumir porções textuais e transformar essa porção em um referente. O referente que resulta desse encapsulamento é denominado *rótulo*, de acordo com os estudos de Francis (1994).

Consideremos os exemplos:

#### EXEMPLO I

A minha amiga Letícia detesta peixe. Odeia tanto que chega a sentir gosto de peixe em alimentos nada piscosos. Biscoitos de polvilho, por exemplo. É raro, mas acontece. Faz dez anos, desde que ela me contou dessa **alucinação gustativa**, que sempre que eu como biscoito de polvilho lembro da Letícia e da história do peixe. Gosto da Letícia. Lembrar dela não é ruim. Mas ser obrigado a rememorar a história sempre que como um biscoito de polvilho me parece um desvio desnecessário, um pedágio mental que sou obrigado a pagar.

Fonte: PRATA, Antônio. “Araminhos”. *Folha de S.Paulo*. Ilustrada, 21 dez. 2014.

Como vemos, os **rótulos** exigem do leitor/ouvinte a capacidade de interpretação não só da expressão em si, como também da informação que os antecede. Também é preciso frisar que todos os rótulos contêm algum grau de subjetividade, pois, no momento em que o produtor, ao rotular segmentos textuais, cria um novo objeto de discurso, ele procede a uma avaliação desses segmentos e escolhe aquele rótulo que considera adequado para a realização de seu projeto de dizer.

Isso quer dizer que há sempre uma escolha e esta será sempre significativa em maior ou menor grau. Por exemplo, o fato de o produtor rotular o conteúdo que está sumarizando como “ideia” ou “frase” constitui sempre uma opção que, embora possa parecer neutra, não deixa de ser significativa.

#### 4. Marcar o parágrafo (cognitivamente)

Também as expressões nominais referenciais podem funcionar como um importante recurso para a marcação do parágrafo do ponto de vista cognitivo. Nesse caso, contribuem para a organização do texto e chamam a atenção do leitor para o assunto que é desenvolvido no parágrafo, indicando se se trata de um referente novo ou que já foi apresentado e está sendo retomado; ou se o referente é resultado do encapsulamento de um segmento textual e, nesse caso, se apresenta sob a forma de um rótulo.

##### EXEMPLO 1

###### Ovo hoje ou galinha amanhã?

Domingo, voltando a São Paulo, assim que o avião tocou o solo, minha vizinha de poltrona retirou da bolsa e reanimou o celular que ela nunca tinha desligado – contrariando a ordem expressa de apagar totalmente qualquer aparelho eletrônico.

Naquele exato momento, a aeromoça pediu que os celulares fossem ligados só quando o avião estivesse de porta aberta. Minha vizinha, já nos seus e-mails, procurou minha cumplicidade: “Não dá para esperar, hein?”.

Se você tem simpatia pela minha vizinha e, a esta altura, pensa que o mundo merece ser de quem não quer esperar, é bom lembrar que o famoso teste do marshmallow diz o contrário.

Proponha esta alternativa a crianças de cinco anos: você pode comer um marshmallow (ou outra guloseima preferida) agora mesmo ou, então, esperar até eu voltar, e aí você terá direito a dois marshmallows. Acrescente que, se a criança não aguentar e chamar antes de você voltar, você aparecerá imediatamente, mas ela ficará com um doce só.

**Essa experiência** foi realizada numa creche da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, no começo dos anos 1960. Em tese, o teste explorava os meios pelos quais as crianças conseguiam resistir à tentação imediata (ou, ao contrário, as estratégias que as levavam a desistir rapidamente).

Fonte: CALLIGARIS, Contardo. “Ovo hoje ou galinha amanhã?”. *Folha de S.Paulo*. Ilustrada, 12 fev. 2015, E6.

#### 5. Orientar argumentativamente num dado sentido

Como resultam de uma escolha que fazemos em razão do nosso projeto de dizer, as formas nominais referenciais assinalam uma dada orientação argumentativa como já comentamos.

##### EXEMPLO 2

###### Herói incompreendido

Media 1,65 m, pesava 60 kg, tinha o “peito miúdo” e “pernas impossivelmente finas”.

**A aparente fragilidade**, porém, se dissolvia quando Simón Bolívar (1783-1830) começava a falar, com “**um magnetismo que parecia apequenar homens mais robustos**”.

Durante 11 anos, **esse homem culto, que podia citar Rousseau em francês e Júlio César em latim**, liderou uma campanha militar sem precedentes na América Latina.

Enfrentando a umidade das selvas, o calor caribenho e o gelo dos Andes, Bolívar foi definitivo para libertar do jugo espanhol o que hoje são Colômbia, Venezuela, Panamá, Equador, Peru e Bolívia.

Fonte: COLOMBO, Sylvia. “Biografia revê trajetória do herói venezuelano Simón Bolívar”. *Folha de S.Paulo*. Ilustrada, 29 ago. 2015, C7.

Resumindo esse tópico, o emprego de uma forma nominal implica sempre uma escolha entre uma multiplicidade de maneiras de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, em função da proposta de sentido do produtor do texto.

Por essa razão, essas formas referenciais encerram, na absoluta maioria dos casos, valor persuasivo, isto é, têm o poder de orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões. Vemos, portanto, que a **referenciação** por meio de formas nominais é um dos mais importantes **recursos argumentativos** que a língua nos oferece.

### III ETAPA

- Reescrita da produção textual da oficina anterior (valorização do professor).

Referência bibliográfica

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

### Oficinas 11 e 12

#### Objetivos

- Ler e analisar textos com progressão textual (progressão referencial, temática e tópica), com base em KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 105-114) ;
- produzir uma dissertação com o tema abaixo (oficina 11).

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema: **O desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade**. Apresente proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

#### TEXTO I

As pessoas no mundo todo consumiram US\$ 30,5 trilhões em bens e serviços, 28% a mais do que há dez anos. [...] O problema aparece porque para produzir tantos bens é preciso usar cada vez mais recursos naturais. Entre 1950 e 2005, a produção de metais cresceu seis vezes, o consumo de petróleo subiu oito vezes e o de gás natural, 14 vezes. Atualmente, um europeu consome em média 43 quilos em recursos naturais diariamente – enquanto um americano consome 88 quilos, mais do que o próprio peso da maior parte da população.

Disponível em: <<http://www.vilamulher.com.br/bem-estar/comportamento/consumismo-versus-sustentabilidade-8034.html>> Acesso em: 28 jul 2016.

## TEXTO II

Hoje, consome-se 1,5 vezes o que o planeta tem para oferecer. E se o atual modelo de consumo não for repensado, a expectativa é de que até 2030 estejamos consumindo dois planetas Terra. [...] “Não podemos lidar com nossos problemas ambientais se não considerarmos consumo e crescimento populacional. São duas faces de uma mesma moeda”, disse Naidoo. O diretor-executivo do Greenpeace Internacional continuou afirmando que “precisamos equilibrar produção e consumo e isso é uma tarefa difícil porque exige mudança de comportamento. Claro que a tecnologia oferece algumas maneiras de efficientizar o consumo, mas ela também tem custos e não é uma solução por si só.”

Disponível em: <<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Blog/entre-consumo-e-sustentabilidade/blog/48693/>> Acesso em 28 jul 2016

## TEXTO III



Disponível em: <<https://www.cbm.df.gov.br/2291-consumo-consciente-no-cbmdf>> Acesso em 28 jul 2016.

## TEXTO IV



Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58812>> Acesso em 28 jul 2016.

- Reescrever o texto da oficina anterior (oficina 12).

### Referência bibliográfica

Proposta de produção textual. Disponível em: <<http://www.imagine.com/temas/o-desequilibrio-entre-consumo-e-sustentabilidade/>>. Acesso em: 24 Nov. 2016.

### **Oficina 13**

- Encerramento das oficinas e despedida dos alunos.

#### Procedimentos

- Entrega e comentário sobre os textos da oficina anterior;
- Realização de retrospectiva sobre o que trabalhamos nas oficinas;
- Agradecimento aos alunos pela participação e empenho nas oficinas.



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação da progressão textual

**Pesquisador responsável:** Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Letras Vernáculas

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 3220-9642. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3325A, 97105-900 - Santa Maria, RS - Brasil.

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual de Ensino Médio Cliton Rosa

Eu, Gil Roberto Costa Negreiros, responsável pela pesquisa "Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação da progressão textual", convidei o adolescente, pelo qual você é responsável, a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende qualificar, através da pesquisa-ação, a produção textual de alunos da Educação Básica, explorando a progressão textual, com foco nos articuladores discursivo-argumentativos. Acreditamos que ela seja importante porque propõe o desenvolvimento e a qualificação da produção textual dos alunos da Educação Básica. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa pode proporcionar aos alunos maior envolvimento com o estudo da habilidade escrita, visto que a progressão textual e os operadores discursivo-argumentativos serão explorados.

Os procedimentos metodológicos aos quais os alunos serão submetidos são organizados conforme o aparato teórico da Linguística Textual (Koch, 2014) e da pesquisa-ação (Trifunovic, 1996) e envolverão as seguintes etapas:

- 1) produção de textos;
- 2) análise e avaliação dessas produções por parte da professora (dinizadora da pesquisa);
- 3) reescrita das produções textuais por parte dos alunos, buscando a qualificação da produção no que diz respeito às dificuldades encontradas e ao desenvolvimento da progressão textual;
- 4) avaliação contínua desse processo de produção textual por parte da professora (dinizadora da pesquisa) a fim de qualificar essas produções.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

A participação do adolescente constará de refletir e discutir sobre os temas das produções textuais; e produzir e reescrever textos em oficinas de produção textual que acontecerão quinzenalmente, no turno da tarde, na Escola Estadual de Ensino Médio Cliton Rosa.

Quanto aos desconfortos e aos riscos, destaca-se que esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais. Contudo, pode ser haja algum desconforto durante a exposição do ponto de vista do aluno sobre o tema discutido diante da turma e da professora (dinizadora da pesquisa). Para minimizar esse possível desconforto, a participação nessas discussões será de forma voluntária, não havendo nenhum prejuízo ao adolescente que não quiser expor sua opinião. Além disso, ressalta-se que, durante a realização das oficinas na escola, o respeito mútuo entre todos os participantes e a dinimizadora da pesquisa será o norteador das interações.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: o auxílio na qualificação das produções textuais, com foco no estudo tanto da progressão textual quanto de recursos argumentativos; e, também, apoio extensivo à escola, visto que será uma atividade que auxiliará no desenvolvimento da produção textual dos alunos voluntários.

Durante todo o período da pesquisa, o adolescente terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, é necessário entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

O adolescente, pelo qual você é responsável, tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre participação dos mesmos. Também não serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a participação dos alunos na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

#### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de

conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a participação do adolescente, pelo qual sou responsável, é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais o adolescente será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância para o adolescente, pelo qual sou responsável, participar deste estudo.

Assinatura do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: \_\_\_\_\_

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.



**APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO**

1

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

**Assentimento informado para participar da pesquisa:** *Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação da progressão textual*

**Nome da criança/adolescente:** \_\_\_\_\_

**1) Introdução:** Eu, Gil Roberto Costa Negreiros, professor titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), venho, por meio deste documento, convidá-lo para participar do projeto intitulado “Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação da progressão textual”, que tem por foco o processo de produção textual.

**2) Objetivos:**

**Geral:** Qualificar, através da pesquisa-ação, a produção textual de alunos da Educação Básica, explorando a progressão textual, com foco nos articuladores discursivo-argumentativos.

**Específicos:**

- Investigar como os articuladores discursivo-argumentativos podem auxiliar para o avanço na progressão textual em textos produzidos pelos alunos;
- Investigar como os articuladores discursivo-argumentativos podem colaborar para o desenvolvimento da argumentação dos alunos;
- Pesquisar como o desenvolvimento da produção textual pode contribuir para a construção e o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e reflexivo;
- Investigar como é produzida e (re)construída a argumentação a partir do conhecimento prévio e de leituras realizadas em sala de aula.

**3) Escolha dos participantes:** Você foi escolhido para participar dessa pesquisa porque está cursando o segundo ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Cílon Rosa, ou seja, está inserido na Educação Básica.

**4) Voluntariedade de participação:** Salientamos que o fato de você ser escolhido não significa que você deve participar da pesquisa, sua participação é *voluntária* e você pode desistir da participação da pesquisa a qualquer momento. Caso julgue conveniente, converse

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -  
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

com seus pais ou com outras pessoas antes de optar por uma resposta afirmativa ou negativa sobre sua participação nessa pesquisa. Independentemente de sua resposta ser afirmativa ou negativa ou, até mesmo, em caso de desistência, a sua opinião será respeitada e sua relação com o pesquisador não terá alterações.

**5) Procedimentos:** Para a realização desta pesquisa, a participação dos alunos consiste em: 1) frequentar quinzenalmente as oficinas de produção textual na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, no turno da tarde; 2) confeccionar produções textuais; 3) reescrever as produções textuais, buscando a qualificação da produção no que diz respeito às dificuldades encontradas e ao desenvolvimento da progressão textual.

**6) Desconfortos:** Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais. Contudo, pode ser haja algum desconforto durante a exposição de seu ponto de vista sobre o tema discutido diante da turma e da professora (dinamizadora da pesquisa). Além disso, a frequência nas oficinas no turno da tarde, turno inverso ao das outras disciplinas escolares, pode ser vista como um desconforto.

**7) Benefícios:** Os benefícios que essa pesquisa podem proporcionar aos alunos dizem respeito ao auxílio na qualificação das produções textuais, com foco no estudo tanto da progressão textual quanto de recursos argumentativos.

**8) Confidencialidade:** As suas informações, coletadas na pesquisa, são confidenciais, apenas os investigadores terão acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e o seu nome não irá aparecer em lugar algum.

**9) Divulgação dos resultados:** Depois que a pesquisa for concluída, os resultados serão informados para você e seus pais, se assim desejarem. Os resultados também poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

**10) Direito de recusa ou retirada do assentimento informado:** Reforçamos que a sua participação neste projeto é voluntária. Se você decidir desistir da participação no projeto, não há problema, sua opinião será respeitada.

**11) Contato:** Caso precise conversar ou esclarecer dúvidas sobre o projeto, entre em contato com a Supervisão Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa.

**12) Contato com o CEP:** O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um comitê de ética em pesquisa em seres humanos e é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi

3

planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: [cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com). Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

**13) Certificado do assentimento:** eu entendi que a pesquisa é sobre o processo de qualificação da produção textual com alunos da Educação Básica. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que frequentarei quinzenalmente as oficinas de produção textual na minha escola, no turno da tarde, e que produzirei e reescreverei minhas produções textuais. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da criança ou adolescente: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: ...../...../2016





**APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação da progressão textual

**Pesquisador responsável:** Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Letras Vernáculas

**Telefone:** (55) 3220-9642

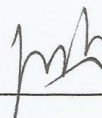
Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de produções textuais, na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3325A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Gil Roberto Costa Negreiros. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., e recebeu o número Caae .....

Santa Maria, 20 de abril de 2016.

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_





**APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

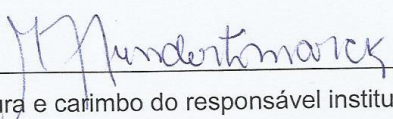
**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CILON ROSA**  
Rua Appel, 805 – CEP 97015-030  
Telefone: (55) 3222-4311  
**Santa Maria – RS**

Eu, Maria Solange Dias Hundertmarck, responsável pela Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, autorizo a realização do estudo “Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação da progressão textual”, a ser conduzido pelos pesquisadores Gil Roberto Costa Negreiros (Professor orientador) e Paola Tassinari Groos (Mestranda aplicadora).

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 infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 19 de abril de 2016.

  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

**M. Solange Hundertmarck**  
**DIRETORA**  
**ID 2623749**