

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

Michele Mendes Rocha de Oliveira

**A INTENCIONALIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DO
ENSINO MÉDIO:
DO PLANEJAMENTO AO TEXTO**

Santa Maria, RS
2022

Michele Mendes Rocha de Oliveira

**A INTENCIONALIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DO ENSINO MÉDIO:
DO PLANEJAMENTO AO TEXTO**

Tese apresentada ao Curso de pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Letras – Ênfase em Estudos Linguísticos**.

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

Santa Maria, RS
2022

de Oliveira, Michele Mendes Rocha
A INTENCIONALIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DO ENSINO
MÉDIO: DO PLANEJAMENTO AO TEXTO / Michele Mendes Rocha de
Oliveira.- 2022.
477 p.; 30 cm

Orientadora: Vaima Regina Alves Motta
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2022

1. Intencionalidade 2. Linguística do Texto 3. Escrita
processo 4. Argumentação 5. Ensino Médio I. Motta,
Vaima Regina Alves II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MICHELE MENDES ROCHA DE OLIVEIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Michele Mendes Rocha de Oliveira

**A INTENCIONALIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DO ENSINO MÉDIO:
DO PLANEJAMENTO AO TEXTO**

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

Aprovada em 08 de abril de 2022:

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

Alessandra Martins Gomes Feitosa, Dra. (DEPA-SCMB)
(por videoconferência)

Antonio Escandiel de Souza, Dr. (UNICRUZ)
(por videoconferência)

Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)
(por videoconferência)

Patrícia dos Santos, Dra. (ITH)
(por videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

NUP: 23081.050826/2022-86

Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação

134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

Assinaturas

06/05/2022 15:05:10

ANTONIO ESCANDIEL DE SOUZA (Pessoa Física)
Usuário Externo (454.***.***_**)

08/05/2022 21:20:45

VAIMA REGINA ALVES MOTTA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN

09/05/2022 11:58:27

GIL ROBERTO COSTA NEGREIROS (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
08.10.03.00.0.0 - CURSO-PROGRAMA PG LETRAS - CPPGL

11/05/2022 12:29:39

PATRICIA DOS SANTOS (Pessoa Física)
Usuário Externo (006.***.***_**)

02/06/2022 18:23:13

ALESSANDRA MARTINS GOMES FEITOSA (Pessoa Física)
Usuário Externo (024.***.***_**)



Código Verificador: 1414901

Código CRC: afb7beaf

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



Dedico este trabalho aos meus pais, pelo carinho e apoio. Mesmo diante de inúmeras adversidades, sempre fizeram de tudo por mim.

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que não conseguiria desenvolver este trabalho sem o apoio e a colaboração de várias pessoas, expresso aqui os meus sinceros agradecimentos:

Ao Senhor Deus, por ter me guiado e me sustentado durante todo o período de elaboração deste estudo, fazendo com que eu pudesse dar passos seguros e edificadores, tanto para a vida profissional quanto para a pessoal.

À minha orientadora, Profa. Vaima, que mediou minha caminhada como professora-pesquisadora durante o doutorado, sempre me ensinando a aprender e a ensinar, sempre segurando minha mão, sempre me convidando à reflexão. Pelas orientações e por ter colaborado a cada leitura do texto. Muito além de um vínculo institucional, esta caminhada estabeleceu um vínculo de amor, admiração e colaboração muito especiais.

Aos professores membros da banca de qualificação e de defesa, pela interlocução enriquecedora, pelas leituras atentas e sugestões valiosas para o aprimoramento deste trabalho.

Ao PPGL-UFSM, pelo suporte, apoio e orientações.

Aos meus pais, Dilceu e Medianeira, pelo amor, dedicação, carinho, compreensão, incentivo e orações durante todos os dias da minha vida, em especial, nesta fase de doutoramento. O aconchego deles, expressado de inúmeras formas, tornou essa caminhada mais doce.

Aos meus irmãos, Anderson e Guilherme, pelo cuidado, preocupação, incentivo, orações, ajuda, diálogo e amizade nos momentos mais difíceis e alegres trilhados neste caminho.

Ao meu esposo, Lucas, companheiro de vida, que não mediu esforços para dar todo o suporte emocional e logístico a fim de que eu pudesse me dedicar a esta empreitada. Pelo amor, companheirismo diário, pelo colo e ouvidos sempre dispostos, pelos momentos de leveza e confiança e por compreender todas as minhas ausências.

Aos meus filhos felinos, Alfredo e Amélia, pelos gestos de carinho: lambeijos, miadas, ronronadas, dormidas ao lado, pelos incontáveis momentos de companhia durante as noites e dias de trabalho e estudo para realização desta tese.

Aos meus alunos, que foram os principais agentes neste projeto. Juntos, trilhamos um caminho de aprendizagem e ensino mútuos.

Ao GELTE (Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino), pela acolhida, pelos estudos e pelas discussões compartilhadas.

Aos meus amigos Cristiano, Patrícia, Alessandra, Huanna, Aline e Paola, por momentos compartilhados, pelo carinho, pelo incentivo, pelas orações, pela torcida, por nunca soltarem a minha mão. Cada palavra, cada abraço, cada sorriso, cada conselho foi essencial! A amizade, cada uma de uma forma única e especial, deixou os obstáculos menos difíceis de transpor e a vitória mais significativa.

Ao Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), na figura de seus comandantes (2018-2022), pelo apoio durante a realização desta pesquisa, pela confiança e pela oportunidade.

Aos meus colegas do CMSM, por todo suporte, palavras de incentivo e apoio, especialmente a Emerson, Denise, Adriana B., Adriana M., Paula, João e Vinícius F.

Enfim, agradeço a todos que, nesta fase, de maneira direta ou indireta, colaboraram para que este trabalho fosse concretizado.

Deleita-te também no Senhor, e te concederá os desejos do teu coração
Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e ele o fará.
(SALMO 37: 4-5)

Um livro, uma caneta, uma criança e um professor
podem mudar o mundo
(MALALA YOUSAFZAI)

Não importa o que aconteça, continue a nadar
(WALTERS GRAHAM)

RESUMO

A INTENCIONALIDADE NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DO ENSINO MÉDIO: DO PLANEJAMENTO AO TEXTO

AUTORA: Michele Mendes Rocha de Oliveira
ORIENTADORA: Vaima Regina Alves Motta

Esta pesquisa de Doutorado tem por objetivo investigar como o trabalho com o princípio textual de intencionalidade auxiliou na produção de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria. No intuito de dar corpo a esta pesquisa, escolhemos o gênero Crônica Argumentativa. Os estudos do texto, a partir desse gênero, estão centrados nos preceitos da Linguística do Texto, sobretudo em Beaugrande e Dressler (1981), no que se refere à intencionalidade, e em Koch (2015; 2014; 2016) e Jubran (2015), quanto à progressão tópica e aos articuladores. Para a fundamentação sobre o Plano de Texto, recorreremos a Adam (2011), Cabral (2013), Marquesi, Elias e Cabral (2017), e a metacognição tem por base os estudos de Flavell (1976; 1979) e Gerhardt (2017). Outros autores também fazem parte da sustentação desta pesquisa, como White e Arndt (1991), no que se refere à escrita-processo (*Process Writing*); Ruiz (2015), sobre a avaliação textual-interativa; Freire e Faundez (2017), para as perguntas problematizadoras. Já quanto à sequência didática, recorreremos a Dolz e Schneuwly (2004). No que tange aos preceitos metodológicos, sobre a pesquisa-ação, buscamos apoio em Burns (1999), Carr e Kemmis (1988) e Thiollent (2011). A Sequência Didática foi dinamizada com os estudantes entre os meses de abril a novembro de 2019, de maneira que o projeto abarcou todos os alunos da turma. A análise foi realizada a partir das produções de uma sujeita. Os resultados revelam a contribuição do trabalho com a intencionalidade, pelo uso consciente dos articuladores textuais, a organização das ideias com a progressão tópica e a elaboração do plano de texto, permeados por atividades metacognitivas. A contribuição se deu não apenas quanto à qualificação do texto da aluna, mas, sobretudo, no que diz respeito à tomada de consciência de sua intencionalidade e dos processos metacognitivos da aprendizagem. Assim, percebemos que as atividades de produção de textos argumentativos, na escola, necessitam abarcar o trabalho com a intencionalidade de maneira que, desde o planejamento até a escrita da versão final, haja o desenvolvimento da consciência acerca dos recursos linguísticos, com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes quanto ao seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Intencionalidade. Linguística do Texto. Escrita-processo. Argumentação. Ensino Médio.

ABSTRACT

INTENTIONALITY IN ARGUMENTATIVE WRITING IN HIGH SCHOOL: FROM PLANNING TO TEXT

AUTHOR: Michele Mendes Rocha de Oliveira

ADVISOR: Vaima Regina Alves Motta

This Doctor's research aims to investigate how working with the textual principle of intentionality helped in producing argumentative texts by students of the 2nd year in high school at Colégio Militar de Santa Maria. In order to embody this action research, we chose the genre argumentative chronicle. Text studies from this genre are centered on the precepts of Text Linguistics, especially in Beaugrande and Dressler (1981) with regard to intentionality, and in Koch (2014; 2015; 2016), and Jubran (2015) regarding topical progression and articulators. For the foundations on text plan, we used Adam (2011), Cabral (2013), Marquesi, Elias and Cabral (2017), while metacognition was based on studies by Flavell (1976; 1979) and Gerhardt (2017). Other authors that also support this research are White and Arndt (1991) regarding process writing; Ruiz (2015) on interactive textual evaluation; Freire and Faundez (2017) for problematizing questions. As for the didactic sequence, we turn to Dolz and Schneuwly (2004). With regard to methodological basis on action research, we have Burns (1999), Carr and Kemmis (1988), and Thiollent (2011). The didactic sequence was worked with the students between the months of April and November 2019, so that the project covered all the students in the class. The analysis was carried out from the productions of a subject. The results reveal the contribution of the work with intentionality through the conscious use of textual articulators, the organization of ideas through topical progression, and the elaboration of the text plan permeated by metacognitive activities. The contribution was made not only regarding the qualification of the student's text, but, above all, regarding the awareness of her intentionality and the metacognitive processes of learning. Thus, we notice that the tasks of producing argumentative texts at school need to encompass the work with the intentionality so that from planning to writing the final version there is the development of awareness about the linguistic resources, with the development of the students' autonomy regarding their learning process.

Keywords: Intentionality. Text Linguistics. Process writing. Argumentation. High school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fundamentação Teórica.....	31
FIGURA 2 – Organograma com as fases da LT	34
FIGURA 3 – Conceitos do terceiro momento da LT	37
FIGURA 4 – Divisão dos critérios de textualidade	38
FIGURA 5 – Característica de cada movimento da intencionalidade na LT	63
FIGURA 6 – Funcionamento da intencionalidade	73
FIGURA 7 – Relação triangular dos elementos do processo de produção textual.....	74
FIGURA 8 – Elementos constituintes da intencionalidade na produção textual	75
FIGURA 9 – Fenômeno Linguístico da Intencionalidade.....	77
FIGURA 10 – Tipos de intencionalidade envolvidas na produção textual	78
FIGURA 11 – Processo de Produção Textual	85
FIGURA 12 – Do Projeto de Dizer ao Texto	85
FIGURA 13 – A intencionalidade neste trabalho.....	87
FIGURA 14 – O processo de escrita	88
FIGURA 15 – Atividades de Metacognição.....	89
FIGURA 16 – Estrutura do Plano de Texto para Serafini (1997).....	94
FIGURA 17 – Outra possibilidade de Estruturação do Plano de Texto.....	95
FIGURA 18 – Etapas da elaboração do Plano de Texto	96
FIGURA 19 – A intencionalidade do Plano de Texto.....	97
FIGURA 20 – As metarregras da coerência.....	103
FIGURA 21 – Elementos constituintes da progressão tópica	107
FIGURA 22 – Pirâmide tópica	110
FIGURA 23 – Níveis de atuação dos articuladores.....	124
FIGURA 24 – Componentes para a realização de uma tarefa.....	138
FIGURA 25 – Estrutura do conhecimento dos processos cognitivos	139
FIGURA 26 – Habilidades metacognitivas	140
FIGURA 27 – Conhecimentos autorregulatórios	141
FIGURA 28 – Competências metacognitivas	143
FIGURA 29 – Princípios do trabalho didático	148
FIGURA 30 – Princípios do trabalho didático	149
FIGURA 31 – Gêneros textuais como unidade de trabalho	151
FIGURA 32 – Características da crônica argumentativa	157

FIGURA 33 – A função dos aportes metodológicos desta Pesquisa-Ação	161
FIGURA 34 – Fases da Pesquisa-Ação	164
FIGURA 35 – Ciclo da Pesquisa-Ação.....	165
FIGURA 36 – Esquema da sequência didática.....	170
FIGURA 37 – Modelo cognitivo do processo de produção textual, de White e Arndt (1991) com tradução	174
FIGURA 38 – Princípios para a avaliação de um texto.....	178
FIGURA 39 – Caráter das avaliações	181
FIGURA 40 – Tipos de perguntas problematizadoras utilizadas	186
FIGURA 41 – Sequência Didática desta Pesquisa-Ação.....	191
FIGURA 42 – Instrumentos como atividades da Sequência Didática	194
FIGURA 43 – Macroestrutura da crônica argumentativa.....	198
FIGURA 44 – Atividade sobre os conhecimentos acerca do gênero crônica.....	199
FIGURA 45 – Macroestrutura da crônica argumentativa.....	200
FIGURA 46 – Passos para a elaboração da pirâmide tópica	203
FIGURA 47 – Folha para a elaboração da Pirâmide Tópica	204
FIGURA 48 – Perguntas provocadoras para a reescrita	205
FIGURA 49 – Elementos envolvidos na escrita argumentativa	206
FIGURA 50 – Elementos envolvidos na escrita argumentativa	208
FIGURA 51 – Modelo de Orelha do Texto	211
FIGURA 52 – Convite Especial.....	217
FIGURA 53 – Carta de Aceite.....	217
FIGURA 54 – Capa do livro de Crônicas Argumentativas	218
FIGURA 55 – Instrumentos de análise da pesquisa	220
FIGURA 57 – Pirâmide Tópica 1 da CA 01	260
FIGURA 58 – Pirâmide Tópica 2 da CA01	261
FIGURA 59 – Sequência Didática – dinamização da CA02	313
FIGURA 60 – Pirâmide Tópica 1 da CA01	318

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem.....	65
QUADRO 2 – Funções do Plano de Texto.....	98
QUADRO 3 – Tipos de Planos de Texto	99
QUADRO 4 – Estratégias de Progressão	104
QUADRO 5 – As propriedades do tópico discursivo.....	106
QUADRO 6 – A linearidade na organização tópica.....	108
QUADRO 7 – Tipos de descontinuidade	112
QUADRO 8 – Mecanismos de articulação tópica.....	114
QUADRO 9 – Tipos de rotulação	116
QUADRO 10 – A funções da rotulação	117
QUADRO 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos.....	125
QUADRO 12 – Competências e habilidades leitoras e escritoras.....	133
QUADRO 13 – Tipos de correção	179
QUADRO 14 – Questionário sobre a 2ª versão da 2ª Crônica Argumentativa.....	216
QUADRO 15 – Produção Textual Diagnóstica Provocadora da sujeita Alice.....	231
QUADRO 16 – Direcionamento da análise da Produção Textual Diagnóstica Provocadora	234
QUADRO 17 – Perspectivas de análise da Produção Textual Diagnóstica Provocadora.....	235
QUADRO 18 – Índícios linguísticos da progressão tópica na Perspectiva Diagnóstica.....	237
QUADRO 19 – Índícios linguísticos dos articuladores utilizados por Alice – Perspectiva Diagnóstica	241
QUADRO 20 – Possibilidade de articuladores na Perspectiva Diagnóstica.....	244
QUADRO 21 – As declarações de Alice sobre Plano de Texto a partir da Perspectiva Diagnóstica	247
QUADRO 22 – Concepções apresentadas na produção textual de Alice a partir da Perspectiva Provocadora	249
QUADRO 23 – Concepções dos responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos apresentadas na produção textual a partir da Perspectiva Provocadora.....	250
QUADRO 24 – Declarações de Alice no questionário sobre o Plano de Texto a partir da Perspectiva Provocadora.....	252
QUADRO 25 – 1ª versão da Crônica Argumentativa 01	256
QUADRO 26 – 2ª versão da Crônica Argumentativa 01	257

QUADRO 27 – 3ª versão da Crônica Argumentativa 01.....	258
QUADRO 28 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 1 - CA01	264
QUADRO 29 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 2 – CA01	267
QUADRO 30 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 3 – CA01	269
QUADRO 31 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 4 – CA01	271
QUADRO 32 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Pergunta problematizadora sobre “superlotação” – CA01	273
QUADRO 33 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 3 – CA01	276
QUADRO34 – Pergunta problematizadora sobre a descontinuidade.....	279
QUADRO 35 – Pergunta problematizadora sobre progressão de ideias	281
QUADRO 36 – Plano de texto – introdução CA01	283
QUADRO 37 – Plano de texto – Desenvolvimento 1 CA01.....	285
QUADRO 38 – Plano de texto – Desenvolvimento 2 CA01.....	287
QUADRO 39 – Plano de texto – conclusão CA01	290
QUADRO 40 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e importância do articulador – Atualmente – CA01.....	293
QUADRO 41 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e importância do articulador – Entretanto – CA01.....	295
QUADRO 42 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e importância do articulador - Ainda – CA01.....	298
QUADRO 43 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e importância do articulador – De acordo – CA01	300
QUADRO 44 – Plano de Texto (1, 2, 3) – Articuladores na Introdução – CA0	303
QUADRO 45 – Orelha do Texto 1 – O uso do articulador “E” – CA01	308
QUADRO 46 – Orelha do Texto 2 – Repetição de Articulação – CA01	309
QUADRO 47 – 1ª versão da Crônica Argumentativa 02.....	314
QUADRO 48 – 2ª versão da Crônica Argumentativa 02.....	315
QUADRO 49 – 3ª versão da Crônica Argumentativa 02.....	316
QUADRO 50 – Pirâmide Tópica 2 – CA02	319
QUADRO 51 – Pirâmide tópica 1CA02 e 1ª e 2ª versões da CA02.....	320
QUADRO 52 – Pirâmide Tópica 1 – Perguntas problematizadoras sobre progressão textual – CA02	324
QUADRO53 – Perguntas sobre a intencionalidade na Orelha do Texto.....	328

QUADRO 54 – Plano de Texto 1 – versões 1 e 2 – CA02 – progressão tópica e articuladores	329
QUADRO 55 – Plano de Texto 1 e 2 – CA02.....	332
QUADRO 56 – Plano de Texto – 2ª versão – CA02.....	333
QUADRO 57 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e importância do articulador – Primeiramente – CA02	335
QUADRO 58 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e efeito do articulador – Além disso – CA01.....	336
QUADRO 59 – Elementos constitutivos do Plano de Texto.....	338
QUADRO 60 – Plano de Texto 1 – 1ª e 2ª versões – da CA02- articuladores.....	338
QUADRO61 – Plano de Texto 1 e 2 – CA02.....	340
QUADRO 62 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e motivo da inserção, da mudança ou da não alteração do articulador – “Primeiramente” – CA02.....	341
QUADRO 63 – Pirâmide Tópica 1 – Perguntas problematizadoras sobre os articuladores – CA02.....	342
QUADRO 64 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e motivo da inserção do articulador – “Dessa forma” – CA02.....	345

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	19
1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ESTADO DA QUESTÃO	25
1.3 JUSTIFICATIVA	27
1.4 OBJETIVOS.....	28
1.4.1 Objetivo Geral	29
1.4.2 Objetivos Específicos	29
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 LINGÜÍSTICA DO TEXTO	32
2.1.1 Alguns aspectos da Linguística do Texto no Brasil	41
2.1.2 Intencionalidade	45
2.1.2.1 A Intencionalidade em outros escopos teóricos	46
2.1.2.2 A intencionalidade na Linguística do Texto.....	49
2.1.2.3 A intencionalidade neste estudo	72
2.1.3 Plano de Texto	91
2.1.4. Progressão Tópica	101
2.1.5 Articuladores textuais	121
2.2 METACOGNIÇÃO.....	136
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS	144
2.3.1 Crônica Argumentativa	155
3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	161
3.1 APORTES METODOLÓGICOS	161
3.1.1 Pesquisa-Ação	162
3.1.2 Sequência Didática	168
3.1.3 <i>Process Writing</i>	172
3.1.4 Avaliação Textual Interativa	177
3.1.5 Pergunta problematizadora	184
3.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	189
3.2.1 Sequência Didática Dinamizada	189
3.2.2 A utilização de instrumentos de análise	219
3.2.3 A escolha de sujeitos de análise	226

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	229
4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA PROVOCADORA.....	231
4.2 ANÁLISE DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01	254
4.2.1 Progressão Tópica da CA01	259
4.2.2 Articuladores Textuais da CA01	292
4.3 ANÁLISE DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02.....	312
4.3.1 Progressão Tópica da CA02	317
4.3.2 Articuladores Textuais da CA02	334
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	349
REFERÊNCIAS	359
APÊNDICES	375
APÊNDICE A – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA PROVOCADORA	375
APÊNDICE B – 1ª NOTA DE AULA	376
APÊNDICE C – 2ª NOTA DE AULA	384
APÊNDICE D – 3ª NOTA DE AULA	406
APÊNDICE E – 4ª NOTA DE AULA	418
APÊNDICE F – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01	422
APÊNDICE G – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01	423
APÊNDICE H – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02	424
ANEXOS	425
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP	425
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA	429
ANEXO C – PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL – 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	430
ANEXO D – PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA PROVOCADORA	450
ANEXO E – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01	451
ANEXO F – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 - PIRÂMIDE TÓPICA	451

ANEXO G – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE	453
ANEXO H – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – PLANO DE TEXTO	455
ANEXO I – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – ORELHA DO TEXTO	456
ANEXO J – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01	457
APÊNDICE K – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 - PIRÂMIDE TÓPICA	458
ANEXO M – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – ORELHA DO TEXTO	460
ANEXO N – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – PLANO DE TEXTO 2 E 3	461
ANEXO O - 3ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01	462
ANEXO P – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – PLANO DE TEXTO	463
ANEXO Q – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02	464
ANEXO R – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – PIRÂMIDE TÓPICA	466
ANEXO S – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE	467
ANEXO T – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02	468
ANEXO U – 2ª VERSÃO – QUESTIONÁRIO SOBRE A 2ª VERSÃO CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02	470
ANEXO V – 3ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02	471
ANEXO W – QUESTIONÁRIO SOBRE O PLANO DE TEXTO	473
ANEXO X – QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	475
ANEXO Y – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – ORELHA DO TEXTO	477

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, apresentamos¹ ao leitor o estudo realizado nesta pesquisa de doutorado. Para isso, organizamos as seguintes subseções: contextualização; relevância do estudo e estado da questão; justificativa; objetivos e organização da tese.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O que buscamos são [...] caminhos para um ensino que se assuma como uma aventura e produção de conhecimentos e não mera reprodução
(GERALDI, 1997, p. 220)

Uma das principais finalidades do ensino de línguas, de acordo com Dolz (2010), é a aprendizagem da produção escrita. Contudo, essa questão, na escola, apesar de tema de inúmeros estudos, parece ainda não ter alcançado, na sala de aula, seu espaço adequado. Considerando tal colocação de Dolz, de que a escrita é um dos objetivos do ensino e, como dissemos, mesmo assim talvez não tenha ocupado o seu lugar devido nas aulas de Língua Portuguesa, a aprendizagem da língua escrita não tem se realizado de maneira plena.

Quando dizemos isso, não estamos nos referindo à Redação do ENEM, que, de forma justa, tem estado presente nas aulas de terceiranistas das escolas públicas e/ou privadas do Brasil, pois ela é, para muitos, uma (única) possibilidade de mobilidade social, mas que, infelizmente, o modo de encaminhamento em algumas escolas e/ou cursinhos, parece ainda obedecer à “estratégia de preenchimento”, problema que já havia sido apontado por Claudia Lemos (1977), quando analisou 59 redações de vestibular em 1976. Essa espécie de “fórmula mágica”, de “receita de sucesso”, com lista de citações de autores para “engrossar” os argumentos ou com esqueletos prontos de introdução, desenvolvimento e conclusão, em que basta ao aluno “preencher as lacunas” com o tema apresentado pela banca, não é o que buscamos neste estudo como encaminhamento de trabalho com a escrita argumentativa.

Ao tratamos do trabalho com a escrita na escola, estamos aludindo ao empoderamento no uso da palavra em qualquer gênero argumentativo, o que entendemos ser muito necessário

¹ Convém esclarecermos que, nesta tese, utilizamos, predominantemente, a 1ª pessoa do plural. Isso marca, especialmente, a inter-relação da professora-pesquisadora, autora deste estudo, com seus alunos da escola básica e com a orientadora desta pesquisa. Para indicar ações e percepções da autora referentes ao contexto da sala de aula, empregamos a 1ª pessoa do singular. Outras vezes, quando necessário, principalmente na explanação teórica e na descrição de alguns procedimentos empregados, empregamos a 3ª pessoa.

e ainda pouco explorado em sala de aula. Para realizarmos tal ação, faz-se necessário colocar o aluno em uma verdadeira posição de sujeito responsável pelo seu dizer, que toma ciência de suas intenções e que, para dar conta delas em seu texto, faz uso consciente dos recursos de que a língua dispõe, organizando suas ideias de maneira a criar determinados efeitos desejados. Como defende Guedes (1997), ensinar português é possibilitar que o aluno tenha domínio, e não temor da língua em que escreve, a fim de apropriar-se dela “para pô-la a serviço de suas necessidades expressivas”, o que é – “possível, pessoal, necessário e intransferível” (GUEDES, 1997, p. 7).

Apesar de muitos estudiosos e docentes concordarem que o problema do baixo desempenho dos alunos quanto à produção textual existe, poucos deles entram em consenso no que se refere ao “diagnóstico”, visto que, de acordo com Geraldi (2012), alguns entendem que isso se deve à falta de leitura por parte dos estudantes, enquanto outros, à má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Com base nesses questionamentos acerca das causas dessa problemática da escrita na escola, propusemos estudar a intencionalidade na produção textual dos estudantes, uma vez que acreditamos e, portanto, defendemos, que a falta de tomada de consciência por parte do aluno em seu projeto de dizer faz com que ele tenha maior dificuldade no momento de escrita.

Sendo assim, entendemos que investigar a intencionalidade, tomada aqui como um princípio de textualidade que determina as escolhas feitas pelo autor na elaboração de seu texto e que acaba por orientar a construção de sentido por parte do leitor (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), na escrita argumentativa dos alunos, é um caminho de pesquisa bastante válido, visto que poderá minimizar a dificuldade de muitos estudantes na elaboração de seus textos. Isso porque, ao produzir seu texto, muitas vezes, o aluno não tem ciência de que a seleção lexical e a relação entre as ideias – nos referimos aqui aos articuladores e à progressão tópica – exercem uma função argumentativa.

Assim, acreditamos que proporcionar aos estudantes um espaço de reflexão, na escola, sobre as possibilidades de escolhas de recursos linguísticos que a língua oferece e de organização do discurso, bem como suas implicações, poderá conduzi-los a um amadurecimento no processo de escrita, de modo que aquilo que escrevem seja direcionado por uma intencionalidade consciente, e não apenas um “preenchimento de lacunas”, como já nos referimos. Além disso, algumas das situações recorrentes que acontecem em sala de aula, como por exemplo, o estudante, ao ser questionado sobre algo escrito em seu texto, diz: “mas não era isso que eu queria dizer, estava querendo dizer que....”, poderão ser reduzidas, uma vez que os alunos terão desenvolvido mais sua capacidade de escrita, bem como de reflexão

acerca da intencionalidade e da materialização dela linguisticamente em suas produções textuais.

É sabido e discutido que os estudantes do nosso país apresentam dificuldades na produção de textos quanto às construções linguísticas (CORTIVO-LEBLER; PASCHOAL, 2018). Ao longo de minha experiência docente, pude perceber que meus alunos do Ensino Médio realmente têm apresentado problemas quanto à organização das ideias, principalmente nos gêneros argumentativos. Apesar de, nesse momento da Educação Básica, a produção de textos de cunho argumentativo ganhar força no universo dos estudantes, haja vista que estão prestes a ingressar no Ensino Superior, e os processos seletivos, em sua grande maioria, privilegiam a escrita argumentativa, muitos alunos têm demonstrado limitações no momento de planificação de suas ideias e intenções.

É notável, desse modo, a demanda de se trabalhar em sala de aula com gêneros argumentativos, a fim de que o aluno saiba se movimentar adequadamente dentro do texto, de acordo com suas intenções, fazendo uso de mecanismos linguísticos para a produção de sentido. Com base nessa necessidade, escolheu-se como participantes desta Pesquisa-Ação (PA) alunos do 2º ano do Ensino Médio, que, com vista a uma vaga na Universidade, no ano seguinte, necessitarão utilizar mais intensamente os gêneros argumentativos escritos.

Além da necessidade escolar, devido ao desejo dos alunos de ingresso no Ensino Superior, há, ainda, outro motivo que nos leva a escolher tais participantes de pesquisa: o fato de serem jovens, o que favorece que estejam intimamente ligados à contestação/tomada de posição e, muitas vezes, têm dificuldade em apresentar uma argumentação consistente e/ou reflexiva. Desse modo, o trabalho com gêneros argumentativos possui uma relevância escolar/curricular e social, uma vez que a argumentação é utilizada, não só na escola, mas, sobretudo fora dela, para agir nas mais cotidianas e diversas situações de interação como, por exemplo, convencer os pais a conseguir algo que se deseja ou defender um ponto de vista diante de colegas/irmãos em uma conversa sobre um determinado assunto.

Contudo, apesar de a argumentação ser algo intrínseco ao universo do jovem, quando se trata de produção escrita, surgem inúmeras dificuldades, principalmente no que se refere à relação de ideias e à progressão dos tópicos apresentados na elaboração de textos nos contextos escolares. Considerando essa questão, surge a necessidade de pesquisas que tenham como foco a produção textual de cunho argumentativo na escola. Conforme defendem Koch e Elias (2016, p. 10): “é preciso transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão”. Desse modo, dada essa necessidade e a peculiaridade de estudos relacionados a processos de ensino e de aprendizagem, optamos por realizar uma pesquisa-ação, de modo

que houvesse um *feedback* aos estudantes e à docente, para, assim, buscar subsídios quanto à resolução de tal demanda escolar e social.

Ao nos determos na intencionalidade na escrita argumentativa, por meio da progressão tópica e do uso dos articuladores, foi possível identificar procedimentos e recursos linguísticos utilizados pelos alunos na produção textual. Observar esses elementos ajuda a esclarecer alguns aspectos relacionados às condições de produção, o que colabora para repensarmos as práticas de escrita em sala de aula (GERALDI, 2012).

O “modelo geral de ensino, frequentemente, é pautado na gramática normativa – modelo que, pelos resultados que se observam em textos de vestibulandos, não está tendo resultados eficazes” (CORTIVO-LEBLER; PASCHOAL, 2018, p. 236). Com isso, torna-se bastante relevante um estudo que, além de fazer uma investigação acerca dos procedimentos e recursos linguísticos de que os alunos fazem uso, apresenta uma sequência didática pautada nos preceitos da Linguística do Texto, para a qual o texto é o lugar de interação, de modo que os elementos gramaticais não são mais abordados de forma isolada, mas por meio do uso segundo os propósitos da situação de comunicação.

Sendo assim, nesta pesquisa, propomo-nos a realizar um estudo acerca dos benefícios do trabalho com a intencionalidade para a escrita argumentativa de alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, centramo-nos nos preceitos de Beaugrande e Dressler (1981) e o encaminhamento de análise desse princípio de construção do sentido ocorrerá a partir do exame do Plano de Texto, da Pirâmide Tópica, da verificação das declarações da sujeita de pesquisa nos questionários (de intenção, sobre o Plano de Texto, sobre a 2ª versão e sobre as atividades de produção textual) e da observação da materialidade linguística nas produções argumentativas da estudante (Produção Textual Diagnóstica Provocadora; Crônica Argumentativa 01 e Crônica Argumentativa 02). Isso porque entendemos que o produtor, ao apropriar-se da língua para elaborar seu texto, não apenas opera o material linguístico, mas também expressa seu ponto de vista ao realizar determinadas escolhas linguísticas devido a uma certa intencionalidade, a qual pretende que produza determinados efeitos, segundo seu Projeto de Dizer.

Geraldi (2010), criticando a visão de trabalho docente estabelecida desde o início do século XX, registra que, nesse momento, o professor não tinha a obrigação de ter o saber que era produzido pelas pesquisas, já que a ele era dada apenas a responsabilidade de controlar o tempo que o aluno entra em contato com o material didático, verificar se as respostas dos estudantes condizem com a apresentada pelo livro, minimizar os desvios comportamentais ou acadêmicos dos discentes. Concordamos com a crítica apresentada por Geraldi (2010) e é por

isso que realizamos uma PA. É justamente a partir da posição de professora e pesquisadora que este trabalho de doutorado se sustenta, haja vista acreditarmos que o docente pode/deve colocar-se como sujeito autônomo em sua prática docente e também como pesquisador/especialista do saber.

Considerando o que defende Bakhtin (2010) acerca da *responsabilização do sujeito*, o professor tem de ser participante “ativo”, deve ter um conhecimento teórico para discernir e digerir os materiais que são “obrigatórios”, a exemplo dos materiais didáticos. Não é possível engessar a sala de aula, que conta com inúmeros fatores contextuais com os quais o professor precisará saber lidar e, por isso, é imprescindível que seja especialista de si mesmo (PRABHU, 2010). Para além do conhecimento teórico, fornecido ao professor em sua formação, defendemos que a atitude “pesquisadora” deva fazer parte de seu trabalho em sala, de modo a construir diariamente uma ponte entre a escola e a academia. Essa parceria poderá colaborar para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Chizzotti (2008) assevera que a pesquisa deve ocupar-se de elementos que o investigador encontra a partir da observação e da reflexão acerca do problema que vive, de modo que uma questão de pesquisa “pode originar-se, pois, da observação direta e da reflexão sobre fatos observáveis, de leituras e de análises pessoais, de fontes documentais orais ou escritas” (CHIZZOTTI, 2008, p 16). Sendo assim, com base nas inquietações acerca da escrita argumentativa na escola e nos autores que sustentam esta proposta, formulamos a seguinte questão de pesquisa que norteará este trabalho: Como o trabalho com o princípio textual de intencionalidade auxilia na produção de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria?

Desse problema de pesquisa, desdobram-se outras questões que nos auxiliarão a alcançar o objetivo desta pesquisa-ação. São elas:

- a) Como a elaboração do Plano de Texto auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo?
- b) De que maneira o uso consciente da progressão tópica ajuda os estudantes na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo?
- c) Em que medida o uso consciente dos articuladores auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo?
- d) De que forma as atividades metacognitivas colaboram para a construção da autonomia escritora dos estudantes do Ensino Médio na busca pela concretização da intencionalidade no texto argumentativo?

No intuito de dar corpo a esta Pesquisa-Ação, escolhemos o gênero Crônica Argumentativa. Os estudos do texto, a partir desse gênero, estão centrados nos preceitos da Linguística do Texto, sobretudo em Beaugrande e Dressler (1981), no que se refere à intencionalidade e, em Koch (2015; 2014; 2016b), quanto à progressão tópica e aos articuladores. Para discorrer sobre o Plano de Texto, recorremos a Adam (2011; 2019), Cabral (2013), Van Dijk (2018), Marquesi, Elias e Cabral (2017) e Meyer (2008). Outros autores também fazem parte da sustentação teórica desta pesquisa, como Koch e Elias (2016), as quais tratam da escrita argumentativa na escola; White e Arndt (1991), no que se refere à escrita-processo (Process Writing); Ruiz (2015), na avaliação textual-interativa. Para fundamentar a sequência didática, Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Pasquier e Dolz (1996). Já a metacognição tem por base os estudos de Flavell (1976), Mayor (1995), Burón (1997) e Gerhardt (2017). No que tange aos preceitos metodológicos, sobre a pesquisa-ação, buscamos apoio em Burns (1999), Thiollent (2011), Carr e Kemmis (1988) e Tripp (2005).

Cada uma dessas teorias a que recorremos neste estudo é necessária para que pudéssemos atingir o objetivo estabelecido. Para além do cumprimento das metas desta pesquisa, esse escopo teórico-metodológico atende a uma necessidade do ensino para estudantes da Educação Básica: realizar atividades “para desenvolver a capacidade de adquirir consciência e controlar o processo [de aprendizagem]”, o que os habilita a serem autônomos quanto à aprendizagem (CAMPS, 2006, p. 21 – inserção minha).

Aliado a isso, os estudantes, como aponta Matêncio (2000), devem ser orientados, em suas atividades de produção textual, a elaborar o texto de maneira planejada. Para isso, eles devem levar em conta as diversas etapas que o compõem: Plano de Texto e Tessitura do Texto (escrita e reescrita), segundo a intencionalidade de seu Projeto de Dizer. Essa combinação de teorias e metodologias, que consideram a escrita como processo e a importância de desenvolver a consciência no uso dos recursos linguísticos em prol de uma intencionalidade, acreditamos, colabora para a qualificação dos textos dos estudantes e o desenvolvimento de uma atitude autônoma diante de seu próprio processo de escrita.

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ESTADO DA QUESTÃO

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabá e a prática, ativismo (FREIRE, 2007, 22).

Neste estudo, buscamos investigar como o princípio textual intencionalidade pode auxiliar na produção de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio, por meio do trabalho com o gênero Crônica Argumentativa. Para isso, observamos dois elementos que compõem a textualidade na análise da intencionalidade do autor, desde seu planejamento até a produção final do texto: a progressão tópica e os articuladores. Verificamos a intencionalidade no texto argumentativo a partir da intersecção da progressão tópica com os articuladores, desde o planejamento – Plano de Texto – ao Texto em si. Sendo assim, neste trabalho, enfocamos a intencionalidade, a partir do Plano de Texto, da Progressão Tópica, dos Articuladores Textuais e das atividades Metacognitivas.

Ao realizarmos um levantamento das pesquisas sobre a intencionalidade – foco de nosso estudo – foi possível verificar a existência de uma lacuna quanto a trabalhos que tematizem a intencionalidade no processo de produção textual de estudantes de Ensino Médio. Os estudos encontrados que tinham como foco a intencionalidade abordam a ótica do texto como produto, visto que analisam textos prontos. Nossa proposta, porém, centra-se em uma perspectiva de movimento/processo, já que parte do planejamento – passando pelo momento de tessitura – até o texto finalizado. Essas duas perspectivas apresentadas – intencionalidade no texto como produto e outra no texto como processo – são duas possibilidades válidas e importantes de aproximação à intencionalidade na escrita argumentativa pelo viés da Linguística do Texto.

Ao realizarmos um levantamento acerca do estado da questão no que se refere ao princípio de intencionalidade, buscamos tanto artigos, encontrados no *Google Acadêmico*, quanto trabalhos de pós-graduação, obtidos por meio do acesso ao *Catálogo de Teses e Dissertações*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para fins de explanação do estado da questão, e não do esgotamento das possibilidades de apresentação dos diversos estudos que enfocam a intencionalidade, nesta seção, centrar-nos-emos na exposição de alguns trabalhos,

considerando dois critérios de seleção quanto às abordagens desse princípio de textualidade: 1) quanto ao momento em que o olhar sobre o objeto é lançado (texto – artefato ou texto – em processo); 2) quanto ao produtor do texto que será *corpus* de análise (estudantes do Ensino Básico ou não)².

A fim de exemplificar a perspectiva de análise da intencionalidade em de texto artefato, selecionamos um artigo científico e uma dissertação. O artigo selecionado foi “A informatividade e a intencionalidade, propostos por Beaugrande e Dressler (1981), nas cartas jesuíticas”, de Santos (2017). Nesse artigo, o autor verifica a presença de indícios de tais princípios de textualidade em “Carta do Irmão José de Anchieta aos Padres e Irmãos de Coimbra, Piratininga, 15 de agosto de 1554” e em “Quadrimestre de maio a setembro, Dirigida por Anchieta a Santo Inácio de Loiola, Roma. São Paulo de Piratininga, (1º de setembro de) 1554”, ambas de José de Anchieta. Já o exemplo de trabalho desenvolvido em programas de pós-graduação que aborda a intencionalidade a partir da análise de textos prontos compreende a dissertação “A intencionalidade Linguística e os aspectos de oralidade nas campanhas de instituições de ensino em outdoors nas cidades de Recife e Olinda”, de Mafra (2012). Nesse estudo, é apresentada uma análise da linguagem, atentando para a ambiguidade intencional em campanhas publicitárias. É necessário salientar que não foram encontrados trabalhos que analisam o texto em processo.

Diante de vários trabalhos que enfocam a intencionalidade em textos que não são produzidos por alunos do Ensino Básico, destacamos apenas um artigo e uma dissertação no intuito de ilustrar textos acadêmicos, por um lado artigos e por outro trabalhos de pós-graduação. Moura (2018), no artigo “Do processo de (re)significação textual: os fatores de textualidade como dispositivo de análise”, apresenta o exame dos sete fatores, incluindo, assim, a intencionalidade, no conto “Uma mulher audaciosa”, de Ana Maria Machado, observando os indícios linguísticos apresentados pela autora. Na dissertação “Argumentação na mídia impressa: a Copa do Mundo de 2014”, Bezerra (2016) examina o uso de determinados recursos linguísticos em dois gêneros: o artigo de opinião e a propaganda. Nessa análise, a autora observou que o produtor promove a interação com o seu interlocutor. É válido ressaltar que não foram encontrados trabalhos que analisassem esse princípio de textualidade em textos de alunos da Educação Básica.

Do exposto, destacamos a carência de trabalhos que se dediquem ao estudo da intencionalidade de textos em elaboração e também nos produzidos por estudantes do Ensino

² Os trabalhos que de algum modo abordam a intencionalidade serão mais bem explorados na seção 2.1.2 desta tese.

Básico. Desse modo, neste estudo, ao fazermos uma ponte entre a teoria e a prática na sala de aula, pretendemos nos inserir nessa lacuna encontrada em pesquisas sobre a intencionalidade, visto que há apenas trabalhos que aplicam o conceito em textos não produzidos por alunos ou em textos prontos. Ademais, poucos são os que se propõem a ampliar os preceitos teóricos do princípio de intencionalidade, como o nosso.

1.3 JUSTIFICATIVA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino, continuo buscando, recuperando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e
me indago. Pesquiso para constatar, constatando
intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para
conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou
anunciar a novidade
(FREIRE, 2007, p. 29)

Nosso estudo justifica-se por: 1) contribuir com as pesquisas da Linguística do Texto, preenchendo, de algum modo, o nicho de estudos que se centram na análise da intencionalidade; 2) atender a uma demanda escolar; 3) considerar uma necessidade social; 4) colaborar com o cumprimento de metas e reflexões docentes.

Esta pesquisa alcança uma relevância acadêmica por contribuir com os estudos da Linguística do Texto, uma vez que coloca em prática muitos preceitos teóricos, de modo que haja o estabelecimento de uma ponte entre a academia e a escola. O caráter inovador deste estudo também o torna importante, já que tematiza a intencionalidade, que não tem sido abordada em trabalhos atuais da Linguística do Texto, sobretudo relacionada à progressão tópica e ao uso dos articuladores textuais. Além disso, outro aspecto que torna interessante esta pesquisa é o fato de abordar a questão da metacognição, visto que a maioria dos estudos sobre produção textual tratam da avaliação feita pelos professores, porém poucos observam a que é realizada pelo próprio aluno. Esta pesquisa também se apresenta como uma proposta relevante devido ao fato de que, a partir da análise sugerida, poderemos indicar possíveis caminhos para o ensino da escrita argumentativa.

Outra justificativa para este estudo é a necessidade de trabalho com a intencionalidade na escola. Tal demanda se deve ao fato de que muitos estudantes apresentam inúmeras

dificuldades quanto à elaboração de textos argumentativos que atendam à intencionalidade de seu Projeto de Dizer. Além disso, alguns alunos não têm conhecimento acerca do que seria o Projeto de Dizer nem mesmo do uso consciente dos recursos linguísticos, o que gera textos com algumas fragilidades. Também é possível encontrar pertinência neste estudo tendo em vista os objetos de conhecimento previstos para o 2º ano do Ensino Médio, quanto à produção textual, pelo Currículo do Sistema Colégio Militar do Brasil. Outrossim, por meio das atividades planejadas para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, os estudantes poderão desenvolver a capacidade de conduzir de forma ativa e crítica sua própria aprendizagem, em atividades metacognitivas.

Ademais, esta proposta apresenta relevância social na medida em que, por se tratar de uma pesquisa-ação, propõe atividades para o desenvolvimento da capacidade escritora dos alunos, os quais utilizarão os conhecimentos para ingresso em Universidades. Em uma sociedade letrada, apresentar uma pesquisa que proponha atividades de aprimoramento da escrita de alunos do Ensino Médio, com foco na intencionalidade, por meio de gêneros argumentativos, adquire especial pertinência. Este trabalho pode auxiliar na formação de sujeitos críticos e conscientes quanto à utilização da língua escrita.

Além dessas justificativas, há uma de caráter pessoal, que, para além da afinidade com a Linguística do Texto, baseia-se no intuito de contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos meus alunos de escrever textos argumentativos. Com isso, acredito que poderão apoderar-se da palavra escrita para expressar e defender suas opiniões, por meio do uso consciente dos recursos linguísticos para dar conta da intencionalidade de seu Projeto de Dizer. Ademais, através desta tese, pude não só compreender as dificuldades dos alunos, mas também propor ações que as amenizassem, revendo, até mesmo, meu agir docente.

1.4 OBJETIVOS

O valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de

outro pesquisador

(FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 74).

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar como o trabalho com o princípio textual de intencionalidade pode auxiliar na produção de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Verificar como a elaboração do plano de texto auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo.
- b) Averiguar de que maneira o uso consciente da progressão tópica ajuda os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo.
- c) Examinar em que medida o uso consciente dos articuladores auxilia os alunos na busca pela concretização da intencionalidade no texto argumentativo.
- d) Refletir de que forma as Atividades metacognitivas colaboram para a construção da autonomia escritora dos alunos do Ensino Médio na busca pela concretização da intencionalidade no texto argumentativo.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Nosso objetivo neste subcapítulo é apresentar o modo como organizamos este trabalho, no intuito de nortear o leitor quando da leitura deste estudo. Quanto aos capítulos, além destas considerações iniciais, este estudo está assim segmentado: fundamentação teórica, fundamentação metodológica, análise e discussão dos resultados e considerações finais.

Além deste capítulo introdutório, no qual constam as seções “Contextualização”; “A relevância do estudo e o estado da questão”; Justificativa; Objetivos e a presente seção, Organização da tese, o segundo capítulo, Fundamentação Teórica, refere-se ao aporte teórico adotado neste trabalho, a Linguística do Texto, a qual é retomada a partir de um breve panorama que remonta aos conceitos essenciais e ao interesse de estudo, desde seu surgimento até os dias atuais. Por meio do subcapítulo 1, são apresentados tópicos ligados aos estudos da Linguística do Texto e importantes para esta pesquisa: a Intencionalidade; o Plano de Texto; a Progressão Tópica; os Articuladores Textuais. Ainda na Fundamentação Teórica, outras questões são abordadas: a metacognição e os gêneros textuais.

A Fundamentação Metodológica é o terceiro capítulo e trata tanto do aporte metodológico a que esse estudo recorreu para dar conta de seus objetivos, como também dos encaminhamentos realizados para a geração e análise de dados. Quanto ao aporte metodológico, esta pesquisa empregou a Pesquisa-Ação; as Sequências Didáticas; o Process Writing; a Avaliação Textual Interativa; e as Perguntas Problematizadoras. No que se refere aos encaminhamentos metodológicos, este estudo apresenta, como subcapítulos: a dinamização da Sequência Didática; a utilização de Instrumentos de análise; a escolha da Sujeita de análise.

O quarto capítulo traz a análise e discussão dos resultados, em que são apresentados, analisados e discutidos os dados coletados, a partir da Produção Textual Diagnóstica Provocadora; da Crônica Argumentativa 01 e da Crônica Argumentativa 02. Cada uma dessas três produções será abordada em um subcapítulo à parte, em acordo com os fundamentos teóricos, os práticos e os dados levantados na pesquisa. A relação entre esses três elementos de análise provocará a discussão apresentada ao longo da análise proposta por este estudo.

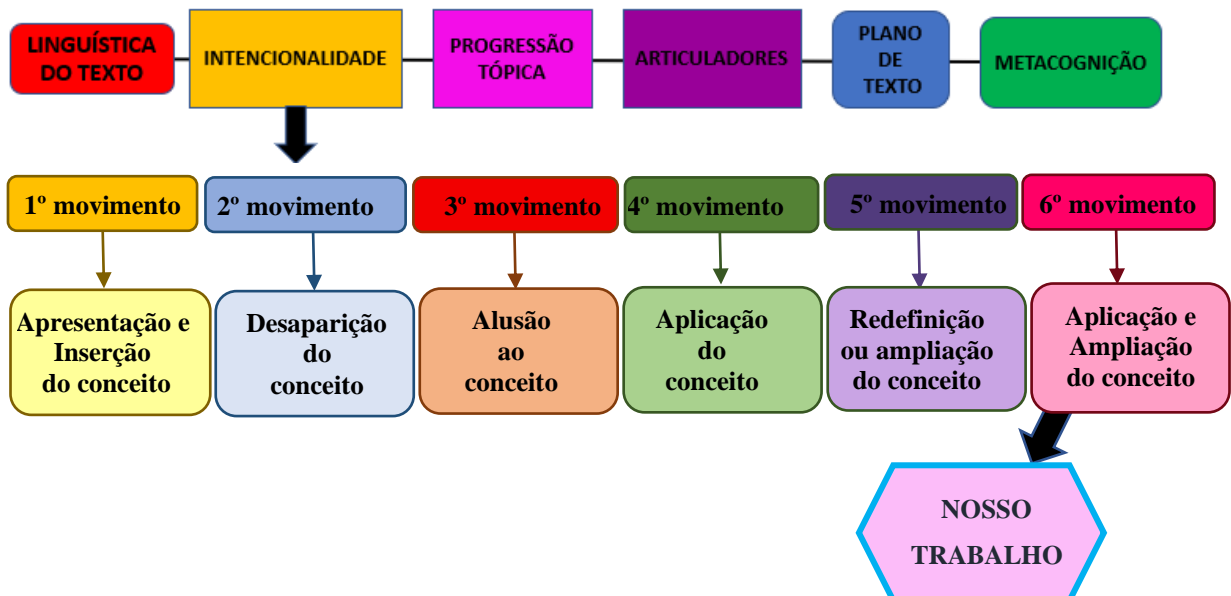
O capítulo que encerra este trabalho é denominado Considerações Finais, em que são retomados os objetivos propostos, respondendo-os. Além disso, nesse momento da tese, são apresentadas algumas reflexões acerca da intencionalidade na produção textual no Ensino Médio e na escrita argumentativa. Na sequência do capítulo final, constam as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao pesquisador cabe recolher os fios que constituem [o] saber, identificá-los, esticá-los para atá-los às diferentes áreas. Depois disso esses fios devem ser estendidos (...) para trás no tempo, a fim de determinar as origens do evento e, para a frente no tempo, a fim de determinar seu impacto e influência sobre os eventos subsequentes. Essa operação termina no ponto em que os fios desaparecem no contexto de algum outro evento ou convergem para provocar a ocorrência de algum novo evento. (FÁVERO, 2016, p. 54).

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam esta tese de doutorado. Cada tópico de teoria é apresentado em um subcapítulo, de maneira a explicitar pontos relevantes para a análise realizada no capítulo 4. A figura a seguir ilustra os principais aportes teóricos a que esse estudo faz referência, para atender às perguntas de pesquisa.

Figura 1 – Fundamentação Teórica



Fonte: Elaborada pela autora.

Como mostra a Figura 1, o capítulo foi dividido em seis subcapítulos. Na seção destinada à Linguística do Texto, é apresentado um panorama dessa teoria na Europa e

também no Brasil. Além desses dois tópicos, são trazidos elementos que estão inseridos em tal teoria: a Intencionalidade, a Progressão Tópica e os Articuladores. Outros subcapítulos são o Plano de Texto, a Metacognição e os Gêneros Textuais, com uma subdivisão que aborda a Crônica Argumentativa.

2.1 LINGUÍSTICA DO TEXTO

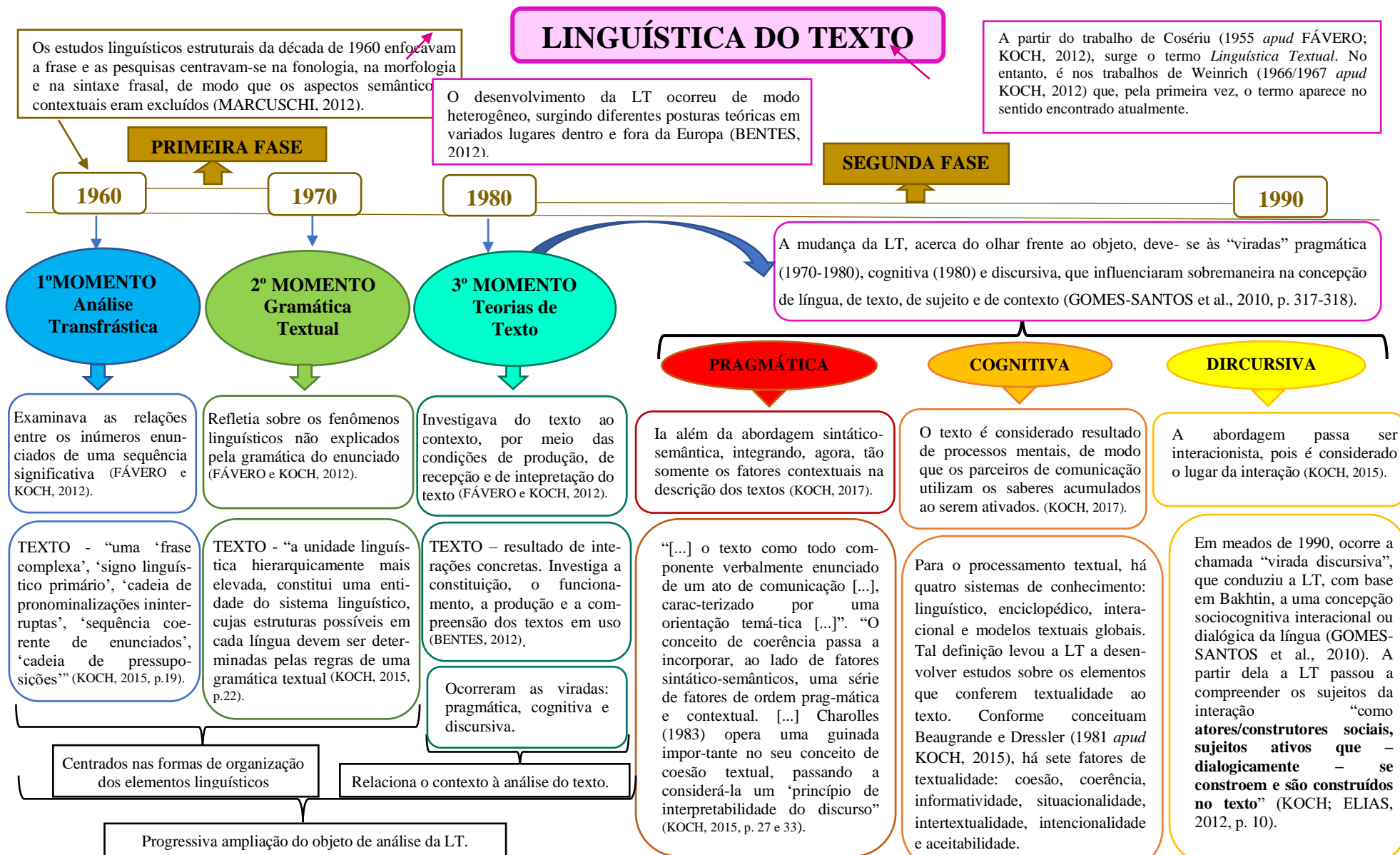
A Linguística do Texto (LT) desenvolveu-se na década de 1960, principalmente na Europa, estabelecendo-se como um novo campo da Linguística, por ser uma linha de investigação interdisciplinar (MARCUSCHI, 2012). Como surgiram diversas concepções de texto, várias foram as designações utilizadas pelos autores de diferentes correntes para denominar essa disciplina (FÁVERO; KOCH, 2012). Foi, porém, a partir do trabalho de Cosériu, “*Determinación y Entorno*” (1955), que surge originariamente a denominação “Linguística Textual”. No entanto, é somente nos trabalhos de Weinrich (1966/1967) que, pela primeira vez, o termo aparece no sentido encontrado atualmente (FÁVERO; KOCH, 2012).

Os estudos linguísticos estruturais, em voga na década de 1960, enfocavam a fonologia, a morfologia e a sintaxe frasal, de maneira que os aspectos semânticos e contextuais acabavam sendo excluídos (MARCUSCHI, 2012). Tais teorias, então vigentes, não davam conta de determinados fenômenos linguísticos e, com isso, surge a LT, com a hipótese de trabalho de que os textos são a forma específica de manifestação de linguagem. Assim, a LT foi se desenvolvendo com base nas lacunas da gramática do enunciado no tratamento de fenômenos linguísticos, explicados apenas se considerássemos o texto (FÁVERO, 2016). Gradativamente, a LT foi ampliando o seu objeto de estudo, de modo que a análise linguística extrapolava o limite da frase, passando a considerar o texto, o sujeito e a situação de comunicação. Esse avanço da LT não ocorreu de maneira homogênea, já que surgiram diferentes posturas teóricas em variados lugares dentro e fora da Europa (BENTES, 2012).

O conceito de “texto” pode ser concebido de diversas maneiras, dependendo da perspectiva teórica que assumimos (KOCH, 2016b). Mesmo a LT, que, a priori, tem como objeto de investigação o texto, apresenta diferentes definições, de acordo com o autor e/ou a filiação teórica, as quais acabaram se imbricando em certos momentos. As concepções que fundamentaram os estudos da LT foram a gramatical, a semiótica, a pragmática, a discursiva, a comunicativa, a cognitivista e a sociocognitiva-interacional (KOCH, 2017, p. 13).

Com isso, o desenvolvimento da LT ocorreu a partir de diferentes concepções de texto, apresentadas ao longo de seu percurso, o que resultou em grandes diferenças entre as fases da sua evolução (KOCH, 2017). Apesar dessa multiplicidade de propostas teóricas com foco no texto, na passagem da teoria da frase para a teoria do texto, foi possível reunir algumas posturas como sendo pertencentes a três grandes momentos (KOCH, 2012): 1º) a análise transfrástica; 2º) a gramática textual e 3º) as teorias de texto. Esse agrupamento de concepções, por meio de uma tripartição em momentos, baseou-se na progressiva ampliação do objeto de análise da LT, como se pode ver na Figura 2, por meio do organograma que segue.

Figura 2 – Organograma com as fases da LT



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Koch (2012; 2015; 2017); Fávero e Koch (2012); Koch e Elias (2012); Bentes (2012); Marcuschi (2012); Gomes-Santos et al (2010)

Convém assinalar que não há uma sucessão temporal entre esses três momentos teórico-metodológicos³, já que a distinção entre eles não se dá por ordem cronológica, como mostra o organograma da Figura 2, mas tipológica, pois cada um apresenta um tipo diferente de alinhamento teórico (FÁVERO; KOCH, 2012). O que os diferencia é o objetivo e o foco estabelecido em cada um: os dois primeiros momentos estavam centrados nas formas de organização dos elementos linguísticos, enquanto que o último relacionou o contexto à análise textual, o qual era visto como resultado de interações concretas.

Tal mudança da LT, acerca do olhar frente ao objeto, como se observa no organograma anteriormente apresentado, deve-se às “viradas” pragmática (1970-1980), cognitiva (1980) e discursiva, que influenciaram sobremaneira a concepção de língua, de texto, de sujeito e de contexto (GOMES-SANTOS et al., 2010, p. 317-318). A virada pragmática foi além da abordagem sintático-semântica, integrando os fatores contextuais na descrição dos textos (KOCH, 2012). Essa perspectiva pragmática foi impondo-se e conquistando lugar nos estudos sobre o texto, o que fez surgir tanto modelos contextuais – que buscavam integrar fatores contextuais na descrição dos textos – como comunicativos – os quais eram baseados na Teoria dos Atos de Fala e na Teoria da Atividade Verbal (KOCH, 2017). Tais perspectivas têm em comum a “busca de conexões determinadas por regras, entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, mas tendo sempre o texto como ponto de partida dessa representação” (KOCH, 2017, p. 27). A partir disso, a LT passa a considerar o texto em funcionamento e entender a coerência como um “princípio de interpretabilidade do discurso” (KOCH, 2017).

Foi por meio da virada cognitiva que a LT chegou a uma nova concepção de texto, o que foi bastante relevante para o desenvolvimento da teoria (KOCH, 2012). Esse, agora, passou a ser considerado resultado de processos mentais, de modo que os parceiros de comunicação utilizam os saberes acumulados, que são ativados nas diversas práticas da vida social (KOCH, 2017). Isso porque o texto surge a partir de inúmeras operações que se interligam, as quais envolvem “procedimentos de decisão, seleção e combinação” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 37). Com isso, a LT deveria desenvolver “modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem

³ Esta tese, assim como outros trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), liderado pela Prof.^a Dr.^a Vaima Regina Alves Motta, orientadora deste estudo de doutoramento, insere-se neste 3º momento. As pesquisas em nível de Pós-Graduação realizadas pelo GELTE enfocam a LT na sala de aula, no intuito de colaborar para a qualificação da produção textual de estudantes da Educação Básica.

a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação” (KOCH, 2017, p. 34).

A perspectiva cognitivista levou a LT a desenvolver estudos sobre “como os textos FUNCIONAM em INTERAÇÃO HUMANA”⁴ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 3, grifos dos autores). A partir disso, o conceito de texto, segundo Beaugrande e Dressler (1981), é definido como uma ocorrência comunicativa que abarca sete padrões de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Coesão e coerência estão centradas no texto e “se relacionam com o material conceitual e linguístico”; enquanto que intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade estão centrados no usuário (produtor ou receptor) e estão relacionadas aos “fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (VAL, 2016, p. 5). Caso alguns desses padrões⁵ não seja atendido de modo satisfatório, de acordo com os autores, o texto não será comunicativo e textos não-comunicativos são considerados não-textos (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Esses padrões “funcionam como PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS [...] da comunicação textual: eles definem e criam a forma de comportamento identificável como comunicação textual” e, caso sejam desafiados, tal modo de comportamento será quebrado (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 11, grifo dos autores).

A coesão se refere às maneiras como as palavras, que vemos ou ouvimos, estão “*mutuamente conectadas na frase*” e a coerência “*diz respeito às maneiras como a configuração de conceitos e relações estão mutuamente acessíveis e relevantes*” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 3-4, grifos dos autores). Já a intencionalidade é a atitude do produtor do texto na busca por atingir um objetivo que se refere a um plano, de modo a construir um texto coeso e coerente, enquanto que a aceitabilidade seria a atitude do receptor em aceitar o texto como coeso e coerente, de maneira a ser algo relevante para ele, seja pela aquisição de conhecimento, seja pela possibilidade de cooperação em um plano. A informatividade trata do balanceamento das informações, as quais podem ser esperadas ou inesperadas e conhecidas ou desconhecidas. O critério de situacionalidade se refere aos

⁴ No original: “how the text FUNCTION in HUMAN INTERACTION” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 3, grifo dos autores).

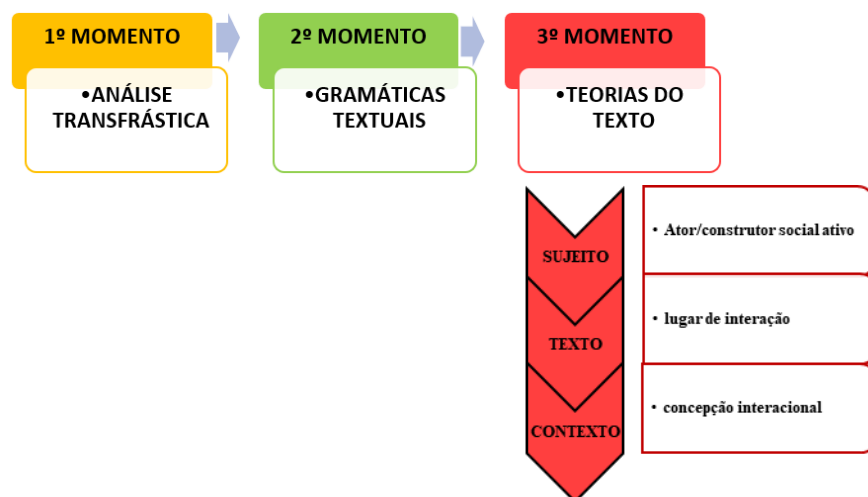
⁵ Beaugrande e Dressler (1981) denominam padrões, mas, em trabalho mais recente, Beaugrande (1997) chama de *princípios*. No entanto, Marcuschi defende que se deva utilizar a palavra ‘*critério*’ ao invés da expressão ‘*princípio*’, para a noção de ‘*critérios da textualidade*’, pois “não se admite que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 97, grifos do autor). Koch (2017), considerando os estudos da área, inclusive o de Beaugrande (1997), prefere denominar *princípios de construção textual do sentido*.

“fatores que fazem um texto RELEVANTE a uma SITUAÇÃO de ocorrência”⁶ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 9, grifos dos autores), ao passo que a intertextualidade trata dos elementos que tornam o uso de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos, os quais podem ser encontrados previamente.

Uma possível separação entre fenômenos sociais e mentais na virada cognitiva – entre exterioridade e interioridade –, determinou, em meados de 1990, a “virada discursiva”, que conduziu a LT, com base em Bakhtin (2016), a uma concepção sociocognitiva interacional ou dialógica da língua (GOMES-SANTOS et al., 2010). Sendo assim, a atividade de linguagem ocorre tanto por meio de elementos linguísticos da superfície textual e da sua forma de organização, porém “requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação (KOCH, 2017).

A perspectiva discursiva fez com que a LT compreendesse os sujeitos da interação “como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10, grifos das autoras). A Figura 3 apresenta os conceitos caros à LT, no terceiro momento, a partir dessa virada:

Figura 3 – Conceitos do terceiro momento da LT



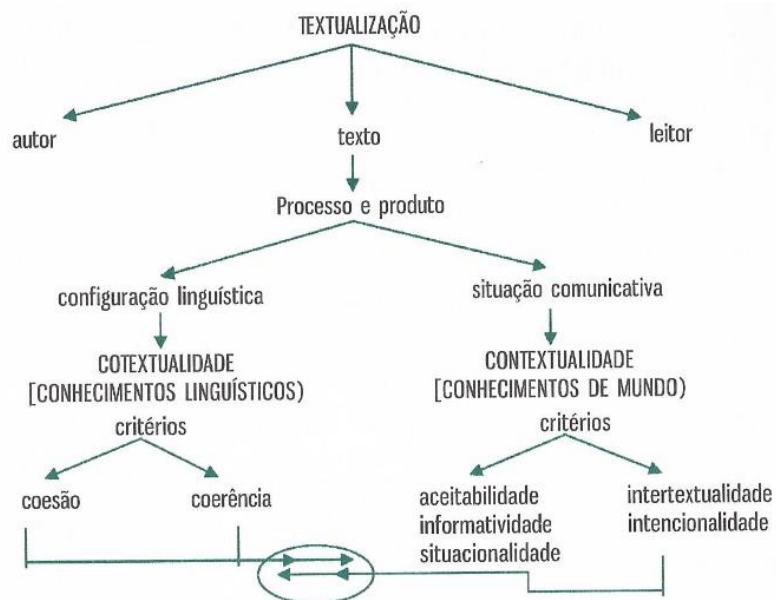
Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Koch (2017, p. 43-44).

⁶ No original: “factors which make a text RELEVANT to a SITUATION of occurrent” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 9, grifo dos autores).

A partir da ampliação gradual do objeto, a LT assume a postura, ainda que provisória, segundo Marcuschi (2008), de estudar “as operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 78). Com base nesse ponto de vista dialógico é que se entende a definição de texto defendida pela LT, apresentada por Koch: o texto, sendo uma manifestação verbal, é constituído de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores na atividade verbal, de maneira a permitir, durante a interação, não só apreensão de conteúdos semânticos, devido à ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a atuação segundo as práticas sociodiscursivas (KOCH, 2016b).

A partir dessa visão dialógica, Marcuschi (2008) revisita as definições de padrões de textualidade, de Beaugrande e Dressler (1981), as quais ainda ecoavam nos estudos da LT. A Figura 4 apresenta um esquema da textualização elaborado por Marcuschi (2008), em que é discriminado o tipo de conhecimento referente a cada um desses critérios de textualidade:

Figura 4 – Divisão dos critérios de textualidade



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

Como se vê na Figura 4, de acordo com Marcuschi (2008), fazendo uso dos sete critérios de Beaugrande e Dressler (1981), a textualidade está fundamentada em três pilares: o produtor (autor), o leitor (receptor) e o texto (evento), o que justifica seu caráter interacional e

situado. O texto, nessa perspectiva, é considerado um processo, e não um produto acabado. O acesso cognitivo a ele se dá por meio de dois aspectos: “o estritamente linguístico, representado pela cotextualidade (o intratexto)” e “o contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico)” (MARCUSCHI, 2008, p. 96). Esses critérios, como demonstram as flechas bilaterais do esquema, relacionam-se no texto de modo estreito e imbricado, por meio da articulação dos aspectos (níveis) linguísticos, sociais e cognitivos, como já aponta Beaugrande (1997).

Entretanto, conforme Marcuschi (2008), os critérios de textualidade, como foram definidos pelos autores, devem ser considerados a partir de algumas ressalvas: a) não podem ser divididos de forma estanque e categórica; b) a definição de texto não pode estar centrada na primazia nem do código nem da forma e c) não devem ser entendidos como regras de boa formação. Sendo assim, Marcuschi advoga que a textualidade deve ser observada a partir de um viés discursivo, já que envolve, principalmente, a interação de sujeitos sociais, por meio de práticas sociais, pois o texto é uma realidade, e não uma virtualidade. Com isso, o texto passa a ser visto como um processo em que estão envolvidos sujeitos e contexto situacional, porque a produção de linguagem é de natureza interativa. Ela é constituída por “elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização”, não envolvendo apenas a mobilização de saberes, mas a reconstrução dos conhecimentos e dos sujeitos (KOCH, 2014, p. 21).

Essa concepção de língua defendida pela LT opõe-se àquela que a considerava como um sistema abstrato ou homogêneo, baseado na imanência das formas. Isso porque, com esse viés discursivo, essa linha teórica buscou analisar o sentido, ou seja, o efeito do funcionamento da língua, de maneira a considerar os falantes, em contextos sócio-históricos, como produtores de textos em condições específicas (MARCUSCHI, 2008). Desse modo, a língua, para a LT, é uma atividade interativa, social e mental por meio da qual estruturamos nosso conhecimento (MARCUSCHI, 2012). Logo, o texto não é somente uma extensão da frase, mas o resultado de uma ação linguística, “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”, que *refrata* o mundo, uma vez que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Por meio do texto, são ativadas estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos.

Como vimos ao longo desta seção, a LT, em seu progressivo desenvolvimento, sofreu um amadurecimento quanto à definição do que é um texto, até que, com base em uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, adotou a convicção de que o texto é “o próprio lugar da interação verbal”, em que os interlocutores ativamente se constituem e são

constituídos (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). Sob essa compreensão, o “*sentido* de um texto é [...] *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2011, p. 17, grifos da autora). Para Koch e Elias (2016), “falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levarmos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor”. Nessa atividade de produção de sentidos, “concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação envolvendo aqueles três elementos” (KOCH; ELIAS, 2016a, p. 19).

Assim, a LT, desde seu surgimento até os dias atuais, tem trilhado uma longa senda e, a cada passo dado, vem ampliando e modificando suas questões de análise. Inicialmente tinha uma tendência gramatical – análise transfrástica, gramáticas textuais –; em seguida, uma pragmático-discursiva, transformando-se, posteriormente, em uma disciplina com um olhar sociocognitivista, uma vez que, no final de século XX, as questões analisadas estavam relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados (KOCH, 2001). Hoje, “a LT pode ser entendida como uma disciplina da Linguística que assume o texto como objeto de estudo e investiga os diferentes fatores que atuam no processo de construção textual de sentido” (SOUZA; PENHAVEL; CINTRA, 2017, p. 10). Beaugrande (1997) define a LT “como o subdomínio linguístico de uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso” (BEAUGRANDE, 1997, p. 62)⁷.

Ao considerar a língua enquanto fenômeno empírico, vista como heterogênea, indeterminada, histórica, variável e situada, e o texto não de modo isolado e autônomo, mas por meio da interação entre esse artefato e sujeitos, a LT aproxima-se das práticas sociais, em favor das quais as interações surgem, e, por isso, pode ser considerada um subsídio importante, sobretudo, ao professor de Língua Portuguesa. Esse foco no papel ativo dos sujeitos nas interações sociais é bastante relevante para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula, visto que, com isso, o estudante, além de leitor, será também produtor de textos.

Nessa perspectiva, a LT “assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos” (MARCUSCHI, 2008, p.75). Desse modo, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita, torna-se visível a relevância da LT na sala de aula, haja vista ela considerar a interação dos sujeitos e estudar os recursos linguísticos e as condições discursivas que conduzem à construção da textualidade e à produção dos sentidos, aspectos tão caros aos professores de linguagem (KOCH, 2014).

⁷ No original: “Today, text linguistics is probably best defined as the linguistic subdomain in a transdisciplinary science of text and discourse” (BEAUGRANDE, 1997, p. 62).

2.1.1 Alguns aspectos da Linguística do Texto no Brasil

No final da década de 1970, surgem no Brasil os primeiros trabalhos publicados na Europa, que se referem ao estudo linguístico do texto (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009). Tais escritos⁸, ao chegarem ao Brasil, tornaram-se uma referência para o surgimento de um novo olhar acerca dos estudos linguísticos (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009). O Brasil baseou-se também em outras fontes externas, de modo que as pesquisas sobre o texto desenvolvidas aqui sofreram influência de diferentes perspectivas teóricas de variados lugares do mundo (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009).

De acordo com Koch (1999), a LT apresentou três momentos no Brasil. O primeiro, ocorrido na primeira metade de 1980, deu-se através dos trabalhos de Neis (1981), Marcuschi (2012) [1983] e Fávero e Koch (1983). Em tais estudos, é apresentado esse ramo da ciência linguística, os objetivos, os pressupostos, as categorias de análise desse novo aporte teórico e um panorama sobre a LT em outros países. (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009).

O trabalho intitulado *Por uma gramática textual*, de Ignácio Antônio Neis, da PUCRS, publicado em 1981, foi a primeira produção brasileira centrada na LT⁹. Além desse, outras duas publicações, em 1983, também introduziram a LT no Brasil: *Linguística de texto – que é e como se faz*, de Luiz Antônio Marcuschi, publicado na Série Debates da Revista do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Pernambuco e que, posteriormente, tornou-se livro, e *Linguística Textual: introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore G. Villaça Koch, publicado pela Editora Cortez.

Após esses trabalhos, muitas revistas passam a apresentar trabalhos com essa perspectiva, inclusive duas delas acabaram dedicando um número integralmente aos estudos textuais (KOCH, 1999). Uma dessas publicações é *Letras de Hoje*, número 60, organizada por Neis, a qual contou com artigos dele e de outros estudiosos, que consideravam o estudo do texto a partir do viés da LT. Houve ainda uma outra revista que se dedicou ao estudo do texto: *Linguística Textual: texto e leitura*, de Leonor Lopes Fávero, em 1986, na Série Cadernos PUC, número 22. O objetivo dessa publicação do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa era divulgar o que se estava publicando na LT na época.

⁸ Dois desses escritos foram traduzidos para o português e há outro escrito em português de Portugal, a saber: França – *Semiótica narrativa e textual*, de Chabrol e outros pesquisadores (1977); Alemanha – *Linguística e teoria do texto*, de Schmidt (1978) e Portugal – *Pragmática linguística e ensino de português*, de Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca (1977) (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009).

⁹ Esse trabalho de Neis (1981) insere-se no estudo das gramáticas textuais, o que condizia com o 2º momento da LT em todo o mundo, conforme apresentamos no organograma (Figura 2).

Com a publicação desses textos, surgem congressos e seminários sobre LT, de maneira que muitas universidades iniciaram núcleos de pesquisa com estudos focados no texto (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009). As pesquisas ocorreram no âmbito da extensão, do aperfeiçoamento, da especialização, do mestrado e do doutorado (KOCH, 1999). Assim, ao longo dos anos, a LT acabou desenvolvendo-se tanto no país que, como Blühdorn e Andrade (2009) advogam, passa a existir uma LT propriamente brasileira, já que, aqui, ela “parece estar mais independente de modelos europeus [...] [pois] desde os anos 90, ela tem desenvolvido cada vez mais seu próprio perfil, determinado por discursos especificamente brasileiros” (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009, p. 37).

Os aspectos mais tematizados nas pesquisas, nesse primeiro momento, foram os critérios de textualidade, de Beaugrande e Dressler (1981); a coesão textual, sob o viés de Halliday e Hasan (1976); a progressão temática; a coerência textual; a intertextualidade; a tipologia de textos; a produção/sumarização de textos; os mecanismos de conexão; entre outros processos linguísticos observados pelos viés textual, como a topicalização, a referenciação, a nominalização, os tempos verbais e os emprego do artigo (KOCH, 1999). Nesses trabalhos referenciados, os estudiosos brasileiros fazem tanto uma revisão crítica dos critérios de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981), como também a proposição de que a coerência deixe de ser tão somente um fator entre os outros e passe a ser entendida como um “macrofator da textualidade, resultante da atuação conjunta de todos os demais fatores e, portanto, decisiva para a caracterização da textualidade” (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009, p. 33).

O segundo momento, consoante a Koch (1999), surge em 1989, por meio das obras *A Coesão Textual*, de Koch (2016a), *Texto e coerência* e, em 1990, *A Coerência Textual*, ambas de Koch e Travaglia (2007; 2015), as quais enfocam os princípios de coesão e coerência e suas especificidades. A autora discrimina dois grupos de recursos coesivos: a coesão sequencial e a remissiva ou referencial. Essa distinção é retomada no livro “A coesão textual”, de Koch (2016a). Fávero (1991), em livro intitulado *Coesão e coerência textual*, e Val (2016), em *Redação e textualidade*, também abordam tal questão.

O terceiro momento teve início na década de 1990, com os estudos dos pesquisadores Marcuschi e Koch, que, a partir de uma perspectiva sociointeracional, enfocavam os processos e as estratégias envolvidas no processamento textual da compreensão e da

produção¹⁰. Tais questões foram foco dos estudos de Marcuschi e Koch, que se basearam nas obras de Schwarz (2000) [1992], Van Dijk (2018) [1989]; (2012) [1994], Vignaux (1991), dentre outros. Nesse momento, também surgiram trabalhos acerca da tipologia textual, baseados tanto nos estudos de Adam (2001) [1990] como naqueles sobre os gêneros textuais. A tipologia, aponta Koch (1991), aparentava ter sido preterida, mas, através de seus trabalhos, Marcuschi trouxe certa visibilidade para a questão dos gêneros.

A segunda metade da década de 90¹¹ foi marcada pelo surgimento de pesquisas sobre a referenciação, como nos trabalhos de Marcuschi (1994; 1997) e de Koch (1996; 1997). No final dos anos 90 e início dos anos 2000, os conceitos da LT acabaram sendo utilizados para a alfabetização e a aquisição de escrita, como nos estudos de Koch (1993; 1994); Kleiman (1995); Milanez (1993); Marcuschi (1993; 1997); Massini-Cagliari (1997) e Corrêa (2001). Para o ensino de língua materna e estrangeira, destacam-se os trabalhos de Castilho (1998); Fávero, Andrade e Aquino (1999) e Signorini (2001) (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009). Surgiram também investigações sobre o hipertexto, *chats* e *e-mail*, como a dos autores: Oliveira (1996), Hilgert (2000), Bonini (2000), Marcuschi e Xavier (2004). Ademais, pesquisas acerca dos textos falados foram desenvolvidas, por meio de três grandes projetos: o Projeto de Estudo da Norma Culta (NURC); o Projeto Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (Censo/Peul); e o Projeto Gramática do Português Falado (PGPF). Consoante ao que apontam Blühdorn e Andrade (2009), em sua evolução histórica, a LT apresenta uma “macrotendência: da teoria para a aplicação, do texto abstrato para o texto concreto, do microtexto para o macrotexto e das forças centrípetas para as forças centrífugas” (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009, p. 36).

Como se viu ao longo desta seção, o Brasil tem desenvolvido um perfil próprio (KOCH, 1999; BLÜHDORN; ANDRADE, 2009; CAPISTRANO JÚNIOR; LINS; ELIAS, 2017). Isso se deve à elaboração de “amplos *corpora* do português brasileiro, que

¹⁰ De acordo com Koch (1999), essa abordagem dos fenômenos textuais fez com que a LT nutrisse um diálogo cada vez maior com outras Ciências Humanas (Psicologia Cognitiva, Inteligência Artificial, Neuropsicologia, Antropologia, Sociologia Interacional, Ciências Cognitivas).

¹¹ Conforme indica Koch (1999), muitos outros pesquisadores fazem parte do rol dos principais estudiosos da LT, devido aos trabalhos publicados e às orientações de dissertações e teses, a saber: Luiz Carlos Travaglia, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Clélia Cândida Spinardi Jubran e Mercedes Sanfelice Rizzo, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Assis; Maria do Rosário Gregolin, da (UNESP) – Campus Araraquara; Elisa Guimarães e Maria Lúci Cunha Victório Andrade, da Universidade de São Paulo (USP); Maria Piedade Moreira de Sá, Dóris Carneiro da Cunha, Judith Hoffnagel, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Maria Irandé Antunes, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); José Gaston Hilgert, da Universidade de Passo Fundo (UPF); Sueli Cristina Marquesi, João Hilton Sayeg de Siqueira, Regina Célia Pagliuchi da Silveira, da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); José Luiz Meurer e seu grupo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Maria Aparecida Lino Pauliukonis, Helênio Fonseca de Oliveira, Leonor Werneck dos Santos e equipe, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

documentam suas especificidades fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais [...] [com] contribuições para a descrição e definição da variedade brasileira da língua portuguesa” (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009, p. 36).

Além desse tipo de contribuição, a LT colaborou com um debate amplo acerca dos objetivos e dos métodos do ensino da língua materna nas diferentes instituições públicas e privadas do Brasil e envolveu-se em um “grande projeto cultural de alfabetizar integralmente a sociedade brasileira e de democratizar e diversificar a cultura da escrita”. Com isso, acabou por cooperar significativamente para “o desenvolvimento da identidade cultural do Brasil” (BLÜHDORN; ANDRADE, 2009, p. 37).

Atualmente, a LT, “na busca de compreender e explicar o texto, considerando toda a complexidade que lhe é constitutiva [...] estabeleceu e vem estabelecendo um diálogo com muitos outros campos de conhecimento” (CAPISTRANO JÚNIOR; LINS; ELIAS, 2017, p. 9). Algumas questões têm sido mais importantes para a LT como as “de ordem cognitiva – conhecimento prévio¹² [...], referenciação, inferenciação e, em especial, o estudo dos gêneros textuais, da oralidade e sua relação com a escrita¹³, [...] [e] sobre princípios que regem a dinâmica interacional como a cortesia e interação” (FÁVERO, 2016, p.62).

Esse breve panorama da LT, tanto da Europa quanto do Brasil, é de suma importância para compreendermos por quais momentos ela passou, quais temáticas foram abordadas, além dos conceitos de língua e texto por ela adotados ao longo de seu desenvolvimento. De acordo com o que propõe a epígrafe apresentada no início deste capítulo, nesta seção, acabamos por “recolher”, “identificar”, “esticar” e “atar” os “fios”, no intuito de “estender” “para trás no tempo, [...] para determinar as origens do evento e, para a frente no tempo, a fim de determinar seu impacto e influência sobre os eventos subsequentes” (FÁVERO, 2016, p. 54). Isso quer dizer que esse apanhado de elementos teóricos dispostos nessa seção trouxeram uma visão global da LT e também indicaram as possibilidades de desenvolvimento futuro dessa ciência da linguagem.

Finalizada esta seção, buscamos, na que segue, como indica Fávero (2016), apresentar um tópico caro à LT, que se mostra com novas roupagens ou delimitações. No término do movimento anterior: “os fios desaparecem no contexto de algum outro evento ou convergem

¹² Segundo Fávero (2016), o conhecimento prévio foi observado a partir dos estudos de Heinemann e Viehweger (1991).

¹³ Outros pesquisadores também participaram do projeto: Hudinilson Urbano, Paulo Gallemebeck, Diana Luz Pessoa de Barros, Zilda Maria Zapparoli Melo, Luiz Antônio da Silva, Margaret de Miranda Rosa e Leonor Lopes Fávero (KOCH, 1999).

para provocar a ocorrência de algum novo evento” (FÁVERO, 2016, p. 54). Sendo assim, a próxima seção abordará o princípio de textualidade intencionalidade, foco deste estudo.

2.1.2 Intencionalidade

[...] a lingüística textual – nolens volens¹⁴ – partirá para novas margens, onde entraremos em paisagens para as quais ainda não temos os mapas exatos (BEAUGRANDE, 2002, p. 58).

Neste trabalho, a partir do recorte feito entre os princípios de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981), foi selecionada a intencionalidade, a qual diz respeito àquilo que “os produtores de texto pretendem significar, alcançar”¹⁵ (BEAUGRANDE, 1997, p. 14). A intencionalidade, como já explicitamos, é o foco deste estudo. Desse modo, faz-se necessário mostrar um panorama histórico de tal princípio de textualidade. Isso porque, além dessa definição desenvolvida pelos autores, o conceito de intencionalidade perpassou inúmeras áreas do conhecimento e diversos outros momentos dos estudos linguísticos. Ademais, como será explanado nesta seção, desenvolvemos uma ampliação do princípio de intencionalidade, de maneira que esse conceito fosse aplicado e observado na produção da escrita argumentativa de estudantes da Escola Básica, atentando para os elementos que o constituem.

Nas subseções que seguem, serão elencados os trabalhos em que a intencionalidade foi abordada, por meio de estudiosos representantes de diferentes vieses teóricos, e os seis modos – movimentos – pelos quais esse conceito foi focado na LT. Além disso, discorreremos acerca da visão que esta pesquisa de doutorado tem da Intencionalidade. Sendo assim, apresentaremos as seguintes subseções: a intencionalidade em outros escopos teóricos; a intencionalidade na Linguística do Texto (Primeiro movimento, Segundo movimento, Terceiro movimento, Quarto movimento, Quinto movimento e Sexto movimento) e entrelaçamentos teóricos.

¹⁴ Significado: “querendo ou não”.

¹⁵ No original: “subsumes what text produceres intend to mean, achieve” (BEAUGRANDE, 1997, p. 14).

2.1.2.1 A Intencionalidade em outros escopos teóricos

A intencionalidade não é um fenômeno novo. É estudada desde a Antiguidade Clássica, com o filósofo grego Aristóteles, o primeiro a pensar na questão, quando tratou do silogismo, isto é, uma conclusão deduzida por meio de premissas. O filósofo cunhou este termo para tratar da composição de argumento lógico, formado por três proposições¹⁶: as duas primeiras são as premissas e a última é a conclusão (FIORIN, 2017). Quando um raciocínio, por exemplo, viola uma das regras do silogismo, acaba por resultar em sofisma – um falso raciocínio – em que existe intenção (ARANHA, 1986). O sofisma consiste em um raciocínio que se utiliza de três proposições – que apenas parecem verdadeiras – e conduz intencionalmente a determinada conclusão. Tal natureza do sofisma pode ser verificada em Aristóteles, o qual também abordaria “o silogismo sofístico (do grego *sophisma*, que significa ‘artifício, astúcia, ardil’), também chamado falacioso (do latim *fallacia*, que quer dizer ‘engodo’)” (FIORIN, 2017, p. 56-57). Como se vê, tanto no silogismo sofístico como no falacioso, há uma intenção na construção dos argumentos.

Após essa primeira aproximação da filosofia com a intencionalidade – a partir dos estudos de Aristóteles – muitos outros escopos teóricos abordaram essa questão nas mais variadas disciplinas e nos mais distintos momentos históricos. Algumas delas são: a sociologia, em Heider (1958); a psicologia, em autores como Schimidt (1976) e Schlesinger (1977); a filosofia, em Austin (1990) e Searle (1969); e a inteligência artificial, nas obras de Bruce (1975, 1977), Schank & Abelson (1977), Cohen (1978), McCalla (1978) e Allen (1979) (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Em cada uma dessas áreas, a intencionalidade é entendida de modo diferente.

No que se refere a essas diferenças, os sociólogos “exploraram o uso de textos nos ‘sistemas de trocas de discurso’, onde os participantes interagem e colocam turnos de fala”¹⁷ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 116, grifos dos autores). Os psicólogos, por sua vez, “ênfatizaram a intenção do produtor do texto ‘para guiar a consciência do ouvinte’”¹⁸ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 116, grifos dos autores). Já os filósofos, “discutiram que o produtor do texto que ‘quer dizer algo’ com um texto, ‘pretende que o enunciado’ do

¹⁶ De acordo com Fiorin (2017), “uma proposição é uma sentença que exprime um juízo, em que se atribui um predicado a um sujeito: por exemplo, *Todo pássaro é um animal*” (FIORIN, 2017, p. 49, grifos do autor).

¹⁷ No original: “would explore the use of texts in ‘speech exchange systems’ where participants interact and allot speaking turns” (BEAUGRANDE, 1981, p. 116, grifos dos autores).

¹⁸ No original: “would emphasize the text producer’s intention ‘to guide the consciousness of the hearer’” (BEAUGRANDE, 1981, p. 116, grifos dos autores).

texto ‘produza um efeito em um público por meio do reconhecimento dessa intenção’¹⁹ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 116, grifos dos autores). No que diz respeito aos estudiosos da inteligência artificial, preocupam-se “com os planos e objetivos das pessoas com o intuito de ‘analisar melhor os significados das palavras cuja sutileza se encontra nas suas intenções ao invés de suas manifestações físicas’²⁰ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 116, grifos dos autores).

Essas e outras perspectivas acabaram afetando a abordagem dos linguistas, porém foram as teorizações dos filósofos que exerceram mais fortemente uma influência nos estudos linguísticos. Isso porque os filósofos trabalham enfocando “a questão de como as intenções são, de fato, correlacionadas com o formato e o sentido dos enunciados”²¹ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 116). Essa influência se deu, sobretudo, a partir da Filosofia da Linguagem, de maneira que, por meio dela, o conceito de intencionalidade adentrou os estudos linguísticos.

Em cada uma das áreas dos estudos linguísticos, o objetivo, a ênfase e a atitude mudam quanto ao conceito de intencionalidade. Como já mencionado neste trabalho, focaremos no conceito de intencionalidade desenvolvido pela LT. Nesse sentido, três filósofos da contemporaneidade apresentam estudos importantes para o desenvolvimento da noção de intencionalidade na perspectiva da LT: John Langshaw Austin e John Rogers Searle – por meio da teoria dos “Atos de Fala” – e Herbert Paul Grice – mediante o “Princípio de Cooperação”, as “Máximas Conversacionais” e as “Implicaturas Conversacionais”.

Searle e Austin, quanto à intencionalidade, têm um olhar distinto²². Para Austin, não haveria uma equivalência entre o pensamento – intenção – e a linguagem, de modo que ao sujeito não é dado o poder de controle da língua. Isso porque podem surgir efeitos de sentido à revelia da intenção (MOREIRA, 2012). Já em Searle, a intencionalidade é inerente não apenas à realização dos atos de fala, mas também a todo comportamento humano (MOREIRA, 2012). Para ele, toda a linguagem é elaborada com “intencionalidade, pois o

¹⁹ No original: “have argued that a text producer who ‘means something’ by a text ‘intends the utterance’ of the text ‘to produce some effect in na audience by means of the recognintion of tis intention’” (BEAUGRANDE, 1981, p. 116, grifos dos autores).

²⁰ No original: “with people’s plans and goals in order ‘to better analyze the meanings of words whose subtlety lies in their intentions rather than in their physical manifestations’” (BEAUGRANDE, 1981, p. 116, grifos dos autores).

²¹ No original: “over the question of how intentions are in fact correlated with the format and sense of utterances” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 113, grifos dos autores).

²² De acordo com Moreira (2012), apesar de muitos trabalhos considerarem que Searle dá continuidade à obra de Austin, “o discípulo enveredou por caminhos diferentes daqueles que o mestre havia traçado” (MOREIRA, 2012, p.1-2). Diz-se isso, porque em um deles o valor da intencionalidade é relativizada, ao passo que no outro ela é determinante (MOREIRA, 2012).

sujeito é remanescente da lógica cartesiana, portanto onipotente, controlador e determinante do sentido; e o mecanismo que esse sujeito ‘senhor de si’ usa para garantir sua enunciação literal é a intencionalidade” (MOREIRA, 2012, p. 14, grifos da autora).

Searle (1969), investigando ainda a questão da intencionalidade, propõe a retificação do que apresenta Grice (1971) acerca da intenção e do significado, já que esse teórico desconsidera a significativa influência que tanto as convenções quanto os efeitos pretendidos pelo falante exercem sobre a comunicação (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Além disso, baseando-se nos estudos de Austin, Searle (1969) desenvolve a noção de “atos de fala”, os quais dizem respeito às “ações que o enunciado de um texto realiza, intencionalmente ou convencionalmente”²³. Há, com isso, a seguinte distinção: “atos de proferimento” – que se referem ao ato de proferir palavras ou frases; “atos proposicionais” – que tratam do uso de conteúdo e referência; “atos ilocucionários” – que dizem respeito às atividades convencionais realizadas pelo discurso, a exemplo dos atos de prometer, ameaçar, etc.; “atos perlocucionários” – relativos à obtenção de determinados efeitos sobre o interlocutor como, por exemplo, “assutá-los”, “convencê-los” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Searle (1969) incumbiu-se de indicar as convenções que se aplicam aos atos ilocucionários como, por exemplo, o ato de “prometer”, o qual implica ao produtor afirmar sua ação futura, de maneira que coloca-se na obrigação de realizá-la (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Apesar de a teoria dos “Atos de fala” trazer importantes contribuições para a Pragmática, no que se refere à explicação das intenções manifestadas pelos produtores ao fazerem uso dos enunciados, apresenta certas limitações (BEAUGRANDRE; DRESSLER, 1981). É possível verificar que existe uma grande diferença entre aqueles atos que são considerados “definidos como ‘prometer’ ou ‘ameaçar’ e atos extremamente difusos, como ‘afirmar’, ‘declarar’, ‘descrever’, ou ‘questionar’”; no entanto todos esses atos estão agrupados nos “atos ilocucionários” (BEAUGRANDRE; DRESSLER, 1981, p. 117, grifos dos autores)²⁴. Desse modo, não existe “uma maneira óbvia de estabelecer as condições e intenções que devem ser dadas com o intuito de ‘afirmar’ ou ‘descrever’ de acordo com

²³ No original: “actions wich the utterance of a text intentionally or conventionally performs” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 116-117).

²⁴ No original: “relatively well-defined acts such as ‘promising’ or ‘threatening’ and extermely diffuse acts such as ‘stating’, ‘asserting’, ‘describing’, or ‘questioning’” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 117, grifos dos autores).

critérios tão exatos quanto aqueles fornecidos pela ação de ‘prometer’” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 117, grifos dos autores)²⁵.

Quando dizemos “eu prometo”, a ação é transparente, pois o enunciado em si já é a ação. Os verbos referentes a essas ações são denominados “performativos” e sua utilização ocorre em transações legais e parlamentares. Ademais, ressaltam os autores, a comunicação cotidiana é bem mais diversa e pouco transparente, de maneira que muitos tipos de intenções não estão explícitas, como “ao fazer isso estou tentando fazer com que você mude e concorde comigo”. Entretanto, essas são algumas das mais frequentes intenções dos participantes de discursos. Portanto, “a teoria dos atos de fala é [...] incompleta no seu quadro usual, e falha em dar conta da interação de convenções com contextos usuais” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 118)²⁶. A abordagem apresentada por Grice (1982), por meio das máximas conversacionais, é a perspectiva mais ampla (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). É possível, desse modo, verificar que a filosofia contribuiu para os estudos linguísticos, por meio dos “Atos de Fala” e das “Máximas conversacionais”.

Como se viu, a intencionalidade apresenta muitos vieses de estudo, de maneira que é algo passível de observação por diversos pontos de vista, com determinados objetivos e sob certos valores. Desse modo, assim como aponta Moreira (2012), “relativizada ou intrínseca ao sentido, a questão da intencionalidade não é pacífica [...], ela desperta dúvidas, receios, adesões e contraposições” (MOREIRA, 2012, p. 3). Sendo assim, consoante Moreira (2012), nosso objetivo não é dizer o que é certo ou errado, se tal perspectiva é pior ou melhor, pois não existe “uma fórmula correta de intencionalidade na linguagem”, mas diferentes olhares e valores sobre ela (MOREIRA, 2012, p. 3). É sob o olhar da LT que este estudo está firmado, de maneira que os valores e objetivos desta ciência da linguagem traçam o viés de nossa apreensão acerca da intencionalidade.

2.1.2.2 A intencionalidade na Linguística do Texto

Primeiramente, é apresentado, neste subcapítulo, o conceito de intencionalidade de Beaugrande e Dressler (1981) e, em seguida, como essa noção tem sido abordada na agenda da LT. Isso porque, para que seja possível compreender o nicho que este trabalho ocupa e a

²⁵ No original: “there is no obvious way to set down the conditions and intentions which must be given in order to ‘state’ or ‘describe’ according to criteria as exact as those provided for the action of ‘promising’” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 117- grifos dos autores).

²⁶ No original: “Speech act theory is therefore rather incomplete in its usual framework, and it fails to appreciate the interaction of conventions with current context” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 118, grifos dos autores).

natureza de cada movimento proposto, é imprescindível a exposição da teoria do princípio de intencionalidade considerada e também os trabalhos que a trouxeram para o país. Com isso, entendemos ser necessário, “olhar para trás, para recuperar o que foi dito, para, a partir disso, observar o presente, verificar o que ainda é dito – ou não” (CARMELINO; RAMOS, 2019, p. 61). Desse modo, primeiramente será exposto o conceito de intencionalidade cunhado por Beaugrande e Dressler (1981) e, na sequência, os movimentos que a LT realizou quanto a esse princípio de textualidade.

Beaugrande e Dressler (1981), no livro *Introduction to Text Linguistics*, escrito originalmente em alemão, em 1972, como *Einführung in Die Textlinguistik*, ainda não traduzido para o Português, trazem o conceito de intencionalidade com base na interação. A intencionalidade é apresentada em um mesmo capítulo com a aceitabilidade, pois ambos os padrões de textualidade se inter-relacionam nas diversas situações de comunicação. A intencionalidade está relacionada ao produtor do texto, o qual tem uma meta a ser atingida e que faz parte de um plano, de maneira que a coesão e a coerência decorrem da intenção; ao passo que a aceitabilidade diz respeito ao receptor, que precisa recuperar essas metas e planos (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Para conseguir o controle da situação comunicativa, o produtor faz uso de estratégias argumentativas, segundo o direcionamento que deseja/intenta conferir à situação, ainda que essa intenção não esteja expressa na situação de comunicação.

A coesão e a coerência – mais óbvias, por mostrarem como os elementos que compõem o texto estão relacionados e fazem sentido – não são os únicos padrões que indicam a diferença entre um texto e um não-texto (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Isso porque não dão conta de delimitar de maneira absoluta o que é texto e o que não é, já que, muitas vezes, os participantes da comunicação podem fazer uso de textos, os quais, devido a inúmeros motivos, podem não parecer coesos nem coerentes. Com isso, os estudiosos austríacos defendem a necessidade de incluir nos padrões de textualidade as atitudes dos produtores de textos, que pretendem que o modo como está configurada a língua seja um texto e que seja aceito como tal, para que possam utilizá-lo na interação comunicativa. Tais atitudes incluem determinada tolerância quanto a possíveis problemas no que se refere à coesão e à coerência, sob a condição de manutenção da natureza intencional da comunicação. Desse modo, tanto a produção quanto a recepção de textos funcionam “como ações de discurso relevantes para determinado plano ou meta” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 113 – grifos dos autores)²⁷.

²⁷ No original: “as discourse actions relevant to some plan or goal” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 113, grifos dos autores).

A intencionalidade pode ser considerada em sentido estrito ou em sentido amplo para os autores. Quando tratam-na em sentido estrito e imediato, estão se referindo àquela em que o produtor pretende que o modo como a língua está configurada seja um texto coeso e coerente, mesmo que tal intenção nem sempre seja completamente percebida na apresentação, de maneira que poderão ocorrer situações em que o alocutário afrouxe a coerência e a coesão propositalmente, a fim de produzir determinados efeitos, sobretudo na conversação usual. Já no sentido amplo, a intencionalidade indica todas as maneiras com que os produtores utilizam textos no intuito de obter e de realizar suas intenções.

É válido ressaltar que “a interdependência da coesão e da coerência com a intencionalidade pode levar a situações complicadas”²⁸ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 115). Um exemplo dessa questão é o fato de que o produtor pode intencionalmente ocultar certo conhecimento, porém, ao longo da produção do texto, acabar traindo a si mesmo por meio de perturbações quanto à coerência. Tal situação é diferente daquela em que a coerência é pretendida, no entanto não é aceita, já que o conhecimento e os papéis dos participantes são diferentes. Cada texto que é enunciado tenta ser coerente em si mesmo, porém o discurso nem sempre é comunicativo grande parte do tempo e, com isso, os seus interlocutores não conseguem estabelecer a coerência de tais textos (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Essa questão da relação entre a intenção, o formato e os sentidos dos enunciados produzidos pelos participantes da interação, como dito anteriormente, na subseção 2.1.2.1, foi enfocada pelos linguistas, em seus estudos, sob influência principalmente dos filósofos. Essa abordagem se deu a partir da Teoria dos Atos de Fala e das Máximas Conversacionais. No entanto, conforme advogam Beaugrande e Dressler (1981), a Teoria dos Atos de Fala, por meio da categorização dos atos “locucionário”, “ilocucionário” e “perlocucionário”, é incompleta quanto ao seu quadro usual, de maneira que acaba por não dar conta da interação convencional em contextos atuais. Já Paul Grice (1982)²⁹, segundo os linguistas, desenvolveu uma abordagem mais geral, que consiste em um conjunto de “máximas”, normalmente seguida pelos produtores de textos na conversação.

Essas máximas são estratégias, e não regras³⁰, estando relacionadas ao princípio da cooperação, que diz: “faça sua contribuição conversacional, tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito aceito ou direção do intercâmbio conversacional em

²⁸ No original: “The interdependence of cohesion and coherence with intentionality can lead to complicated situations” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 115).

²⁹ Faz-se necessário esclarecer que aqui referenciamos Grice em um texto datado de 1982, o qual é a versão em português do texto referenciado por Beaugrande e Dressler (1981) como Grice (1975).

³⁰ Searle (1969) as entendia como regras.

que você está engajado” (GRICE, 1982, p. 86). Um exemplo de cooperação seria a situação em que alguém necessita de conselho ou ajuda e aceitamos fazê-lo. Os autores ilustram a não aceitação de cooperação por meio do diálogo de Alice com o Lacaio³¹, em que a personagem pergunta a ele como faz para entrar na casa da Duquesa, questionamento que não é respondido, apresentando outras informações ou até mesmo falando consigo mesmo. Segundo Grice (1982), esse Princípio está dividido em quatro categorias, que se subdividem em máximas: quantidade, qualidade, relação e modo.

A primeira categoria está “relacionada com a quantidade de informação a ser fornecida” (GRICE, 1982, p. 86). A segunda diz respeito ao ato de “fazer uma contribuição que seja verdadeira” (GRICE, 1982, p. 87). Já a terceira, relação, prima pela relevância da informação. Por fim, a quarta (modo) está relacionada “não a o que é dito, mas sim a como o que é dito deve ser dito” – “seja claro”, de modo a evitar obscuridade de expressão; evitar ambiguidades; sendo breve e ordenado.

Beaugrande e Dressler (1981) fazem uma crítica a essas máximas griceanas. Para isso, utilizam diversos exemplos a fim de demonstrar que pode haver uma violação delas. Quanto à categoria de Quantidade, os autores apontam que alguém pode se recusar a ser informativo, ficando em silêncio ou abordando algo aparentemente sem nexos, o que pode fazer com que seja considerado o discurso de um participante com distúrbios mentais. O padrão da qualidade (ser informativo), em que fornecemos a alguém um conhecimento novo ou imprevisível que a ocasião exigir, é aplicado de forma mais rigorosa em textos científicos do que em conversação, mas, mesmo nessa, acaba sendo considerado uma espécie de obrigação social. Os teóricos acrescentam que o fato de haver desprezo pela veracidade pode obedecer a uma motivação: a intenção de ocultar as ações de alguém, por exemplo.

No que se refere à categoria de Relação (ser relevante), Beaugrande e Dressler (1981) sugerem a inclusão de dois aspectos não determinados por Grice (1982): “(a) que tipos de conhecimento estão relacionados ao tópico dado; ou (b) que tipos de conhecimento seriam úteis para alcançar um objetivo” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 119)³². Exemplo de violação dessa categoria seria a fala, anteriormente referida aqui, em que Lacaio não responde o que Alice pergunta e também o discurso de Holmes, em que ele propositalmente aparenta

³¹ Aqui os autores estão fazendo referência à personagem Alice, de Lewis Carroll, em: CARROL, Lewis. *The Annotated Alice: Alice’s Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. New York: Potter, 1960. A versão que utilizamos para retomar o diálogo de Alice e o Lacaio é: CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas & Alice através do Espelho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

³² No original: “(a) what kinds of knowledge are related to a given topic; or (b) what kinds of knowledge would be useful in attaining some goal” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 119).

estar delirante, para enganar Watson³³. Além desses exemplos, os estudiosos referem outro caso de desobediência à categoria: apresentação intencional de uma informação, no intuito de discordar de um discurso em uma direção que não estava planejada. Os autores nos dizem que “os participantes do discurso, no fim das contas, têm o direito à relevância, por exemplo, como em um apoio à redução de possíveis mal-entendidos e indeterminações” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 120)³⁴.

A categoria de Modo (seja claro) envolve diversos aspectos relacionados à organização e à entrega de textos. De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), por meio de uma conversa pessoal com Beaugrande, Grice diz ter repensado essa máxima, que ficou assim: ‘aja de maneira que as intenções que você tem para o que você diz estejam claramente expressas’” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 120)³⁵. Tal mudança está de acordo com o enfoque original de Grice acerca do significado intencional e acrescenta a ele a questão da condição de clareza.

Essas objeções poderiam ser aplicadas novamente à máxima de modo, de maneira que as intenções individuais não podem se sobrepor às convenções sociais; e omiti-las pode ser conveniente (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Tal categoria inclui a máxima de “evitar obscuridade de expressão”. Beaugrande e Dressler (1981) apontam, porém, que um produtor pode ter motivos para elaborar enunciados obscuros, como, por exemplo, tentar parecer inteligente.

O segundo aspecto da máxima de modo é “evitar ambiguidade”. Apesar de muitas expressões das línguas apresentarem outras possibilidades de sentidos em diferentes condições, esse fenômeno ocorre somente quando não podemos decidir o sentido pretendido. Caso houvesse a pretensão de apresentar, teríamos uma “polivalência”. Em condições normais, os participantes buscariam retirar as ambiguidades, pois persistir nelas levaria a um desencorajamento da comunicação.

O terceiro aspecto da máxima de maneira é “seja breve”. Sabemos que pode haver a violação da brevidade. O último aspecto da máxima de modo é “seja ordenado”, ou seja, exiba os elementos na ordem em que devem ser apresentados. Como exemplo desse aspecto, temos as estratégias de ordenação normal, ao referir eventos e situações, por meio da apresentação da sequência de tempo em que acontecem. Esclarecem os dois autores austríacos

³³ Aqui os autores estão fazendo referência à personagem Sherlock Holmes de Sir Arthur Conan Doyle em: CONAN DOYLE, Arthur. **The Annotated Sherlock Holmes**. New York: Potter, 1967.

³⁴ No original: “Discourse participants do after all have a right to relevance, e.g. as an aid in reducing possible misunderstandings and no-determinacies” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 120).

³⁵ No original: ““be such that the intentions you have for what yiu say are plainly served”” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 120).

que privilegiar tais estratégias de ordenação normal torna o processamento e o armazenamento mais fáceis, já que “a mente não tem de se esforçar procurando por um modo organizacional não convencional” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 120)³⁶.

Grice (1982) tinha certo interesse nas categorias e suas máximas, como nos esclarecem Beaugrande e Dressler (1981), uma vez que elas fornecem a base para uma abordagem das implicaturas conversacionais – o conhecimento transmitido quando os interlocutores implicam, sugerem, significam, etc. algo que seja diferente do que eles literalmente dizem. Se os interlocutores respeitarem o princípio de cooperação e as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação, e modo), é possível determinar aquilo que buscam transmitir em uma conversa. Quando eles acabam violando propositalmente ou desrespeitando imprudentemente uma máxima, ou apenas decidem não usá-la, há uma possibilidade maior do surgimento das implicaturas conversacionais (GRICE, 1982).

Considerando o exemplo da conversa entre Lacaio e Alice, conforme apresentam Beaugrande e de Dressler (1981), é possível verificar que as colocações não colaborativas dele fazem a menina concluir que ele é “completamente idiota” (CARROL, 2013 [1990], p. 47). Grice (1982) apresenta uma variedade de exemplos e defende ser claro que os participantes, antes de excluírem a suposição de que o seu interlocutor pretende ser coerente, informativo, relevante e cooperativo, preferem, certamente, em circunstâncias normais, inferir conteúdos que não estão expressos de modo literal nos enunciados, para, mesmo assim, salvaguardar tanto as máximas conversacionais quanto o princípio de cooperação (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

O estudioso (1982) esclarece que as máximas conversacionais e as implicaturas conversacionais “estão especialmente correlacionadas [...] com os propósitos particulares a que a fala (e o diálogo) normalmente serve e tem por função primeira servir” (GRICE, 1982, p. 88). Aponta o autor que foi considerando que tal propósito fosse uma troca de informações maximamente efetiva que estabeleceu as suas máximas (GRICE, 1982). No entanto, ressalva que essa “especificação, naturalmente, é demasiado estreita e o esquema tem que ser generalizado para abranger propósitos gerais tais como influenciar ou dirigir as ações de outros” (GRICE, 1982, p. 88).

Segundo Fávero (1985), “a aplicação das máximas de Grice constitui um caso de *conexão vivencial* (“*procedural attachment*”)” (FÁVERO, 1985, p. 33). Isso quer dizer que os materiais utilizados são manipulados conforme procedimentos gerais, entretanto de maneira

³⁶ No original: “the mind does not have to strain itself by searching for an unconventional organizational mode” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 120).

que o locutor, segundo suas intenções, possa violá-los como uma espécie de recurso (FÁVERO, 1985). Quando o produtor acaba por descumprir uma das máximas, o seu interlocutor reconhece essa violação como sendo intencional e, com isso, ao mesmo tempo, identifica a informação que a ele está sendo apresentada (FÁVERO, 1985). Tal informação adicional recebe o nome de *implicatura conversacional*, ou seja, trata-se do conhecimento veiculado quando os produtores sugerem, supõem, significam algo, diferente do que eles dizem e pode ser relacionado com aquele saber que foi antes compartilhado entre eles (FÁVERO, 1985). As máximas griceanas, de acordo com Koch (2015 [1993]), ainda que tenham tido (e têm) prestígio, visivelmente não são capazes de explicar “toda a ‘malícia’ e manipulação tão presentes na interação verbal humana: estamos constantemente ‘jogando’, ‘blefando’, simulando, ironizando, fazendo alusões e criando subentendidos” (KOCH, 2015 [1993], p. 28, grifos da autora).

Beaugrande e Dressler (1981) apontam que as Máximas Conversacionais, de Grice, abarcam uma série bem maior de tipologias do que os Atos de Fala, de Austin e Searle. Quando as máximas são obedecidas, os produtores estão buscando se comunicar com um mínimo de esforço e sem confusões desnecessárias; e não tentando realizar ações especiais sob condições convencionalmente estabelecidas. Isso quer dizer que, ao serem aplicadas as máximas, os materiais atuais de discurso estariam sendo gerenciados conforme os procedimentos gerais. Contudo, a depender de suas intenções, os produtores podem violar essas máximas, quando a eles parecer necessário. Isso indica que o critério “sinceridade” da teoria dos atos de fala acaba não sendo satisfatório para ações de discurso (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Conforme Beaugrande e Dressler (1981), há uma área que não está delimitada entre as máximas de Grice (1982) e os Atos de Fala de Searle (1969). É possível que as pessoas busquem metas que não estejam expressas por meio das implicações conversacionais, ou seja, digam algo que acaba inferindo uma crença ou pedido, sugere Grice (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Contudo, tal noção, de acordo com o que apontam Beaugrande e Dressler (1981), “é vaga e falha ao refletir a importância total das metas de discurso”³⁷ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 123). Seria possível explorar a correlação de ações com textos de modo mais direto e operacional, ao considerar-se a ação, de Wright (1967), como um ato intencional que muda o curso de uma situação de uma maneira que, caso não houvesse tal intervenção, não aconteceria dessa forma (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

³⁷ No original: “is still vague and fails to reflect the full importance of discourse goals” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 123).

Sendo assim, para os autores, com base na noção de ação, de Wright (1967), a ação de discurso poderia ser descrita quanto às mudanças operadas na situação e nos vários estados de participantes (de conhecimento, social, emocional etc.) (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 123). Considerando todas essas mudanças que ocorrem em um discurso, o foco de cada um dos participantes estaria centrado naqueles estados entendidos como instrumentais para seu “plano” em direção a seu “objetivo” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Com isso, os variados estados seriam processados por meio de um “plano de adequação”, o qual compreenderia um conjunto de ações relacionadas em uma sequência planejada de estados (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

No behaviorismo, de Watson (1930), por exemplo, o organismo humano constitui-se como um mecanismo que constantemente responde a um estímulo do ambiente (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). As Teorias de linguagem, por meio de Skinner (1957), e de significado, com Quine (1960), acabaram se estabelecendo considerando essa questão (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), o planejamento – habilidade de prever estados futuros alternativos e trabalhar adequadamente rumo à realização de uma meta específica – é uma das muitas capacidades humanas que foram ignoradas ou até mesmo revogadas pelo behaviorismo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 124). Os autores ressaltam que os planejadores humanos não são nem oniscientes nem onipotentes, o que logicamente faz com que eles sejam sensíveis e, assim, percebam e reajam às condições do meio (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 124). Acrescentam os autores, considerando tal fator, que o planejador que reage diante de determinados estímulos está processando suas implicações referentes aos seus planos (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Provavelmente, a mente humana seja composta por uma espécie de “princípio de ativação de plano”, ou seja, um grau mínimo de consciência de possíveis estados futuros que ativem a confiança do produtor para iniciar um plano (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Nesse sentido, ao considerar que um estado futuro desejado pareça tão incerto a ponto de sua tentativa falhar, o planejador tem um “problema”³⁸ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

³⁸ A definição de “problema” diz respeito a “um par de estados cuja via de conexão está sujeita a falhas (não sendo atravessada) porque não pode ser encontrado ou identificado”. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 37, grifos dos autores). Um problema que poderia ser considerado sério ocorreria caso possibilidades de erro fossem significativamente maiores que as de sucesso. O problema é considerado resolvido “quando um caminho é encontrado levando sem interrupção do ESTADO INICIAL para o ESTADO DO OBJETIVO” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 37, grifos dos autores). No original: “a pair of states whose connecting pathway is subject to failure (not being traversed) because it can't be found or identified” BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 37, grifo dos autores). “when a pathway is found leading without interruption from the INITIAL STATE to the GOAL STATE.” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 37, grifos dos autores).

Desse modo, “planejar é um tipo compreensivo e elaborado de resolver problema aplicado ao próprio estado de avanço do planejador em relação ao objetivo e uma situação em evolução” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 124, grifos dos autores)³⁹. De acordo com os teóricos, o plano pode iniciar no estado chamado de atual, o qual se refere ao momento em que ele é elaborado; ou ainda pode começar em um estado considerado inicial, em que o plano começará a ser realizado futuramente, de maneira que esse estado refere-se a decisões posteriores (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Esclarecem os autores que “como PADRÃO, poderíamos supor que o ESTADO DE OBJETIVO deveria ser DESEJÁVEL do ponto de partida do planejador” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 124, grifos dos autores).

Muitos fatores influenciam na quantidade e na intensidade do planejamento: a) a improbabilidade ou a probabilidade de alcançar a meta; b) a ausência ou a presença de convenções sociais estáveis para alcançar a meta; c) a interferência possível de contraplanos, isto é, outros agentes que possuem metas que entram em conflito com a sua própria; d) conjunto de planejamento exigido como, por exemplo, curto prazo versus longo prazo, ou seja, o número de passos necessários para conduzir o plano (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Diversos problemas humanos como, por exemplo, a fome, são tratados por meio de planos convencionalizados, nos quais alguém deve apenas assumir um papel, que é um conjunto de atributos e de ações típicas e esperadas, em uma situação bem definida (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Com base em Schank e Abelson (1977), Beaugrande e Dressler (1981) fazem uso do conceito de “roteiro” para esses planos convencionalizados, a exemplo do roteiro de restaurante, que apresenta papéis para o cliente, para o garçom, para o cozinheiro e para o caixa. Nesse sentido, o problema da fome pode ser solucionado por toda e qualquer pessoa que possa pagar, ao colocar-se no papel de cliente, de modo que não é necessário nenhum planejamento especial doravante, além daqueles elementos como escolher, dentre as alternativas, o prato e, com isso, pode-se dizer que qualquer refeição dá conta do objetivo principal (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Beaugrande e Dressler (1981) retomam o trabalho de Wilensky (1978), o qual aponta que a maior parte das situações da vida cotidiana não são bem roteirizadas, ou seja, não são descritas de uma forma considerada aceitável. Com isso, é possível entender que as pessoas acabam tendo estratégias que são poderosas e também flexíveis não só para planejar, mas

³⁹ No original: “degree of awareness of possible future *states* that is required to start developing a plan” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 124, grifos dos autores).

também para recuperar os planos de outras pessoas por meio de suas ações, segundo o que propôs Wilensky (1978) (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Beaugrande e Dressler (1981) sugerem que, muito embora os estudos de Wilensky e de Schank e Abelson estejam centrados, sobretudo, na recepção e no processamento de textos sobre ações, ou seja, nas ações dos mundos textuais, eles podem ser pertinentes para a intencionalidade relacionada à produção de texto (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Beaugrande e Dressler (1981) apontam que a ação de discurso, a qual modifica uma determinada situação, pode ser considerada um plano, toda vez que o produtor do texto esteja tentando direcionar a situação no intuito de conseguir alcançar algum(a) meta/objetivo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Esclarecem os autores que a expressão “GERENCIAMENTO DE SITUAÇÃO pode designar essa atividade, enquanto que a simples reação a uma situação ao descrever ou narrar a *evidência* disponível seria MONITORAMENTO DE SITUAÇÃO” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 124, grifos dos autores)⁴⁰.

Os teóricos defendem que, levando-se em conta o fato de que o discurso pode ser definido como uma sequência de situações ou mesmo eventos em que diversos participantes apresentam textos como ações de discurso, podemos considerar a comunicação por meio do discurso como uma instância de “planejamento interativo” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Um exemplo dessa questão seria um plano que acabasse por exigir a indução de crenças na mente dos interlocutores, de modo que eles passassem a ser úteis para a realização das metas/objetivos do produtor. Caso essas crenças fossem opostas às evidências que estão disponíveis, ou até mesmo se não estivessem baseadas em nenhum tipo de evidência, tal plano certamente seria considerado problemático (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Para exemplificar essa questão de planejamento interativo, Beaugrande e Dressler (1981) apresentam uma cena do livro de Charles Dickens, “As aventuras do Sr. Pickwick”. Essa cena refere-se a uma conversa entre uma tia solteirona, chamada Raquel, e um homem – Sr. Tupman –, o qual ela supõe que possivelmente poderá ser seu amante ou marido. Nesse fragmento analisado, os linguistas analisaram as ações de discurso desses dois personagens, indicando o monitoramento e o gerenciamento, sobretudo de Raquel, de acordo com sua intenção de mudar a situação, quando ela percebe o interesse do Sr. Tumpman por suas sobrinhas e, com isso, objetiva difamá-las. Ela intenta fazer com que ele “perceba” os

⁴⁰ No original: “SITUATION MANAGEMENT can designate this activity, while the simple reaction to a situation by describing or narrating the available *evidence* would be SITUATION MONITORING” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 125, grifos dos autores).

“defeitos” que as jovens têm e se interesse por ela – uma solteirona –, visto ser ele um possível partido. A seguir é apresentado tal diálogo:

- [1] “Você acha que minhas sobrinhas são bonitas?” sussurrou a tia carinhosa ao Sr. Tupman.
 [2] “Eu deveria, se a tia delas não estivesse aqui,” respondeu o ligeiro Pickwickian, com um tom passional.
 [3] “Ah, seu danado – mas sério, se suas aparências fossem um *pouco* melhores, elas não aparentariam ser meninas bonitas – à luz de velas?”
 [4] “Sim, acho que sim,” disse o Sr. Tupman, com um ar de indiferença.
 [5] “Ah, seu piadista, eu sei o que você ia dizer”.
 [6] “O quê?”, perguntou o Sr. Tupman, que ainda não havia decidido o que dizer.
 [7] “Você ia dizer que Isabel anda corcunda – eu sei que você ia – vocês homens são muito observadores. Bem, ela anda corcunda, não se pode negar; e certamente se há algo que deixa uma menina feia é andar corcunda. Eu frequentemente digo a ela que quando ela ficar um pouco mais velha, ela vai estar bem feia. Bem, você é um piadista!”
 [8] O Sr. Tupman não fez objeções ao receber tão baixa reputação: então ele parecia muito consciente e sorriu de forma misteriosa.
 [9] “Que sorriso sarcástico”, disse a admiradora Raquel: “Eu declaro que estou com um pouco de medo de você”.
 [10] “Com medo de mim!”
 [11] “Ah, você não consegue me enganar em nada – eu sei o que esse sorriso significa, muito bem”.
 [12] “O quê?”, disse o Sr. Tupman, que não tinha menor noção de si mesmo.
 [13] “Você quer dizer”, disse a amável tia, deixando sua voz ainda mais baixa – “Você quer dizer que você não acha que o andar corcunda da Isabella é tão ruim quanto o atrevimento da Emily. Bem, ela é atrevida! Você não imagina como isso me deixa mal às vezes. Tenho certeza que choro por horas a fio por causa disso – meu querido irmão é *tão* bom, e *tão* inocente, que nunca vê isso; se ele visse, tenho certeza que isso partiria o coração dele. Quem dera eu pudesse pensar que isso é apenas um jeito – espero que seja –” (aqui a parente deu um suspiro profundo, e balançou a cabeça em desapontamento) (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 125-126, grifos dos autores)⁴¹.

O início da situação ocorre quando Raquel observou que o Sr. Tupman olhava para as suas sobrinhas e poderia estar atraído pelas jovens, mas não por ela. Raquel, com isso, tem

⁴¹ No original: “[1] ‘Do you think nieces pretty?’ Whispered their affectionate aunt to Mr. Tupman.” [2] ‘I should, if their aunt wasn’t here,’ replied the ready Piuckwickian, with a passionate glance. [3] ‘Oh, you naughty man – but really, if their complexions were a *little* better, don’t you think they would nice-looking girls – by candle-light?’ [4] ‘Yes, I think they would,’ said Mr. Tupman, with an air of indifference. [5] ‘Oh, you quis – I know what you were going to say.’ [6] ‘What?’ inquired Mr. Tumpman, who had not precisely made up his mind to say anything at all. [7] ‘You mere – you men are such observers. Well, so she does; it can’t be denied; and certainly, if there is one thing more than another makes a girl look ugly, it is stooping. I often tell her, that when she gets a little older, she’ll be quite frightful. Well, you are a quis!’ [8] Mr. Tupman had no objection to earning the reputation at so cheap a rate: so he looked very knowing, and smile mysteriously. [9] ‘What a sarcastic smile, said the admiring Rachael: ‘I declare I’m quite afraid of you.’ [10] ‘Afraid of me!’ [11] ‘Oh, you can’t disguise anything from me – I know what that smile means, very well.’ [12] ‘What?’ said Mr. Tupman, who had not the slightest notion himself. [13] ‘You mean,’ said the amiable aunt, sinking her voice still lowe – ‘You mean, that you don’t think Isabella’s stooping is as bad Emily’s boldness. Well, she is bold! You cannot think how wretched it makes me sometimes. I’m sure I’m cry about it for hours together – my dear borther is *so* good, and *so* unsuspecting, tht he never sees it; if he did, I’m quite certain it would break his heart. I wish I could think it was only manner – I hope it may be –’ (here the affectionate relative heaved a deep sigh, and shook her head despondingly) (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 125-126, grifos dos autores).

uma primeira ação de discurso: pergunta ao Sr. Tupman, sussurrando, se acha suas sobrinhas bonitas, apenas para verificar como ele está monitorando tal situação. Ela esperava uma resposta que deixasse magoadas as sobrinhas. Ele responde impulsivamente que deveria achá-las bonitas, somente se a tia não estivesse presente, indicando um apoio e uma cooperação ao que deseja Raquel. A tia, em seguida, apresenta um indício desfavorável em relação às sobrinhas por meio de uma outra pergunta: se a aparência delas fosse melhorada, não pareceriam ser mais bonitas sob a iluminação de velas? Ele responde com um ar de indiferença que sim. Nessa situação, ela faz uma crítica, que está disfarçada de defesa, de uma tentativa de minorar um defeito no lugar de salientá-lo, o que pode ser chamado de “plano de ocultação”, ou seja, uma espécie de disfarce do seu plano (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Segundo a estratégia de ação de discurso, acerca de como as situações são monitoradas, caso um monitoramento seja rejeitado ou reprovado, precisa ser substituído por uma versão menos mediada, ou seja, uma que tem como direta a evidência de que está disponível (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). No diálogo entre Raquel e o Sr. Tupman, ocorre o contrário, uma vez que a resposta dele não foi suficientemente mediada nem mesmo excluída uma evidência para que a tia executasse várias ações escolhidas para substituir os monitoramentos não mediados dele por versões mediadas do plano dela (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Com isso, Raquel toma como seu primeiro passo tão somente rejeitar a indiferença do Sr. Tupman, dizendo “eu sei o que você ia dizer” e, ao mesmo tempo, chamando-o de “seu piadista”, disponibilizando, assim, um monitoramento de suas habilidades de percepção e cognitivas em forma de elogio (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). De fato, Raquel imputa a ele a ação de discurso planejada que o Sr. Tupman não havia determinado a intenção de realizar. Como ele não consegue cooperar na medida desejada – e aceita as insinuações da tia – Raquel sente-se livre para inserir seu próprio material na ação de discurso e seguir a interação como ela quer. Essa pequena reavaliação de evidências é instrutiva (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). No início, Raquel ressalta a ideia de que sua sobrinha Isabel “anda corcunda” e, em seguida, tece um elogio ao Sr. Tupman, por sua capacidade de “observador” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Obviamente, ele conclui que tal suposição é inevitável, se for levada em consideração tal evidência, de maneira que a rejeitar seria o mesmo que depreciar sua própria esperteza (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Os dois passos seguintes de Raquel são de reafirmação, como pode ser verificado no diálogo “e ela anda” e “não se pode negar”. Ela usa isso apenas para caso o Sr. Tupman tenha

qualquer tipo de predisposição em discordar. Em seguida, dá um passo além desse, elevando tal defeito à condição de elemento importante para deixar uma jovem feia (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). O resultado é uma intensificação do estado “bem feia” que acontecerá com a passagem de tempo, de modo que, ao ficar um “pouco mais velha”, ela estará mais feia ainda. Tal estratégia é uma solução para resolver o problema de que a jovem não está “bem feia” no momento (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). A cartada final de Raquel é novamente fazer elogios à perspicácia do Sr. Tupman e, com isso, garantir a sua cooperação, o que significa que uma instância de recorrência acaba servindo para reafirmar um determinado ponto de vista (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

O Sr. Tupman, conforme se esperava, não faz objeções, a fim de parecer mais perspicaz do que realmente o é, manifestando uma expressão facial de espertalhão. Raquel, devido ao sucesso na realização da primeira fase de seu plano, acaba, naturalmente, sendo conduzida a repetir os mesmos passos e começará a descreditar a sua segunda sobrinha, utilizando-se da mesma tática que anteriormente havia funcionado muito bem. Nessa situação em que, caso um plano funcione bem e acabe sendo aplicado automaticamente, pode-se utilizar o termo “roteiro” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Mais uma vez, Raquel se apega a uma pequena dica facial – um sorriso – para atribuir ao Sr. Tupman um monitoramento do plano mediado da situação [11, 13], ainda que, como ocorreu anteriormente, ele não tenha as intenções que ela supõe [12]. Nesse caso, ao elogiar suas habilidades mentais, a tia concorda com o Sr. Tupman acerca daquilo que ela acredita que ele deveria estar pensando (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Raquel vai construindo passo a passo a sua ação de discurso [13], de modo similar àquele que já havia utilizado em [7]. Ela inicia com a ideia de que é preferível o andar corcunda de Isabel ao modo atrevido de sua sobrinha Emily e, com isso, de maneira intencional, acaba reafirmando que Isabel caminha encurvada. Novamente, a tia continua reafirmando que Emily é atrevida, de forma que finge concordar com essa suposta opinião do Sr. Tupman em relação a sua sobrinha. No intuito de fazer com que essa característica teoricamente inofensiva se torne algo bastante lamentável, ela monitora sua própria resposta em relação a isso para que pareça a mesma que o pai de Emily (seu irmão) daria caso ele visse a situação (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

A dor sentida por Raquel e o fato de que, se seu irmão soubesse, ficaria com o coração partido, ampliam a dimensão do defeito da sobrinha, de modo que somente uma pessoa “boa” e “inocente” não perceberia, ou seja, alguém que não seja capaz de ver que o mal está passando do seu lado. Aqui, a tia monitora a situação de modo que fique conveniente aos seus

interesses, ao mostrar a cegueira de seu irmão em relação à realidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Com isso, Raquel prossegue com sua aparente defesa da sobrinha ao invés de difamá-la, desejando e esperando que tal defeito seja meramente uma moda passageira e não algo enraizado em seu modo de ser. Contudo, a utilização dos tempos verbais, como “poderia pensar” ou “talvez seja”, por exemplo, sugerem que o que ela espera e deseja é justamente o contrário dos fatos que se evidenciam. Tanto o seu suspiro quanto o balançar de cabeça têm a mesma intenção, a de esclarecer o motivo do seu sentimento de desencorajamento. É válido ressaltar que fechar assim a sua intervenção manifesta ao mesmo tempo sinais de bondade e de preocupação da própria tia, para que não sejam levantadas suspeitas de sua intenção de difamar as sobrinhas (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

O exemplo a seguir prova como Raquel acaba “gerenciando” a situação, ao fingir que está apenas “monitorando” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). A capacidade de convencimento que o discurso ficcional da tia possui se deve, certamente, a sua habilidade de conseguir, diante da execução de uma espécie de “plano de adequação”, que os elementos textuais de seu discurso executem os passos de seu plano. Caso haja problemas quanto à coerência, de maneira a violar a máxima da qualidade, isso não invalida o discurso, desde que esses problemas e violações façam parte de ações intencionais que atendam a determinada meta (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

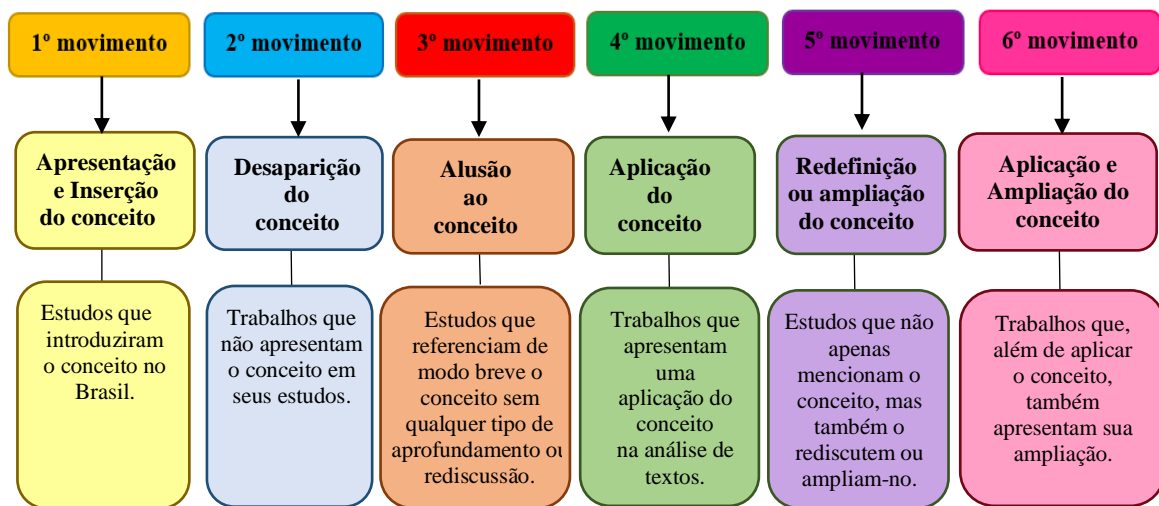
Como se pode observar pela exposição do conceito de intencionalidade de Beaugrande e Dressler (1981), o discurso é uma situação ou uma sequência de eventos em que os participantes da situação de comunicação apresentam textos considerados ações discursivas, por meio dos quais se dá o planejamento interativo. A ação, que ocorre através dos textos, é intencional, ou seja, é uma mudança na situação e no estado dos participantes, para que seus objetivos/metasp sejam atingidos por meio de planos. O plano envolve um direcionamento da situação – conduzir –, e um monitoramento da situação – reagir. Essas duas atividades fazem parte da intencionalidade, de modo que, na ação discursiva, elas são utilizadas para que os participantes, por meio do plano, busquem perseguir um objetivo/meta.

Após a explanação da teoria de Beaugrande e Dressler (1981) acerca da intencionalidade, passamos à exposição dos seis movimentos⁴² realizados nos estudos frente a

⁴² De acordo com Carmelino e Ramos (2019), existem três momentos da Intencionalidade na Linguística do Texto. Os autores apontam que o primeiro momento- importação e apresentação do conceito ao Brasil – ocorreu entre a primeira metade de 1980; ao passo que o segundo – das primeiras leituras críticas – deu-se a partir da década inicial dos anos 2000; já o terceiro – de retomadas e reavaliações – realizou-se na segunda década do século até os dias de hoje (CARMELINO; RAMOS, 2019, p. 60-61).

esse princípio de textualidade na agenda da Linguística do Texto. Salvo o primeiro deles, em que é possível dizer quando teve início, há simultaneidade cronológica dos seguintes, de maneira que não apresentamos, em nossa proposta de divisão, as datas em que iniciam e terminam. Isso porque entendemos que o modo como o conceito de intencionalidade foi observado, nos estudos da LT, nos fazem verificar a possibilidade de subdivisão em seis distintos movimentos, sendo alguns passíveis de concomitância. A Figura 5, trazida a seguir, demonstra essa subdivisão:

Figura 5 – Característica de cada movimento da intencionalidade na LT



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa postura de subdividir em seis movimentos justifica-se porque acreditamos existir diversas atitudes tomadas pelos estudiosos frente ao conceito, de maneira que cada uma delas representaria um movimento da LT em relação à intencionalidade. Ao redefinir/ampliar o conceito, não necessariamente o estudioso está o aplicando, o que faz com que cada uma dessas atitudes – menção, redefinição/ampliação e aplicação – mereça ser apresentada separadamente, ainda que saibamos que elas podem ocorrer no mesmo momento histórico (década e ano, por exemplo). É por esse motivo que, no sexto movimento, agrupamos trabalhos que apresentam ao mesmo tempo dois movimentos – ampliar/redefinir e aplicar. Sendo assim, é possível dizer, quanto aos seis movimentos, que há uma não cronologia e uma coocorrência no tratamento da noção da intencionalidade dentro dos estudos da LT.

A seguir apresentamos um quadro em que são discriminados esses seis movimentos. Nele, são apresentadas a obra, o autor e a abordagem desse princípio de textualidade em trabalhos da LT. Tal quadro foi elaborado com as mesmas cores da Figura 5 para facilitar a identificação dos movimentos.

Quadro 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem

(continua)

MOVIMENTOS DA INTENCIONALIDADE: OBRA, AUTORES E ABORDAGEM DO CONCEITO			
MOVIMENTO	OBRA	AUTOR	COMO O CONCEITO É ABORDADO
1º MOVIMENTO APRESENTAÇÃO E INSERÇÃO DO CONCEITO	“Intencionalidade e aceitabilidade como critérios de textualidade”	Fávero (1985)	O artigo apresenta de modo mais profundo o conceito de intencionalidade, trabalhado por Beaugrande e Dressler (1981). A autora traz uma síntese do capítulo de intencionalidade e aceitabilidade. Nesse artigo, o conceito é apenas retomado, não havendo nenhum tipo de reformulação por parte a autora.
	“Introdução à Linguística Textual”	Fávero e Koch (2012 [1983]).	O livro, apesar de introduzir esse campo teórico no país, não trouxe a intencionalidade de “forma específica, mas já havia sinalizações da existência dela e de um papel mais ativo, por assim dizer, dos autores dos enunciados” (CARMELINO; RAMOS, 2019, p. 65). Nessa obra, ao apresentar os trabalhos de linguistas europeus da LT, Fávero e Koch (2012 [1983]) recuperam o aludem ao conceito de intencionalidade de Beaugrande e Dressler (1981).
	“Linguística de Texto: o que é e como se faz?”	Marcuschi (2012 [1983])	É apenas neste trabalho que os padrões de textualidade de Beaugrande de Dressler (1981) foram apresentados, de maneira que ainda não haviam sido discutidos no Brasil. O autor propõe um esquema geral provisório das categorias textuais, em que dividiu em quatro perspectivas: 1) De contextualização; 2) De conexão sequencial (coesão); 3) De conexão conceitual-cognitiva; 4) De conexão de ações (pragmática). Para o autor, a intencionalidade está dentro da quarta categoria, porém foi pouco aprofundada nesta obra.
2º MOVIMENTO DESAPARIÇÃO DO CONCEITO	“Por uma gramática textual”	Neis (1981)	O artigo deu início aos trabalhos da LT no Brasil. Nele, o estudioso enfocou a perspectiva da gramática textual, apresentando o seu surgimento e o seu objeto de estudo. Esse texto, como se vê, não se reportou aos preceitos dos padrões de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981), de maneira que a intencionalidade não foi abordada.
	“Introdução à Linguística Textual”	Fávero e Koch (2012 [1983])	Apesar de introduzir esse campo teórico no país, esse livro não trouxe a intencionalidade de “forma específica, mas já havia sinalizações da existência dela e de um papel mais ativo, por assim dizer, dos autores dos enunciados” (CARMELINO; RAMOS, 2019, p. 65).
	“As tramas do texto”	Koch (2014)	Esse é um dos livros referência da LT e que não tratam da intencionalidade em seus capítulos. A obra tematiza os princípios teórico-analíticos da LT; a referência; a concordância; os tipos de progressão; a inferência; a aquisição da escrita e textualidade; leitura e redação; aplicações da LT ao ensino; a repetição no texto falado; o hipertexto.
	“Desvendando os segredos do texto”	Koch (2011 [2002])	Esse livro também não apresenta estudo do princípio de intencionalidade em si. Aborda outras questões mais gerais como: as concepções de língua, sujeito, texto e sentido; o texto e contexto; os aspectos sociocognitivos do processamento textual; os gêneros do discurso; o texto e hipertexto; além e outras mais específicas, a saber: a referência; a progressão referencial; a anáfora direta; a concordância associativa; a progressão textual; os articuladores textuais.

Quadro 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem

(continuação)

MOVIMENTOS DA INTENCIONALIDADE: OBRA, AUTORES E ABORDAGEM DO CONCEITO			
MOVIMENTO	OBRA	AUTOR	COMO O CONCEITO É ABORDADO
2º MOVIMENTO DESAPARIÇÃO DO CONCEITO	“Ler e compreender”	Koch e Elias (2011)	O livro aborda a produção de sentido; os sistemas de conhecimento e processamento textual; o contexto; os gêneros textuais. Quanto aos princípios de textualidade, centra os estudos na intertextualidade, na referencialidade, na sequenciação e na coerência e menciona o conceito de coesão. Admite-se a importância do papel do produtor na condução das pistas deixadas para o interlocutor, porém a intencionalidade na construção de tais vestígios não é enfocada na obra.
	“Ler e escrever”	Koch e Elias (2012 [2009])	O livro tematiza a escrita; a fala; a interação; os gêneros textuais; a contextualização; a intertextualidade; a progressão referencial e sequencial; a coerência. Não abordada a intencionalidade, apenas apresenta a ideia de que o produtor utiliza estratégias em seus textos.
	“Os sentidos do texto”	Cavalcante (2018 [2011])	O livro trata dos sentidos do texto por meio da noção de texto e contexto; dos gêneros textuais; das sequências textuais; do tópico textual-discursivo; das relações entre a referencialidade e a coerência textual; dos processos referenciais e seus usos e das intertextualidades. Ao referir os fatores de textualidade, não menciona a intencionalidade, apenas a coerência.
	“Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil”	Leite e Bentes (2010)	O livro apresenta um panorama da teoria e da prática dos principais modelos de análise linguística, concernentes à LT, e não aborda a intencionalidade.
	“Linguística textual: literatura, relações e ensino”	Toledo e Spera (Orgs.) (2007)	As temáticas dos trabalhos apresentados versam sobre: aspectos da LT em textos literários; as variadas vozes que atravessam os textos para a constituição do sentido; o texto e o ensino. Não trata da intencionalidade.
	“Textualidade”	Antunes (2017)	Apesar de apresentar uma introdução aos estudos da textualidade e do texto para professores da educação básica, não aborda a intencionalidade. Centra-se apenas em: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade.
	“Linguística Textual: interfaces e delimitações”	Souza; Penhavel e Cintra (Orgs.) (2017)	Tal obra, de grande relevância para os estudos da LT, não menciona o princípio de intencionalidade, ainda que trate de alguns temas que se aproximem à questão da intencionalidade e a LT, como a pragmática e a cognição.

Quadro 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem

(continuação)

MOVIMENTOS DA INTENCIONALIDADE: OBRA, AUTORES E ABORDAGEM DO CONCEITO			
MOVIMENTO	OBRA	AUTOR	COMO O CONCEITO É ABORDADO
3º MOVIMENTO ALUSÃO AO CONCEITO	“O texto e a construção dos sentidos”	Koch (2016b [1997])	A obra faz alusão ao conceito de intencionalidade. Ao apresentar as propostas de elaboração de um modelo textual, relacionadas à teoria da atividade verbal, retoma os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), por meio da explanação da ideia dos autores de que a atividade verbal é “uma instância de planejamento interativo” (KOCH, 2016b [1997], p. 20).
	“A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade”	Rocha e Silva (2017)	O artigo apresenta uma reflexão sobre a Linguística Textual, a fim de compreender conceitos e filiações de tal escopo teórico, além de discutir a construção do texto, por meio dos sete fatores de textualização de Beaugrande e Dressler (1981). Com isso, Rocha e Silva (2017) retomam o conceito de intencionalidade de Beaugrande Dressler (1981) com as modificações sugeridas por Koch e Travaglia (2007 [1983]; 2015 [1990]) e Marcuschi (2008), não apresentando rediscussão desse princípio, mas tão somente expondo-o como o escopo da LT já o vinha rediscutindo.
	“Produção textual, análise de gêneros e compreensão”	Marcuschi (2012 [1983])	Na obra os padrões de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981) são apresentados. O autor propõe um esquema geral provisório das categorias textuais, dividido em quatro perspectivas: 1) De contextualização; 2) De conexão sequencial (coesão); 3) De conexão conceitual-cognitiva; 4) De conexão de ações (pragmática – intencionalidade). A intencionalidade não foi aprofundada nesta obra.
	“Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola”	Gregolin (1993)	A obra apresenta uma discussão acerca da aplicação das teorias de texto da LT no ensino de língua portuguesa. Ao apresentar a questão da textualidade, a autora retoma os sete princípios, dentre eles a intencionalidade, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981).
	“A Textualidade e seus fatores”	Nascimento (2014)	O artigo apresenta os apontamentos acerca da observação das aulas de Português no 8º e 9º anos da Escola “Alfredo Chaves”, e analisa a coerência das produções textuais escritas dos alunos, mas não a intencionalidade. O autor apenas cita cada um dos sete princípios e ressalta a pertinência do trabalho com eles tanto na análise quanto na correção das produções dos alunos.
	“Texto e Textualidade”	Rocha (2014)	O artigo apresenta resultado de um estudo sobre os fatores de textualidade – com foco na coesão e na coerência – em narrativas escritas por alunos do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Apenas cita a intencionalidade, não a utiliza para a análise.
4º MOVIMENTO APLICAÇÃO DO CONCEITO	“A intencionalidade e a situacionalidade nas obras teatrais: <i>O Rei da Vela</i> , de O. de Andrade, e <i>A Moratória</i> , de Jorge Andrade”	Torrecillas (2008)	A dissertação analisa tais obras por meio da LT e da Análise do Discurso. Torrecillas realiza uma análise através do exame das marcas de textualidade, bem como da relação entre a linguagem e a exterioridade, sob os preceitos de Beaugrande e Dressler (1981); Orlandi (2005); Guimarães (1990) e Koch (2017 [2015]), de modo a relacionar a intencionalidade à argumentatividade.

Quadro 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem

(continuação)

MOVIMENTOS DA INTENCIONALIDADE: OBRA, AUTORES E ABORDAGEM DO CONCEITO			
MOVIMENTO	OBRA	AUTOR	COMO O CONCEITO É ABORDADO
4º MOVIMENTO APLICAÇÃO DO CONCEITO	“A informatividade e a intencionalidade nas cartas jesuíticas”	Santos (2017)	O artigo investiga a presença de indícios da informatividade e da intencionalidade, de Beaugrande e Dressler (1981), no exame de duas correspondências de José de Anchieta.
	“A argumentatividade e os princípios textuais: intencionalidade e aceitabilidade”	Matei (2016)	Neste trabalho, há a defesa de que a intencionalidade e a aceitabilidade, de Beaugrande de Dressler (1981), estão pressupostas no processo de argumentar. É realizada a análise da crônica “Arte de Ser Feliz”, de Cecília Meireles, quanto aos mecanismos argumentativos utilizados, para alcançar a adesão do leitor quanto ao conceito de felicidade.
	“A construção da textualidade no gênero regras de jogo em produções orais de crianças da pré-escola”	Medeiros (2009)	A dissertação descreve e analisa o processo de aquisição do gênero regras de jogo em uma sala de aula de Educação Infantil. Para isso, Medeiros (2009) aborda os sete princípios da LT e os relaciona às características do gênero em análise.
	“A interação leitor/texto na formação da intertextualidade”	Santos e Leurquin (2013)	O artigo apresenta a análise da intertextualidade em manuais para o Ensino Médio que não consideram a interação existente entre leitor e texto. Os autores propõem que a intertextualidade seja trabalhada a partir da intencionalidade do escritor.
	“Aspectos linguísticos-discursivos nas canções de Chico Buarque de Holanda”	Bedin (2007)	A dissertação faz uso dos princípios de intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade para analisar as seguintes letras de músicas: “Roda-Viva (1967)”, “Apesar de Você (1970)”, “Quando o Carnaval Chegar (1972)” e “Bom Conselho (1972)”.
	“A intencionalidade linguística e os aspectos de oralidade nas campanhas de ensino em <i>outdoors</i> nas cidades de Recife e Olinda”	Mafra (2012)	Essa dissertação analisa campanhas publicitárias de instituições de ensino, publicadas em <i>outdoors</i> , no intuito de verificar o modo como as mensagens foram elaboradas para a divulgação dos serviços ofertados e como foi a aceitação do público-alvo. Como resultado, a autora encontrou modificações quanto à coesão e à intencionalidade, de acordo com o público de cada instituição que ofertava o curso.
	“Argumentação na mídia impressa: a Copa do Mundo de 2014”	Bezerra (2016)	A dissertação analisa o uso de certos recursos linguísticos no artigo de opinião e na propaganda, observando a intencionalidade em conjunto com a aceitabilidade. Para isso, baseia-se na Semântica Argumentativa e na Linguística Textual.

Quadro 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem

(continuação)

MOVIMENTOS DA INTENCIONALIDADE: OBRA, AUTORES E ABORDAGEM DO CONCEITO			
MOVIMENTO	OBRA	AUTOR	COMO O CONCEITO É ABORDADO
4º MOVIMENTO APLICAÇÃO DO CONCEITO	“Do processo de (re)significação textual: os fatores de textualidade como dispositivo de análise”	Moura (2018)	O artigo analisa o conto “Uma mulher audaciosa”, de Ana Maria Machado, a partir dos sete fatores de textualidade. A intencionalidade – com base nas marcas discursivas deixadas pelo enunciador – é abordada na análise, sem rediscussão do conceito, somente uma aplicação desse princípio, como fazem Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (2017 [2015]).
	“Linguística Textual e ensino”	Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017)	A obra não retoma o termo intencionalidade explicitamente. Entretanto, dentre seus capítulos, dois fazem referência ao fenômeno da intencionalidade: “Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa” e “Texto, cotexto e contexto: processos de apreensão da realidade”.
	“Texto e Ensino”	Pauliukonis e Cavalcante (2018)	No livro, ao apresentarem uma aplicação dos preceitos da LT ao ensino, retomam o conceito de intencionalidade e o associam a noções de argumentatividade de Charedeuau (2006). Com base nisso, apresentam propostas de atividades para o trabalho em sala de aula, de maneira que os estudantes sejam estimulados a perceberem tais questões.
	“Linguística Textual”	Bentes (2012)	Bentes (2012) afirma que não se deve observar a intencionalidade por uma perspectiva simplista. Com base nisso, a autora examinou títulos de matérias de jornais, com foco na intencionalidade. Por meio da aplicação desse conceito, demonstrou como a intenção do produtor – que ela destaca como argumentatividade – pode ser verificada ao se considerar certa informação e também a forma como está expressa no texto.
	“Coerência”	Costa e Silva (2013)	Nesse texto, retomando Koch e Travaglia (2007 [1989]), as autoras consideram a intencionalidade, juntamente com a aceitabilidade, como um fator de coerência. Apresentam como exemplo a análise de um artigo de opinião do jornal <i>Folhaonline</i> , de 2006.
	“Referenciação e intencionalidade: considerações sobre escrita e leitura”	Sueli Marquesi (2007)	O artigo analisa dois textos jornalísticos do jornal Folha de S. Paulo, de 2006, sobre um mesmo tema. Na análise, percebeu-se que havia orientações argumentativas distintas entre os dois textos, o que demonstra que a referenciação é o fio condutor da intencionalidade.
5º MOVIMENTO REDEFINIÇÃO OU AMPLIAÇÃO DO CONCEITO	“Texto e coerência” “A coerência textual”	Koch, Travaglia (2007[1989] (2015 [1990]))	O princípio de intencionalidade, nas obras, nos moldes de Beaugrande e Dressler (1981), foi apresentado junto com a aceitabilidade, sendo considerado um fator de construção da coerência.

Quadro 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem

(continuação)

MOVIMENTOS DA INTENCIONALIDADE: OBRA, AUTORES E ABORDAGEM DO CONCEITO			
MOVIMENTO	OBRA	AUTOR	COMO O CONCEITO É ABORDADO
5º MOVIMENTO REDEFINIÇÃO OU AMPLIAÇÃO DO CONCEITO	“Argumentação e Linguagem”	Koch (2011b[1984])	Com base na Semântica Argumentativa, a autora afirma que “comunicar não é agir na explicitude linguística e sim montar o discurso envolvendo as intenções em modos de dizer” (KOCH, 2011b[1984], p. 10). O produtor, por meio do discurso, uma ação dotada de intencionalidade, busca influenciar o comportamento de outrem ou levá-lo a compartilhar de suas opiniões (KOCH, 2011b[1984]). A noção de intencionalidade, nesta obra, “é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto linguisticamente constituída” (KOCH, 2011b [1984], p. 22).
	“A interação pela linguagem”	Koch (2015 [1993])	A obra refere-se à intencionalidade, relacionando-a à argumentatividade. Reforça a ideia de que nossas interações, por meio da linguagem, têm objetivos a serem atingidos, de modo que “há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos <i>atuar</i> sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações” (KOCH, 2015 [1993], p. 29). Nesse sentido, ao utilizarmos a linguagem, buscamos orientar os enunciados para certas conclusões, em detrimento de outras, conferindo a eles força argumentativa (KOCH, 2011b [1984]).
	“A linguística textual e a sala de aula”	Silva (2011).	O livro apresenta de modo breve a intencionalidade, considerando-a como um princípio da coerência. Há uma bibliografia comentada sobre as obras fundamentais da LT, porém, mesmo sendo mencionada, a intencionalidade não figura entre os temas pautados por elas.
	Produção textual, análise de gêneros e compreensão	Marcuschi (2008)	A obra apresenta o conceito de Beaugrande e Dressler (1981), mas traz críticas acerca desse princípio. Além delas, o autor propõe uma maneira de analisar o modo como a intencionalidade ocorre em um texto: considerar o princípio de cooperação de Grice e suas máximas, principalmente quanto às implicaturas, as quais são “uma forma indireta de se dizer o que se quer num texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 127). O estudioso salienta a necessidade de considerar que a intencionalidade, em Grice (1982), não é a encontrada em Austin e Searle (MARCUSCHI, 2008).
	“Introdução à Linguística: trajetória e grandes temas”	Koch (2017[2015])	A obra retoma o princípio de intencionalidade, de Beaugrande e Dressler (1981), apresentando algumas críticas. Além disso, é sugerida a inserção de: fatores de contextualização; consistência e relevância; focalização. Salienta a necessidade de considerar, também, o conhecimento compartilhado e a evolução dos conceitos de coesão e coerência (KOCH, 2017[2015]).
	“O texto como conceito prototípico”	Sandig (2009)	O artigo, ao tratar das características centrais do texto, retoma os sete padrões de textualidade, de Beaugrande e Dressler (1981). Ao se referir à intencionalidade, a autora confere a esse princípio a ideia de “função comunicativa”, ou seja, apresenta uma rediscussão desse conceito. Essa redefinição do conceito nos leva a considerar que há uma intrínseca relação entre argumentação e intencionalidade.

Quadro 1 – Movimentos da intencionalidade: obras, autores e abordagem

(conclusão)

MOVIMENTOS DA INTENCIONALIDADE: OBRA, AUTORES E ABORDAGEM DO CONCEITO			
MOVIMENTO	OBRA	AUTOR	COMO O CONCEITO É ABORDADO
5º MOVIMENTO REDEFINIÇÃO OU AMPLIAÇÃO DO CONCEITO	“Língua, texto e ensino” “Análise de textos: fundamentos e práticas”	Antunes (2009; 2010)	Nas duas obras, são retomados os princípios de textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler (1981), e apresentadas sugestões de certas modificações quanto à divisão entre eles. A autora sugere “[...] uma pequena reordenação no quadro dessas sete propriedades, concedendo certa saliência àquelas propriedades que, mais diretamente, pertencem à construção mesma do texto” (ANTUNES, 2010, p. 75-76). Com isso, propõe que a intencionalidade seja considerada uma das condições de efetivação do texto (ANTUNES, 2010).
	“Escrever e argumentar”	Koch e Elias (2016)	O livro relaciona o princípio de intencionalidade com as estratégias de argumentação, retomando a proposta iniciada em trabalho anterior por Koch (2012b [1984]), agora, requalificando-a. Segundo essa proposta, argumentar implica considerar a intencionalidade juntamente à aceitabilidade, visto que, de um lado, há o produtor que elabora seus argumentos a fim de influenciar o interlocutor e atingir sua intencionalidade, ao passo que, do outro, há o interlocutor, o qual é o alvo desse processo “e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade, nem simplesmente à emoção” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 34).
6º MOVIMENTO APLICAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO CONCEITO	“Linguística Textual e Teoria da Argumentação na Língua: texto e língua em diálogo”	Cabral (2017)	O artigo busca discutir os possíveis diálogos entre os estudos do texto (textualidade) e a Teoria da Argumentação na Língua (CABRAL, 2017). Para isso, elegeu “o conceito de intencionalidade e de organização textual, neste caso, especificamente os conceitos de plano de texto, sequências textuais e sequências argumentativas” (CABRAL, 2017, p. 240). O texto apresenta a análise das escolhas inseridas em uma crônica de Lima Barreto – País Rico –, em que foi possível “observar como a realização de um texto com função argumentativa se apoia na organização textual em diálogo com as escolhas linguísticas” (CABRAL, 2017, p. 239).
	“Redação e Textualidade”	Val (2016 [1991])	A obra busca recapitular algumas noções da LT, dentre elas os princípios de textualidade, relacionando-as com os resultados da análise de 100 redações de candidatos do vestibular da UFMG de 1983. Para autora, há princípios de textualidade que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto – a coerência e a coesão – e os que dizem respeito aos fatores pragmáticos inseridos no processo comunicativo – a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Ela ressalta que os fatores que se relacionam aos protagonistas seriam a intencionalidade e a aceitabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 1, o primeiro movimento refere-se aos trabalhos que trouxeram o conceito de intencionalidade de Beaugrande e Dressler (1981) para o Brasil, por meio da LT. No 2º movimento, devido à “opção do apagamento, o conceito estaria submetido a uma desfocalização teórica, sinalizando um eventual desuso dele” (CARMELINO; RAMOS, 2019, p. 69). Diz-se isso porque muitas obras, consideradas importantes referências para o arcabouço teórico da LT, não tematizam a intencionalidade em seus capítulos nem mesmo a mencionam. Quanto ao 3ª movimento – de Alusão ao conceito – é possível verificar a existência de inúmeros trabalhos⁴³ que apenas citam a intencionalidade. Sobre o 4º movimento – de aplicação do conceito –, ao se fazer um levantamento em meios digitais de trabalhos dessa natureza, foi possível verificar um número considerável que retoma os princípios de textualidade dos autores e faz análises ou exemplificam. No entanto, é válido ressaltar que tais estudos não enfocam apenas a intencionalidade, mas tratam dos sete princípios, o que faz com que não realizem um aprofundamento dela. No 5º movimento, estão inseridos os estudos que não apenas mencionam o conceito de intencionalidade, mas também o rediscutem e/ou ampliam-no. Finalmente, o 6º movimento abarca os trabalhos que, além de aplicar o conceito de intencionalidade, também apresentam sua ampliação.

Este trabalho parte do conceito de intencionalidade, com base em Beaugrande e Dressler (1981), e busca outras margens, para chegar a novas paisagens, como indica a epígrafe desta seção. Isso porque a noção de intencionalidade dos autores foi ampliada e aplicada na realização da pesquisa com os estudantes da Educação Básica. Desse modo, acreditamos que este estudo está inserido no sexto movimento de abordagem do conceito na LT, como se verá adiante.

2.1.2.3 A intencionalidade neste estudo

a tarefa do professor [...] começa a partir do texto escrito pelo aluno e [...] essa tarefa é a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-lo dizer isso (GUEDES, 2009, p. 13-14).

⁴³ Neste trabalho, porém, não seria viável apresentar todas essas referências, que podem ser encontradas com uma busca rápida na internet, sobre os fatores de textualidade.

O princípio textual de intencionalidade, como se viu no subcapítulo anterior, costumeiramente não é trabalhado nos textos (MARCUSCHI, 2008). Tal colocação quanto a essa não abordagem, apresentada por Marcuschi (2008), é também um elemento motivador para a realização deste estudo. Com isso, entendemos que essa questão é um fator que já explicita a relevância desta pesquisa.

Como foi apresentado no item 2.1.2.2, deste subcapítulo, a intencionalidade, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), poderia ser relacionada à definição de ação de discurso, que seria um ato intencional capaz de mudar a situação e os estados (de conhecimento, social, emocional etc.) dos que participam dela. O foco dos participantes estaria nos estados que poderiam colaborar para o seu plano em busca de sua meta. Essa meta exige planejamento, o qual diz respeito à habilidade de supor estados futuros alternativos e conduzi-los de modo adequado para se chegar ao objetivo almejado (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). A Figura 6, a seguir, expressa esse funcionamento da intencionalidade, segundo os autores:

Figura 6 – Funcionamento da intencionalidade

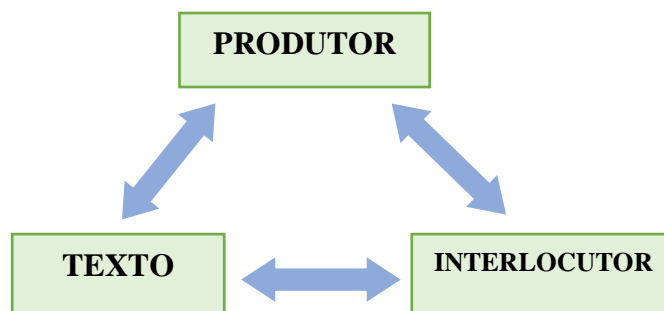


Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Beaugrande e Dressler (1981).

É possível observar, nessa figura, que a intencionalidade constitui-se de um monitoramento e de um gerenciamento da situação, os quais balizam a atitude dos usuários, qual seja, o planejamento da ação/produção. Neste estudo de doutoramento, esses elementos, que fazem com que a engrenagem da intencionalidade possa funcionar, são abordados na proposta de produção textual dirigida aos estudantes. Ao utilizarem os instrumentos de metacognição propostos nesta tese, os alunos puderam monitorar e gerenciar, com isso, planejando a sua produção textual. Tais instrumentos serão mais bem descritos na seção 3.2.2 deste estudo, quais sejam: pirâmide tópica; plano de texto; questões de intencionalidade; questionário sobre a 2ª versão da 2ª crônica argumentativa; orelha do texto; notas de aula.

Considerando o que mostra a Figura 7, toda ação discursiva refere-se a um planejamento interativo, já que o produtor e o interlocutor fazem parte do processamento textual. Esses três elementos – produtor, interlocutor e texto – que constituem o processo de produção textual, relacionam-se de modo triangular. A figura a seguir mostra essa relação:

Figura 7 – Relação triangular dos elementos do processo de produção textual



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Charaudeau (2008, p. 205).

O produtor, em tal processo, por meio de uma convicção e de uma explicação, busca persuadir e modificar o comportamento do seu interlocutor. Esse, por sua vez, é quem raciocina, ou seja, que possui a capacidade de refletir e de compreender (CHARAUDEAU, 2008). Sendo assim, essa relação triangular demonstra que, na produção de sentido do texto, entram em ação o produtor e o interlocutor, este ativando conhecimentos ao percorrer as pistas encontradas e aquele deixando vestígios de sua intencionalidade.

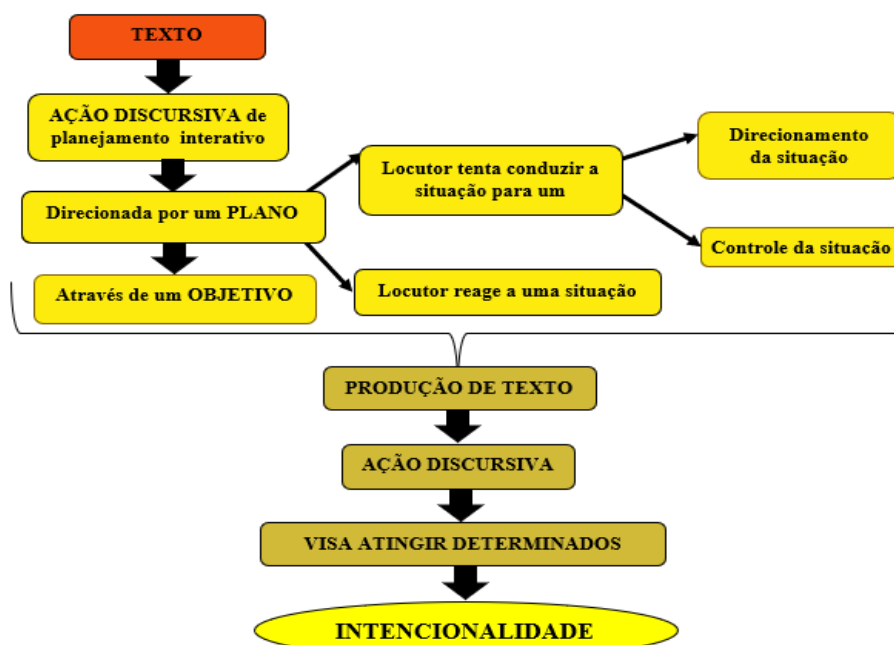
A linguagem, como defende Koch (2011b, p. 15, grifos da autora), “é entendida como uma forma de ação, *ação sobre o mundo dotada de intencionalidade*, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. Moura (2005) aponta que,

tanto na comunicação oral quanto na escrita, em qualquer uso da linguagem, “há uma intenção por trás das palavras efetivamente usadas, isto é, o que pretendo dizer, ou quero que seja entendido do que digo, por meio das palavras empregadas” (MOURA, 2005, p. 1543). Sendo assim, é possível compreender que, ao produzir um texto, o escritor tem determinada intencionalidade, a qual pode ser simplesmente estabelecer ou manter o contato com o leitor/ouvinte até levá-lo a partilhar de suas opiniões ou agir ou comportar-se de determinada maneira.

Desse modo, a intencionalidade nada mais é do que a maneira como os sujeitos fazem uso do texto no intuito de buscar e realizar seus objetivos. Com isso, eles procuram produzir textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. É possível, então, dizer que o produtor, de modo geral, visa a construir seu texto de maneira que ele seja coerente e, assim, deixa pistas ao seu interlocutor, de modo que seja possível construir o sentido almejado (KOCH, 2015).

No intuito de atender às suas metas e planos, em seu Projeto de Dizer, o produtor mobiliza todos os recursos e mecanismos linguísticos. Nesse sentido, ele pode afrouxar “[...] propositadamente a coerência de seu texto, se quiser obter determinados efeitos, como: fazer-se passar por desmemoriado, por louco, por embriagado, etc.” (KOCH, 2015, p. 97). Sendo assim, o produtor age linguisticamente com vistas a atingir um plano, direcionando e controlando a situação. O organograma, a seguir, expressa essa questão, por meio da Figura 8:

Figura 8 – Elementos constituintes da intencionalidade na produção textual



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Beaugrande, Dressler (1981).

Com base nesses elementos constituintes da intencionalidade na produção textual, Beaugrande e Dressler (1981) apontam a existência desse planejamento interativo. Isso porque é possível perceber que o que rege o uso da linguagem, seja oral ou escrita, é o princípio interacional, ou seja, é essa relação com o outro que comanda a linguagem (KOCH; ELIAS, 2016). Diz-se isso uma vez que, ao falarmos ou, ao escrevermos, o fazemos sempre para alguém – mesmo quando em alguns casos esse alguém sejamos nós mesmos – e não à toa, ou de qualquer maneira (KOCH; ELIAS, 2016). Assim, entra em ação o princípio da intencionalidade, pois, por meio do que dizemos, queremos sempre algo como, por exemplo, desabafar, anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, argumentar etc. (KOCH; ELIAS, 2016).

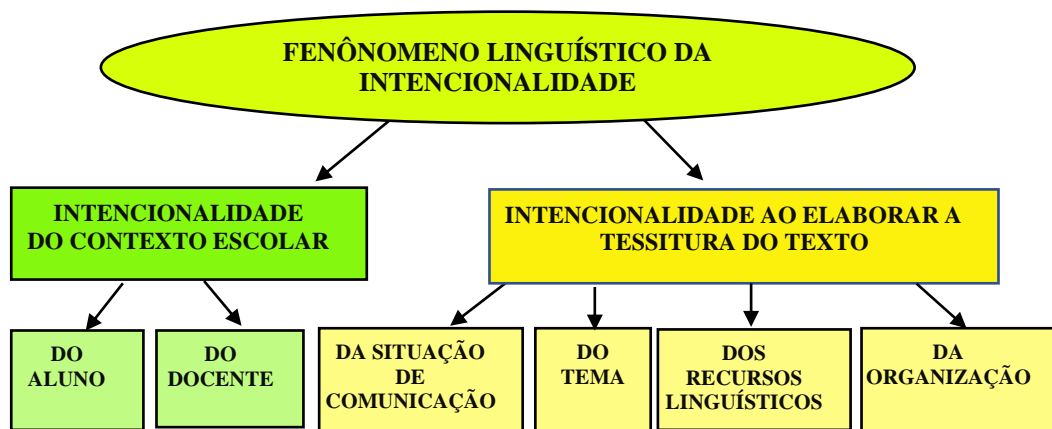
Desse modo, é possível entender que a utilização da linguagem é regida pela intencionalidade, que não deve ser compreendida como uma realidade psicológica, e sim na perspectiva do enunciado, isto é, linguisticamente constituída (KOCH; ELIAS, 2016). Além disso, o uso da linguagem é, por essência, argumentativo, já que “orientamos os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões com exclusão de outras” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 13). Tal orientação se dá por meio de pistas, as quais o produtor, pensando no interlocutor, vai construindo ao materializar o seu projeto de dizer e que acabam constituindo-se de forma situada (KOCH; ELIAS, 2016). Com base nisso, acreditamos ser a intencionalidade o mais abrangente de todos os padrões de textualidade, de modo que, de alguma maneira, os demais princípios acabam tocando nela ou sendo tocados por ela.

Essas pistas, como explicam Koch e Elias (2016), que podem ser tanto linguísticas quanto não linguísticas, encarregam-se de algumas funções, quais sejam: focalizar um segmento textual; marcar o gênero textual; orientar argumentativamente, dentre outras. É válido ressaltar que, caso não estiverem constituídas de modo adequado, essas pistas poderão gerar problemas no que diz respeito à compreensão do texto (KOCH; ELIAS, 2016). Nesse sentido, faz-se necessário, em uma produção de texto, um equilíbrio entre aquilo que deve ser explicitado e o que não precisa ser evidenciado.

Como dissemos anteriormente, a produção de sentido do texto é resultado da interação entre o autor e o leitor e é por meio “das sinalizações, [que] o produtor do texto convida o leitor a ativar conhecimentos” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 225, grifo das autoras). Ideia análoga apresenta Geraldi (2013), o qual diz que, para elaborar um texto, em qualquer modalidade, é necessário que: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer [...]; c) se tenha para quem dizer [...]; d) o locutor se constitua como tal [...] e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 2013, p. 137).

É válido ressaltar que, quando tratamos da intencionalidade neste estudo de doutoramento, reportamo-nos a uma intencionalidade relacionada ao processamento do texto ao ser elaborado pelo produtor, mas entendemos haver ainda uma intencionalidade que a deflagra, podemos dizer, extraíndo dessa expressão o valor de ordenação cronológica, a intencionalidade primeira. A Figura 9, apresentada a seguir, expressa essas duas intencionalidades referidas:

Figura 9 – Fenômeno Linguístico da Intencionalidade

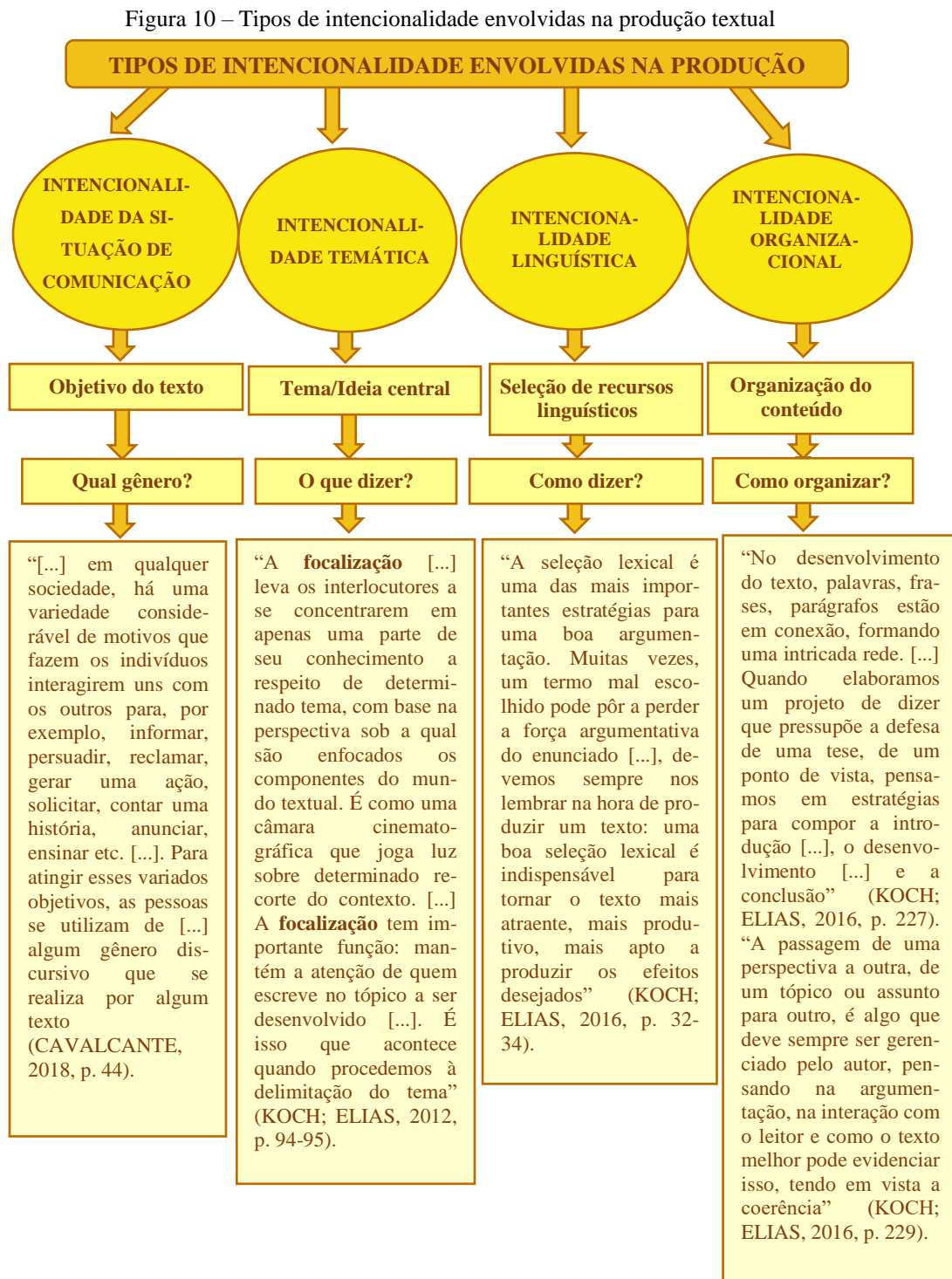


Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da Figura 9, é possível compreender como é entendida a intencionalidade neste trabalho. Defendemos que há uma intencionalidade matriz, denominada aqui como intencionalidade do contexto escolar, que desencadeia a intencionalidade do/no processamento textual, a qual é o foco deste estudo. Como pode ser observado nessa divisão, o fenômeno em estudo apresenta-se como duas intencionalidades, que têm diferentes naturezas e objetivos. Quanto ao aluno, é possível perceber, a partir da Figura 9, que ele poderá, por exemplo, ter uma intencionalidade relacionada ao contexto escolar – obter uma boa nota, aprender algo, entre outras – e uma que diz respeito ao processamento do texto que está sendo/foi escrito – atingir as metas determinadas pelo seu Projeto de Dizer.

Considerando as particularidades do princípio de intencionalidade de Beaugrande e Dressler (1981), no escopo da LT, e nos diálogos que essa linha estabelece com outras perspectivas teóricas, elencamos quatro tipos de intencionalidade envolvidas no planejamento da produção textual, a saber: intencionalidade da situação de comunicação; intencionalidade

temática; intencionalidade linguística e intencionalidade organizacional. A Figura 10, na sequência, discrimina esses tipos de intencionalidade:



Fonte: Elaborada pela autora.

Cabe salientarmos que, no momento da produção, esses quatro tipos de intencionalidade se inter-relacionam, não surgem na ordem em que estão apresentados na Figura 10. Discriminamos desse modo, a fim de tornar mais didático para os alunos e essa não sequência dos tipos foi explicada aos estudantes. Além disso, essa organização foi desenvolvida para melhor compreensão sobre como cada um deles funciona. Como se verá ao longo deste trabalho, essa divisão em tipos não redefine nem mesmo exclui/refuta o conceito do princípio de intencionalidade de Beaugrande e Dressler, o qual baseia os estudos da LT acerca deste fenômeno, mas apresenta uma ampliação e uma aplicação do conceito.

A intencionalidade da situação de comunicação refere-se ao gênero textual que entra em jogo a partir de uma intencionalidade. O produtor considera o domínio discursivo, de modo a dar conta do contexto, da situação de comunicação e, com isso, seleciona, dentre uma gama possível, o gênero que se presta aos seus objetivos. Um exemplo que pode ser citado para explicitar tal questão é quando, dependendo de minha intencionalidade, escolho um determinado gênero do domínio jornalístico. Considerando que o Artigo de Opinião parte de um tema polêmico e que a defesa de um ponto de vista é fundamental nesse gênero, ao escolher fazer alguma crítica a algo na sociedade, esse seria um gênero possível, em que a opinião será por natureza mais explícita. Caso o produtor deseje abordar a questão de modo argumentativo, mas de uma forma um pouco mais velada, ou com uso de figuras linguagem, pode fazer uso do gênero crônica. No entanto, nada impede que se use a explicitação do ponto de vista na crônica e as figuras de linguagem no Artigo de Opinião, porém, na escola, no trabalho com os alunos, o enfoque é o da recorrência das estruturas nos gêneros.

Além disso, pode ocorrer que, intencionalmente, alguém faça uso de um gênero que, em primeira instância, não seria empregado em dada circunstância. Um exemplo seria, na publicidade, o produtor se utilizar de um gênero que aparentemente não estaria relacionado à venda, segundo sua intencionalidade. É válido ressaltar que, para fazer um uso intencional, consciente dos gêneros, os produtores precisam compreender suas características, como, por exemplo, a forma e as partes constitutivas, em que “o texto se inscreve, do contexto (quem produz, para quem, com quais objetivos, onde, quando e por que) e dos mecanismos da língua que podem ser utilizados adequadamente no texto em questão” (SCARANTO, 2016, p. 61). Apesar de tal escolha ocorrer em outras situações de comunicação, na escola, a seleção do gênero não é feita pelo produtor, principalmente no projeto desta tese, que obedecia a um currículo, de maneira que os estudantes não decidiram qual gênero seria trabalhado, mas foi previamente apresentado a eles como proposta de produção textual.

Já a intencionalidade temática diz respeito ao tema, à ideia central, ou seja, ao que se vai dizer por meio do texto. De acordo com Antunes (2010), o texto caracteriza-se por apresentar “uma *orientação temática*; quer dizer, *o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central*, ou de um *núcleo tópico semântico*, que lhe dá continuidade e unidade” (ANTUNES, 2010, p. 32, grifos da autora). Sobre o tema, é importante ressaltar que o produtor poderá apresentá-lo a partir de diferentes pontos de vista, mas escolherá um deles, de acordo com sua intencionalidade (KOCH; ELIAS, 2016). Para exemplificar tal questão, Koch e Elias (2016) apresentam o assunto “escassez de água” e os possíveis desenvolvimentos: sob a ótica da responsabilidade das autoridades governamentais; pelo olhar da população ou até mesmo pela visão de São Pedro. Ademais, acrescentam as autoras, é possível apresentar o ponto de vista dos impactos na economia ou as modificações dos hábitos da população, por exemplo. Desse modo, o produtor do texto poderá “representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que se dirige” (CAVALCANTI, 2010, p. 100).

A intencionalidade linguística trata da seleção dos recursos linguísticos de acordo com as metas e planos que o produtor pretende atingir. Como apontam Koch e Elias (2016), uma das mais fundamentais estratégias argumentativas é justamente a seleção lexical, de maneira que é necessário ter cautela ao escolher um vocábulo, já que ele precisa estar adequado em vários aspectos: ao tema a ser desenvolvido; ao destinatário; aos propósitos do produtor e à situação de comunicação. Isso porque, caso seja feita uma escolha inadequada, o enunciado acaba por perder sua força argumentativa, visto que uma seleção de palavras adequada tanto à situação de comunicação, quanto aos conhecimentos de mundo do interlocutor, é um elemento primordial para a ampliação do poder de persuasão dos textos (KOCH; ELIAS, 2016).

Ademais, ao fazermos uso da linguagem na produção de um texto, precisamos considerar sua adequação à situação de comunicação, de modo que, se formal, é imperiosa a utilização da norma culta padrão, ao passo que, caso seja coloquial, é necessário empregar uma linguagem mais informal, até mesmo com gírias (KOCH; ELIAS, 2016). Ambas possuem graus de formalidade e informalidade e a isso o produtor deve ficar atento, usando-as em favor de seu texto. Sendo assim, “uma boa seleção lexical é indispensável para tornar o texto mais atraente, mais produtivo, mais apto a produzir os efeitos desejados” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32-34).

Essa intencionalidade, neste trabalho de tese, será abordada a partir dos articuladores, os quais colaboram para a construção do sentido no texto, pois guiam o interlocutor não só à

compreensão, mas também a um engajamento no que diz respeito ao que é tratado no texto, segundo aponta Bronckart (1999). Ademais, os articuladores evidenciam a subjetividade do produtor, ou seja, as marcas de sua intencionalidade, o que acaba sendo um importante indício da opinião do autor, já que “a língua é, ao mesmo tempo, uma forma de representar nossas experiências do mundo [...] e uma forma de regular comportamentos” (AZEVEDO, 2018, p. 65).

A intencionalidade organizacional pode ser relacionada ao modo como o conteúdo que se deseja expressar por meio do texto é organizado, isto é, a disposição das informações. O produtor faz uso de estratégias de dizer, de maneira que a escolha delas não é abstrata nem mesmo aleatória, ocorre “em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões que para dizer a quem se diz” (GERALDI, 2013, p. 164). Como salienta Meyer (2008), “argumentar é, em primeiro lugar, encontrar uma ordem” (MEYER, 2008, p. 63). Essa premissa vale para textos em geral. Sendo assim, é necessário que “as informações [...] [sejam] agrupadas em segmentos tópicos e hierarquizadas para levar o possível interlocutor a apreender a ideia fundamental que o produtor do texto quer lhe passar ou levá-lo a aderir a uma tese” (TRAVAGLIA, 2016, p. 99).

Nesse sentido, o produtor, de acordo com sua intencionalidade, poderá organizar seus tópicos de forma crescente ou decrescente quanto à força argumentativa. Corroborando o que defende Cabral (2010): “é importante conscientizar nossos alunos de que a argumentação depende, em grande medida, da organização do texto, da ordenação dos itens selecionados como argumentos” (CABRAL, 2010, p. 149). Neste estudo de doutoramento, dentro da intencionalidade organizacional, centramo-nos na progressão tópica.

Ao propor essas quatro intencionalidades anteriormente discriminadas, não excluimos o papel fundamental do interlocutor na produção de sentidos. O que fizemos foi elencar e explicitar a atribuição do produtor no processamento textual, de modo que, ao trabalhar com os alunos, destacamos a responsabilidade do autor na elaboração de uma espécie de trilha para que o leitor possa ser conduzido ao sentido que se deseja. Com isso, busca-se levar os estudantes a tomar ciência e consciência de que é imprescindível saber fazer uso dos recursos linguísticos ao seu favor. Ao longo deste estudo, será respeitada a igual importância do papel do leitor na construção dos sentidos, tendo em vista não apenas o escopo teórico de base – a LT –, mas, sobretudo, a convicção de que a linguagem se estabelece na interação entre sujeitos ativos – produtor e interlocutor.

Desse modo, é possível compreender que, ao deixar pistas para que o leitor siga a trilha, o produtor acaba por fazer uma espécie de convite ao seu interlocutor para a ativação

de seus conhecimentos, a fim de que, com isso, preencha lacunas presentes no texto (KOCH; ELIAS, 2016). Nessa perspectiva interacionista do processo de produção textual, “o sentido é uma construção que depende do autor e do leitor e da atenção que esses dedicam ao texto, cada um a sua maneira e a seu tempo”: um ativa conhecimentos e estratégias para deixar marcas e o outro para entender as pistas (KOCH; ELIAS, 2016, p. 221). É como se, na leitura, seguissemos uma espécie de mapa da escrita, composto por várias pistas deixadas pelo produtor, a fim de que consigamos chegar ao tesouro: a sua intencionalidade materializada no texto, reveladora do seu ponto de vista. A produção textual ocorre considerando-se o interlocutor, por isso Geraldi (2013) aponta que a medida é o “outro”, visto que é para esse “outro” que o texto é produzido. “E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 2013, p. 102).

Assim, é no processo de interação entre produtor, leitor e texto que há a coerência, de modo que ela não está no texto, já que é com base nas pistas deixadas pelo autor e nos conhecimentos do leitor que tal princípio de textualidade é construído (KOCH; ELIAS, 2011). Essas pistas indicam a intencionalidade do produtor. A promoção de atividades que buscam desenvolver nos alunos a percepção desses indícios, bem como a consciência da necessidade de também serem utilizados por eles como produtores de textos, deve ser uma das preocupações da escola (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018). Essa instituição deve “[...] estimular os alunos a perceberem as marcas linguísticas e a fazerem sua leitura observando que nenhum texto é totalmente neutro [...] por meio de uma [...] participação e interpretação crítica do leitor” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 47).

Um exemplo de que essas pistas deixadas pelo produtor revelam sua intencionalidade é dado por Santos, Riche e Teixeira (2018), que retomam a seleção lexical feita pelo escritor Pedro Bandeira no livro “A droga da obediência”. Bandeira conduz o leitor a uma falsa conclusão devido à seleção lexical utilizada ao descrever dois policiais (Rubens e Andrade), que são suspeitos pelo desaparecimento de jovens. Considerando essa caracterização, feita nas páginas iniciais do livro, o leitor é levado a pensar que o policial corrupto é Andrade, porém somente nos últimos capítulos descobre que é Rubens. Desse modo, “o leitor é levado a acreditar que Andrade está envolvido nos crimes apenas pela maneira ‘negativa’ como esse personagem é descrito” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 43-44).

Como se pode ver no exemplo, a intencionalidade pode ser observada por meio da seleção lexical, já que, com a utilização de determinado vocábulo, é possível inferir o ponto de vista do produtor em relação a um personagem, a um ambiente, por exemplo. Sendo assim,

é possível verificar que “não existem termos totalmente neutros, já que mesmo a aparente neutralidade manifesta um posicionamento diante do mundo. E isso precisa ser percebido nos textos” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 43).

Essas marcas da subjetividade do produtor também podem ser observadas pela seleção dos articuladores textuais. Ao fazer uso deles, o produtor pode apresentar primeiramente um elemento mais forte ou, ao contrário, um mais fraco, dependendo de sua intencionalidade. Um exemplo disso pode ser encontrado em: “*Não vamos mais ao parque, o tempo está feio, está ventando e até chovendo*” (CABRAL, 2017, p. 93, grifos da autora). Neste excerto, o “até” indica o argumento mais forte para justificar a não ida ao parque: “chover” (CABRAL, 2017). Exemplo de mesmo efeito, mas de sentido negativo, em que o produtor marca aquele argumento considerado mais forte ao final, é: “A apresentação não teve sucesso: o Presidente não compareceu, nem pessoas influentes nos meios políticos e *nem mesmo* personalidades do mundo artístico” (KOCH, 2015 [1993], p. 34, grifos da autora). No entanto, o produtor pode sinalizar o argumento considerado mais fraco, como em: “[...] os depoimentos obtidos no local indicam que os autores é que detêm a posse da área em questão, *pele menos* há dez anos” (CABRAL, 2017, p. 94, grifos da autora).

Há ainda o uso do articulador para marcar um argumento decisivo, como no seguinte exemplo: “João é o melhor candidato. *Além* de ter boa formação em Economia, tem experiência no cargo e não se envolve em negociatas. *Aliás*, é o único candidato que tem bons antecedentes” (KOCH, 2015 [1993], 34 – grifos da autora). Atentando para o articulador “aliás”, é possível perceber que ele é trazido como desnecessário “quando na verdade, é por meio dele que se introduz um argumento decisivo, com o qual se dá o ‘golpe final’, resumindo ou coroando todos os demais argumentos” (KOCH, 2015 [1993], p. 34, grifos da autora).

Sendo assim, podemos concluir a importância de não apenas desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar um determinado elemento linguístico, a exemplo dos articuladores do texto, mas, sobretudo, conduzi-los à percepção do modo como tais elementos “funcionam, quais as intencionalidades por trás de seu uso, de que forma cooperam para promover o encadeamento ou a progressão textual” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 13). Nesse sentido, o produtor acaba sendo responsável por orientar as inferências do interlocutor na direção do significado por ele desejado (GERHARDT, 2017). Com isso, é possível compreender que “[...] podemos dizer qualquer coisa, mas o sucesso do ato comunicativo depende de nossas escolhas discursivas. São elas que dão o tom da interação e modelam os conteúdos que compartilhamos” (AZEVEDO, 2018, p. 65).

Os articuladores textuais são responsáveis pela sinalização da argumentação, pois são pistas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto apresenta (KOCH, 2011). Logo, é necessário que o produtor – no caso Alice –, ao elaborar seus textos – crônicas –, “tenha consciência do valor argumentativo dessas marcas para que as utilize com eficácia no seu próprio discurso” (CABRAL, 2017, p. 85-86).

Esses elementos são palavras de ligação e de orientação, de modo que articulam as informações e os argumentos, de que é composto o texto (CABRAL, 2017). A noção de “escala argumentativa”, cunhada por Ducrot, diz respeito a dois ou mais argumentos que, orientados no mesmo sentido, apresentam uma escala graduada de maior ou menor força (KOCH, 2011) Essa ideia de escala pode ser relacionada com a intencionalidade em sentido estrito, aquela em que o produtor busca configurar seu texto de modo que seja coeso e coerente.

Como vimos, analisar os articuladores é observar a seleção de recursos linguísticos – intencionalidade linguística –, que se refere ao “como dizer”. Ao elaborar um texto, é indispensável que seja feita uma seleção de palavras de modo consciente para tornar o texto “mais apto a produzir os efeitos desejados” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32- 34) A intencionalidade linguística trata da seleção dos recursos linguísticos de acordo com as metas e planos que o produtor pretende atingir. Para que se efetive a intencionalidade, são necessários o monitoramento e o gerenciamento da situação.

Ao produzir seu texto, o escritor tem como base um Projeto de Dizer, em que abarca a sua intencionalidade com o gênero, o tema, o recurso linguístico e o modo de organizar as informações. Esse Projeto de Dizer, segundo o que defendemos, perpassa todo o processo de escrita do texto, sendo composto por duas grandes fases: o planejamento e a produção textuais. Isso porque o Projeto de Dizer inclui o Plano de Texto, mas vai além dele, pois, no momento de escolha dos elementos e ordenação das informações na escrita, isso surge também. Quando o Projeto de Dizer entra em ação, essas fases não são sequenciais, de maneira que os momentos de planejar o texto e de produzir se retroalimentam. A Figura 11 mostra essa dinâmica:

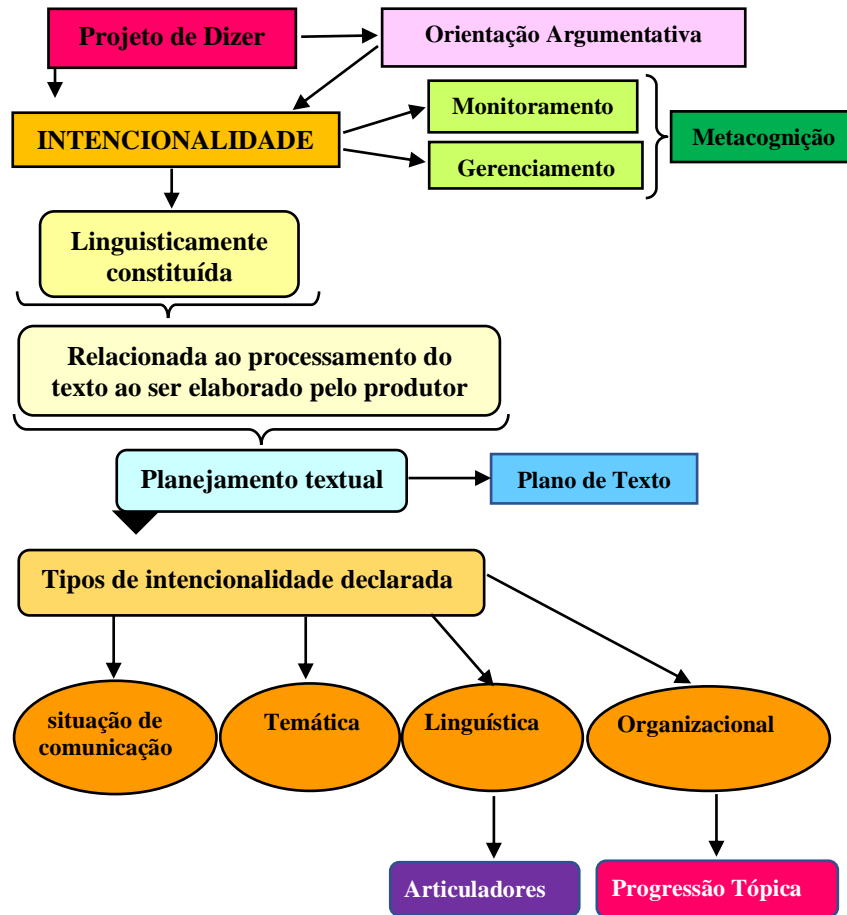
complementar. Nesse sentido, podemos aludir a Koch (2016b [1997]), a qual, retomando os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), aponta que usualmente a primeira fase da produção de textos é o planejamento, no qual “o produtor tem a intenção de atingir determinada meta via texto, de modo que a produção deste é uma submeta no trajeto para o atingimento do objetivo principal” (KOCH, 2016b [1997], p. 20).

Entretanto, antes mesmo de elaborar o seu plano, o produtor acaba por considerar o seu Projeto de Dizer – que abarca a orientação argumentativa a partir da qual ele formulará suas ideias. Bakhtin (2016) denomina o Projeto de Dizer como projeto de discurso ou vontade de discurso do falante. Esse projeto seria “a ideia *definida do autor*” (BAKHTIN, 2016 p. 37, grifos do autor). Isso porque, em qualquer gênero, “abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade de produzir sentido* por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2016, p. 37, grifos do autor).

Com base nisso, Meyer (2008) apresenta um exemplo dessa necessidade de se pensar na orientação argumentativa antes de elaborar o Plano de Texto. O autor traz uma situação que considera banal: ao se enunciar que um copo está meio vazio ou meio cheio, há um sentido semelhante, porém, no primeiro caso, a orientação do pensamento é negativa, ao passo que no segundo, é positiva. “Do objetivo de demonstração do autor dependerão, portanto, a escolha de certos argumentos e rejeição de outros” (MEYER, 2008, p. 64-65). Isso porque a elaboração de um texto “se apoia na organização textual em diálogo com as escolhas linguísticas” (CABRAL, 2017, p. 239).

Dessa mesma sujeição à intencionalidade do produtor provém a escolha de ordenação dos tópicos – progressão tópica – e a seleção dos articuladores. Com isso, surge a necessidade de convidar o aluno a perceber as diversas significações, podendo fazer sua seleção, e reconhecer as estratégias que podem ser geradas com as escolhas que realizou (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017). A Figura 13 ilustra esses entrelaçamentos teóricos da intencionalidade na Sequência Didática Dinamizada.

Figura 13 – A intencionalidade neste trabalho

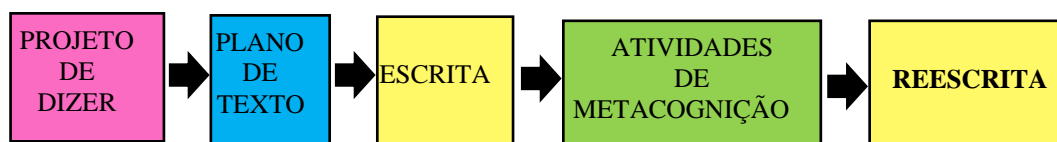


Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, é possível compreender que, ao materializar seu discurso, o produtor desenvolve um Projeto de Dizer, por meio do qual intenta transmitir algo ao seu interlocutor e, “para tornar o seu discurso inteligível, deixa marcas enunciativo-pragmáticas no texto, a fim de conduzir o processo de inferência de sentidos” (MOURA, 2018, p. 724). A fim de alcançar a intencionalidade almejada, o autor monitora e gerencia sua escrita, realizando um processo metacognitivo. Com isso, pode elaborar um Plano de Texto, instrumento que colabora para o planejamento da produção de textos.

Como se pode compreender, o processo de escrita envolve diferentes momentos e instrumentos. A Figura 14, a seguir, apresenta tais peculiaridades, de acordo com o encaminhamento por meio do qual este trabalho foi elaborado e conduzido em sala de aula:

Figura 14 – O processo de escrita



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 14 ilustra o modo como o processo de escrita é concebido por este estudo, bem como seus elementos constituintes. Tal configuração representa uma visão de escrita que envolve diferentes momentos, recursos, atividades e tempos. Do projeto de Dizer à versão final do Texto há um movimento circular, haja vista o produtor pensar no Projeto de Dizer, em seguida formular o Plano de Texto, para, na sequência, elaborar o seu texto, que – por sua vez – sofrerá alterações segundo o monitoramento e gerenciamento que ele faz, a partir das atividades metacognitivas, as quais podem modificar novamente toda a cadeia, até que se chegue à versão considerada final – após a reescrita.

Esse ciclo que abarca outro de retrospecto (efeito – intenção) e prospecção (intenção – efeito) é um movimento de vai e vem. Por essa natureza, a escrita processual exige tempo, não é algo mágico e imediato, pois não obedece a regras de preenchimento de lacunas na elaboração dos textos; pelo contrário, envolve a mediação do professor e o envolvimento do aluno como sujeito ativo. Como resultado dessa abordagem processual da escrita, está o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

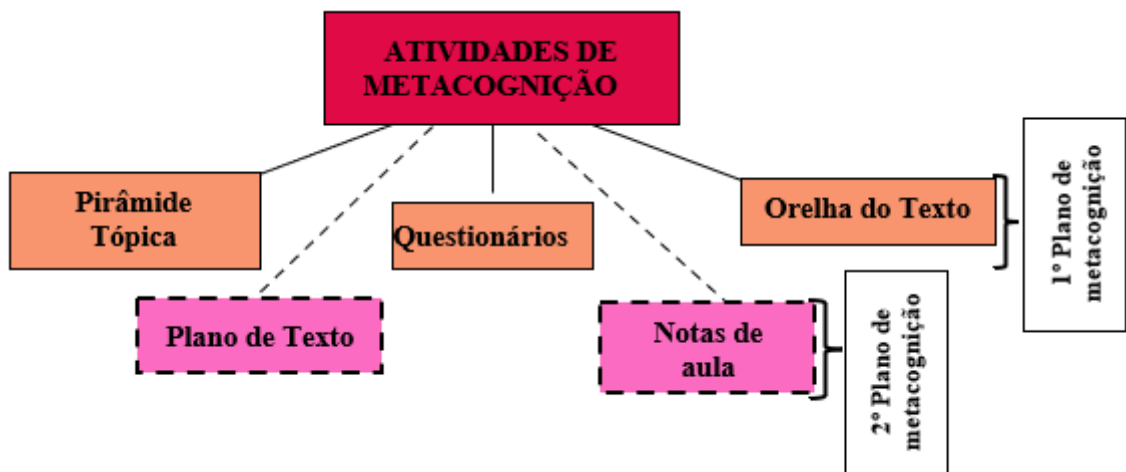
O Plano está intimamente ligado à intencionalidade, pois, como já explicitamos, é provável que a mente humana componha-se de uma espécie de “princípio de ativação de plano”, ou seja, um grau mínimo de consciência de possíveis estados futuros que ativem a confiança do produtor para iniciar um plano (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Nesse sentido, conforme esclarece Cabral (2013), “é possível estabelecer uma relação entre plano de texto e planejamento da escrita, na qual o primeiro fornece os suportes teóricos para o segundo e, portanto, subsidia a etapa de planejamento” (CABRAL, 2013, p. 243). Portanto, planejar é uma maneira de resolver problema em relação ao objetivo quanto a uma situação em desenvolvimento, de modo que o objetivo é algo que deve ser almejado pelo produtor do texto (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

A ação de discurso é considerada um plano quando o produtor do texto tenta direcionar a situação a fim de conseguir alcançar algum objetivo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Essa ação discursiva, que ocorre por meio dos textos, é intencional, ou

seja, é uma mudança na situação e no estado dos participantes, para que seus objetivos sejam atingidos por meio de planos. O plano envolve tanto um direcionamento, quanto um monitoramento da situação. Essas duas atividades fazem parte da intencionalidade, de modo que, na ação discursiva, elas são utilizadas para que os participantes, por meio do plano, busquem perseguir um objetivo.

Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017) consideram que, oferecer aos estudantes condições de se apropriarem do conhecimento, de modo que possam “usá-lo de forma crítica e se integrar ao mundo como leitor autônomo e/ou produtor de textos, segundo escolhas capazes de gerar significados nos vários campos da vida social e cultural”, provavelmente seja o mais complexo dos trabalhos do professor (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017, p. 12). Esse também é nosso entendimento acerca da importância da abordagem da intencionalidade na escola. Com base nisso, desenvolvem-se atividades metacognitivas, as quais dizem respeito a um conhecimento processual, segundo esclarece Leffa (1996). Esse tipo de conhecimento “envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas, de certo modo, consciência da própria consciência” (LEFFA, 1996, p. 49). A Figura 15, a seguir, discrimina os tipos de atividades metacognitivas – que envolvem esse conhecimento processual – e que foram realizadas, em sala de aula, ao longo do desenvolvimento deste projeto de tese.

Figura 15 – Atividades de Metacognição



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 15, as atividades de metacognição apresentadas no 1º plano proporcionaram que os alunos tomassem consciência dos usos que fazem dos recursos linguísticos e como planejam e organizam os tópicos, realizando, com isso, uma autorregulação de seu processo de escrita. As atividades dispostas no 2º plano referem-se àquelas que, embora não tenham sido planejadas como atividades metacognitivas, assim se apresentaram no momento de dinamização do projeto. Cabe esclarecer que a divisão em 1º e 2º planos não tem propósito valorar as atividades, indicando maior ou menor importância, mas simplesmente sinalizar aquelas que foram planejadas com o objetivo de serem metacognitivas e as que, pela dinâmica do *Process Writing*, acabaram tendo essa finalidade. É válido ressaltar que todas elas foram importantes para que os alunos tomassem consciência das potencialidades e fragilidades em seu processo de aprendizagem, possibilitando a autorregulação.

Com essas atividades metacognitivas, é possível possibilitar que os estudantes se questionem sobre suas decisões nos textos e sobre a relação entre elas e a sua intencionalidade quanto ao seu Projeto de Dizer. Desse modo, defendemos que, para o trabalho com a intencionalidade da produção textual com estudantes de EM, é de suma importância o emprego de atividades metacognitivas. É válido ressaltar, portanto, que nosso olhar sobre a intencionalidade propõe uma ampliação do conceito, considerando as peculiaridades do trabalho com alunos da Educação Básica em sala de aula.

O foco deste estudo é a investigação da intencionalidade do aluno como autor de seu texto e que, como tal, tem (cons)ciência dos usos dos recursos linguísticos empregados. Essa especificidade nos leva a concluir que a intencionalidade na sala de aula se dá em um outro plano, em uma dimensão de constante movimento. Como mostram a análise e os resultados deste trabalho, defendemos que, conforme aponta Geraldi (2013), o ensino centrado na produção de textos consiste em “tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 2013, p. 165).

Para a observação da intencionalidade, neste estudo, foram consideradas a intencionalidade revelada pela materialidade linguística – análise das produções textuais com base no que foi apresentado por Beaugrande e Dressler (1981) sobre o diálogo entre o Sr. Pickwick e Rachel, indiciando monitoramento e gerenciamento da situação, expressos pelos recursos linguísticos utilizados – e a intencionalidade declarada – o que é expresso pelo sujeito por meio de respostas em instrumentos de pesquisa tais como o questionário. Ao longo do capítulo 4, essas duas intencionalidades são relacionadas para a realização da análise.

Com base nessas questões que foram apontadas neste subcapítulo, é necessário considerar que, como defendem White e Arndt (1991), “compreender a importância do ‘propósito’ na escrita é uma parte essencial no processo de escrita, uma vez que isso é o que guia os escritores a fazerem as escolhas sobre o conteúdo que deveriam incluir e como deveriam expressá-lo” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 49, grifos dos autores)⁴⁴. Nesse sentido, os teóricos salientam que nós, professores de produção textual, devemos “fazer com que nossos alunos fiquem cientes do papel central do propósito de um escritor”⁴⁵, sendo essa uma de nossas responsabilidades (WHITE; ARNDT, 1991, p. 49). Para isso, é necessário que dinamizemos atividades de produção textual de maneira que o propósito dessa tarefa seja relevante e ao mesmo tempo útil no que se refere às necessidades e aos interesses dos estudantes (WHITE; ARNDT, 1991). Esse foi o intuito no momento de planejamento, constante revisão e adequação das atividades desta pesquisa durante a realização com os estudantes.

No subcapítulo seguinte, tratamos de uma ferramenta que teve um papel bastante importante na pesquisa realizada em sala de aula: o Plano de Texto.

2.1.3 Plano de Texto

Eu não sei para onde ir! – disse Alice.
Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve,
disse o Gato
(CARROL, 2013, p. 51).

O planejamento colabora para uma maior qualificação do texto. Isso porque, nesse momento de planejar, é necessário não apenas termos conhecimento sobre o tema que será abordado no texto, mas também um determinado domínio dos recursos linguísticos e do sistema de organização desse conhecimento, o que colabora para uma produção qualificada. Organizar em forma de plano pode nos auxiliar no ato da escrita, pois reflete a organização global do futuro texto, de acordo com o que queremos dizer. Sendo assim, “a elaboração de um plano prévio constitui uma ferramenta para o trabalho da escrita, uma estratégia que permite

⁴⁴ No original: “Understanding importance of ‘purpose’ in writing is an essential part of the writing process, since this is what guides writers in making choices about the content they should include and how they should express it” (WHITE, ARNDT, 1991, p. 143, grifo dos autores).

⁴⁵ No original: “[...] to make our students aware of the central role of a writer’s purpose” (WHITE, ARNDT, 1991, p. 143).

assegurar maior coerência entre o querer dizer e o dizer efetivado pelo texto” (CABRAL, 2013, p. 254).

Geralmente, o planejamento de um texto é uma fase pouco conhecida e/ou realizada pelos estudantes, os quais já começam a escrever ao receberem a proposta de produção textual ou até que surja a inspiração. Há aqueles alunos que acreditam que o planejamento é uma perda de tempo, visto que prorrogaria o momento de escrita. Entretanto, “planejar, ao contrário, serve [entre outras funções] para *economizar e distribuir o tempo disponível*” (MEYER, 2008, p. 64-65, grifos do autor).

Existem muitos estudos sobre planejamento, porém “pouco se sabe sobre como esse processo é de fato administrado [...] [na] produção de um texto. [...] o processo inclui, normalmente, dois momentos, que muitas vezes se sobrepõem” (CABRAL, 2013, p. 254). O primeiro deles diz respeito à recuperação das ideias, na memória, no contexto; enquanto que o segundo refere-se à organização de tais ideias, nos remetendo ao Plano de Texto (CABRAL, 2013). Esse momento – Plano de Texto – é de suma importância para o processo de produção textual, visto que “dificilmente as informações a que o produtor recorre em sua memória estão organizadas, em sua mente, de modo linear” (CABRAL, 2013, p. 254).

Muitos produtores vão construindo a estrutura à medida que escrevem. Isso pode gerar um “risco de haver uma sobrecarga cognitiva, ou seja, de se ter de procurar ideias, refletir na sua organização e, ao mesmo tempo, pensar em integrar o pensamento em palavras, portanto em redigir” (MEYER, 2008, p. 66). Sendo assim, o mais aconselhável é dividir em duas “operações: a concepção e a redação” (MEYER, 2008, p. 66). De qualquer maneira é necessário reconhecer a importância fundamental de haver uma estrutura (MEYER, 2008).

Essa “ideia de um plano gerador do texto não é nova, ao contrário, é bem antiga, e sempre nos remete ao plano clássico da retórica grega. Ela tem ficado, no entanto, muitas vezes, esquecida, nas práticas de produção escrita” (CABRAL, 2013, p. 253). Isso porque tem sido priorizada, em grande parte, “a criatividade, o fluir do ato, ora a construção da linearidade, ora a construção de sentidos como um todo” (CABRAL, 2013, p. 253). Não obstante, a produção de um texto “para atingir seus objetivos, para que a transmissão de sentidos se dê de forma mais próxima das intenções do produtor, passa pela exposição de um raciocínio gerador de tais sentidos” (CABRAL, 2013, p. 254).

O Plano de Texto⁴⁶, assim, é uma espécie de esquema geral da estrutura do texto, no qual são estabelecidos os principais tópicos que desenvolverão a argumentação (INEP, 2018).

⁴⁶ A Cartilha do Participante do ENEM 2018 (2018), com base em Abaurre (2012), nomeia como Projeto de Texto o que denominamos como Plano de Texto.

Esse esquema pode ser percebido “pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto” (INEP, 2018, p. 18). Com isso, é no Plano de Texto que os argumentos a serem mobilizados para a defesa da tese serão definidos, bem como o momento de “introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente” (INEP, 2018, p. 18).

Neste momento, é importante realizarmos algumas distinções conceituais. Em primeiro lugar, planejamento é diferente de Plano de Texto, visto que este fornece suporte para aquele (CABRAL, 2013). Do mesmo modo, o Projeto de Dizer não é o mesmo que Plano de Texto, pois este está no nível da execução da intencionalidade no início da produção, ao passo que aquele está diluído em todo o processo de produção textual, nos diferentes momentos que constituem a elaboração do texto. O Plano de Texto é um princípio de organização que propicia a concretização das intenções⁴⁷ e da disposição das informações durante o desenvolvimento da textualidade, sendo, com isso, responsável pela estrutura composicional textual (ADAM, 2011).

A macroestrutura refere-se ao plano global, o qual regula as sequências de tópicos da estrutura superficial do texto, isto é, o sentido global que será reconstruído pelo interlocutor (SPARANO et al., 2012). A microestrutura diz respeito ao grupo de elementos constitutivos da linearidade textual, ou seja, está relacionada às escolhas linguísticas e à sua organização no plano linear (SPARANO et al., 2012) Tanto a macro quanto a microestrutura colaboraram “para a construção dos sentidos do texto, a primeira, procurando a elaboração de significados por blocos textuais mais amplos; a segunda buscando elementos que interagem, remetem-se, estabelecendo relações, ampliando sentidos” (SPARANO et al., 2012, p. 80).

A macroestrutura é importante tanto para a leitura quanto para a produção: “na leitura, fazemos uma ideia geral do que é dito, construindo planos semânticos globais; na produção, primeiro elaboramos um plano semântico global, para depois podermos falar ou escrever coerentemente” (SPARANO et al., 2012, p. 80). O Plano de Texto, portanto, desempenha “um papel fundamental na composição macrotextual do sentido” (ADAM, 2011, 257).

Para compreender tal especificidade do Plano de Texto, é necessário entender que o processo de escrita é constituído de duas fases: 1) produção de ideias; 2) feitura do texto (SERAFINI, 1997). A primeira fase, denominada neste trabalho como Plano de Texto⁴⁸, abarca as operações que se realizam antes da escrita propriamente dita. A segunda fase diz

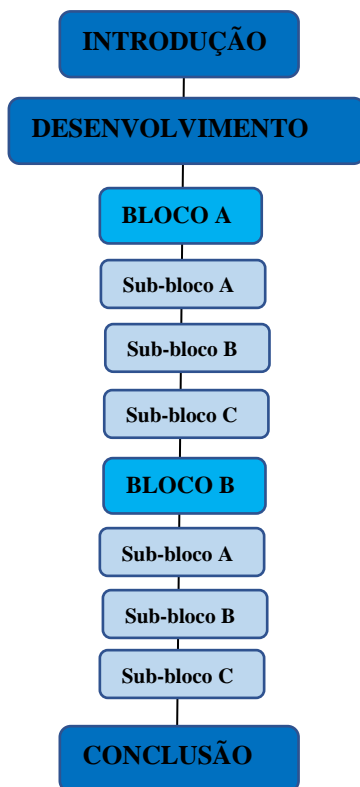
⁴⁷ A importância da estrutura como construção que imprime tanto as intenções do produtor e a percepção do interlocutor é apontada por Van Dijk (1983).

⁴⁸ Serafini (1997) nomeia como Roteiro o que denominamos como Plano de Texto.

respeito àquele momento em que, após ter elaborado o Plano de Texto, o texto propriamente dito será escrito (WESTON, 2009).

A fase de produção de ideias, isto é, o Plano de Texto “inclui a seleção da informação que queremos usar no texto, a organização das ideias, a identificação da tese a ser defendida e a confecção de um roteiro” (SERAFINI, 1997, p. 30). Para elaborar o Plano de Texto, é preciso, primeiramente, “colher o material, organizar os dados e decidir a tese ou o ponto de vista sobre o qual criará o texto” (SERAFINI, 1997, p. 48). Esse Plano de Texto funciona como uma espécie de mapa, por meio do qual “visualizamos espacialmente um resumo sintético de nosso texto”. Isso porque ele se parece a “uma lista de elementos organizados em ordem preferencial alinhados verticalmente na página. Eles podem ainda ser marcados por letras e números de modo sequencial” (SERAFINI, 1997, p. 30). A Figura 16 ilustra essa estrutura apresentada por Serafini (1997).

Figura 16 – Estrutura do Plano de Texto para Serafini (1997)



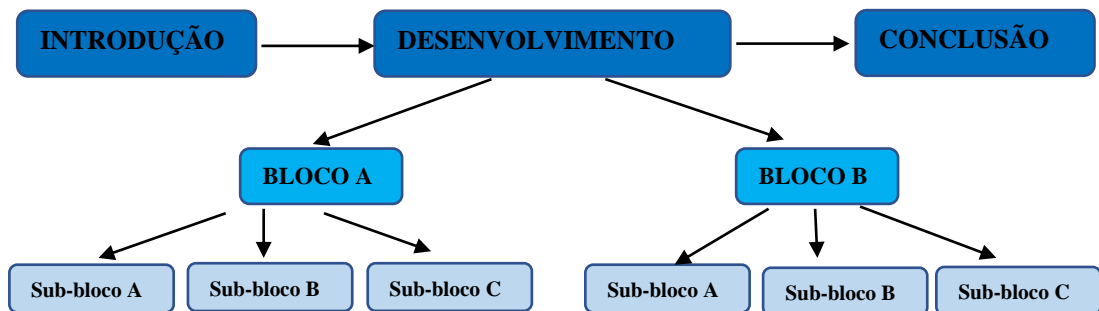
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Serafini (1997, p. 49).

É no Plano de Texto em que ocorrem as decisões acerca da ordem sequencial dos tópicos e dos argumentos, os quais serão utilizados no texto que estamos elaborando

(SERAFINI, 1997). Essa ferramenta pode ser constituída de palavras-chave, frases ou períodos (SERAFINI, 1997). Contudo, no intuito de facilitar no momento da produção efetiva do texto, é aconselhável que os estudantes – visto estarem em processo de aprendizagem da escrita – que elaborem seus Planos de Texto “com frases inteiras, de forma a ter claro o que querem escrever” (SERAFINI, 1997, p. 49).

Acreditamos, porém, que esse formato vertical é uma das maneiras de organização do Plano de Texto. Para ilustrar uma outra maneira de estruturação desse instrumento, apresentamos a disposição dos elementos da macroestrutura na posição horizontal. A Figura 17 expressa essa horizontalidade na apresentação dos tópicos:

Figura 17 – Outra possibilidade de Estruturação do Plano de Texto

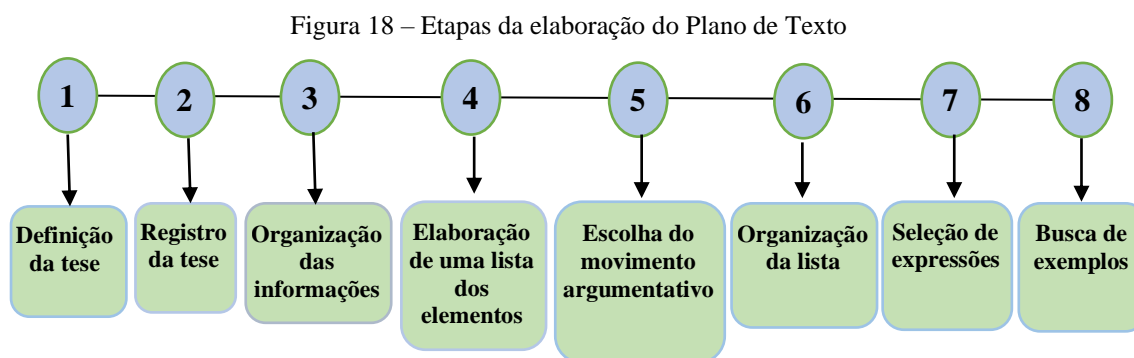


Fonte: Elaborado pela autora, com base nas produções dos estudantes participantes.

Os alunos participantes desta pesquisa puderam escolher o formato do seu Plano de Texto, de maneira que alguns apresentaram seus tópicos na disposição vertical e outros, na horizontal. Isso porque a escrita “não deve ser moldada por procedimentos prontos” (MEYER, 2008, p. 63). O trabalho realizado com o Plano de Texto, na Sequência Didática deste estudo, não objetiva apresentar um formato rígido, “fórmula”, mas mostrar a importância de, antes mesmo de efetivamente escrever o texto, selecionar e organizar as ideias, escolhendo a sequencialidade dos tópicos. Para a argumentação, é fundamental que o texto seja organizado “de tal modo que ele englobe tudo o que é necessário para que [...] se apresente do modo mais eficaz” (WESTON, 2009, p. 77).

A fase de Plano de Texto é constituída de uma espécie de “plano estratégico”, que serve “como instrumento para a organização das ideias” (CABRAL, 2013, p. 254). Por meio desse plano estratégico, que aqui denominaremos de etapas do Plano de Texto, é possível “oferecer aos estudantes que não são produtores maduros” um caminho para a elaboração do

seu Plano de Texto (CABRAL, 2013, p. 254). Essa elaboração inclui “processos de tomada de decisões a partir da geração de ideias aleatórias e/ou coleta de informações e passando pelas escolhas linguísticas de orientação ao leitor” (CABRAL, 2013, p. 254). A Figura 18 discrimina tais etapa constitutivas da elaboração do Plano de Texto de um texto argumentativo.



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Cabral (2013, p. 254-255).

A primeira etapa diz respeito à definição da tese a ser defendida e a segunda é o registro dessa tese na forma de uma assertiva, que será utilizada na escrita do texto. A terceira etapa é aquela em que ocorre a organização das informações, de modo a serem agrupadas por categorias, que, na quarta, serão reunidas em uma lista de elementos organizados por ordem preferencial. A quinta etapa refere-se à escolha do movimento argumentativo do texto, por meio de um esquema sequencial e a sexta é a organização de uma lista construída segundo o esquema argumentativo escolhido, de maneira a formar blocos que indicam os parágrafos do texto. A sétima etapa é aquela em que ocorre a seleção dos articuladores, os quais estabelecerão as relações lógicas e argumentativas do texto. A oitava é o momento em que se busca exemplos no intuito de reforçar a argumentação.

Com a elaboração do Plano de Texto, por meio dessas etapas, o processo de produção acaba explicitando o trabalho do produtor maduro e experiente, que visa orientar seu texto em determinado sentido (CABRAL, 2013). A utilização desses passos na construção do Plano de Texto permite “que o autor tenha presente suas ideias, as palavras que pretende para o seu texto e uma imagem da interpretação que o leitor poderá ter, ou que se deseja que ela tenha” (CABRAL, 2013, p. 254-255).

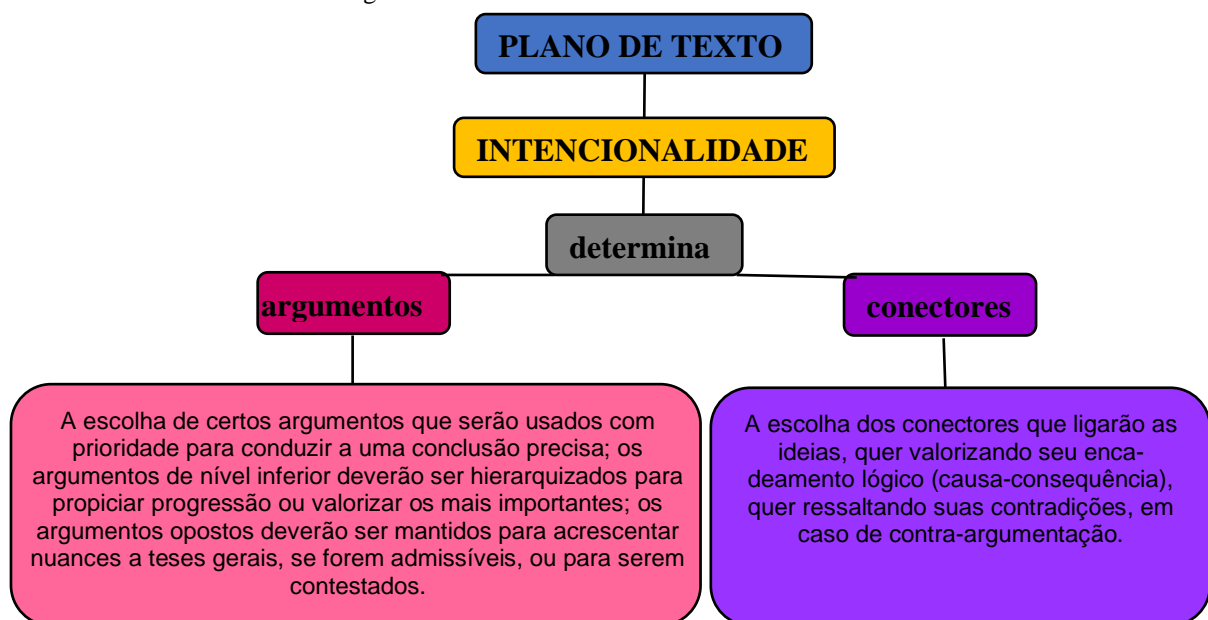
Mesmo antes da “construção do plano, deve ser mencionada a noção de orientação argumentativa para que o locutor possa gerir melhor suas ideias” (MEYER, 2008, p. 64). Segundo a intencionalidade do produtor, ocorrerá “a escolha privilegiada de certos argumentos e a rejeição ou refutação de outros” (MEYER, 2008, p. 65).

Para entendermos melhor a importância do Plano de Texto, é possível recorrer ao exemplo de um velho irlandês, que, ao ser questionado por um turista sobre o caminho de Dublin, disse: “Se você quer chegar a Dublin, não comece por aqui” (WESTON, 2009, p. 85). O mesmo poderíamos pensar sobre a escrita de um texto. Se desejamos chegar a uma produção qualificada, não podemos começar escrevendo sem primeiro planejar, sem elaborar um Plano de Texto.

É importante ressaltar que há uma diferença entre organizar as relações lógicas existentes entre os diferentes argumentos, o que possibilita justificar uma tomada de posição, e encontrar a sequência que possibilita expor os resultados de tal análise de modo linear (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996). Com isso, é possível perceber a relevância do estudo dos articuladores e da progressão tópica para a elaboração do Plano de Texto.

É fundamental que o produtor, ao fazer suas escolhas quanto à progressão tópica e aos articuladores, tenha conhecimento acerca da orientação argumentativa. Isso porque é a intenção que determinará tal seleção. A Figura 19 explicita essa questão.

Figura 19 – A intencionalidade do Plano de Texto



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Meyer (2008, p. 65-66).

A intencionalidade, como se vê, determina a escolha que o produtor faz quanto à progressão dos tópicos do texto, bem como no que se refere aos elementos que promovem a articulação. Logo, o Plano de Texto é constituído pelas escolhas do produtor, sendo permeado pela intencionalidade. Assim, “presta um serviço àquele que o cria ao conferir mais eficácia à sua argumentação” (MEYER, 2008, p. 67). Além de estabelecer essa função para o produtor, o Plano de Texto também produz clareza no texto, auxiliando a leitura e a compreensão do interlocutor (MEYER, 2008). O Quadro 2 discrimina as funções que o Plano de Texto estabelece tanto para o produtor quanto para o interlocutor.

Quadro 2 – Funções do Plano de Texto

FUNÇÕES DO PLANO DE TEXTO			
PARA O INTERLOCUTOR	PARA O PRODUTOR		
1	Entenderá o essencial com mais facilidade, visto que toda estrutura sempre possibilita valorizar as ideias mais importantes. Essa primeira vantagem será ainda mais clara no caso de argumentação oral: o acompanhamento e a compreensão das ideias serão muito facilitados por uma organização sólida.	1	Obriga-o a organizar as ideias. Ora, ao contrário do que se pensa, [...] a obrigação de buscar uma estrutura muitas vezes leva a aprofundar mais o problema, ou seja, compreendê-lo melhor para melhor o expor.
2	Captará o andamento do raciocínio, pois um bom plano deve evidenciar o encadeamento das ideias. Os argumentos, mais bem hierarquizados e organizados, serão mais eficazes. Ademais, as transições desempenharão papel capital, pois garantirão a coerência do conjunto, destacando os nexos lógicos que unem as partes. Essa é, sem dúvida, a principal vantagem do plano.	2	Obriga-o a ater-se ao essencial e a construir um raciocínio, visto que quem pensa sobre algo sempre parte de um amontoado de ideias. Assim, quem conceitua é obrigado a demonstrar lógica e a chegar a alguma conclusão depois de uma trajetória intelectual: graças ao plano, a confusão das ideias transforma-se em ordem dinâmica, ou seja, em organização que dá sentido ao pensamento.
3	Poderá referir-se facilmente a algum trecho, no caso de argumentações escritas cujo plano esteja visível, ou seja, com títulos e subtítulos. Essa apresentação, não escolar, mas muito difundida nas áreas profissionais, dá grande clareza à demonstração e possibilita economia de tempo aos responsáveis, frequentemente assoberbados, que poderão ler ou reler apenas os trechos que lhe interessarem mais; isso se dá graças à existência de uma estrutura.	3	Constitui ferramenta que confere rigor à reflexão, evitando ao máximo divagações. Estas, facilmente produzidas por associação de ideias quando nos deixamos ao correr da pena, podem ser evitadas pela exigência de estrutura. De fato, diante de uma ideia, ou percebemos que ela desempenha algum papel no raciocínio, e a inserimos, ou não sabemos muito bem onde a encaixar, e essa incerteza significa frequentemente que ela deve ser eliminada. Na mesma ordem de ideias, a visualização da reflexão proposta permite evidenciar, portanto, corrigir, eventuais desequilíbrios da construção.
4	Sempre que o plano é evidenciado, poderá memorizar com mais facilidade as ideias principais e, sobretudo, seu encadeamento, vantagem final para o criador, cujas teses serão assim não só compreendidas como também sobretudo retidas na memória.	4	Ao favorecer a separação das fases reflexão-organização e escrita, libera a mente do redator, que não precisa ficar pensando ao mesmo tempo no que vai dizer; pode então concentrar-se apenas, portanto com eficácia, no que está fazendo no momento.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Meyer (2008, p. 66-67).

Por meio do Quadro 2, é possível compreender que o Plano de Texto apresenta funções para o interlocutor e para o produtor. A reflexão acerca das funções desse instrumento indica os objetivos dele. O Plano de Texto é concebido, primeiramente, pensando-se no

interlocutor (MEYER, 2008). Como mostra o quadro, duas das vantagens para o interlocutor, devido à existência do Plano de Texto, são a clareza e a definição dos encadeamentos. Para o produtor, o plano é útil porque “terá meios de torna-se mais eficaz graças ao rigor e à lógica que tentará demonstrar” (MEYER, 2008, p. 68). Tais vantagens e utilidades, para o interlocutor e para o produtor, são evidenciadas por “pesquisas [que] já mostraram que a elaboração de planos surte efeitos positivos nos resultados da escrita” (CABRAL, 2013, p. 254).

Acreditamos ser necessário esclarecer, quanto à existência de um modelo único de Plano de Texto, que “não existe plano ‘genérico’, estrutura que sirva para tudo” (MEYER, 2008, p. 68, grifo do autor). Mesmo porque, caso isso houvesse, “a liberdade criativa seria negada, e todos os textos se assemelhariam mais ou menos [...] isto pela mesma razão: eles proviriam da aplicação mecânica de técnicas cujo número é limitado” (MEYER, 2008, p. 68). Contudo, é possível perceber que “existem formas de raciocínio, estruturas que se encontram sistematicamente em todos os que refletem, e que são mais ou menos adaptadas a situações argumentativas diferentes” (MEYER, 2008, p. 68).

Adam (2011) faz uma distinção entre o Plano de Texto convencional (fixo) e o Plano de Texto ocasional. O primeiro diz respeito àqueles que estão “disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p. 257). Já o segundo refere-se àqueles em que “o grau de demarcação das subunidades [...] varia muito” (ADAM, 2011, p. 263), caracterizando-se, portanto, por serem mais flexíveis e abertos. O Quadro 3, a seguir, apresenta a diferença entre esses dois tipos de Planos de Texto, preconizados por Adam (2011).

Quadro 3 – Tipos de Planos de Texto⁴⁹

(continua)

PLANO DE TEXTO
Princípio organizador que permite atender e materializar as intenções de produção e distribuir a informação no desenvolvimento da textualidade. “Permitem construir [na produção] e reconstruir [na leitura ou na escuta] a organização global de um texto [...]” (ADAM, 2011, p. 256).

⁴⁹ Os estudos acerca do Plano de Texto, desde o final de 1980, têm sido desenvolvidos por Adam. Ao longo do tempo, “suas reflexões sofreram [...] algumas reformulações; especificamente, em relação à terminologia, [...] uma oscilação entre a denominação planos, módulos ou níveis de organização textual, ou da textualidade” (MARQUESI et al, 2019, p. 41). Tais reformulações discutem “o conceito de plano de texto e, de outro, discutem sua ocorrência em textos concretos, [...] tomando-o como critério analítico que possibilita dar a conhecer diferentes tipos de organização textual, além de pensá-lo na relação com atividades de leitura e escrita”. (MARQUESI et al, 2019, p. 41).

Quadro 3 – Tipos de Planos de Texto

(conclusão)

PLANO DE TEXTO		
FIXO		OCASIONAL
Estabilizado pelo estado histórico de um gênero.		Mais aberto, flexível.
MAIS FIXO	MENOS FIXO	Crônica, poema, piada, fábula, relatório
Procuração, requerimento, bula	Receita de cozinha, carta, artigo científico	

Fonte: Extraído de Sparano et al. (2012, p. 88).

É importante salientar, como mostra o Quadro 3, que os planos fixos apresentam diferentes graus de fixidez, podendo ser mais ou menos fixos (SPARANO et al., 2012). Desse modo, é possível ilustrar essa propriedade com o seguinte exemplo: “um requerimento apresenta um plano textual mais fixo do que uma carta, que permite certa flexibilidade no desenvolvimento de seu corpo” (SPARANO et al., 2012, p. 79). Ter o conhecimento de que há Planos de Texto fixos e ocasionais auxilia o produtor no processo de produção textual.

O que deve ficar claro é que “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto” (ADAM, 2011, p. 254). Isso porque a qualidade de um texto está intimamente relacionada com o domínio das ideias, bem como de sua organização, de modo que, quanto maior o domínio e organização das ideias, tanto mais qualificado o texto estará (DAVID e PLANE, 1996). Prova disso é que, para o interlocutor, o modo como os parágrafos estão organizados, “a ordem em que as palavras se apresentam no texto, pode fornecer os elementos necessários à compreensão e à produção” (CABRAL, 2013, p. 244). Com isso, o interlocutor faz uso de seus conhecimentos linguístico e textual, a fim de apreender a estrutura global do texto (CABRAL, 2013).

Empregar o Plano de Texto “evita a necessidade de corrigir o texto num segundo momento, quando surgem problemas nos quais não havíamos pensado de início” (SERAFINI, 1997, p. 23). Isso porque esse instrumento atua fortemente para a composição macroestrutural do sentido, reforçando a ideia de que o texto não é uma soma de ideias aleatórias, mas “uma sequência ordenada e hierarquizada dos tópicos” (CHARAUDEAU, 2008, p. 377). Com isso, muitos problemas de organização dos tópicos, que surgem depois, caso não tenha sido feito o Plano de Texto, já podem ser resolvidos desde o início do processo de produção. Ademais, a organização e a hierarquização dos tópicos, questões que indiciam a intencionalidade do produtor, são fundamentais para o sentido global do texto. Em razão disso, o Plano de Texto é um recurso que possibilita maior coerência entre as intenções do produtor e os sentidos revelados pelo texto (SPARANO et al., 2012).

Pode-se dizer, com isso, que o Plano de Texto é utilizado pelos produtores maduros, os quais “procuram controlar sua produção” (CABRAL, 2013, p. 256). Os imaturos, por sua vez, pensando que o planejamento de um texto se caracteriza apenas pela busca por ideias, “costumam passar da geração de ideias para a escrita, o que os leva, muito frequentemente, a se perderem durante o processo da textualização” (CABRAL, 2013, p. 256). Com isso, o Plano de texto, é “um princípio organizador, que fornece subsídios para a construção dos sentidos do texto, ajudando o leitor a inferir os efeitos de sentido desejados pelo produtor” (CABRAL, 2013, p. 247). A construção desse instrumento, assim, “auxilia o produtor a tomar consciência desse processo de raciocínio e, por consequência, a hierarquizar e organizar os elementos que compõem esse raciocínio para, em seguida, expô-lo na linearidade textual (CABRAL, 2013, p. 254).

Logo, o Plano de Texto desempenha papel crucial na produção textual, pois é uma ferramenta estratégica para convidar os alunos a conscientizarem-se de que a escrita é um processo de tomada de decisões no que se refere ao material linguístico e quanto à organização dele. (CABRAL, 2013). Por meio desse material – e de sua organização – o interlocutor é conduzido a uma construção de sentidos mais próxima à intencionada no projeto de dizer do produtor (CABRAL, 2013). A utilização dessa ferramenta, portanto, proporciona autonomia e maturidade aos estudantes quanto à produção de seus textos.

Na seção a seguir, a Progressão Tópica será abordada não só através de autores que tratam dessa questão, como também por meio de conclusões e proposições que fazemos com base nas atividades, nos dados e nos resultados do projeto desenvolvido nesta tese.

2.1.4. Progressão Tópica

É importante conscientizar nossos alunos de que a argumentação depende, em grande medida, da organização do texto; da ordenação dos itens selecionados como argumentos, o que exige do produtor um planejamento (CABRAL, 2017, p. 149)

Na busca por “critérios eficientes de boa formação textual que instituem uma *norma mínima de composição textual*” (CHAROLLES, 1997, p. 40, grifos do autor), Michel Charolles (1997), influenciado pelos estudos das gramáticas de texto, debruça-se sobre a questão da coerência textual, com base nos preceitos de Van Dijk acerca da macro e

microestrutura do texto. Com preocupações nas questões pedagógicas em relação à escrita, Charolles (1997) propõe uma distinção entre a coerência no nível microestrutural – local (entre as frases) – e no nível macroestrutural – global (entre sequências ou segmentos maiores) (LINS; PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017). Essa proposta de coerência em níveis compreende requisitos para um texto ser considerado coerente. Assim, o teórico tentou “explicar o sistema implícito de regras referentes à composição e à interpretação de textos, que constitui a competência textual [...] de modo a perceber o fenômeno em seus dois momentos fundamentais – a produção e a recepção” (VAL, 2016, p. 20).

Esses requisitos de configuração de um texto coerente, propostos por Charolles (1997), considerando a questão do ensino de língua, são denominados por ele como metarregras e constituem-se em quatro: a metarregra da repetição, da não-contradição, de relação e a metarregra da progressão. Ainda que haja essa distinção entre cada uma delas, como explica o autor, para a efetivação da coerência, estabelecem entre si uma relação de dependência.

Essas quatro regras, que proporcionariam a produção e recepção de textos coerentes, “têm sido largamente aplicadas ao ensino de produção escrita e, até hoje, subjazem aos guias de orientação para o Exame Nacional do Ensino Médio” (LINS; PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017, p. 139-140). Isso mostra o impacto das metarregras na Educação Básica, o que aponta para a necessidade de nos debruçarmos na observação de cada um desses requisitos que norteiam a coerência textual, critério esse indiretamente implicado em nosso estudo, pois o produtor, ao elaborar seu texto, busca sempre, por meio de pistas intencionais, torná-lo coerente.

Na sequência apresentamos a Figura 20 em que são discriminadas as características de cada uma dessas metarregras:

Figura 20 – As metarregras da coerência

Metarregra de repetição	<ul style="list-style-type: none"> • "Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita" (CHAROLLES, 1997, p. 49).
Metarregra de progressão	<ul style="list-style-type: none"> • "Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada" (CHAROLLES, 1997, p. 58).
Metarregra de não-contradição	<ul style="list-style-type: none"> • "Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência" (CHAROLLES, 1997, p. 61)
Metarregra de relação	<ul style="list-style-type: none"> • "Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado sejam relacionados" (CHAROLLES, 1997, p. 74)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Charolles (1997).

No Brasil, no final da década de 1980, tais metarregras foram debatidas e analisadas por Val (2016), a qual as relacionou aos padrões de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981), renomeando-as (PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017). Como se vê na Figura 20, a metarregra de repetição, rebatizada por Val (2016) como “continuidade”, trata da “necessária retomada de elementos no decorrer do discurso. Relaciona-se com sua unidade, pois um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes” (VAL, 2016, p. 21).

Já a metarregra da progressão é considerada por Val (2016) uma “contrapartida da repetição ou continuidade” (VAL, 2016, p. 23). Considerando essa explicação da autora, é possível compreender que, apesar de ser necessário retomar elementos conceituais e formais, os textos não devem limitar-se a tal repetição. Isso porque, “é preciso que apresente[m] novas informações a propósito dos elementos retomados. São esses acréscimos semânticos que fazem o sentido progredir e que, afinal, o justificam” (VAL, 2016, p. 23).

A metarregra de não-contradição diz respeito ao fato de que o texto deve “respeitar princípios lógicos elementares [...]. Suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si [...] [nem] contradizer o mundo a que se refere [...], o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa” (VAL, 2016, p. 24-25).

A metarregra de relação, que se caracteriza por estabelecer “que dois fatores serão congruentes quando um for uma *causa*, *condição* ou *consequência* pertinente do outro” foi intitulada por Val (2016) como articulação (VAL, 2016, p. 27, grifos da autora). A estudiosa

assim a nomeou, porque, com esse termo, “não cobrirá apenas essas três relações [...] [mas também a] maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis [e valores] exercem uns com relação aos outros” (VAL, 2016, p. 27). De acordo com Val (2016), “avaliar a *articulação* das ideias de um texto [...] significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas” (VAL, 2016, p. 27, grifo da autora).

O encadeamento das ideias em um texto foi sendo abordado pela LT de diferentes modos por variados estudiosos. Alguns dos pesquisadores que estudaram tal questão foram: Koch (2014; 2012; 2017) e Marcuschi (2008; 2006), por meio dos processos de construção do texto e dos fatores de coesão e coerência, na oralidade e na escrita; Jubran (1992, 2015, 2006), por intermédio dos estudos da construção do texto falado e de sua topicalidade; e Pinheiro (2005), por meio das estratégias textuais-interativas com foco na organização tópica.

Com isso, a partir dos trabalhos desses pesquisadores e de outros, há o desenvolvimento de modo mais detalhado de estudos que enfocam a progressão textual, a qual “vai garantir a continuidade, o constante ir e vir entre o que foi dito e o que se está por dizer” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 113). Considerando o que aponta Koch (2011), é possível compreender que a produção textual, seja ela oral ou escrita, envolve esses dois movimentos de “ir” (prospecção/avanço) e “vir” (retroação/recuo), quanto ao assunto que está sendo tratado no texto.

Para dar conta desse movimento de progressão e de retroação, o produtor, ao elaborar seu texto, dispõe de algumas estratégias, entre elas: progressão/continuidade referencial; progressão/continuidade temática; e progressão/continuidade tópica (KOCH; ELIAS, 2016). O Quadro 4, a seguir, distingue cada uma delas:

Quadro 4 – Estratégias de Progressão

ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO	
Progressão/continuidade referencial	“garantida pela formação das cadeias referenciais (referenciação), que mantêm os referentes em estado de ativação durante o processamento do texto” (KOCH; ELIAS, 2016, p.114).
Progressão/continuidade temática	“consiste no emprego de termos de um mesmo campo lexical, que mantêm ativado o modelo de mundo a que eles pertencem; bem como, nos encadeamentos, o tipo de relacionamento que se estabelece entre 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).
Progressão/continuidade Tópica	“uso de estratégias que posam garantir a manutenção dos tópicos em andamento, de modo a não prejudicar a construção da coerência” (KOCH; ELIAS, 2016, p.114).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Koch e Elias (2016).

Esses três tipos de continuidade, de acordo com Koch (2014), estabelecem entre si uma relação de inclusão, já que “a progressão textual é garantida, em parte, pela progressão/continuidade tópica; esta engloba a progressão/continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na progressão/continuidade referencial” (KOCH, 2014, p. 139). Com isso, é possível compreender, conforme apresenta KOCH (2011; 2014; 2017), que, na produção textual, o autor utiliza esses três tipos de progressão, visto que elas se relacionam e, juntas, conduzem à continuidade de sentido do texto. Com base nessa ideia de progressão, e na natureza cognitivo-discursiva da construção de um texto, Koch (2011) faz uso de uma metáfora – a tessitura textual se assemelha ao ato de tricotar –, entendendo que “continuidade envolve progressão. E progressão textual, por sua vez, necessita garantir a continuidade de sentidos, o constante ir-e-vir [...] responsável pelo entretecimento dos fios do discurso” (KOCH, 2014, p.138).

Ainda que a produção de um texto envolva, como se viu ao longo desta seção, o uso dos três tipos de progressão (referencial, temática e tópica), para fins didáticos – no que tange ao objetivo do trabalho que foi realizado com os alunos – e científicos – no que se refere à possibilidade de aprofundamento de um elemento de pesquisa em um trabalho de doutoramento –, optamos por fazer um recorte e investigarmos apenas a progressão tópica. Isso porque, como já anunciamos nos objetivos deste estudo, buscamos verificar a intencionalidade na escrita argumentativa. Ao progredir o texto, utilizando não somente elementos de coesividade, como os articuladores, mas também a escolha da ordem em que os tópicos serão apresentados, o estudante pode sinalizar o seu ponto de vista, a sua intencionalidade, e a autoria como aluno/produtor. Desse modo, a partir da progressão tópica, será possível investigar o uso intencional realizado pelos estudantes na escolha e na ordenação dos tópicos na produção textual, o que indicia sua orientação argumentativa.

Sendo assim, a progressão tópica, de que tratamos neste estudo, diz respeito aos “segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo” (KOCH, 2011, p. 128). Dessarte, é possível considerar que a progressão/continuidade tópica é aquela que acontece por meio da não ruptura ou interrupções do tópico em andamento. Logo, “é por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto” (KOCH, 2016a, p. 15, grifos da autora). Ao observarmos a produção textual, quanto a esse tipo de progressão, podemos verificar as estratégias utilizadas pelos produtores no intuito de organizar e manter o(s) tópico(s) em andamento, o que resulta na continuidade semântica de um texto (KOCH, 2016).

Apesar de apresentarem algumas diferenciações teóricas de acordo com as variadas perspectivas de estudos, o tópico discursivo, segundo Travaglia (2016), pode ser considerado como equivalente aos termos “tema” – ideia central do texto, objetivo perceptível no texto – e “macroestrutura” – ideia central que gera todo o texto –, “quando se trata de montagem de atividades de ensino/aprendizagem” (TRAVAGLIA, 2016, p. 91). Com isso, é possível compreender que o tópico discursivo seria a “ideia central, mas hierarquicamente superior e subordinante de outras ideias presentes e segmentos do texto, considerados, então, subtópicos” (TRAVAGLIA, 2016, p. 91). Logo, ao considerarmos a topicalidade do texto, é necessário levar em conta as propriedades concernentes à noção de tópico discursivo, de acordo com Jubran (2015):

Quadro 5 – As propriedades do tópico discursivo

(continua)

PROPRIEDADES DO TÓPICO DISCURSIVO			
Propriedade	Definição	Traço	Definição
CENTRAÇÃO	“foco em determinado assunto” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 111).	Concernência	“relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por elementos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto específico de referentes (objetos de discurso) explícitos ou inferíveis, instaurado no texto como alvo da interação” (JUBRAN, 2015, p. 87).
		Relevância	“proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo” (JUBRAN, 2015, p. 87).
		Pontualização ou delimitabilidade	“localização desse conjunto referencial em determinado momento do texto falado, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, internacionalmente instauradas” (JUBRAN, 2015, p. 87).

Quadro 5 – As propriedades do tópico discursivo

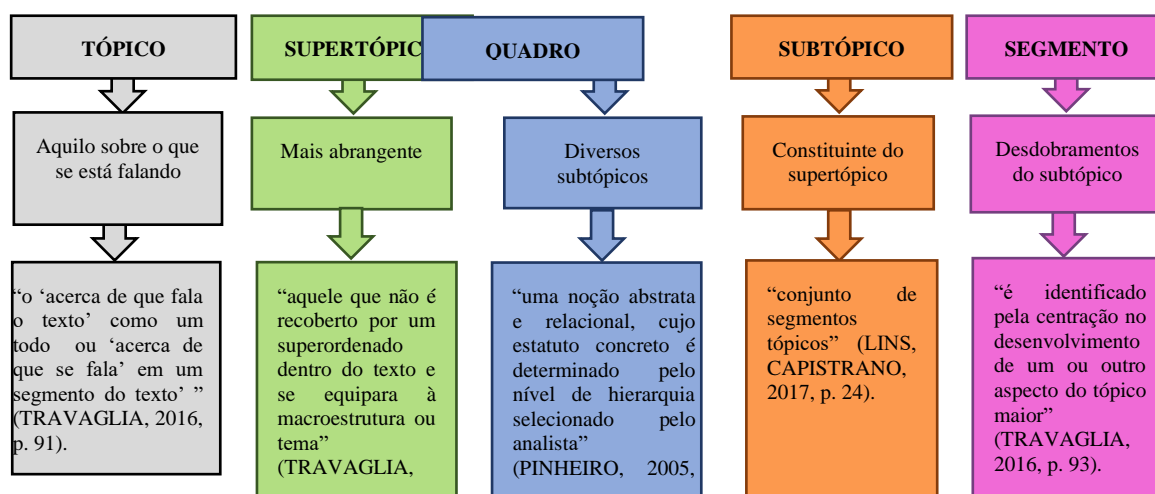
(conclusão)

PROPRIEDADES DO TÓPICO DISCURSIVO			
Propriedade	Definição	Traço	Definição
ORGANICIDADE	“se manifesta pela natureza das articulações que um tópico tem com outros na sequência textual, bem como pelas relações hierárquicas entre os tópicos” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 111).	Interdependência tópica no plano hierárquico	“dependências de superordenação e subordinação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto” (JUBRAN, 2015, p. 90).
		Interdependência tópica no plano linear	“articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposições de tópicos diferentes na linha do texto” (JUBRAN, 2015, p. 90).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Koch e Elias (2016); Jubran (2015).

Conforme se vê no Quadro 5, o tópico é definido a partir de duas propriedades: a *centração*, que compreende o foco em determinado assunto, e a *organicidade*, a qual diz respeito tanto à articulação que um tópico estabelece com outros na sequência textual, quanto às relações hierárquicas instituídas entre os tópicos. Nesse sentido, é possível dizer que a primeira possibilita a identificação do tópico, enquanto a segunda viabiliza a verificação do modo como ele está organizado (LINS; PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017). Assim, entende-se que “a progressão tópica se realiza [...] pelo encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica” (KOCH, 2014, p. 137). Na Figura 21, é possível diferenciar cada um desses elementos que compõem a progressão tópica:

Figura 21 – Elementos constituintes da progressão tópica



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Travaglia (2011; 2016); Pinheiro (2005); Lins, Capistrano (2017).

Como se observa na Figura 21, o assunto sobre o qual se fala ou escreve é o tópico da interação. Sendo assim, é possível compreender que todo texto vai desenvolver-se com base em um tópico discursivo, o qual se divide em blocos, relacionados ao tema em andamento, que são denominados subtópicos. O tema “dança”, por exemplo, poderia ser focalizado de várias maneiras: como arte, como diversão, como mercado de trabalho, etc. Se a intenção fosse tratar de apenas uma dessas formas no texto, estaria sendo realizada uma delimitação do tema. Se, no entanto, fossem desenvolvidas várias delas, seria possível obter três subtópicos, ou seja, três focalizações diferentes acerca do mesmo tópico discursivo. Cada um desses subtópicos poderia ser dividido em blocos ainda menores, os chamados segmentos tópicos.

Conforme aponta Jubran (1992), as relações de interdependências entre os tópicos podem se dar no plano linear ou no plano hierárquico. Este é observado pela organização vertical. Fávero (1999) esclarece que a noção de verticalidade diz respeito às relações entre os tópicos quanto ao maior ou ao menor grau de “abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo – **subtópico (SbT)** até porções maiores – **tópicos (T)** ou **supertópicos (ST)**, constituindo um Quadro **Tópico(QT)**” (FÁVERO, 1999, p. 46, grifos da autora). Esse plano, ao formar QT, acaba “promovendo o aprofundamento das ideias, desenvolvendo-as” (ALENCAR; FARIA, 2016, p. 148).

A relação de interdependência entre os tópicos no plano linear é observada pela organização sequencial, ou seja, pela sua “distribuição na linearidade textual” (JUBRAN, 2015, p. 92). Ao se reportar a essa linearidade, Jubran (1992) está se referindo às “articulações intertópicas em termos de adjacências ou interposições na linha discursiva” (JUBRAN, 1992, p. 363). Como explana a autora, ao observarmos a relação linear que se estabelece entre tópico, é possível verificar que existem dois fenômenos básicos: a continuidade e a descontinuidade. No Quadro 6 são apresentadas as definições desses fenômenos:

Quadro 6 – A linearidade na organização tópica

(continua)

FENÔMENO	DEFINIÇÃO
CONTINUIDADE	“decorre de uma organização sequencial dos tópicos, de forma que a abertura de um se dá após o fechamento do outro, precedente. Em outros termos, ela se define por uma relação de adjacência entre segmentos tópicos, que ocorre na circunstância específica de esgotamento do tópico anterior e mudança para um novo tópico” (JUBRAN, 2015, p. 92).

Quadro 6 – A linearidade na organização tópica

(conclusão)

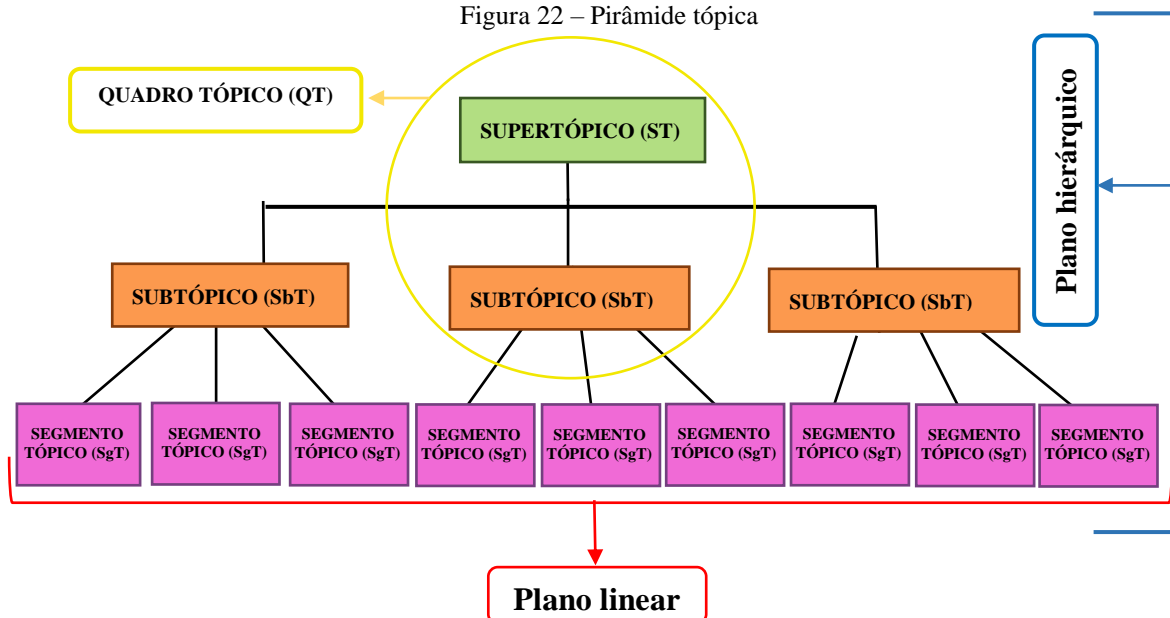
FENÔMENO	DEFINIÇÃO
DESCONTINUIDADE	<p>“decorre de uma perturbação da sequencialidade linear [...] [e] e define-se, portanto:</p> <p>a. pela suspensão definitiva de um tópico, quando um novo tópico provoca seu corte, ocasionando uma ruptura caracterizada pelo retorno do interrompido;</p> <p>b. pela cisão de um tópico em partes, que se apresentam de forma não adjacente na linearidade do texto, em decorrência da intercalação, no seu interior, de outro(s) tópico(s);</p> <p>c. pela expansão posterior de um tópico apenas anunciado anteriormente” (JUBRAN, 2015, p. 94-95).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Jubran (2015).

Como mostra o Quadro 6, a sequenciação dos subtópicos e de seus segmentos tópicos ao longo do texto poderá ocorrer de forma contínua ou descontínua. Depois do fechamento de uma sequência tópica, a continuidade ocorre quando for mantida, no segmento seguinte, “a mesma focalização do segmento tópico em andamento; ou, então, mudança tópica, no caso de ocorrer uma quebra ou ruptura em relação ao segmento anterior” (KOCH, 2015, p. 83). Sendo assim, é possível entender que, para ocorrer continuidade, são necessárias duas condições: contiguidade, que se refere ao plano intertópico; e esgotamento, que diz respeito ao plano intratópico (JUBRAN, 1992).

Esse progressivo aprofundamento das ideias, o que colabora para a construção de uma organização dos tópicos, toma a forma de uma pirâmide, na figura que segue, com a discriminação de elementos constitutivos da progressão tópica, no plano hierárquico. Segundo Jubran (1992), a pirâmide tópica leva em consideração a relação hierárquica, “de acordo com o âmbito maior ou menor com que o assunto é abrangido” (JUBRAN, 1992, 362-363).

Figura 22 – Pirâmide tópica



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Koch e Elias (2016); Jubran (2015).

Como pode ser verificado na Figura 22, essa relação vai estabelecer níveis, considerando um supertópico (ST), que seriam os subtópicos (SbT), os quais apresentam um grau maior ou menor de particularização. Desse modo, os “tópicos hierarquicamente inferiores são constitutivos de um tópico superordenado”, chamados de segmentos tópicos (SgT) (TRAVAGLIA, 2016, p 92).

A Figura 23 mostra que, se observarmos as ideias apresentadas, a partir da organização da topicalidade, um texto poderá ser dividido em fragmentos recobertos por um mesmo tópico (KOCH, 2016). Conforme Koch e Elias (2016) e Jubran (2015), cada conjunto desses fragmentos constituirá uma unidade de nível mais alto e várias dessas unidades constituirão outra unidade de nível superior. Cada uma dessas unidades, em seu nível, é considerada um tópico. Cada tópico será composto de ST e esse, por sua vez, é constituído do QT, que se subdivide em vários SbT, os quais são formados por um conjunto de SgT, o nível mais baixo. Sobre a configuração SgT, é importante fazer uma ressalva: eles não necessariamente coincidem “com elementos formais dos textos tais como parágrafos e estrofes [...] [e podem], por exemplo, ser parte de um parágrafo, coincidir com um parágrafo ou conter mais de um parágrafo” (TRAVAGLIA, 2016, p. 93).

É possível verificar que a Figura 22 representa a denominada pirâmide tópica⁵⁰ e é assim nomeada por explicitar a relação hierárquica que se estabelece entre os tópicos. Para se chegar a essa organização piramidal, é preciso que o texto seja observado primeiramente no plano linear, por meio de uma “segmentação [...] em suas menores porções (segmentos tópicos), [...] identificáveis fundamentalmente pelo princípio da centração, e delimitadas, eventual e completamente, por marcas linguístico-discursivas” (JUBRAN, 2015, p. 357). Em seguida, é preciso agrupar esses segmentos tópicos de acordo com “o grau de associação entre eles e o enquadramento sucessivo dos grupos em níveis mais elevados, obtendo-se como resultado a configuração de pirâmides tópicas” (JUBRAN, 2015, p. 357-358).

Nessa integração do plano linear com o plano hierárquico, será possível observar que a continuidade e a descontinuidade no texto, antes vistas a partir da apresentação dos tópicos na linearidade do texto, “podem assumir configurações diferentes, se [...] considerados de acordo com os níveis de hierarquização dos tópicos” (JUBRAN, 2015, p. 125). Com isso, a organização tópica do texto poderá ser desenvolvida após sua segmentação linear e a elaboração da pirâmide tópica, de modo que os dois planos (linear e vertical) sejam considerados.

Depois da segmentação do texto em unidades tópicas, é preciso colocar o foco na sequência em que os tópicos estão apresentados, ou seja, na forma como estão dispostos na linearidade do texto, “em termos de *continuidade* ou *descontinuidade* ou [...] [em] alguma forma [...] [de] mudança tópica, como transição, superposição e movimentação de tópicos” (JUBRAN, 2015, p. 123, grifos da autora). Logo após segmentar e identificar os tópicos que foram atualizados em cada segmento, é preciso depreender, por meio do princípio da “centração”, os agrupamentos de segmentos tópicos que estão subordinados a um supertópico (ST), o que caracterizando a formação de quadros tópicos (QT). Com isso, há o estabelecimento de “níveis hierárquicos da organização tópica do texto, pela observação das subordinações sucessivas de subtópicos a supertópicos” (JUBRAN, 2015, p. 123 – grifos da autora).

A descontinuidade pode ser observada a partir das seguintes ocorrências: 1) Ruptura tópica; 2) Cisão de tópico e 3) Expansão tópica. A ruptura tópica pode ser verificada quando “um tópico introduz na linha do texto antes de ter sido esgotado o precedente, podendo haver ou não o retorno deste, após a interrupção” (JUBRAN, 2015, p. 94). A cisão de tópico ocorre quando “um tópico é apenas anunciado em determinado(s) momento(s) no texto, para

⁵⁰ No trabalho realizado com os alunos na construção de pirâmides tópicas de seus próprios textos e de outros, foram utilizadas essas mesmas cores para representar cada um dos elementos tópicos.

somente ser desenvolvido em uma etapa posterior da conversação” (JUBRAN, 2015, p. 94). A Expansão de tópico acontece quando “um tópico já abordado anteriormente é reintroduzido em um ponto posterior do texto, de modo que os seus segmentos coconstituintes ficam distanciados na linearidade textual” (JUBRAN, 2015, p. 94). O Quadro a seguir apresenta maiores definições acerca de cada um desses tipos de descontinuidade tópica.

Quadro 7 – Tipos de descontinuidade

DEFINIÇÕES DE DESCONTINUIDADE TÓPICA	
TIPO	CARACTERÍSTICA
RUPTURA	“suspensão definitiva de um tópico, quando um novo tópico provoca seu corte, ocasionando uma ruptura caracterizada pelo não retorno do interrompido”.
CISÃO	“cisão de um tópico em partes, que se apresentam de forma não adjacente na linearidade do texto, em decorrência da intercalação, no seu interior, de outro(s) tópico(s); c) “expansão posterior de um tópico apenas anunciado anteriormente”.
EXPANSÃO	“há introdução de um tópico na conversação, que não chega propriamente a se desenvolver, porque um dos interlocutores muda logo o foco para outro tópico, e o que foi introduzido não reaparece depois no texto”.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Jubran (2015, p. 95).

Essas três perturbações da sequencialidade linear que podem ser encontradas em textos produzem efeitos diferentes quanto à relação entre os tópicos. A ruptura tópica, em geral, está relacionada à inserção de um tópico, que não chega a se desenvolver no texto, visto que em seguida há uma mudança de foco, outro tópico é inserido e aquele não reaparece na conversação (JUBRAN, 2015, p. 95). Já a cisão de tópico pode ocorrer por inserção ou alternância, segundo Jubran (2015).

Quanto à cisão por inserção, é possível verificar que ela ocorre de acordo com o “esquema ABA, em que o tópico A continua a ser desenvolvido após a interpolação do B, ou seja, o segmento encaixado adquire estatuto tópico, porque instaura outra centração dentro de um tópico que estava em curso” (JUBRAN, 2015, p. 96). Tal descontinuidade acaba por provocar uma divisão em partes, as quais não são próximas quando se observa a linearidade do texto. Tal tópico inserido, ao ser recolocado, pode tanto “ganhar novos desdobramentos em outro ponto da conversação” como “permanecer em uma condição marginal dentro da organização tópica de um texto” (JUBRAN, 2015, p. 96). Ao localizar-se em uma posição marginal no texto, constitui-se um chamado “tópico paralelo”, que tem como característica estar centrado em um assunto visivelmente “diferente do que é focal no ponto em que ele se

intercala, e que não tem nenhuma relação de subordinação nem ao ST que recobre e encabeça o tópico cindindo por ele, nem a qualquer outro tópico do texto” (JUBRAN, 2015, p. 96).

No que se refere à cisão por alternância, é possível esclarecer que ela é considerada uma variante da inserção. Isso porque acaba promovendo uma “interpolação em um segmento tópico, de elementos não pertinentes a ele, de modo que esse segmento se torna descontínuo na linearidade do texto”. Com isso, caracteriza-se por apresentar “um esquema de revezamento entre dois tópicos ABAB, provocando a descontinuidade de ambos” (JUBRAN, 2015, p. 98).

A expansão tópica se realiza por meio do pleno desenvolvimento de dados “colocados de passagem anteriormente na conversação, muitas vezes de forma parentética, sem que, nesse momento anterior, tenham constituído um segmento tópico específico” (JUBRAN, 2015, p. 99). Tais dados são referidos dentro de um segmento tópico que está na esfera temática da interação verbal e são transpostos para primeiro plano em momentos posteriores do texto, quando, enfim, configuram-se como tópicos (JUBRAN, 2015). Sendo assim, é possível compreender que o processo de expansão tópica se refere sempre a indícios de tópicos, os quais passaram a ser anunciados em segmentos tópicos anteriores (JUBRAN, 2015).

Quando observamos a organização linear do texto, ocorre o inverso, podendo se manifestarem resquícios de tópicos que já foram expostos, mas que seguem aparecendo na progressão textual, entre o desenvolvimento de posteriores (JUBRAN, 2015). Esses resquícios ou os indícios de tópicos apenas remetem a outros referentes, discordantes do que está em evidência no momento de ocorrência delas. Ao apresentarem uma “função prospectiva, essas referências algumas vezes estão ligadas a tentativas de mudança de tópico, frustradas num momento, mas recuperadas com sucesso em outro” (JUBRAN, 2015, p. 100).

Como defende Jubran (2006), é necessária “a extensão do princípio de organicidade, não só à constituição interna dos tópicos”, como também para a análise de textos escritos, embora tenha sido pensado apenas para o texto falado⁵¹ (JUBRAN, 2006, p. 36). Sendo assim, o princípio de organicidade, quanto à estruturação global de um texto, salienta as relações intertópicas e as articulações intratópicas (JUBRAN, 2006). Isso porque “os segmentos tópicos, tomados individualmente, deixam transparecer uma estruturação interna, através de marcas constatadas no início, meio e fim dos segmentos” (KOCH, 1992, p. 393).

⁵¹ O Grupo de Organização Textual-Interativa trata da organização inter e intratópica – topicalidade – somente em textos orais, visto que esses eram o objeto de estudos do PGPF, mas podem, segundo Jubran (2006), ser válidos também para os textos escritos (JUBRAN, 2006).

Desse modo, a organicidade abarca também “a estruturação interna dos segmentos tópicos, tomados como unidade concreta de análise” (JUBRAN, 2006, p. 36).

A continuidade é bastante importante, visto que um texto só é considerado coerente quando apresenta continuidade tópica, isto é, não houver nele rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento, uma vez que “a *topicalidade* constitui um *princípio organizador do discurso*” (KOCH, 2015, p. 83, grifos da autora). É esperado que aquilo que for dito na sequência do texto seja relevante para o tema que está em andamento. Quando o produtor utiliza inserções ou digressões relativamente longas, é necessário apresentar algum tipo de justificação, a fim de que a construção do sentido (coerência) não seja prejudicada.

Há variados recursos existentes para promover a articulação dos subtópicos, de maneira que ocorra tanto a continuidade quanto a progressão (PINHEIRO, 2005). Para isso, o autor apresenta cinco diferentes tipos de mecanismos de articulação tópica, a saber: a) marcadores discursivos; b) formas referenciais; c) formulações metadiscursivas; d) perguntas; e) paráfrases. O Quadro 8, a seguir, traz as características de cada um desses mecanismos de articulação tópica:

Quadro 8 – Mecanismos de articulação tópica

MECANISMOS DE ARTICULAÇÃO TÓPICA	
TIPO	FUNÇÃO
MARCADORES DISCURSIVOS	“unir segmentos tópicos ou enunciados intratópicos, contíguos ou não, na superfície textual” (PINHEIRO, 2005, p. 44).
FORMAS REFERENCIAIS	“Ligação entre referentes mencionados, ou não, no cotexto, por isso são vistas como <i>objetos de discurso</i> ” (PINHEIRO, 2005, p. 43).
FORMAÇÕES METADISCURSIVAS	“atuam em contextos de sequenciação, retomada e mudança de tópico” (PINHEIRO, 2005, p. 105).
PARÁFRASES	“Reformulações de enunciados anteriores, que devem servir de base para a introdução de um novo subtópico” (PINHEIRO, 2005, p. 43).
PERGUNTAS	“Indagações que podem, ou não, ter o propósito de ser respondidas dentro do texto; muitas vezes, inaugurando um outro subtópico” (PINHEIRO, 2005, p. 43)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Pinheiro (2005).

Os marcadores discursivos têm a função de orientar e ordenar semanticamente a articulação entre os subtópicos (LINS; PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017). Com isso, eles exercem, linguisticamente, o papel de conectores e “podem exercer funções de ressalva, de reforço, de consequência, dentre outras” (LINS; PINHEIRO; TOMAZI;

CAVALCANTE, 2017, p. 142). É importante destacar que, como salientam os autores, o mau uso de um marcador discursivo pode, como consequência, levar a uma quebra da continuidade tópica, o que prejudica a coerência do texto.

As formas referenciais, que têm o papel de revelar a articulação tópica por intermédio do “encadeamento de referentes vinculados a um contexto central [...], constituem o fenômeno mais importante para a configuração da unidade de coerência de um texto [...] [pois] as expressões podem ir confirmando a continuidade tópica [...] fazendo progredir” (LINS; PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017, p. 142). Já as formulações metadiscursivas, que se referem às construções de caráter autorreflexivo, algumas vezes apresentam “traços sequencias dos marcadores discursivos e traços de retomada e mudança das formas referenciais”, as quais “sinalizam para reintrodução de um dado (sub)tópico, assim como anunciam um novo (sub)tópico a ser desenvolvido” (LINS; PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017, p. 144). Os autores apontam que essas formulações discursivas apresentam uma importante função argumentativa. As perguntas e as paráfrases, empregadas em situações de mudança de tópico, desempenham, de acordo com Pinheiro (2005), funções textuais-interativas.

Muitas vezes, a progressão tópica, como mostra o Quadro 8, se dá por meio da utilização de expressões nominais – os chamados rótulos. Isso porque por meio deles, o produtor vai tecendo a relação entre os tópicos. Na elaboração de textos, quando há necessidade de remissão textual, é comum o produtor fazer uso de rótulos “para categorizar ou recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do cotexto, sumarizando-os e encapsulando-os [...] e atribuindo-lhes um rótulo” (KOCH, 2014, p. 64). A utilização de formas ou expressões nominais é um recurso bastante eficaz quando estamos buscando construir ou reconstruir objetos de discurso, no intuito de efetuar a progressão textual.

Esses rótulos são representados muitas vezes “por meio de nomes genéricos e inespecíficos (*estado, fato, fenômeno, circunstância, condição, evento, cena, atividade, hipótese, etc.*)” (KOCH, 2014, p. 64, grifos da autora). Tais nomes-núcleo terão sua efetivação lexical no contexto, requerendo do interlocutor “a capacidade de interpretação não só da expressão em si, como também da informação cotextual precedente e subsequente” (KOCH, 2014, p. 64, grifos da autora). Com isso, tais expressões nominais acabam não apenas rotulando uma parte do cotexto precedente, como também, ao fazê-lo, produzem um novo referente textual, o qual será constitutivo do tema dos enunciados subsequentes (KOCH, 2014).

Considerando as expressões nominais, é possível, “de forma provisória, dividir os rótulos em dois grandes grupos: os que nomeiam/categorizam o ‘conteúdo’ de proposições anteriores ou subsequentes, e os que atuam de forma metadiscursiva com relação ao que foi ou será dito” (KOCH, 2014, p. 65). Com isso, há os rótulos que incidem sobre o “dito” e os que atingem o “modus” de enunciados ou segmentos textuais de variada extensão (KOCH, 2014). O Quadro 9 detalha melhor essa questão:

Quadro 9 – Tipos de rotulação

Tipos de rotulação		
	Característica	Exemplo
Conteudistas	Encapsulam, de forma aparentemente “neutra”, conteúdos expressos em porções de texto precedentes ou subsequentes	O tratamento do diabetes passa por uma grande transformação. Da alçada da endocrinologia, a doença será de agora em diante considerada também uma especialidade da cardiologia. <i>Essa ampliação</i> é decorrente da estreita relação entre o diabetes e os distúrbios vasculares (Veja, 16/06/2004)
Metadiscursivos	Categorizam como um ato ilocucionário: promessa, advertência, asserção, conselho	“O Ministério da Saúde avisa: o cigarro causa câncer”. <i>A advertência</i> vem acrescentar mais um dano aos que vinham sendo anteriormente anunciados.
	Categorizam como resultado de determinado tipo de operação cognitivo-discursiva (reflexão, ponderação, esclarecimento, argumentação, constatação, relato, comentário)	Pinochet feriu os direitos do homem e, portanto, deve uma explicação ao conjunto da humanidade. Isso seria verdade mesmo se a maioria da população chilena o apoiasse [...]. O contrário seria dizer, por exemplo, que os governos da Turquia, da Síria e do Iraque têm o direito de reprimir e assassinar os curdos, apenas porque representam, supostamente, os interesses majoritários de seus povos contra um grupo minoritário. Essa <i>argumentação</i> é tão ridícula quanto insustentável (ARBEX JR., 2000, p.18).
	Aplicam uma denominação metalinguística (frase, sentença, termo, palavra, discurso, etc)	O seqüestrador desvairado, revólver na mão, mulheres sob tortura, gritos na janela, letras de batom transmitindo ameaças. O seqüestrador, capeta incansável, no corredor do ônibus. “Vi-si-vel-mente drogado”, afirma um repórter de televisão. “Vi-si-vel-mente drogado”, afirma outro repórter de televisão. E no rádio se repete a frase inteira (VESPUCCI, 2000, p.21)
	Revelam uma atitude metaenunciativa do produtor em relação a uma denominação anterior presente no texto, como, por exemplo, distanciamento, postura crítica, ironia, etc.	“Uma das melhores frases do parlamentar: ‘Com ou sem essa CPI, será possível uma longa travessia’. Não fica claro se ele inclui <i>nessa ‘travessia’</i> algo essencial: as eleições municipais de outubro (Folha de S. Paulo 4/3/2004 - adaptado).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Koch (2014, p. 65-68).

Além desses variados tipos, a rotulação apresenta multifuncionalidades. Tais funções estão intimamente ligadas com a progressão tópica. O Quadro 10, a seguir, ilustra essas funções que ela desempenha, apontando as características de cada uma delas.

Quadro 10 – A funções da rotulação

AS FUNÇÕES DA ROTULAÇÃO	
TIPO	FUNÇÕES
Cognitiva	Sumarização/encapsulamento e posterior categorização de um segmento textual, o que permite ao leitor/ouvinte a alocação, na memória, de um novo referente textual, que fica disponível para servir de base a novas predicções.
Organização textual	Ao encadear segmentos textuais, os rótulos exercem papel de relevância na organização micro e macroestrutural, são frequentemente responsáveis pelo encadeamento tópico, bem como determinantes, muitas vezes, da própria paragrafação (cognitiva ou gráfica) do texto, visto que podem assinalar quer desvios e retomadas de tópico, que no início de novas etapas na argumentação.
Orientação argumentativa	Os rótulos são meios privilegiados de condução e explicitação de pontos de vista do produtor não só no que diz respeito aos conteúdos veiculados, como também aos seus enunciadores, inscrevendo, dessa forma a argumentatividade no texto.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Koch (2014, p. 69-70).

O Quadro 10 explicita as três funcionalidades que a rotulação pode estabelecer em um texto. É possível verificar essa questão da relação entre a rotulação e a organização dos tópicos, de maneira a direcionar o leitor para a linha de raciocínio que o produtor expressa pela progressão tópica. Devido a essa multifuncionalidade, bem como o importante papel que os rótulos exercem na construção textual do sentido e da progressão textual, é fundamental que tal recurso seja abordado pelo professor quando do ensino de leitura e produção de textos em sala de aula (KOCH, 2006). Com base nisso, Koch (2006) defende que “a pesquisa sobre o fenômeno da rotulação merece, com certeza, não só aprofundamentos teóricos, como propostas de operacionalização didática” (KOCH, 2006, p. 89).

Além da rotulação, é necessário, também, para a análise apresentada no capítulo 4 deste estudo, pontuar que há uma “correlação entre o tópico e os subtópicos de um texto, por um lado, e a sua divisão em parágrafos, por outro” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2004, p. 68). Os parágrafos, conforme a metáfora utilizada por Figueiredo (1999), se assemelham a “‘prateleiras’ que dividem uma sequência de informações ou pensamentos. Servem para facilitar a compreensão e a leitura do texto, dar folga ao leitor, que acompanha, passo a passo, a linha de raciocínio desenvolvida pelo escritor” (FIGUEIREDO, 1999, p. 13, grifo do autor). O estudioso acrescenta que “o texto sem parágrafo é indigesto” para o interlocutor.

(FIGUEIREDO, 1999, p. 13). Com isso, é de suma importância que o estudante, ao produzir ou revisar seus textos, confira “se a organização do texto desperta o interesse do leitor, sinalizando para ele o percurso para a conclusão desejada” (CABRAL, 2017, p. 149), tonando sua produção palatável ao leitor – fazendo uso da comparação de Figueiredo (1999).

Os parágrafos, em textos escritos, são uma espécie de blocos que se relacionam entre si de modo progressivo, “são dinâmicos e avançam logicamente numa determinada direção, desde o parágrafo introdutório até o último parágrafo, cada um dependendo do outro” (FIGUEIREDO, 1999, p. 13). Sendo assim, pode-se compreender que o parágrafo é a divisão lógica do texto. Essas divisões não são estáticas, ao contrário, são progressivas, de maneira que o parágrafo seguinte estabelece certa relação com o anterior. Cada parágrafo apresenta uma ideia central por meio da qual orbitam outras ideias complementares, chamadas secundárias (FIGUEIREDO, 1999).

O instrumento utilizado para dividir o texto em parágrafos é o critério lógico, de modo que um texto escrito poderá ser constituído de muitos ou de poucos parágrafos, os quais podem ser longos, curtos ou médios (FIGUEIREDO, 1999). O tamanho do parágrafo difere conforme a ideia central do texto, os interlocutores e o veículo em que a produção será publicada (FIGUEIREDO, 1999).

O parágrafo apresenta uma estrutura interna, sendo constituído por um conjunto de períodos ligados uns aos outros por uma ideia central, de modo a configurar uma “sequência unida, coerente e consistente de ideias associadas entre si” (FIGUEIREDO, 1999, p. 14). Isso permite que o leitor consiga avançar de um raciocínio a outro, por ser uma construção de leitura fácil, reunindo ideias relacionadas ao mesmo raciocínio, colaborando para a compreensão do texto (FIGUEIREDO, 1999). O parágrafo possui três qualidades fundamentais para sua construção: “unidade, coerência e consistência. Sem elas, o parágrafo torna-se confuso, atrapalha e irrita o leitor” (FIGUEIREDO, 1999, p. 14).

O denominado parágrafo padrão apresenta dois princípios: 1) Todas as ideias devem estar organizadas e centradas ao redor de uma ideia central, formando um raciocínio; 2) Cada parágrafo precisa estar relacionado com o parágrafo anterior (FIGUEIREDO, 1999). Assim, na elaboração do parágrafo padrão, o produtor deve considerar: a organização das ideias; as qualidades na estruturação delas – unidade, coerência e consistência; os diferentes tipos de desenvolvimento das ideias; a relação entre os parágrafos – coesão; e o espaço a ser ocupado pelo bloco de ideias – o tamanho do parágrafo (FIGUEIREDO, 1999). Se o produtor considerar as normas para a elaboração do parágrafo padrão, alcançará “um texto bem

organizado, uniforme e claro”, capaz de manter a atenção e a boa vontade do leitor (FIGUEIREDO, 1999, p. 14).

Na elaboração de um texto, considerando que os parágrafos devem se relacionar e girar em torno de uma ideia central, o primeiro parágrafo apresentará essa ideia – central e introdutória –, o segundo deve estar ligado ao primeiro e o terceiro, ao o segundo – formando uma rede de raciocínios. O último encerra a sequência de raciocínios, estabelecendo a conclusão. Essa articulação entre os parágrafos, formando raciocínios progressivos, promove a coesão no texto (FIGUEIREDO, 1999).

É importante ressaltar que a quantidade de parágrafos de um texto está relacionada ao tamanho do texto (FIGUEIREDO, 1999). Para ilustrar essa questão, pode-se apresentar o seguinte exemplo: um texto que se propõe a discutir três aspectos de determinado assunto, pela lógica, contabilizaria três parágrafos, já que cada aspecto seria apresentado em um parágrafo, (FIGUEIREDO, 1999). Outra situação que esclarece essa questão é, caso o texto apresentasse uma classificação com divisão de quatro elementos, eles deveriam ser discutidos em um parágrafo ou mesmo em quatro, sendo um para cada elemento. Nesses dois exemplos, a extensão de cada parágrafo precisa ser mais ou menos a mesma (FIGUEIREDO, 1999). Isso porque não se deve utilizar parágrafo longo para dissertar acerca de uma questão e parágrafos curtos para discorrer sobre as outras questões, “a não ser que haja justificativa especial, como a necessidade de se explicar a questão mais complexa” (FIGUEIREDO, 1999, p. 72).

Quando surge alguma dificuldade em discriminar as ideias e inseri-las dentro dos parágrafos, “é bom lembrar-se de que o tamanho apropriado do parágrafo se relaciona com a sua estrutura: período tópico (ideia central) e ideias secundárias desenvolvidas ou orientadas para o período tópico” (FIGUEIREDO, 1999, p. 72). Considerando que o parágrafo apresenta uma ideia central, na qual as ideias periféricas se apoiam, o produtor perceberá quando for necessário iniciar outra ideia central em um novo parágrafo. Ele precisa “estar alerta para evitar parágrafos mal desenvolvidos, que dispersam e confundem o leitor [...] não deve[ndo] hesitar em transferir um período de um parágrafo para outro, se a sequência de ideias se tornar mais clara”, visto que os parágrafos são blocos coerentes, unidades elementares do texto (FIGUEIREDO, 1999, p. 72).

É importante, abordar em sala alguns tópicos que, de acordo com Travaglia (2011), têm sido negligenciados. Com relação ao trabalho com o texto, é necessário “chamar a atenção para a organização e a correlação com a macroestrutura [...], fundamental para a produção e compreensão dos textos, pois afeta toda a organização [...], inclusive a escolha dos recursos linguísticos que se utiliza na sua composição” (TRAVAGLIA, 2011, p. 69).

Quando observamos produções dos estudantes, é uma constante que haja “textos desarticulados, tanto nas informações quanto na organização destas” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 156). Com isso, faz-se necessário que, além de desenvolver nos alunos a consciência sobre a importância do uso dos recursos linguísticos com uma orientação argumentativa, sejam proporcionadas atividades que propiciem que os estudantes atentem para a organização tópica dos textos. Esse encaminhamento de trabalho baseia-se no fato de que “o professor, ao relacionar quadro tópico com quadro argumentativo, faz disso um instrumento de ensino/aprendizagem para a produção de textos em que se defende um ponto de vista” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 156).

Em consonância com o que defendem Alencar e Farias (2018), entendemos que deve ser trabalhada em sala não só a estratégia de compreensão das unidades composicionais de textos bem escritos, como também a produção de tais textos. Isso porque, muitas vezes, essas habilidades têm sido muito pouco exploradas pelos professores de Língua Portuguesa. Mesmo assim, a escola requer “que os alunos sejam capazes de elaborar ‘redações dissertativo-argumentativas’, nas aulas de produção textual e nos concursos vestibulares” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 152, grifos dos autores).

Desse modo, “muitas redações de alunos do ensino básico não seguem princípios de centração e organicidade, nem apresentam argumentação consistente”, o que leva os estudantes a produzir textos desarticulados e com várias partes com incoerências (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 149). Com isso, as produções acabam se afastando “da centração, porque apresentam informações não relacionadas ao tópico, e também negligenciam a organicidade, pelo fato de que não respeitam a hierarquia entre os tópicos e os subtópicos, além de não articularem de modo adequado os subtópicos e os supertópicos” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 149). Assim, uma “articulação bem construída promove a progressão e a unidade textual, influenciando diretamente no desenvolvimento argumentativo do texto” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 149).

Ademais, “os problemas ligados ao desenvolvimento argumentativo se devem a dificuldades dos alunos em tecer um planejamento do que vão defender e argumentar” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 156). Sendo assim, é necessário que a escola se preocupe com subsidiar um trabalho efetivo com a topicalização dos textos.

O subcapítulo que segue abordará os articuladores textuais pelo viés da LT. Nele será apresentada a importância de os alunos conhecerem o papel e as possibilidades de empregos desses recursos linguísticos na produção textual argumentativa.

2.1.5 Articuladores textuais

É importante ressaltar a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso (KOCH, 2011, p. 107).

Koch e Elias (2016a) apontam que, ao produzirmos um texto, é necessário que cuidemos da articulação entre as orações, os períodos, os parágrafos e as sequências maiores (tópicos, subtópicos e segmentos tópicos), visto que cada uma dessas partes contribui para que a produção seja compreendida como uma unidade de sentido. Essa articulação não apenas coopera para a elaboração de um texto coerente e coeso como também salvaguarda a progressão dos tópicos discursivos, de maneira que sejam evitados descontinuidades e/ou rompimentos desnecessários, exceto aqueles intencionais, que obedecem ao propósito de criar determinado efeito de sentido. Sendo assim, entendemos que trabalhar os articuladores na escola é algo fundamental e investigar os seus usos nos textos dos alunos é uma questão de pesquisa relevante tanto às práticas de ensino e de aprendizagem como aos estudos da LT.

A articulação, na grande maioria das vezes, utiliza-se de elementos linguísticos que fazem essa junção entre as partes, promovendo a coesão. Alguns autores, como Koch (2011) e Koch e Elias (2016), por exemplo, denominam esses elementos como “articuladores textuais”, ao passo que outros os nominam como “marcadores discursivos”⁵² (MARCUSCHI, 2015; RISSO; SILVA; URBANO, 2015) ou “marcadores argumentativos” (FIORIN, 2017). Cabral (2011) classifica-os como “articuladores argumentativos”, já Maingueneau (1996) intitula-os como “conectores argumentativos”. Koch (2011b), com base na Semântica Argumentativa (SA)⁵³, utiliza o termo “operadores argumentativos”⁵⁴. Fávero (1991) denomina os articuladores como “operadores discursivos” e divide-os em “operadores lógicos” (os

⁵² Segundo o Grupo de Organização Textual-Interativa, que está inserido no PGPF, os marcadores discursivos, que se referem tanto aos textos orais, como também aos escritos, “sinalizam [...] as articulações textuais e relações interpessoais, que particularizam dois grandes subconjuntos [...]: os *basicamente sequenciadores* e os *basicamente interacionais*” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 390, grifos dos autores).

⁵³ Considerando que nosso estudo tem como foco os preceitos da LT, quanto ao encaminhamento teórico da argumentação, não trataremos de maneira profunda dos conceitos da SA, mas, quando necessário, referir-nos-emos às apropriações feitas pela LT de alguns conceitos e aspectos dessa teoria.

⁵⁴ O termo “operadores argumentativos” tem origem na SA, campo teórico que estuda a argumentação na língua e “postula uma pragmática integrada à descrição linguística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como *indissoluvelmente* interligados. Em decorrência, postula que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua” (KOCH, 2011b, p.19, grifos da autora).

articuladores do tipo lógico-semânticos, no Quadro 11) e “operadores do discurso” (os articuladores discursivo-argumentativos do Quadro 11).

Apesar de haver essas diferentes nomenclaturas para os termos que relacionam os elementos linguísticos, devido à distinção dos campos teórico-metodológicos que tratam dessa questão, optamos, neste trabalho, por considerar como teoria base os estudos de Koch e Elias (2016), utilizando o termo “articuladores textuais”, visto que as pesquisadoras apresentam, a nosso ver, uma visão mais ampla do processo de articulação. Isso porque mostram diversos tipos de articuladores e que todos eles podem orientar argumentativamente, ainda que uns com mais e outros com menos força.

Sendo assim, baseando-nos no legado teórico de Ducrot, segundo o qual a argumentação está na língua, o que é absorvido pela LT, sobretudo em Koch (2011b) e Koch e Elias (2016), afastamo-nos do olhar da gramática tradicional, que vê os articuladores apenas como elementos de junção entre sequências sintáticas e/ou textuais. Eles, além disso, ao exprimir o posicionamento do sujeito e guiar os sentidos para que o interlocutor seja conduzido a uma determinada conclusão, colaboram para o estabelecimento de uma orientação argumentativa.

Segundo o Glossário⁵⁵ CEALE⁵⁶, os articuladores textuais⁵⁷ advêm das classes gramaticais (conjunções, advérbios, preposições). Contudo, Koch (2015) advoga que não são apenas esses elementos linguísticos que funcionam como articuladores, mas também muitos outros que não estão enquadrados em nenhuma das dez classes gramaticais, a exemplo dos denotadores de inclusão e de exclusão, como mostra o quadro que será apresentado adiante. De acordo com a autora, “são justamente essas ‘palavrinhas’ (tradicionalmente descritas como ‘meros elementos de relação, destituídas de qualquer conteúdo semântico’) as responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa” (KOCH, 2015, p. 40, grifos da autora). Assim, é possível compreender que os articuladores textuais são recursos linguísticos “que promovem não apenas a coesão – o estabelecimento de relações de sentido entre as partes do texto – mas também a orientação argumentativa do texto, uma vez que conduzem o interlocutor [...] a certos tipos de conclusões” (CAMPOS; TORQUATRO, 2018, p. 125).

⁵⁵ O Glossário CEALE apresenta conceituações de termos de alfabetização, leitura e escrita, bem como uma contextualização sobre eles, as referências e a aplicação dos vocábulos na prática pedagógica. Tem como público-alvo os educadores em geral, sendo composto por aproximadamente 200 verbetes, elaborados por pesquisadores de diferentes instituições tanto do exterior como do Brasil, de acordo com sua especialidade. Pode ser acessado no endereço www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale de modo simples e gratuito.

⁵⁶ Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

⁵⁷ Ao fazermos a busca pelo termo “articuladores”, o Glossário indica verbetes associados, que são: “coerência textual”; “coesão textual”; “enunciação/enunciado”; “recursos coesivos”; texto”.

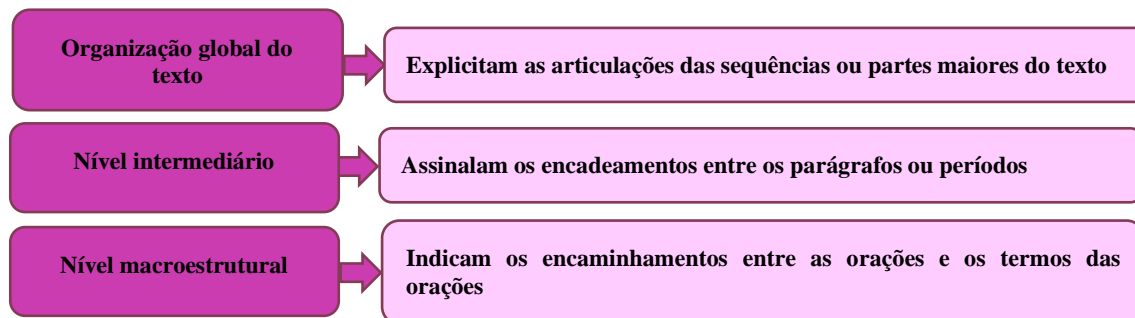
Existe uma relação intrínseca entre os articuladores e a argumentação, de maneira que eles “são responsáveis pela sinalização da argumentação” (CABRAL, 2017, p. 85). Com isso, é fundamental que o produtor, ao escrever seus textos, “tenha consciência do valor argumentativo dessas marcas para que as utilize com eficácia no seu próprio discurso e também perceba no discurso de seus interlocutores” (CABRAL, 2017, p. 85-86). Quanto aos elementos linguísticos da argumentação, é possível dizer que há “marcas das *intenções*, explícitas ou veladas, que o texto veicula” (KOCH, 2011, p. 33, grifo da autora).

Os articuladores foram costumeiramente entendidos como elementos que estabelecem relações lógicas e, com isso, Ducrot elaborou sua teoria com base nos estudos dos conectores, propondo uma nova definição. Tal perspectiva é a que a LT adota e neste estudo é também o ponto de vista pelo qual os articuladores são vistos. Desse modo, os elementos de conexão – articuladores – não são mais definidos tão somente como elementos de ligação – como ocorria nas gramáticas tradicionais –, mas também como de orientação, articulando as informações e os argumentos do texto (CABRAL, 2017). Com isso, acabam por colocar “informação do texto a serviço da intenção argumentativa [e] desse ponto de vista, o sentido é entendido como conduzindo a uma determinada direção” (CABRAL, 2017, p. 86).

É válido ressaltar, também, que a produção de sentido não parte apenas do produtor, pois, como defendemos, baseando-nos em Koch (2015, 2011) e Koch e Elias (2012, 2016), se dá na relação entre produtor, texto e interlocutor, de maneira que, ao elaborar seu texto, o sujeito seleciona e emprega recursos linguísticos, no intuito de contribuir para dar conta de sua intencionalidade, e ao interlocutor cabe o papel de seguir as pistas deixadas pelo produtor para construir o sentido. Desse modo, apesar de os articuladores não serem os únicos recursos linguísticos disponíveis para a organização dos tópicos e para a construção da argumentação, podem ser considerados elementos de grande relevância na produção textual, visto que colaboraram para a argumentatividade do texto, ao funcionarem como pistas que revelam a intencionalidade do produtor.

Desse modo, o uso dos articuladores textuais colabora para a progressão textual e, entendemos, indicia a intencionalidade do produtor do texto, sobretudo ao selecionar um determinado termo em detrimento de outro. Como nos mostram Koch e Elias (2016), são muitos os elementos linguísticos e os modos com que se pode articular o texto e, conseqüentemente, promover a coesão. Eles têm fundamental importância para o estabelecimento da coesão, da orientação argumentativa e da coerência do texto, atuando em diferentes níveis, a saber (Figura 23):

Figura 23 – Níveis de atuação dos articuladores



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Koch, Elias (2016).

Considerando esses níveis e o que asseveram Koch e Elias (2016), os articuladores assumem diversas funções, como: situar ou ordenar os estados de que o enunciado se refere no espaço e/ou no tempo; estabelecer relações do tipo lógico-semântico entre os enunciados; indicar as relações discursivo-argumentativas; operar como organizadores textuais; introduzir comentários algumas vezes acerca do modo como o enunciado foi elaborado – como é dito o que se diz –, outras vezes acerca da enunciação – o ato de dizer. Sendo assim, os articuladores textuais são multifuncionais, pois, ao operarem a progressão textual, acabam por exercer variadas funções nos textos, sejam elas: cognitiva, discursivo-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional (KOCH, 2014). O Quadro 11, a seguir, apresenta essas funções, os articuladores, os tipos e seus exemplos:

Quadro 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos

(continua)

ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
DE SITUAÇÃO OU ORDENAÇÃO NO TEMPO E/OU ESPAÇO	TEMPO, ESPAÇO E SITUAÇÃO	Sinalizam as relações espaciais e temporais a que o enunciado faz referência, demarcando, por exemplo, episódios na narrativa (ordenadores temporais) ou segmentos de uma descrição (ordenadores espaciais).	antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.	<i>Antes</i> de avançar com fúria, o tubarão rodeia a presa. <i>Depois</i> , sinaliza a ação encostando suavemente no corpo de seu alvo. <i>Em seguida</i> , dá o bote, crava as mandíbulas e não solta mais. As vítimas são mergulhadores em águas profundas (Veja, 29 jul. 2015, p. 90).
LÓGICO-SEMÂNTICOS	CONDICIONALIDADE	Expressam conexão de duas orações: uma introduzida pelo conector <i>se</i> (oração antecedente) e outra por <i>então</i> que quase sempre se encontra implícita (oração consequente).	se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, a não ser que, salvo se	<i>Se</i> você está vendo este copo meio vazio, economize água (Folha de S. Paulo. Poder, 23 mar. 2014, A15).
	CAUSALIDADE	Expressam conexão de duas orações: uma delas encerrando a causa que acarreta a consequência contida na outra. A relação de causa refere-se à conexão <i>causa-consequência</i> ou <i>causa-efeito</i> entre dois eventos.	porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que	<i>Já que</i> lembrou da câmera, vê se não vai esquecer o sorriso no hotel (Folha de S. Paulo. Mercado, 23 ago. 2015).
	MEDIAÇÃO OU FINALIDADE	Exprimem, por intermédio de duas orações, numa das quais se explica o meio para atingir um fim expresso na outra. Trata-se de orações que expressam um efeito visado, um propósito, um fim por meio do uso de conectores.	para que, a fim de que, a fim de	Deputados vão ao STF votar <i>a fim de</i> anular a votação de idade penal (Folha de S. Paulo. Mercado, 4 jul. 2015, A28).
	DISJUNÇÃO OU ALTERNÂNCIA	Expressam, através do conectivo <i>ou</i> que associa dois fatos, duas ideias, a união deles.	valor exclusivo: um ou outro, mas não os dois, ou seja, os elementos se excluem Valor inclusivo: um ou outro, possivelmente ambos, ou seja, os elementos se somam	Já reparou a dificuldade feminina para saber o que se pode (<i>ou</i> não) fazer depois de uma determinada idade? Devo <i>ou</i> não pintar o cabelo? Posso deixar o cabelo comprido? É ridículo ter franja ou fazer rabo de cavalo? [...] (GOLDENBERG, Mirian. “Me deixa ficar velha”. Folha de São Paulo . 14 jul. 2015). Sabe quando duas pessoas estão brigando e aparece alguém no meio para apartar a confusão, pedindo para elas pararem de se agredir e tentando fazer que voltem a ser amigas? Ou quando duas pessoas que falam línguas diferentes não conseguem se entender e, mais uma vez, é preciso que alguém resolva a situação, conversando com cada uma delas em seus próprios idiomas? Pois é mais ou menos isso que faz um diplomata, só que não entre pessoas, mas entre países (Quando crescer, vou ser... diplomata! In: VÁRIOS AUTORES. O que você vai ser quando crescer? São Paulo: Companhia das letrinhas 2007, p. 18).

Quadro 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos

(continuação)

ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
LÓGICO-SEMÂNTICOS	TEMPORALIDADE	Indicam simultaneidade, anterioridade, posterioridade, continuidade ou progressão.	exato, pontual: quando, mal, assim que, nem bem, logo que, no momento em que	Minha cachorra não suporta não ser o alvo da nossa atenção. Ela detesta quando sentamos para ver televisão, os quatro olhando fixamente para a parede, e não para ela. Como que em protesto, ela senta e nos encara, um a um, fixamente. O jogo é não olhar para ela – porque <i>assim que</i> retribuímos seu olhar, ela traz o brinquedo da vez, rabo abanando, e exige atenção ativamente (HERCULANO-HOUZEL, Suzana. “Ligados pelo olhar”. Folha de S. Paulo . Equilíbrio, 7 jul. 2015, B7).
			anterior: antes que	<i>Antes que</i> se imagine o tubarão à espreita como mera cena de cinema ou praias longínquas, tudo muito distante do Brasil, convém lembrar o passado recente do litoral sul de Pernambuco. O estado contabiliza 56% das histórias de ataque no Brasil. “Pernambuco não tem mais tubarões que outros estados brasileiros. Aqui há uma combinação de muitos fatores que levam ao surto de ataques a partir de 1992”, explica o pesquisador Flávio Hazin, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Veja, 29 jul. 2015, p. 92).
			posterior: depois que	Bacon, calabresa, costelinha. Qualquer glutão esmorece ao ser informado de que os nomes dos suculentos ingredientes agora batizam criaturas graciosas, carentes. A domesticação de porcos, que não para de crescer no Brasil, começa a fomentar negócios e a movimentar o mercado de bichos de estimação. “É o fim da feijoada! Muita gente deixa de comer carne de porco <i>depois que</i> vira dono de porquinho”, anima-se Fabiana Varoni, que há um ano expandiu sua granja no interior de São Paulo para começar a vender os miniporcos, como são chamados os bichos, que podem pesar até 70 quilos quando adultos (CUNHA, Joana. “Porcos de estimação aquecem mercado pet com ‘ajudinha’ de famosos”. Folha de S. Paulo . Mercado, 9 ago. 2015, A27).
			simultâneo: enquanto	<i>Enquanto</i> o navio avançava rio acima, o administrador de empresas Carlos Silva, 36, desenhava a bordo do Grand Amazon um modelo de negócio para conter a poluição de suas águas disseminando “privadas secas”. Trata-se de uma tecnologia social de baixo custo, na forma de caixotes de maneira que substituem o vaso convencional (TRINDADE, Eliane. “Estudante vende competição com site para hospedar turistas com ribeirinhos”. Folha de S. Paulo , 4 jul. 2015, A28).
			Progressivo: à medida que, à proporção que, etc.	A ocupação das favelas do Rio pelos traficantes de drogas é um fenômeno particular desta cidade e isso data de muitos anos [...]. <i>À medida que</i> o seu poder se consolidava, eles passaram de bandidos a justiceiros, punindo quem se comportava mal, e, com isso, evitavam a volta da polícia e seus domínios (GULLAR, Ferreira. “Pior sem ela”. Folha de S. Paulo . 9 ago. 2015).
	CONFORMIDADE	Expressam a conformidade do conteúdo de uma oração com algo afirmado/asseverado na outra.	conforme, consoante, segundo, como	<u>Comunicado</u> <i>Conforme</i> resolução nº 553 da Anatel, publicada em 14 de dezembro de 2010, a Oi informa que a partir de 11 de outubro de 2015, o dígito 9 será incluído à frente de todos os números celulares Oi [...] (Folha de S. Paulo . Mercado, 11 jul. 2015, A16).

Quadro 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos

(continuação)

ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
	MODO	Expressam em uma oração o modo como se realizou ou se realiza o evento ou ação contida em outra.	sem que	A imagem retoma Gilberto Freyre em Casa-Grande & Senzala. À sombra de flamboyants, os meninos, todos negros, mulatos, puxavam cavalos pra deleite do “senhozinho”. A sociedade patriarcal brasileira está ali sintetizada <i>sem que ninguém se dê conta</i> . As crianças dos dois lados são exploradas. As do chão doam seu trabalho braçal. As da montaria estão ali para reproduzir a marca registrada da pobreza, caso ainda persista alguma dúvida quanto ao lugar na pirâmide ocupada por cada uma (BRÊTAS, Pollyanna. “Severino, me ajuda aqui!”. <i>Le Monde Diplomatique Brasil</i> , ed. 94, maio 2015).
DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS	CONCLUSÃO	Assinalam o argumento mais <i>forte</i> de determinada conclusão.	até, mesmo, até mesmo, inclusive.	A apresentação foi coroada de sucesso: estiveram presentes personalidades do mundo artístico, pessoas influentes nos meios políticos e <i>até</i> o Presidente da República (KOCH, 2015, p. 32).
		Assinalam o argumento mais <i>fraco</i> de determinada conclusão.	ao menos, pelo menos, no mínimo.	Você deveria <i>ao menos</i> ter lhe oferecido um copo d’água (KOCH, 2015, p. 33).
		Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.	O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. <i>Portanto</i> , não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo (KOCH, 2015, p. 34).
	COMPROVAÇÃO	Acrescentam uma possível comprovação de uma afirmativa apresentada em enunciado anterior.	tanto que	Embora a atual crise esteja preocupando e fazendo muita gente ficar em casa, fui ao teatro assistir à peça “Rei Lear”, dirigida por Elias Andreato. O espetáculo me perturbou. <i>Tanto que</i> perdi o sono em conjecturas sobre a vida (VIVEIROS, Ricardo. “Shakesperare, INSS e amor”. <i>Folha de S. Paulo</i> , 11 ju, 2015).
	COMPARAÇÃO	Estabelecem relação de comparação entre um termo comparante e um termo comparado, podendo indicar igualdade, superioridade ou inferioridade.	menos do que, mais do que, como	Tutancâmon assumiu o trono por volta dos nove anos e morreu ainda jovem, aos 19 anos e sem herdeiros. Acredita-se que, devido à sua morte precoce, o túmulo de Tutancâmon não foi feito especialmente para ele e, por isso seria <i>menos</i> suntuoso <i>do que</i> o de outros faraós [...]. Segundo o cientista, a tumba de Nefertiti deve ser ainda <i>mais</i> luxuosa <i>do que</i> a de Tutancâmon (Arqueólogo diz ter encontrado a tumba da rainha Nefertiti. <i>Folha de S. Paulo</i> . Ciência Saúde., 11 ago. 2015).
	CONJUNÇÃO (SOMA)	Somam argumentos (enunciados) a favor de uma mesma conclusão (classe argumentativa).	e, também, ainda, nem (=e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de..., etc.	João é o melhor candidato: <i>não só</i> tem boa formação em Economia, <i>mas também</i> tem experiência no cargo e não se envolve em negociatas (KOCH, 2015, p. 37).
	DISJUNÇÃO	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.	ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.	Vamos juntos participar da passeata. <i>Ou</i> você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos? (KOCH, 2015, p. 35).

Quadro 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos

(continuação)

ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS	CONTRAJUNÇÃO (OPOSIÇÃO)	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, prevalecendo o do enunciado introduzido pelo mas ou similares.	mas (porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, etc.)	A equipe da casa não jogou mal, mas o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo (KOCH, 2015, p. 37).
		Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. No uso de embora ou similares prevalece a orientação do enunciado não introduzido pelo operador.	embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.)	Embora o candidato se tivesse esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado (KOCH, 2015, p. 37).
	JUSTIFICATIVA OU EXPLICAÇÃO	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior, ou seja, iniciam um argumento para uma tese/opinião ou uma atitude expressa no enunciado anterior.	porque, que, já que, pois, etc.	Não fique triste que este mundo é todo teu Tu és muito mais bonita que a Camélia que morreu (KOCH, 2015, p. 35). Tenha sempre 10 anos porque são as pessoas que têm sempre 10 anos que mudam o mundo (Folha de S. Paulo , 23 ago, 2015).
	GENERALIZAÇÃO/ EXTENSÃO	Estabelecem uma relação em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro ou uma amplificação da ideia nele expressa.	Aliás	Uma Amsterdã tamanho P. e universitária. Nem frio de 3° C inibe os estudantes da Universidade de Leida, a mais antiga do país, de circularem de bicicleta. Aliás , no centro de Leida, a 40 km da capital holandesa, há mais bikes do que carros, que ficam estacionados na calçada devido à falta de espaço – o pedestre deve caminhar pelo meio da rua (ALCÂNTARA E SILVA, Luísa. “Leida, onde Rembrandt nasceu, tem moinhos, museus e campo de tulipas”. Folha de S. Paulo , fev. 2015).
	INTRODUÇÃO DE PRESSUPOSTOS	Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.	já, ainda, agora, etc.	Paulo ainda mora no Rio (KOCH, 2015, p. 38).
	CORREÇÃO/ REDEFINIÇÃO	Estabelecem relação quando através de um segundo enunciado se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação.	ou seja, isto é, ou melhor	O que é feio para você pode não ser para outro” é daqueles ditados que o sistema da moda sempre refutou. Afinal, a cada seis meses, durante as temporadas de desfiles, um manual do que seria certo e errado para os estilistas norteia as listas de tendências. Desde o começo deste ano, porém, o embate entre feio e bonito datou. Ou melhor , encafonou (DINIZ, Pedro. “Cafona, eu?”. Folha de S. Paulo , Ilustrada, 25 ago. 2015).
	ESPECIFICAÇÃO/ EXEMPLIFICAÇÃO	Estabelecem relação em que o segundo enunciado particulariza e/ ou exemplifica uma declaração mais geral apresentada no primeiro.	por exemplo, é o caso de..., é o que se passa com.....	A Academia de Ciências dos EUA acaba de publicar dois amplos relatórios sobre o que existe de mais próximo da alquimia nos nossos tempos: a geoengenharia. Trata-se da Terra, corrigindo o que for preciso. Por exemplo , para resolver o aquecimento global bastaria soltar uma nuvem de sulfato nas camadas superiores da atmosfera, bloqueando parte da incidência da luz solar. Ou despejar grandes quantidades de ferro nos oceanos para fertilizar algas que capturam carbono. Ou ainda cobrir grandes extensões de gelo oceânico com bolsas de silicone, reduzindo a velocidade do degelo (LEMOS, Ronaldo. “Os geoengenheiros estão chegando”. Folha de S. Paulo , 27 jul. 2015).

Quadro 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos

(continuação)

ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
	ESCALA OPOSTA		Como	Berço do flamenco, o ritmo espanhol mais universalizado, e de maior produção de azeites de oliva do mundo, a Andaluzia começa a revelar outras faces – como a da arte moderna e a da sua costa atlântica (MOSKOVICS, Luisa. “Um novo descobrimento”. Folha de S. Paulo . 13 ago. 2015).
		orientam para a afirmação total.	Quase	O voto não deveria ser obrigatório. A maioria dos cidadãos já vota conscientemente: quase 80% (KOCH, 2015, p. 39).
		orientam para a negação total.	Apenas	O voto não deveria ser obrigatório. São poucos, mesmo agora, os que votam conscientemente: apenas 30% (KOCH, 2015, p. 39).
DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Organizam o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação. Na organização espacial do texto, sinalizam abertura, intermediação e fechamento.	primeiro(amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/ por outro (lado), Às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/ em segundo lugar, por último	É sempre uma coisa. Primeiro todo mundo põe um filtro arco-íris no avatar. Depois vem uma onda de gente criticando quem trocou o avatar. Depois vem a onda criticando quem criticou. Em seguida começam a criticar quem criticou os que criticaram (DUVIVIER, Gregório. “Não quer ajudar, não atrapalha”. Folha de S. Paulo , 13 jul, 2015).
			marcadores discursivos continuadores (aí, daí, então, agora)	Você já deve ter visto escrito em rótulos de vinho: “Não contém sulfito”. Sulfito, anidrido sulfuroso, SO ₂ , enfim, são todos enxofre. Sua fórmula é composta por dois átomos de oxigênio e um de enxofre, daí o SO ₂ . Por volta de 1600, nos ensina Hugh Johnson em seu livro A história do vinho, tiveram a ideia de jogar um pedaço de enxofre dentro de um tonel de vinho e este durou mais. No engarrafamento, o SO ₂ conserva o vinho, principalmente os que viajam. Na fermentação é diferente: ele age sobre as leveduras da uva, eliminando aromas e gostos indesejados, embora naturais (RUSSO, Didú. “Por que o SO ₂ virou um vilão do vinho”. Le Monde Diplomatique Brasil , 9 fev 2015. Disponível em: https://diplomatique.org.br/review/por-que-o-so-virou-um-vilao-do-vinho/ . Acesso em: 26 abr 2019).
METADISCURSIVOS	MODALIZADORES	Consideram o que foi dito como verdadeiro, obrigatório ou duvidoso, podem também avaliar ou atenuar o enunciado.	<u>Verdadeiro</u> (realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, seguramente, fatalmente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, incontestavelmente, inegavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente, logicamente etc.)	Podemos concluir que o livro tradicional pode conviver com a versão digital, ao menos durante um tempo? Sim, exatamente , esse é um dos principais argumentos do meu livro. Acredito que as pessoas ainda não entenderam quais são as mudanças provocadas por essa revolução. Comenta-se muito que vivemos na era da digitalização – é verdade, mas isso não significa obrigatoriamente a morte do livro tradicional (BRASIL, Ubiratan. “Viver de sonhos e de revoluções, entrevista com Robert Darnton”. O Estado de São Paulo , 31 jul, 2010).

Quadro 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos

(continuação)

ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
METADISCURSIVO			<u>Duvidoso</u> Duvidosamente	<i>Duvidosamente</i> , o dinheiro todo desapareceu.
			<u>Obrigatório</u> (obrigatoriamente, necessariamente)	[...] Seja como for, quando for e, principalmente, onde for, ela vai ser sempre o lugar onde o seu coração vai encontrar abrigo. Por isso, nós, da Abyara BroKers, que acreditamos que a realização de um sonho passa <i>necessariamente</i> pela construção de conexões entre as pessoas, desejamos que, nesta data tão especial, você esteja bem pertinho dela. Não importa o endereço. Feliz dia das Mães! (Folha de S. Paulo , Poder, 11 maio, 2014).
			<u>Avaliar</u> (in)felizmente, curiosamente, espantosamente, lamentavelmente, surpreendentemente, estranhamente, sinceramente, francamente, ingratamente, para falar a verdade, com franqueza, para ser totalmente honesto	<i>Infelizmente</i> , não se pode no acaso para fazer uma boa pesquisa. Pressionado pelo prazo final, você precisará limitar suas leituras casuais e elaborar algumas boas perguntas que concentrem seus esforços. Mas perguntas focalizadas não ocorrem com facilidade, e coletar mais informações normalmente é mais fácil e sempre mais divertido do que refletir sobre o valor do que você já encontrou (BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. A arte da pesquisa . São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 86).
			<u>atenuar</u> Talvez fosse melhor,	<i>Talvez fosse melhor</i> pensar em modificar o atual estatuto, que, deveríamos refletir um pouco mais sobre essa questão (KOCH, 2015, p. 137).
	DELIMITADORES DE DOMÍNIO	Delimitam o que está sendo falado a determinado campo (científico, pessoal etc.).	em termos de..., do ponto de vista... etc.	<i>Em termos biológicos</i> , é espantoso que mais coisas não deem errado mais vezes. É tão maravilhoso que um sistema tão complexo funcione tão bem na maioria dos casos, e na maior parte do tempo (HERCULANO-HOUZEL, S. “De perto ninguém é normal”. Folha de S. Paulo , 21 jul, 2015).
	FORMULAÇÃO TEXTUAL	Indicam o papel de um segmento textual em relação aos anteriores.	em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar, etc.	A onda mais recente para as novas empresas de internet é apostar nos desconhecidos. Depois de quase uma década buscando formar de capturar laços sociais já existentes (vide a hegemonia de Facebook), a nova fronteira do momento é usar a rede para colocar em contato pessoas que não se conhecem, com fins diversos. <i>Em suma</i> , os “desconhecidos” se tornam a bola da vez. Fonte: LEMOS, R. “Peça ajuda aos desconhecidos” (Folha de S. Paulo , 17 fev. 2015).
Introduzem o tópico.			quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange, no que concerne a, com referência, relativamente a etc.	Quanto aos estudos sobre o humor, sabe-se que, embora não houvesse pesquisa sobre o humor, ele é objeto de teorias desde Platão até nossos dias. Aristóteles já dizia que o riso é algo próprio do homem. Isto na segunda parte de sua Poética onde ele discorre sobre o humor, o riso, a comédia, a arte que nasce dos “simples, isto é, do povo. Infelizmente, parece que a segunda parte de sua “Arte Poética”, a que tratava da comédia, se perdeu. <i>É interessante lembrar que</i> a leitura dessa obra é o motivo que Umberto Eco usou na composição de seu “O nome da Rosa”, onde toda a trama ocorre pela proibição de ler algo que falava do riso, algo que não era de Deus, mas do demônio. <i>Voltamos ao assunto do humor</i> , registramos (LUPPA, L. P. Os 50 hábitos altamente eficazes do vendedor Pitt Bull . São Paulo: Landscape, 2006, p.174).

Quadro 11 – Articuladores: funções, tipos e exemplos

(conclusão)

ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS
		Interrompem ou reintroduzem o tópico.	é bom lembrar que, voltando ao assunto	Eu nunca vou me esquecer. Meu primeiro carro foi um opala vermelho com bancos pretos. Consegue imaginar a potência? Mas fazia um sucesso danado no jogo do Flamengo... foi comprado com muito esforço de venda. E sabe como é... o primeiro carro, a gente nunca esquece... <i>Mas voltando para a questão profissional</i> , não importa a lista de bens. O que importa é a sua lista de realizações. Suas conquistas. O tamanho de sua satisfação ao alcançar cada meta traçada (LUPPA, L. P. <i>Os 50 hábitos altamente eficazes do vendedor Pitt Bull</i> . São Paulo: Landscape, 2006, p.174).
	AUTORREFLEXÃO DA LINGUAGEM	Evidenciam a propriedade autorreflexiva da linguagem.	digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras, etc.	Pois bem, Plutão ainda apresenta outros mistérios para desafiar a criatividade intelectual humana. Descobriu-se de novo graças à News Horizons, que ali se erguem montanhas de 3.500 metros (500 metros a mais que o nosso Pico da Neblina). Montanhas de gelo! Sim, gelo de água. E é bem possível que elas ainda estejam sem formação, <i>quer dizer</i> , crescendo (LEITE, M. “A vingança de Plutão”. Folha de S. Paulo .26 jul. 2015).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Koch, Elias (2016).

Como se vê no Quadro 11, apresentado nas páginas anteriores, há uma divisão dos articuladores em, basicamente, cinco tipos, de acordo com Koch e Elias (2016). Os de *situação e/ou ordenação no tempo e espaço* marcam relações espaciotemporais. Já os lógico-semânticos “são responsáveis pela relação entre o conteúdo de duas orações. No texto, as relações *lógico-semânticas* são estabelecidas por meio de conectores” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 124, grifos das autoras). Os *discursivo-argumentativos* “determinam relações entre dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro que tomado como *tema*” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 132, grifo das autoras). Os *de organização textual* marcam os diferentes momentos do texto, de modo a “estruturar a linearidade do texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo” (MAINGUENEAU, 1996, p. 70). Já os *metadiscursivos* são utilizados para “introduzir

comentários e isso pode acontecer ora sobre o modo como o enunciado foi formulado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre a própria enunciação (o ato de dizer)” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 142).

Quanto aos discursivo-argumentativos, Koch e Elias (2016) apontam ainda que esses enunciados poderiam estar, por exemplo, em períodos distintos, ou terem sido ditos por locutores diferentes. Isso porque os encadeamentos podem se dar entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos ou ainda entre parágrafos de um texto. De acordo com as autoras, tais encadeadores determinam a orientação argumentativa do enunciado que estão introduzindo e estabelecem relações pragmáticas, retóricas e argumentativas.

Para que o aluno possa tomar ciência e consciência do que fez e/ou intencionou produzir em seu texto, é de suma importância que conheça as nuances dos mais variados recursos linguísticos. Ao trabalharmos o Quadro 11 com os estudantes, buscamos não nos deter na nomenclatura, mas na construção de conceitos, com base nos diferentes usos dos articuladores e no impacto/resultados dessas escolhas/usos no processamento textual e, conseqüentemente, na produção de sentido.

No processo de produção e revisão de textos, é preciso conferir “se as palavras escolhidas estão suficientemente fortes” (CABRAL, 2017, p. 149). Para isso, foi abordada com os alunos a noção de “escala argumentativa”, cunhada por Ducrot. Ela diz respeito a “dois ou mais argumentos [que], orientados no mesmo sentido, isto é, para uma mesma conclusão, constituem uma classe argumentativa” (KOCH, 2011, p. 102). Isso quer dizer que o texto, ao apresentar vários argumentos, que estão situados em uma “escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão [...], pertencem à mesma *escala argumentativa*” (KOCH, 2011, p. 102, grifos da autora). Essa questão de os

argumentos convergirem para uma conclusão e apresentarem graduais forças é abordada no capítulo 4 desta tese, quando da análise dos textos da sujeita de análise.

Considerando o que propõe a Base Nacional Comum Curricular, em vigor no momento de execução deste projeto de tese, em todos os campos de atuação, na competência de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) e análise linguística/semiótica, tem-se a habilidade EM13LP06, que propõe ao professor realizar o trabalho de análise dos efeitos de sentido advindos de usos expressivos da linguagem, da escolha de “determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e uso crítico da língua” (BNCC, 2018, p. 507). Ao apresentar essa habilidade, que deve ser trabalhada na escola, a BNCC propõe que sejam desenvolvidas competências relacionadas

tanto à progressão tópica quanto aos usos dos articuladores. Na SD dinamizada, trabalhamos essa questão por entendermos que o conhecimento desses mecanismos e de seus respectivos empregos tem papel fundamental na produção textual dos alunos.

O trabalho com a progressão e os articuladores também é questão abordada por algumas das várias habilidades propostas pelo Currículo do Sistema Colégio Militar do Brasil para alunos do 2º ano do Ensino Médio, no Plano de Sequência Didática (PSD), as quais se relacionam ao estudo do texto, quanto às competências leitoras e escritoras. O Quadro 12, a seguir, apresenta as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nas atividades de produção textual:

Quadro 12 – Competências e habilidades leitoras e escritoras⁵⁸

Competências e habilidades leitoras e escritoras		
Competência	Habilidades	
C1	HLP 2	conhecimento as articulações que regem o sistema linguístico e, em atividades de textualização: conexão; coesão nominal; coesão verbal e mecanismos enunciativos;
	HPL3	construir significados de forma plena a partir da: caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; percepção das sequências e dos tipos textuais no interior dos gêneros; paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto;
C2	HLP 6	ler textos com o domínio dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
C3	HLP 8	produzir textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor;
	HLP 10	dialogar, no plano da escrita, com pessoas e textos no próprio ato de interlocução: interagindo com o texto de tal forma que possa, partindo da leitura, produzir respostas e perguntas formuladas e, assim, consolidar progressivamente o seu texto escrito;
C14	HLP 30	estabelecer um diálogo mais consistente entre o repertório pessoal e os textos orais e escritos a que o aluno tem acesso e aos que ele produz

Fonte: Elaborado pela autora, com base em SCMB (2017, p. 11-25).

Como se vê neste apanhado de habilidades, abordar a progressão e os articuladores é algo proposto ao professor em seu trabalho com os alunos, tanto no que se refere à leitura quanto à produção de textos. Com isso, podemos perceber que este estudo, ao sugerir um trabalho com essa temática, está de acordo com os preceitos da BNCC (2018) e do currículo do SCMB (2017). Como a análise realizada no capítulo 4 deixará clara, é bastante relevante abordar a progressão e os articuladores de maneira relacionada para qualificar a produção textual, sobretudo quando o estudante toma consciência de sua intencionalidade ao utilizar os recursos disponíveis na língua.

⁵⁸ As siglas C1, C2, C3 e C14, utilizadas no Quadro 12, referem-se a Competências; e os termos iniciados por HLP dizem respeito a Habilidades de Língua Portuguesa.

Essa proposição de trabalho com o conhecimento sobre como articular sentenças na escrita formal, tanto da BNCC (2018) quanto do currículo do SCMB (2017), “é fundamental para o aprimoramento da capacidade de dizermos o que pretendemos e precisamos através daquela modalidade e registro de linguagem” (GERHARDT, 2017, p. 194). Apesar de auxiliarem na articulação, os conetivos, que funcionam como um guia “no processo de compreensão das relações lógico-semânticas entre as sentenças”, não podem ser considerados imprescindíveis no estabelecimento do tipo de articulação entre elas, porém, em textos escritos, acabam por exercer um papel importante na garantia de que a relação lógico-semântica, pretendida pelo produtor texto, seja compreendida pelo interlocutor (GERHARDT, 2017, p. 194). Com isso, faz-se necessário abordar com os estudantes o uso dos articulares, de modo a auxiliá-los no momento de produção textual, a fim de que produzam textos coesos, coerentes e que deem conta da intencionalidade pretendida.

Apesar de bastante utilizado em sala de aula, contudo, esse tipo de coesividade é muito mais rico do que tão somente o estudo dos conectores, de modo que a coesão poderá abarcar diversos elementos, que ultrapassam a superfície textual (MARCUSCHI, 2008). O autor assinala que o aspecto linguístico não atua sozinho e não tem em si todo o potencial de textualização, não sendo um artefato autônomo (MARCUSCHI, 2008). Isso porque produzir e compreender textos não é uma tarefa de simples codificação e decodificação, mas um processo complexo que envolve o sujeito na produção de sentidos e inferências. Com essa colocação do estudioso, é possível entender que o texto é o lugar de interação e os sentidos são produzidos considerando não só a produção, mas também a recepção textual.

O estudo dos articuladores nas práticas educativas, de acordo com o Glossário do CEALE, é fundamental quando objetivamos a melhoria na compreensão acerca do processo de construção do sentido do texto e do discurso. Em razão disso, havendo o emprego ou interpretação inadequados dos articuladores, poderão ocorrer problemas, não só quanto à produção, mas também na recepção, o que interferirá, sobremaneira, no processamento textual (MARINHO, 2017). Sobre essa importância dos mecanismos coesivos, Charolles (1986, apud KOCH, 2016a) advoga que, em caso de uso inadequado, a consequência será a dificuldade de compreensão do texto e o prejuízo na construção da coerência pelo leitor.

As dificuldades apresentadas pelos alunos se devem, sobretudo, ao tipo de ensino que é focado nas escolas, centrado principalmente no que foi aprendido em uma “metalinguagem gramatical”, com prejuízo para as reflexões acerca do “funcionamento efetivo da língua em textos e sobre os tipos de relações semânticas e discursivas que suas estruturas nos permitem veicular, ou seja, em detrimento da atividade epilinguística dos

sujeitos” (KOCH, 2011, p. 147). A falta de habilidade dos estudantes em identificar, nos textos, os variados tipos de relações semânticas e/ou discursivas, e também em empregar as variadas “maneiras de textualizá-las, vai acarretar sérios problemas na produção textual desses sujeitos, problemas que, à primeira vista, podem parecer idiossincráticos e difíceis de explicar” (KOCH, 2011, p. 147). Desse modo, não é aconselhável realizar atividades que objetivam a assimilação de classificações e o reconhecimento de tais expressões. É necessário, ao invés disso, abordar a sua função e o seu uso na construção da coesão e coerência textuais (MARINHO, 2017).

Assim, os articuladores textuais são elementos de suma importância na produção de textos argumentativos, uma vez que “nos fornecem elementos úteis para a produção textual, pois mostram possibilidades de escolhas linguísticas eficazes para conferir maior força argumentativa a nossos textos” (CABRAL, 2010, p. 139). Sendo assim, os articuladores acabam por direcionar argumentativamente, tornando-se uma estratégia textual eficaz para fortalecer a argumentação. Sendo assim, é importante que façamos escolhas linguísticas conscientes, a fim de dar conta de nosso projeto de dizer.

Faz-se necessário apontar que “o aluno deve ser alertado para o fato de que a maioria dessas marcas está inserida na própria gramática das várias línguas” (KOCH, 2011b, p. 156). Com base nisso, é possível dizer que “a argumentatividade – possibilidade de, por meio de certos sinais, levar o interlocutor a determinados tipos de conclusão, com exclusão de outras, é algo inerente à própria língua”, não sendo, portanto, “inserida posteriormente nas situações de comunicação” (KOCH, 2011b, p. 156, grifos da autora). Portanto, “o aluno constrói sua explicação e orienta o sentido de seu texto fazendo uso de recursos linguísticos que não se restringem aos conectores propriamente ditos” (CAMPOS; TORQUATRO, 2018, p. 135).

No trabalho em sala de aula, “o professor tem a possibilidade de apontar as inadequações no texto do aluno e orientar a reescrita do texto com vistas a solucionar os problemas identificados” (CAMPOS; TORQUATRO, 2018, p. 144). A partir da observação das fragilidades dos textos dos estudantes, o professor poderá conduzir atividades “mostrando como as expressões e as estruturas linguísticas participam da constituição dos sentidos do texto [...] como diferentes recursos linguísticos (escolhas lexicais e estruturais) podem ser mobilizados para produzir sentidos equivalentes” (CAMPOS; TORQUATRO, 2018, p. 144). Por meio delas, será possível também mostrar para os estudantes que, com o uso consciente dos articuladores, é possível revelar a autoria, expressar o ponto de vista do produtor e estruturar argumentos, indicando a orientação argumentativa dos enunciados do texto.

Os articuladores são um tipo de pista do raciocínio do produtor, visto que a articulação e organização de temas e subtemas com o uso desses recursos linguísticos refletem o raciocínio do autor. Isso porque, ao escolher determinada organização para avançar e organizar seus argumentos e suas explicações, utilizando os articuladores, acaba deixando explícito seu raciocínio (KLEIMAN, 2011).

É válido esclarecer que o produtor também poderá não fazer uso de articuladores, deixando implícito seu raciocínio, o qual será depreendido pela natureza e pela relação estabelecida entre os argumentos (KLEIMAN, 2011). Apesar de ser possível não utilizar os articuladores, consideramos que os utilizar promove ao texto “maior legibilidade, explicando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem”, sobretudo em textos opinativos, nos quais a coesão é bastante interessante, como mecanismo para manifestar na superfície a coerência (KOCH, 2016a, p. 18).

O professor deve destacar aos alunos que “não basta a simples presença ou mesmo ausência dos articuladores para que o texto se torne coerente e coeso, pois é a escolha adequada dos articuladores que dá sentido ao que se deseja expressar” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 156). Além disso, “um mesmo operador, conforme o contexto textual-discursivo, pode estabelecer tipos diferentes de relações significativas e, dessa maneira, ser classificado de formas diferentes” (KOCH, 2014, p. 99-100).

Sendo assim, abordar os articuladores, enfocando o tipo, o sentido, o uso e discutindo exemplos e suas implicações, é bastante relevante para que o aluno saiba se movimentar no texto e também colabora para a argumentatividade, o que poderá instrumentalizá-lo e capacitá-lo para produzir sentidos por ele intencionados. Com isso, é possível perceber a importância e a necessidade do trabalho com os articuladores em sala de aula.

No subcapítulo seguinte, discorreremos sobre a Metacognição.

2.2 METACOGNIÇÃO

Não posso voltar para ontem, porque lá eu era uma
outra pessoa
(CARROLL, 2013, p. 84).

A ideia de metacognição é antiga, mas foi a partir dos estudos de Flavell (1976,1979), na década de 1980, que o conceito “metacognição” ficou conhecido. Para o teórico, esse conceito diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem sobre o seus próprios processos e

produtos cognitivos ou mesmo de qualquer elemento referente a eles (FLAVEL, 1976). A metacognição, nesse sentido, é o “monitoramento ativo e conseqüente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles carregam, geralmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto” (FLAVEL, 1976, p. 232)⁵⁹. Com isso, a metacognição envolve não só pensar sobre seu próprio pensamento, mas também monitorar, avaliar e autorregular a própria aprendizagem (FLAVELL, 1976).

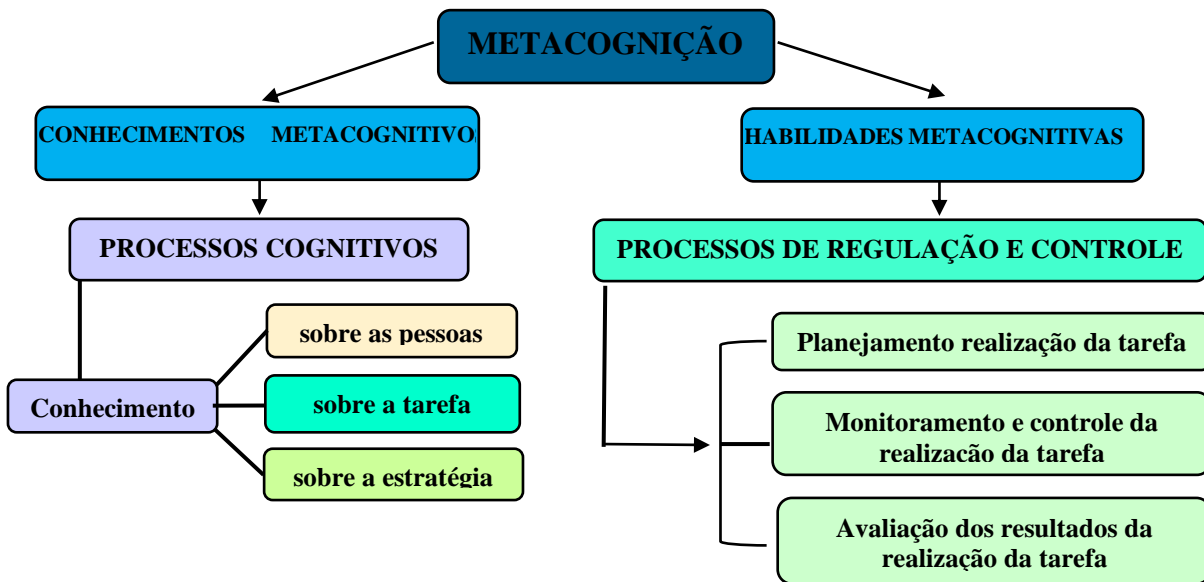
A metacognição possibilita que os estudantes, de maneira gradativa, desenvolvam a habilidade de “aprender a aprender”, ganhando autonomia em seu aprendizado (LOCATELLI, 2014). Isso porque se trata de um processo por meio do qual ocorrem as seguintes ações: a tomada de consciência, o monitoramento, a avaliação e a autorregulação da aprendizagem por parte do aluno (LOCATELLI, 2014). A ação de reconhecer a dificuldade em compreender e realizar uma tarefa, ou mesmo de tornar-se consciente de que não conhece ou não compreende algo é uma habilidade que pode diferenciar os estudantes mais maduros dos menos experientes (BROWN, 1978). Aqueles reconhecem e tornam-se conscientes, conseguindo avaliar as suas dificuldades e/ou falta de conhecimento, de maneira que estão mais aptos a sobrepujar esses problemas.

No processo de produção textual, a metacognição refere-se ao monitoramento, por parte do produtor, da elaboração do texto durante o ato da escrita. Isso porque, em alguns momentos, quem está escrevendo volta-se para si mesmo e centra-se nos processos que conscientemente utiliza para produzir seu texto. Logo, a metacognição na produção textual⁶⁰ envolve as seguintes ações: a) monitorar a própria escrita quanto ao conteúdo e b) tomar as medidas adequadas para dar conta da intencionalidade. A Figura 24 demonstra os componentes para a realização de uma tarefa, ou seja, uma situação-problema, os quais são válidos também para a produção textual.

⁵⁹ No original: “active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective” (FLAVELL, 1976, p. 232).

⁶⁰ Leffa (1996), ao abordar a metacognição, trata da leitura. Nesta pesquisa, enfocamos a produção textual.

Figura 24 – Componentes para a realização de uma tarefa



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Guimarães e Bosse (2008, p.33).

A dimensão dos processos cognitivos é aquela em que há uma tomada de consciência acerca dos processos e das competências fundamentais para a execução da tarefa. O âmbito dos processos de regulação e controle é aquele em que há o desenvolvimento da habilidade de avaliar a realização da tarefa e de executar correções quando necessário (RIBEIRO, 2003). Sendo assim, é possível compreender que a metacognição refere-se às ações de “conscientizar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p. 109).

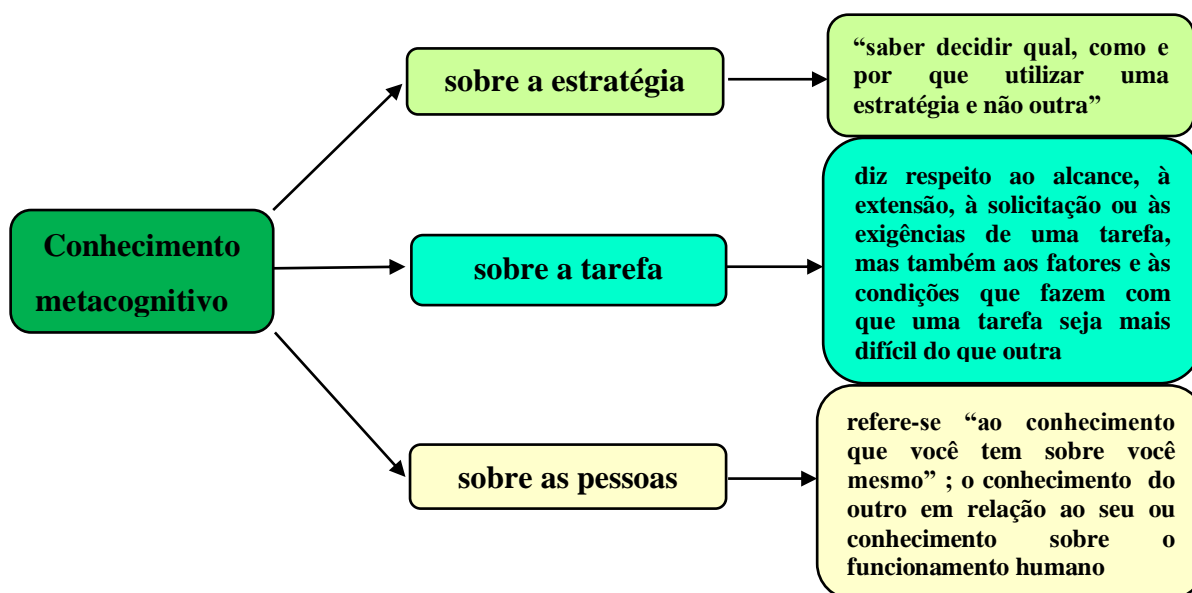
Segundo Locatelli (2014, p. 36), fazer uso de atividades metacognitivas é “uma alternativa aos estudantes pela busca autônoma do conhecimento, auxiliando, inclusive aos estudantes que demonstram ter dificuldades de aprendizagem”. Com isso, é de suma importância que haja “um investimento em estratégias de ensino-aprendizagem que considerem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas”, devido à importância delas no aprendizado (LOCATELLI, 2014, p. 36). Para isso, o docente, quando estiver no momento de seu planejamento, “deverá fazê-lo com a intencionalidade de promover habilidades metacognitivas, direcionando também para isso e levando em consideração toda a bagagem trazida por eles” (LOCATELLI, 2014, p. 36). Sabendo-se que há variadas possibilidades de atividades metacognitivas, “o professor [deve] estar atento [...] [à] escolha das melhores [e mais adequadas] práticas pedagógicas” (LOCATELLI, 2014, p. 36-37).

É válido ressaltarmos que “o ser aprendente, inexperiente e mediatizado é um indivíduo portador de experiências, de sensibilidade, de pensamentos de conhecimentos, que é

capaz de raciocinar e refletir por si próprio” (FONSECA, 2018, p. 187). Desse modo, o aluno, em uma aula com atividades metacognitivas, “não é, conseqüentemente, um ser ignorante nem pode ser concebido como “um copo vazio” de funções cognitivas” (FONSECA, 2018, p. 187). É importante, de acordo com Brown (1997), que os estudantes tenham controle sobre a própria aprendizagem e que seja disponibilizado a eles um tempo para refletir acerca do que aprenderam e do modo como adquiriram determinado aprendizado, de maneira que, a cada atividade metacognitiva, tornar-se-ão mais conscientes.

O conhecimento dos processos cognitivos é estruturado em três categorias, as quais se referem a: estratégia; tarefa; pessoas, sendo primordial para um posterior controle. A Figura 25 caracteriza cada uma dessas categorias que constituem o conhecimento dos processos cognitivos.

Figura 25 – Estrutura do conhecimento dos processos cognitivos



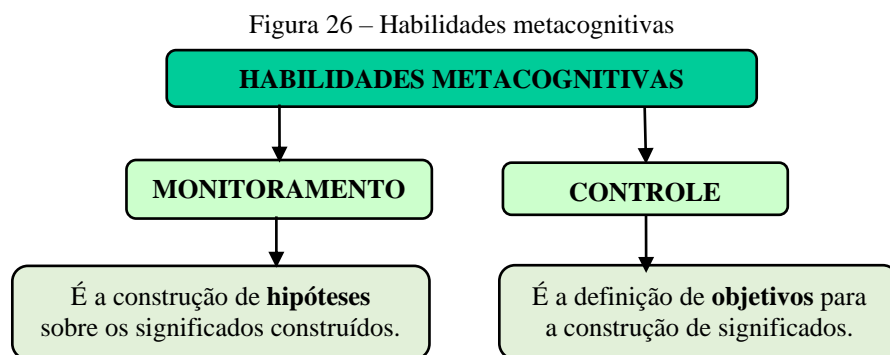
Fonte: Adaptado de Locatelli (2014, p. 27-28)

Conforme Flavell (1979), o conhecimento sobre as estratégias compreende saber acerca das mais eficazes e adequadas para o desenvolvimento de determinada tarefa, de maneira que a intencionalidade seja contemplada. No conhecimento sobre a tarefa, de acordo com o autor, estão inclusas as informações acerca da sua natureza, de seus objetivos e funções, de seu grau de complexidade e de facilidade para o sujeito, de modo que haja a verificação da tarefa como fácil ou difícil. Tal conhecimento tem ingerência sobre a maioria

das escolhas que o sujeito faz quanto às estratégias a serem adotadas para realizar a tarefa solicitada. Já no conhecimento sobre as pessoas, estão incluídos os conhecimentos que o sujeito tem sobre sua própria cognição, bem como os juízos de valor que ele realiza em relação às possibilidades cognitivas de outrem, abrangendo a expectativa que o sujeito tem de êxito ou mesmo de fracasso em relação à tarefa (FLAVELL, 1979).

A consciência do uso da linguagem, promovida pela metacognição, é bastante importante, de modo que esse deve ser o papel da escola: “desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa de auto-regulação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Para desenvolver essa autonomia em seus estudantes, os professores não devem “ensiná-los apenas fatos, regras ou princípios, sem ensiná-los como eles podem aprender mais sobre aquele ou sobre outro conteúdo” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 27)⁶¹. Sendo assim, os docentes considerados “eficazes são aqueles que empreendem solicitações contínuas para fazer com que as crianças planejem e monitorem suas próprias atividades” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 18)⁶². Desse modo, é necessário que a metacognição tenha seu espaço reservado nas aulas de Língua Portuguesa, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita.

Na esfera da regulação e controle, que compreende outra dimensão da metacognição (Figura 26), estão as ações e as experiências metacognitivas do estudante em relação à tarefa. Tais processos podem ser divididos em planejamento, controle, monitoramento e avaliação. A figura a seguir discrimina aquelas habilidades que se referem ao controle e ao monitoramento.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gerhardt (2017, p. 29).

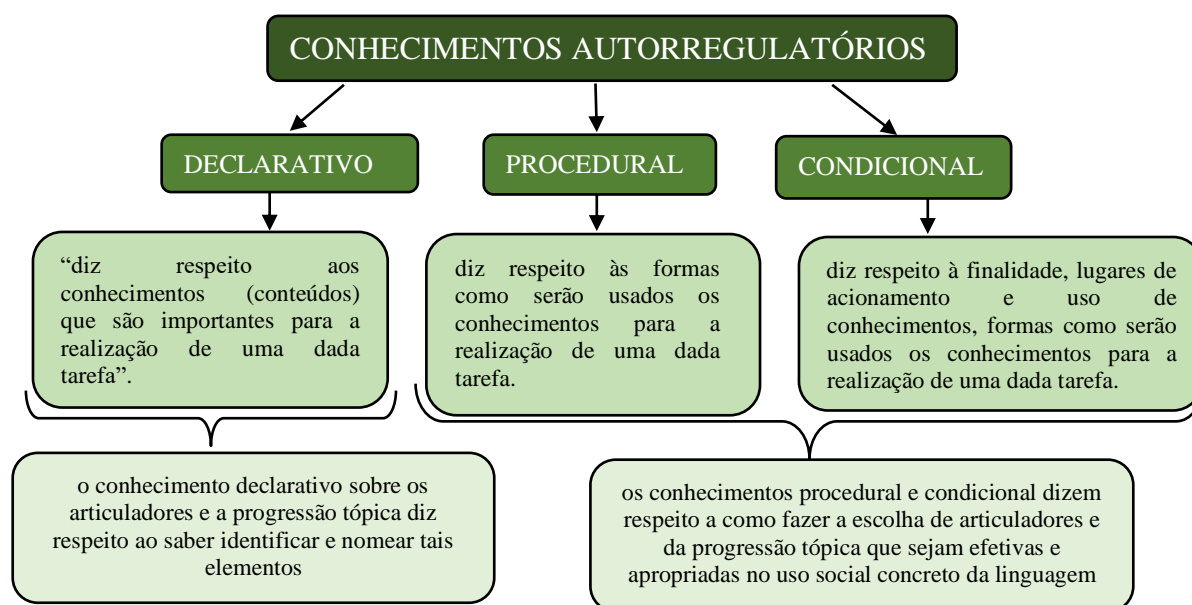
⁶¹ No original: “Teachers may not maximize their students’ potential if they tend to teach them only facts, rules or principles, without teaching them how they can learn more about these or about another content” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 27).

⁶² No original: “In schools, effective teachers are those who engage in continual prompts to get children to plan and monitor their own activities.” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 18).

As estratégias metacognitivas consistem em processos utilizados para autocontrole das atividades cognitivas, de maneira a garantir a efetivação de um objetivo cognitivo, no caso dos estudantes deste estudo, produzir um texto. Nesse sentido, elas são utilizadas para “fiscalizar o próprio processo de aprendizagem, para planejar e monitorar as atividades cognitivas em andamento e para comparar resultados cognitivos com padrões internos e externos” (ABREU; MATOS, 2021, p. 67). Com isso, atividades planejadas ou que funcionem como metacognitivas podem desenvolver nos estudantes “a capacidade de coordenar o seu próprio aprendizado, por meio do planejamento, da avaliação e do controle”, de maneira que os alunos assumem um papel ativo quanto a sua própria aprendizagem (ABREU; MATOS, 2021, p. 67).

Sendo assim, uma das contribuições da metacognição é “proporcionar problematizações sobre o que é importante aprender” (GERHARDT, 2017, p. 31). Considerando isso, o conhecimento não pode ser caracterizado “apenas como um acúmulo de conteúdos, mas também tem uma natureza agentiva, de uso de estratégico de informações” (GERHARDT, 2017, p. 31). A partir de tal premissa, há três tipos de habilidades autorregulatórias, como apresentado na Figura 27.

Figura 27 – Conhecimentos autorregulatórios



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gerhardt (2017, p. 32).

Como mostra a Figura 27, o conhecimento declarativo “que inclui saber identificar e nomear as estruturas gramaticais [por exemplo], não é igual aos conhecimentos procedural e condicional” (GERHARDT, 2017, p. 32). Isso porque estes referem-se “a como fazer escolhas [por exemplo] gramaticais efetivas e apropriadas” no uso da linguagem (GERHARDT, 2017, p. 32). Assim, as práticas de linguagem, mediante a intervenção metacognitiva, devem ser realizadas, de maneira que os alunos desenvolvam conhecimentos declarativos “[para] falar sobre os elementos da linguagem, e conhecimentos procedurais e condicionais, para agirem com e sobre os elementos da linguagem” nas mais diversas situações em que houver necessidade (GERHARDT, 2017, p. 33).

A metacognição é, portanto, fundamental para o processo de aprendizagem, pois, ao longo de seu desenvolvimento, a autonomia e a independência são aprimoradas (MAIA; GARCIA; FERNANDES, 2019). Com tal autonomia, “o sujeito que aprende [...] [conduzirá] de forma ativa sua própria aprendizagem, sem limitar-se a esperar receber os impulsos procedentes do meio para realizar uma ou outra tarefa” (PORTILHO, 2011, p. 122). Nesse processo, para que o estudante sinta a necessidade de buscar o conhecimento do conhecimento, precisará da sensibilização do professor (PORTILHO, 2011).

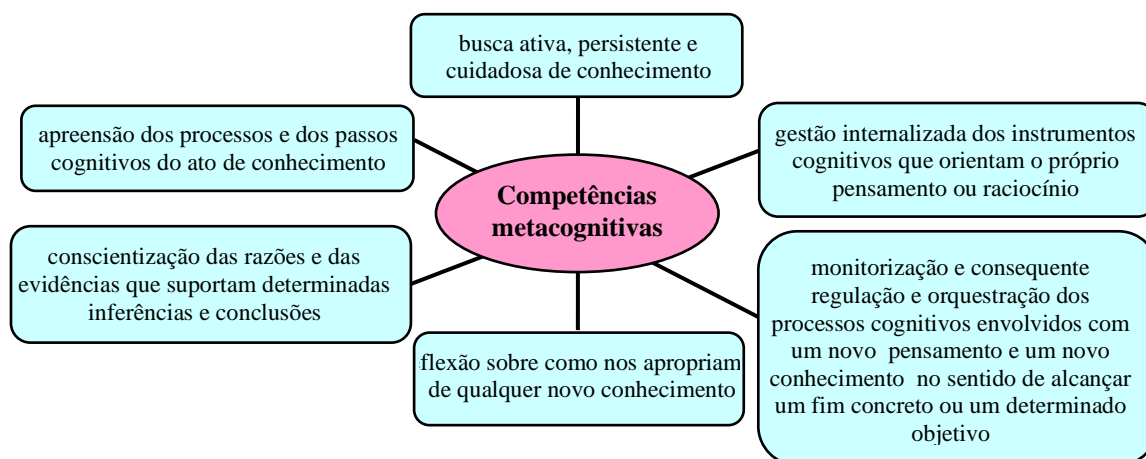
No que tange ao papel mediador desempenhado pelo docente, a metacognição pode ser associada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vygotsky (2007). Isso porque a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela capacidade de solucionar problemas com colaboração de um companheiro mais experiente. A ZDP, portanto, é uma zona de desenvolvimento intermediária, em que se encontram as funções que ainda não se desenvolveram e que estão em processo de maturação.

Com esse postulado vygotkiano, o papel do professor torna-se mais visível. Isso porque, com a ZDP, há a diferenciação entre aquilo que o estudante é capaz de realizar de forma autônoma e o que ele pode fazer somente em colaboração com outros indivíduos de seu grupo social, no caso das atividades de sala, o professor. É nesse ponto que a escola assume seu papel, pois parte dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno, de seu universo, da sua bagagem sócio-histórica e busca ampliá-los, por meio de desafios. É nesse ponto também que fica evidente a relevância do trabalho com atividades metacognitivas em sala, já que “o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado tipo [...] nos torna capazes de dominá-las” (VYGOTSKY, 1991, p. 79).

Nas práticas educacionais tradicionais, “os estudantes não estariam adequadamente cientes das razões pelas quais habilidades, procedimentos e conteúdos são trabalhados”, visto que não são incorporadas as habilidades metacognitivas (LOCATELLI, 2014, p. 58). Raramente, na escola, são dinamizadas atividades explícitas que dizem respeito à orquestração, à gestão e ao uso apropriado dessas habilidades metacognitivas. Tendo em vista que os discentes, no ensino brasileiro, geralmente não estão familiarizados “com práticas sistemáticas e estratégias de metacognição na resolução de problemas, cabendo ao professor a tarefa de incentivar e orientar nessa direção, mais reflexiva” (LOCATELLI, 2014, p. 58). Desse modo, geralmente, acaba sendo verificável, nos estudantes, o pouco desenvolvimento da reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem, que abarca o controle de recursos cognitivos.

Desenvolver atividades metacognitivas é “expandir as competências cognitivas que suportam o pensar sobre o pensar, [...] [afetando] positivamente a aquisição, a compreensão, a retenção e aplicação de conhecimento” (FONSECA, 2018, p. 188-189). Com isso, ocorre uma ampliação e uma flexibilização do potencial de aprendizagem do aluno, em razão de que “a consciencialização metacognitiva favorece o autocontrole e a autorregulação do processo de pensamento, do processo de aprendizagem e da produção prático e criativa de produtos cognitivos” (FONSECA, 2018, p. 189). Considerando que são várias as competências desenvolvidas em atividades metacognitivas, a Figura 28 apresenta algumas delas:

Figura 28 – Competências metacognitivas



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Fonseca (2018, p. 189).

Como podemos ver na figura apresentada (Figura 28), tais competências visam trazer melhorias para a aprendizagem do estudante, ao fornecer um grupo de instrumentos cognitivos que são propensos “a controlar o processo de aprendizagem em situações subsequentes, tornando o indivíduo um utilizador competente na apropriação e assimilação de novos conhecimentos” (FONSECA, 2018, p. 189). O professor, desse modo, precisa realizar intencionalmente atividades para desenvolver competências metacognitivas nos alunos, orientando-os mediante situações interativas, promovendo o processo de internalização dessas estratégias, de maneira que conheçam e autorregulem suas próprias aprendizagens. Isso ocorre por meio de contínuos processos de tomada de consciência (MARTÍN; MARCHESI, 1995).

Quando o docente desenvolve “atividades metacognitivas, favorecendo a tomada de consciência, [...] [oferece] aos alunos a possibilidade de se tornarem autônomos e protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem” (BRILHANTE, 2012, p. 60). A prática docente calcada em uma orientação metacognitiva pode “promover a autorregulação por meio da qual o aluno desempenha um papel ativo na formação de seu conhecimento e é capaz de desenvolver habilidades (ABREU; HORA; PINHEIRO, 2020, p. 40). Com isso, a metacognição exerce um papel específico e fundamental para a aprendizagem formal na escola.

Embora a importância da metacognição no processo de ensino e aprendizagem já tenha sido discutida em, ao menos, quarenta anos de pesquisa internacional, “as atividades metacognitivas, no Brasil, não parecem ter ainda a centralidade que mereceriam, tendo em vista o seu papel comprovado no desenvolvimento da aprendizagem” (MAIA; GARCIA; FERNANDES, 2019, p. 21). Nesse sentido, esta pesquisa, que tem como um de seus objetivos específicos focar a importância das atividades metacognitivas para a materialização da intencionalidade na superfície da produção textual de alunos da Educação Básica, adquire especial relevância. Isso porque este estudo busca apresentar um olhar sobre tal questão dentro de um nicho existente na vida social, em uma situação de aprendizagem.

O subcapítulo que segue aborda os gêneros textuais e a Crônica argumentativa.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS

[...] nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Ainda que tenha se originado em Platão e Aristóteles, nos vários autores que se seguiriam até o século XX, o conceito de “gênero” foi abordado (MARCUSCHI, 2008). Na antiguidade o estudo acerca dos gêneros estava centrado na Literatura e, em seguida, nos séculos seguintes, o enfoque recaiu sobre a Linguística. De acordo com Campos e Ribeiro (2018), nos dias de hoje, com o surgimento dos preceitos bakhtinianos, a abordagem que tem sido sugerida “é a que privilegia a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição ao enfoque de outros momentos em que predominava uma língua descomprometida com o uso social” (CAMPOS; RIBEIRO, 2018, p. 43).

Os estudos sobre gêneros partem da Literatura para a Linguística, sobretudo a de viés discursivo. Com isso, a partir desse deslocamento, surgem várias perspectivas de estudo, a saber: dialógica (Bakhtin); comunicativa (Sterger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter); sistêmico-funcional (Halliday); sociorretórica – de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia); interacionista e sociodiscursiva – de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna; análise crítica (N. Fairclough; G. Kress); sociorretórica/socio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman) e análise crítica de gênero (Meurer, Motta-Roth, Heberle) (MARCUSCHI, 2008). O autor ressalva que “esses enquadres são precários, tendo em vista o fato de não representarem de modo completo todas as possibilidades teóricas existentes no momento” (MARCUSCHI, 2008, p. 153).

Segundo a conceituação bakhtiniana⁶³, bastante presente nos dias atuais, os gêneros, orais e escritos, são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, que são elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua” (BAKHTIN, 2016, p. 262). Para o autor, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 262). Em tal perspectiva, os gêneros expressam as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, que dizem respeito a três elementos, quais sejam: “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [que] estão [...] ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 262).

Duas são as modalidades de gêneros: os primários, que o teórico identifica como simples, e os secundários, os quais são classificados por Bakhtin (2016) como complexos. Segundo essa perspectiva, os gêneros primários seriam aqueles que “se formam nas condições

⁶³ Segundo Marcuschi (2008), a concepção de gêneros de Bakhtin acabou alimentando a “perspectiva de orientação vygotskyana sociocognitivista da Escola de Genebra, representada por Schneuwly/Dolz e pelo Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

da comunicação discursiva imediata”, a exemplo do diálogo cotidiano, a carta privada, o bilhete. Por sua vez, os gêneros secundários, geralmente escritos, são os que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” como, por exemplo, romance, dramas, pesquisas científicas etc. (BAKHTIN, 2016, p. 263). Para diferenciarmos aqueles desses é necessário, satisfazendo a ordem social, considerar o aspecto discursivo por meio do qual são compostos.

Considerando a “extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos, a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”, é que Bakhtin (2016) propõe tal divisão entre primário e secundário. O autor salienta que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso⁶⁴, que cresce e se diferencia à medida que desenvolve e se complexifica em determinado campo (BAKHTIN, 2016, p. 262).

Tal pluralidade apontada por Bakhtin (2016) se deve ao constante surgimento de novos gêneros e esse aparecimento é determinado pelas atividades sociais.

É importante destacar que, como indica Bakhtin (2016), em razão do foco sobre os gêneros literários, com suas especificidades artístico-literárias, a questão geral dos gêneros discursivos até então não havia sido considerada. De acordo com Marcuschi (2008), Bakhtin “representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 152). Isso porque é esse estudioso que “fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas”, as quais se mostram proveitosas para estudos de diversas áreas (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

As teorizações de Bakhtin sobre gêneros discursivos consideravam “não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo [...], [assim] as relações interativas são processos produtivos de linguagem”. Com isso, tanto os gêneros como os discursos “passam a ser focalizados como esfera do uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (MACHADO, 2010, p. 152). Sendo assim, foi a partir de Bakhtin que os estudos sobre gêneros sofreram uma mudança de rota, pois, além das formações poéticas, há a necessidade de um exame não só da retórica, mas principalmente das práticas prosaicas, as quais fazem diferentes usos da linguagem (MACHADO, 2010).

⁶⁴ Nosso objetivo neste estudo não é discutir as diferentes nomenclaturas “gênero textual”, “gênero discursivo”, “gênero do discurso”. Neste trabalho, de acordo com nossa filiação com a LT, que tem dialogado com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), adotamos o termo “gênero textual”.

Bakhtin, em seus estudos, “não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem” (FIORIN, 2016, p. 68). Nesse sentido, o ponto de partida de Bakhtin “é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação” (FIORIN, 2016, p. 68). Desse modo, para o autor russo, a realidade fundamental da língua só se dá através da interação verbal e são os gêneros que organizam nossas relações. Segundo Bakhtin (2016) só nos comunicamos através de gêneros e os usamos, muitas vezes, de modo inconsciente, até mesmo nas conversas informais nas diferentes situações sociais. Além de servir aos usos coloquiais, a concepção bakhtiniana de gêneros tem “caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Adentrar no estudo dos textos por meio dos gêneros textuais, orais e escritos, não é algo novo e esse modo de abordagem de ensino consolidou-se desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), na década de 1990, mostrando-se uma concepção metodológica de trabalho com a leitura e a escrita bastante produtiva. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a escola, na incumbência de ensinar os estudantes a escrever, a ler e a falar, “sempre trabalhou com os gêneros”, pois toda comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – “cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75-76). Sendo assim, é possível entender que, por meio do estudo dos gêneros textuais, os alunos podem refletir acerca dos textos que circulam nas diferentes práticas sociais.

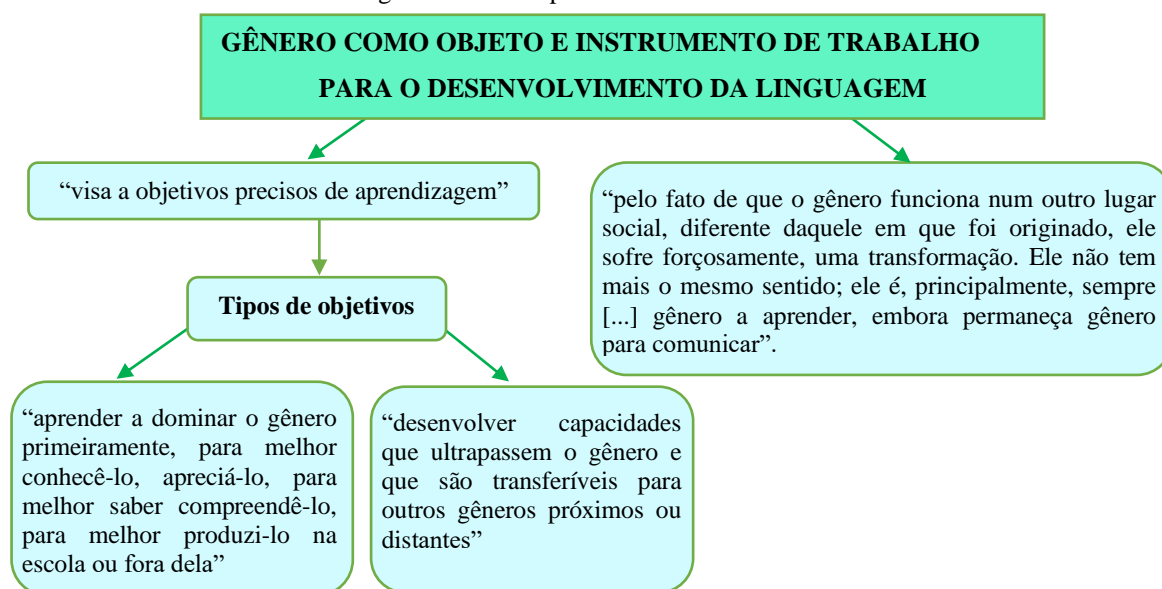
Apesar de os gêneros textuais fazerem referência a textos que são utilizados em diferentes atividades das práticas sociais cotidianas, na escola eles sofrem uma certa modificação. Sobre essa particularidade do gênero na situação escolar, “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”, o que torna essa realidade da escola bastante complexa (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76, grifo dos autores). Sendo assim, os estudantes encontram-se “num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76, grifos dos autores). Nesse desdobramento, ocorre uma espécie de inversão, de maneira que a “comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76, grifos dos autores). Devido a

isso, “o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou percepção” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76).

Há dois tipos de gêneros na escola (SCHNEUWLY, 2004)⁶⁵. Tal diferenciação baseia-se no fato de alguns gêneros, transpostos para a sala de aula, terem o papel de ensinar, por isso denominados por Rojo (1998) como “gêneros escolarizados”, caso da narração escolar, por exemplo; enquanto outros funcionam como instrumento de comunicação na escola, de modo que são essenciais para o funcionamento da instituição como, por exemplo, regras, explicações, exposições, etc., que são chamados de “gêneros escolares”. Esses gêneros podem ser apreendidos de modo espontâneo e inconscientemente pelo estudante, por meio do contato com tais práticas de linguagem, que ocorrem na situação de comunicação escolar; enquanto que aqueles serão os objetos de ensino/aprendizagem (KOCH, 2011).

Na busca por uma revisão dos gêneros escolarizados, parece possível realizar “uma reavaliação das diferentes abordagens discutidas, através de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 80). Esses gêneros tanto atendem a objetivos específicos do ensino, como sofrem transformações por funcionarem em outro lugar, que não aquele em que se originaram (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Essas peculiaridades dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho são apresentadas na figura a seguir:

Figura 29 – Princípios do trabalho didático

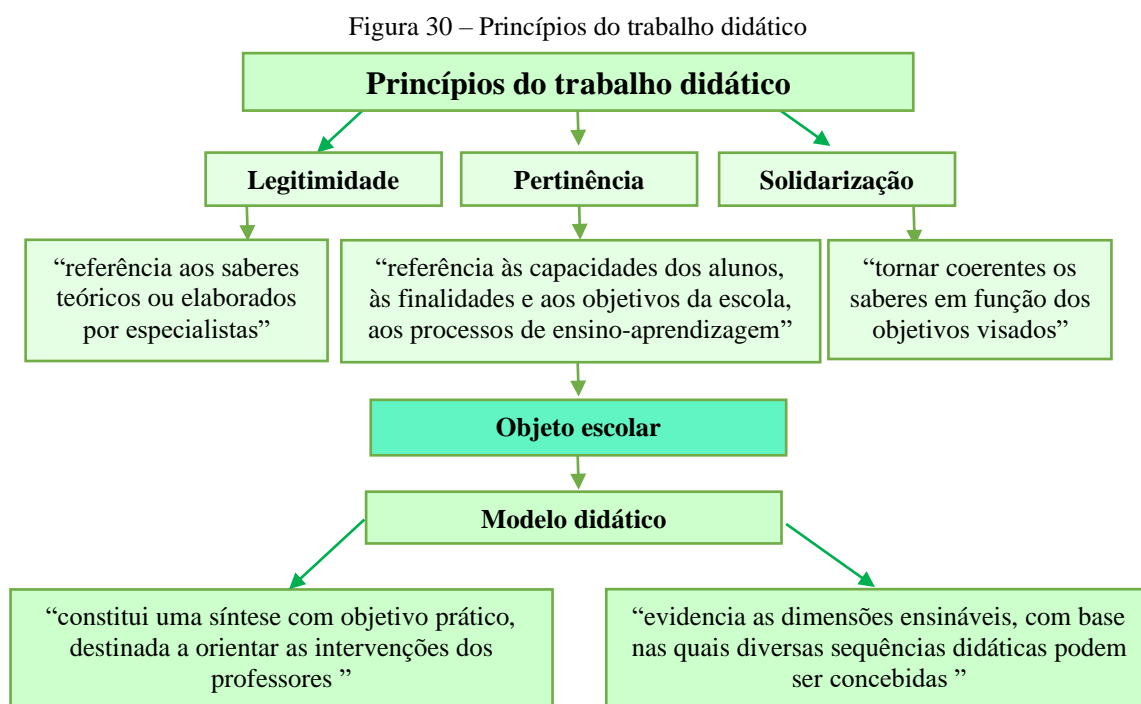


Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Dolz; Schneuwly (2004, p. 81).

⁶⁵ Essa ideia de Schneuwly (2004) foi posteriormente desenvolvida por Rojo (1998).

Toda inserção de um gênero na escola decorre de uma decisão didática que almeja atingir certas metas de aprendizagem, baseada nos dois tipos de objetivos apresentados na Figura 29. Com isso, ocorre uma mudança, ainda que parcial, do gênero, “para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 80-81). Esse desdobramento é o principal aspecto de complexificação dos gêneros no espaço escolar e da relação particular com as práticas de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, os autores propõem a inserção dos estudantes “em situações de comunicação [...] o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, [...] sabendo [...] que os objetivos visados são (também) outros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

No intuito de entender a relação que se estabelece “entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e aqueles que funcionam como referência é preciso [...] partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81). Esse gênero “em variação” é elaborado por meio de uma ação de ensino-aprendizagem, com o objetivo de funcionar na escola. Para abordar essa questão didática, os autores propõem a “elaboração de *modelos didáticos* de gêneros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81, grifos dos autores). Os elementos que compõem o trabalho didático com gêneros textuais são apresentados na Figura 30:



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Dolz; Schneuwly (2004, p. 82).

Entre esses três princípios, de legitimação, de pertinência e de solidarização, há uma relação interativa forte, de maneira que a “aplicação de nenhum deles é independente da dos outros, e é, precisamente, a imbricação profunda dos três que constitui uma das dimensões da formação do objeto escolar, definido por sua modelização didática” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Sendo assim, um modelo didático compreende, resumidamente, duas grandes características, como evidencia a figura acima: 1) compreende uma síntese com objetivo prático; 2) evidencia as dimensões a serem ensinadas. Em cada um desses âmbitos, há uma progressão possível, “que pode ir de uma simples sensibilização em situação de recepção até um aprofundamento ambicioso em produção” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apontam as razões para analisar a produção escrita a partir dos gêneros textuais. Uma delas é o fato de que a proposta didática, apresentada pelos autores, constitui-se em “trabalhar a escrita no quadro da comunicação. De fato, uma língua só é aprendida por meio de expressões verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 39).

A comunicação não ocorre por meio de frases isoladas, mas por textos, os quais, de acordo com Bronckart (1999), seriam essas realizações/produções verbais – orais ou escritas – situadas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Em vista disso, “o texto é considerado como a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura. Nessa perspectiva, eles se tornam os instrumentos de mediação necessários para trabalhar com a produção escrita” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 39).

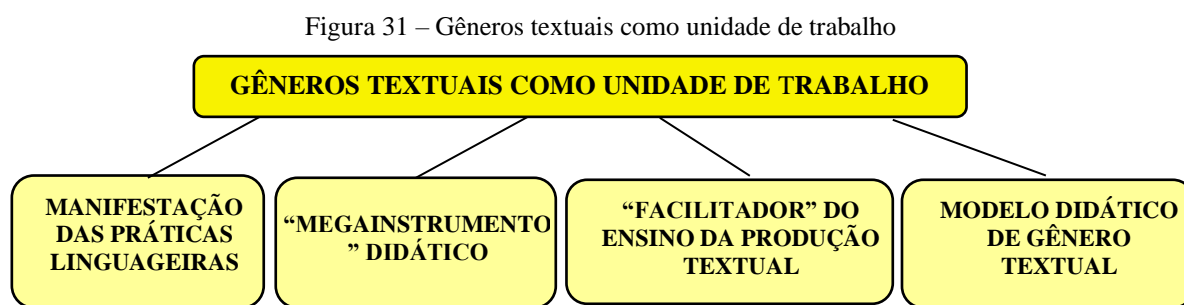
Outra razão apresentada pelos autores é a de que as “práticas languageiras significantes e socialmente reconhecidas são uma referência indispensável para orientar o ensino” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 39-40). Com isso, os gêneros se caracterizam como um elemento de intermediação que possibilita estabilizar não apenas os elementos formais como também os rituais das práticas, de modo a serem “reconhecidos e nomeados socialmente, constituindo-se como espécies de entidades coletivas com traços comuns múltiplos e que se inscrevem em um horizonte de expectativas genérico, que eles deslocam e reorganizam” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Além dessas duas razões, há ainda a questão de que os gêneros, objetos de ensino, acabam configurando-se tanto como um instrumento cultural quanto didático. Isso porque “permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40). A aprendizagem da

língua, oral ou escrita, ocorre por meio da confrontação com uma gama de textos que nos é apresentada anteriormente, havendo uma “apropriação de experiências acumuladas pela sociedade” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Sendo assim, ao entrarmos “pelos gêneros textuais, contribuimos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40). Com isso, acabamos por proporcionar o “acesso a ‘maneiras de dizer’, a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40, grifos dos autores). Desse modo, é possível perceber que “o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros; aprender a escrever e a falar implica a mobilização desses recursos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 41) fazem “dos gêneros um quadro organizador para o ensino da produção escrita”. No intuito de comprovar a “necessidade de passar pelos gêneros textuais para ensinar a produção textual”, os autores apresentam quatro questões a serem consideradas. A Figura 31 apresenta esses elementos:



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 41-50).

Como mostra a Figura 31, para os autores, com base nos conceitos bakhtinianos, os gêneros são uma “manifestação das práticas linguageiras, [...] [que] se caracterizam, ao mesmo tempo, por serem tipos estáveis de enunciados, produtos de sua história, e por seu caráter variável, dinâmico” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 41). Além disso, com base no paradigma vigotskyano, os autores defendem o gênero como um “megainstrumento” didático, uma vez que apresentam uma “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, os quais permitem agir de

modo eficaz nas mais diversas situações de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Quando tratam do gênero como instrumento, estão considerando o “meio cultural que o homem constrói para si a fim de transformar a natureza. Da mesma forma, a transformação e o domínio dos processos psíquicos necessitam dos instrumentos mentais” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 43). Com isso, os teóricos compreendem que o desenvolvimento humano é uma adaptação artificial, “mediada por instrumentos psíquicos que transformam fundamentalmente as capacidades psíquicas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 43-44).

Com base em Plane e Schneuwly (2001), Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 44) esclarecem que consideram como instrumento didático “todo artefato introduzido na aula servindo para o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular”. Isso quer dizer que os autores concebem o gênero como um “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”. Nesse sentido, como instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades languageiras e orienta a realização da ação languageira, não só quanto aos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, mas também no que diz respeito à estrutura comunicacional e às configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar, ou seja, a sua textualização (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A primeira vantagem de tal proposta de entrada pelos gêneros textuais, para o ensino de produção textual é o trabalho de agrupamento de gêneros, já que, frente à diversidade e à heterogeneidade dos textos, “facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 44). Desse modo, os gêneros “podem ser reagrupados em função de determinadas regularidades linguísticas e das transferências que permitem” (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO; 2010, p. 44-45). Três são os critérios para esse agrupamento: a) as grandes finalidades sociais conferidas ao ensino, relacionadas aos domínios essenciais de comunicação escrita e oral da sociedade; b) as determinadas distinções tipológicas, do mesmo modo como funcionam em diversos manuais, planejamentos e currículos; c) a homogeneidade quanto à capacidade de linguagem implicada no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Esses agrupamentos, ao reunirem características comuns de vários gêneros, acabam por possibilitar a economia em relação ao desenvolvimento de alguns componentes ao longo do ensino. Como exemplo, os autores apresentam que “o trabalho com as características comuns dos textos narrativos pode mostrar as particularidades de um gênero como o ensaio

biográfico” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 46-47). Salientam os autores, ainda, que, ao “abordarmos esse gênero é de se esperar que se efetuem algumas transferências, relacionadas aos gêneros narrativos de ficção abordados”. Sendo assim, “o trabalho com a diversidade dos gêneros implica a adoção de uma perspectiva diferencial e comparativa, que tem seu eixo nas aprendizagens específicas e contrastadas de cada gênero” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 47).

Outro benefício de tal proposta diz respeito às “possibilidades de trabalharmos com práticas sociais. A análise do uso dos gêneros se constitui como uma referência para avaliarmos a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 47). Além dessa vantagem, a terceira refere-se “aos aspectos associados às representações ‘genéricas’ coletivas veiculadas pelo uso do gênero” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 47, grifo dos autores).

Com isso, “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais a sequência didática facilitará a sua apropriação como (mega)instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionadas” (KOCH, 2011, p. 59). Isso porque “a partir do momento em que os objetos de ensino são descritos e explicitados, fica mais fácil iniciar o ensino” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48). De acordo com Koch e Elias (2011), com base em Bakhtin, em nossas interações nas variadas práticas sociais, vamos desenvolvendo a nossa *competência metagenérica*, a qual faz com que seja possível reconhecermos, compreendermos ou produzirmos determinado gênero, sendo, por isso uma capacidade primordial quando se trata de conferir sentidos ao texto.

Com isso, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 28) propõem a utilização de uma ferramenta – o modelo didático de gênero textual – no intuito de “organizar o ensino da produção textual por meio dos gêneros”. De acordo com os autores, esse modelo seria uma formalização dos elementos ensináveis dos gêneros (orais e escritos), com vistas ao ensino. Para isso, conceituam-no como sendo “a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48).

O modelo didático apresenta três dimensões, a saber: “a) os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; b) a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; c) as capacidades de linguagem do aluno”. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48). Os conjuntos dos recursos apresentados no modelo didático “poderão ser transformados em conteúdos potenciais de ensino e serem mobilizados nas atividades escolares” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 50).

Os gêneros considerados por Dolz e Schneuwly (2004) como “escolares” têm como características inerentes o fato de serem “autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 77). Com isso, o trabalho com gêneros ajuda o docente a modificar a maneira de representar a produção textual e seu ensino e proporciona ao aluno o acesso a determinadas significações que, caso interiorizadas, colaboram para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Ademais, os gêneros como instrumentos possibilitam tanto aos produtores quanto aos leitores melhor relação com os textos. Isso porque “ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 43).

Desse modo, “no trabalho em sala de aula, não se deve pretender ensinar ou descrever todos os gêneros, instrumentalizar o aluno para o conhecimento e produção de outros e para isso, não há modelos a serem seguidos” (CAMPOS, RIBEIRO, 2018, p. 43). É necessário, então, que a escola, por ser um lugar de comunicação e de interação, privilegie a natureza sociointerativa da linguagem, como algo fundamental à leitura, à interpretação e à produção de textos dos variados gêneros textuais, além de trabalhar a norma padrão/culta (CAMPOS, RIBEIRO, 2018, p. 43).

De acordo com Sparano et al. (2012, p. 31): “cada gênero possui características próprias segundo o domínio em que circula e no qual foi gerado”. Nesse sentido, o projeto que originou esta tese optou por trabalhar um gênero do argumentar, entendendo que isso possibilitaria ao aluno desenvolver sua capacidade de produção de textos argumentativos escritos.

Na subseção a seguir, serão abordadas algumas das características da Crônica Argumentativa, foco do projeto desenvolvido nesta tese. Tal gênero foi escolhido para o trabalho com os estudantes por tematizar questões do cotidiano e apresentar argumentação em um tom mais informal, o que, acreditamos, pode colaborar para o desenvolvimento da criticidade e da apropriação dos recursos linguísticos de modo intencional e criativo.

2.3.1 Crônica Argumentativa

Eu gosto muito daquela história. Alguém encontrou um escultor do interior não sei de onde, que fazia esculturas de cavalo perfeitas. Aí o cara perguntou: ‘Como é que você consegue fazer esses cavalos com essa perfeição?’ E ele disse: ‘Eu pego um bloco de pedra e vou tirando tudo que não é cavalo.’ (risos) Eu acho que o aprendizado da gente é esse, a gente vai tirando tudo que não é cavalo. Um bom texto é de dentro da pedra que a gente vai tirando (VERÍSSIMO; VENTURA, 2020, p. 120).

Conceituar a crônica não é tarefa fácil, pois progressivamente sofreu, ao longo do tempo, modificações quanto a sua conotação (MOISÉS, 2005). De qualquer modo, o termo “crônica”, em todas as acepções encontradas, apresentou uma relação com a ideia de tempo, visto que tem origem no vocábulo grego “Chronikós” (MOISÉS, 2005, p. 101). Essa questão do tempo está intimamente ligada aos aspectos do dia a dia, de modo que o cronista “fletido [...] para o cotidiano [...] está em diálogo virtual com um interlocutor [...]” (MOISÉS, 2005, p. 116). Ao tratar de questões que afetam o cotidiano, o produtor acaba por traçar um caminho de diálogo com seu leitor.

As crônicas “mantêm o ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior consequência; e, no entanto, [...] podem levar longe a crítica social (CANDIDO, 1992, p. 9). Esse tom “menos preocupado” que a linguagem informal traz – o que não significa menos crítico – aproxima o autor do leitor. A subjetividade refere-se ao “foco narrativo [que] situa-se invariavelmente na primeira pessoa do singular [...] [pois] é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor” (MOISÉS, 2005, p. 116).

Ainda que tenha a aparência de simplicidade, devido à coloquialidade e aos temas cotidianos, a crônica mostra a presença forte das artimanhas linguísticas quanto ao uso criativo dos recursos de que a língua dispõe. Embora a sintaxe da crônica lembre, por vezes, algo mais próximo de uma conversa entre dois amigos, ela não apresenta frases sem elaboração (SÁ, 1999). Na crônica, a linguagem aparentemente despreocupada, surge com base em uma intencionalidade, em que as ideias relacionadas e apresentadas de determinado modo produzem força argumentativa.

A crônica caracteriza-se por ser próxima do dia a dia, tanto no que se refere aos temas, relacionados à vida cotidiana, quanto na linguagem descontraída e coloquial (ANDRADE, 1999). Atualmente, ela pode ser encontrada em coluna de periódicos, assinada, com comentários, os quais, podem ser inclusive críticos e polêmicos (ÂNGELO, 2010). O tom desse gênero é o de conversa aparentemente banal, característica essa que se deve às escolhas dos recursos linguísticos (CANDIDO, 1992).

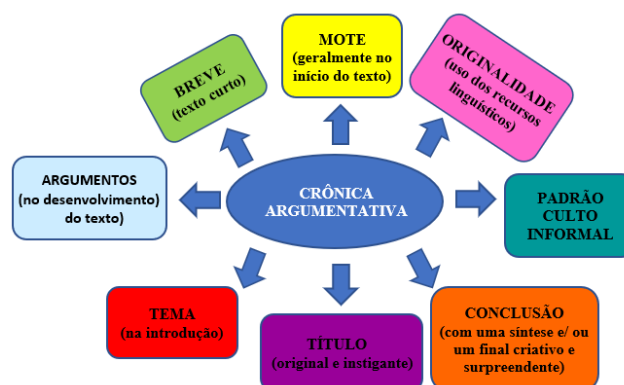
Ao escrever seu texto, aquele cronista que tem por intuito ser uma espécie “de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua” (SÁ, 1999, p. 10). Para isso, buscará determinada estrutura, “construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo” (SÁ, 1999, p. 10).

O cronista pode fazer uso do tom da poesia, produzindo, com isso, uma prosa que pode ser considerada poética, a exemplo das crônicas de Paulo Mendes Campos. Elas podem também ser narrativas, ao modo das escritas por Fernando Sabino (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010). Além disso, “as crônicas podem ser engraçadas, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, como as de Moacyr Scliar, ou ter um tom sério. Outras podem ser próximas de comentários, como as crônicas esportivas ou políticas” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 21). Ademias, é possível que a crônica tenha um tom de crítica, como ocorre com as de Lima Barreto ou as de Ivan Ângelo, devido à argumentação. A crônica foco deste estudo se assemelha a essa com tom de crítica, por isso denominada como crônica argumentativa.

É possível observar que as crônicas argumentativas apresentam uma característica: “o enunciador toma o interlocutor como alguém que não compactua com ele e adota uma postura de persuasão” (FERREIRA, 2005, p. 90). Um dos modos pelos quais a argumentação ocorre, em tais textos, é por meio da dissertação, não só quanto à estrutura, como também no que se refere à perspectiva do enunciador em relação ao objeto do dizer, bem como seus objetivos enunciativos, estabelecendo uma “uma maneira de dizer dissertativa” (FERREIRA, 2005, p. 103-14). Desse modo, a imagem que o escritor tem dos interlocutores acaba por expor o discurso da argumentação (FERREIRA, 2005).

Considerando esse estudo de Ferreira (2005) e o que os textos teóricos sobre crônica apontam, é possível verificar a recorrência das características da Crônica Argumentativa (Figura 32):

Figura 32 – Características da crônica argumentativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Como se pode observar por meio dessas características, nesse tipo de crônica, diferentemente do que ocorre em outros gêneros do argumentar, para fortalecer a argumentação, são utilizadas metáforas, metonímias e parábolas, além de, por vezes, uma linguagem informal. O uso dessas figuras de linguagem e da informalidade se faz em prol da intenção argumentativa, para produzir um efeito persuasivo. O ponto de partida do cronista é a observação direta dos fatos do cotidiano, que são apresentados na crônica não como um simples acontecimento, mas recobertos por crítica, emoção ou humor.

A crônica é um gênero que, quanto à estrutura, “não segue um padrão fixo, mas apresenta algumas linhas gerais que costumam ser seguidas pela maior parte dos autores” (ABAURRE, 2007). Ela traz como princípio organizador “o movimento reflexivo que parte de uma experiência única, particular, pontual e vai ampliando a abrangência do que foi vivido ou observado para alcançar um significado mais geral, que ecoe a experiência de diferentes pessoas” (ABAURRE, 2007, p. 83). Essa experiência é o mote, que seria um fato ou uma situação utilizada como ponto de partida para que a temática do texto surja, uma característica que pode ser observada como própria da crônica argumentativa. Esse mote tem como foco a observação ou a experiência do autor. Após a apresentação dele, o tema do texto e a tese do autor surgem e nos parágrafos seguintes a explicação e a comprovação da opinião do cronista são trazidas por meio de argumentos. Ao final do texto, há uma retomada da tese e dos argumentos expostos anteriormente e pode ainda conter um final criativo e surpreendente.

Muitas vezes, os professores têm a propensão de “incutir nos alunos uma ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a leveza é superficial” (CANDIDO, 1992, p. 11). No entanto, é exatamente o contrário, pois “na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços

constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas” (CANDIDO, 1992, p. 11). Esse apontamento do autor é também o que acreditamos, pois, como será verificado nos capítulos seguintes deste estudo, a leveza da linguagem da crônica não deixou o texto dos estudantes menos argumentativo e menos persuasivo. Pelo contrário, a dinamização de atividades com a crônica argumentativa desenvolveu nos discentes um olhar mais aguçado sobre os usos dos recursos linguísticos com determinadas intenções argumentativas e também mais crítico sobre o cotidiano.

Sendo assim, acreditamos que o trabalho com a crônica possibilitou um maior engajamento dos alunos nas atividades realizadas em aula, pois os estudantes puderam se identificar com o texto, que apresenta uma linguagem mais próxima de sua realidade, já que se utiliza da informalidade, o que o torna mais acessível ao leitor. Isso porque “[...] a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada” [...]. Para conseguir este efeito, o cronista usa diversos meios” (CANDIDO, 1992, p. 12). Os estudantes puderam analisar e também experimentar, ao elaborarem suas crônicas, essa busca do cronista – intencionalidade – por determinado efeito, ao fazerem uso de diversos recursos. Desse modo, a linguagem e o tema, mais próximos do cotidiano e do leitor, proporcionaram que os alunos participassem de forma ativa e espontânea.

O fato de a crônica se basear no ato de observar atentamente os fatos cotidianos e refletir de modo crítico sobre a realidade, por meio da argumentação, torna a escolha do gênero um ponto importante para a formação, não só de um aluno proficiente na escrita, mas, sobretudo um sujeito crítico. Isso porque, por meio do trabalho com esse gênero, os estudantes poderão desenvolver a capacidade de observação e de reflexão acerca dos acontecimentos do cotidiano, de modo a tomarem um posicionamento sobre tais questões. Com isso, assumem uma postura de sujeitos críticos, reflexivos e ativos, no momento em que se posicionam frente à realidade que os cerca.

Sá (1999) denomina “lirismo reflexivo” esse resultado provocado pela crônica. Por partir do cotidiano, de acontecimentos e situações do agora, ela se mostra como um valioso material para o desenvolvimento, nos estudantes, de habilidades relacionadas ao ato de observar, compreender e interpretar a realidade. Isso porque a crônica trata do instante, “é o *flash* do momento presente que nos projeta em diferentes direções, todas elas basicamente voltadas para a elaboração da nossa identidade” (SÁ, 1999, p. 15). Com isso, o trabalho com a crônica em sala de aula poderá colaborar para a construção identitária do estudante, de

maneira a possibilitar que ele assuma uma atitude de proximidade com as situações e problemáticas de seu tempo.

Tamanha a importância de um trabalho dessa natureza, em que a crônica é lida e produzida em sala de aula, que o crítico literário Antonio Candido assim se manifesta quanto ao fato de professores proporcionarem aos estudantes a leitura de cada vez mais crônicas: “Fico comparando [com o meu tempo] e vendo a importância deste agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante” (CANDIDO, 1992, p. 8). Considerando essa colocação do autor, e o trabalho realizado com o gênero crônica em sala de aula, por meio desta PA, acreditamos serem relevantes não só o processo de aprendizagem, como também os resultados apontados por esta tese.

Além disso, esse gênero é muito relevante para ser trabalhado no 2º ano do Ensino Médio, pois, como os alunos prestarão a prova do ENEM no ano seguinte, abordá-lo colabora para o desenvolvimento da capacidade de produção textual argumentativa. Ademais, auxilia para que não entrem na zona de conforto de escrever um texto argumentativo como preenchimento lacunas, por meio de fórmulas, mas que se utilizem dos recursos de que a língua dispõe, elaborando um texto com pistas de intenção e marcas de autoria, com certa leveza e artimanha linguística.

As crônicas argumentativas produzidas pelos discentes foram publicadas em forma de livro. Segundo Sá (1999, p. 83), ao ser publicada, “a crônica assume uma certa reelaboração na medida em que é escolhida pelo Autor (em alguns casos, é outra pessoa que organiza a coletânea)”. O fato de os alunos terem sido convidados a divulgar seus textos no livro fez com pudessem vislumbrar que seus escritos chegariam até leitores reais, e não apenas ao professor.

Este capítulo teve como objetivo apresentar o escopo teórico deste estudo de doutoramento. Esta PA apresenta atividades de produção de textos argumentativos por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, por isso, acreditamos que um dos possíveis públicos que terão interesse na leitura deste texto seriam professores da Educação Básica. Assim, no intuito de realizar uma pesquisa de doutoramento com a temática da produção textual em sala de aula, este estudo aproxima a universidade da escola e vice-versa. Ao apresentar um panorama teórico bastante amplo do referencial utilizado neste estudo, não almejamos de forma alguma desapropriar os professores do papel nato de pesquisadores, mas sim, de algum modo, colaborar para que tenham acesso a autores e teorias como forma de incentivo ao conhecimento que é produzido na universidade. Trazendo tal questão em voga, acreditamos e defendemos que trabalhos de pós-graduação que tematizem a escola têm de retornar a ela de algum modo e esta PA não seria diferente.

3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

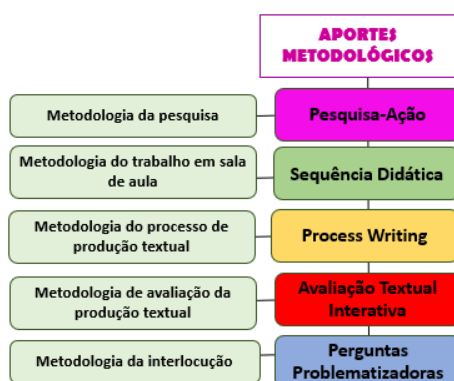
Em busca de respostas para perguntas formuladas nos mais diversos campos do saber e procurando formular perguntas que levem à reflexão, os pesquisadores investem no estudo de fenômenos, empírica e teoricamente (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 11).

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que fundamentam este trabalho. Organizamos os subcapítulos em: aportes metodológicos e encaminhamentos metodológicos.

3.1 APORTES METODOLÓGICOS

Neste subcapítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que embasaram os encaminhamentos de trabalho desta pesquisa de doutoramento. No intuito de explicitar cada elemento teórico-metodológico que conduziu o estudo, organizamos o subcapítulo em quatro momentos, sendo eles: pesquisa-ação; sequência didática; *process writing*; avaliação textual interativa; e perguntas problematizadoras. Cada um desses aportes metodológicos tem uma função específica na pesquisa, de maneira que proporcionaram a dinamização das atividades de produção textual que planejamos para os alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria, quanto ao trabalho com a Intencionalidade. A Figura 33 representa a função de cada um desses pressupostos metodológicos:

Figura 33 – A função dos aportes metodológicos desta Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 33 explicita o modo como consideramos cada aporte metodológico neste estudo, para que a dinamização do projeto ocorresse. A Pesquisa-Ação é a metodologia que escolhemos para este estudo, de acordo com as demandas deste trabalho, com base em Thiollent (2011), Burns (1999), 3 e Tripp (2005). A Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a metodologia do trabalho que desenvolvemos em sala de aula, visto ser ela o procedimento de organização das aulas de todos os componentes curriculares do SCMB. O *Process Writing* de White e Arndt (1991) é a metodologia que utilizamos para o processo de produção textual. É válido ressaltarmos que tanto a Sequência Didática quanto o *Process Writing* entendem a produção de texto como processo e o uso dessas duas metodologias se deve ao fato de atenderem aos preceitos do currículo do SCMB e ao mesmo tempo às demandas das atividades deste estudo quanto à escrita.

Para avaliar a produção textual dos estudantes participantes deste estudo, utilizamos a metodologia da Avaliação Textual Interativa, proposta por Ruiz (2015), por meio das Perguntas Problematizadoras de Freire e Faundez (2017), no intuito de convidar os estudantes a refletirem sobre seus textos. Os subcapítulos a seguir apresentam mais detalhadamente cada uma dessas bases teóricas que compuseram a metodologia de nosso trabalho.

3.1.1 Pesquisa-Ação

[...] a pesquisa-ação não é o estudo daquilo que outros fazem, mas de nossas próprias práticas. Por isso, a pesquisa-ação oferece a possibilidade de superar o binômio “teoria-prática”, “educador-pesquisador”. Sob essa perspectiva, a prática e a teoria encontram um espaço de diálogo comum, de forma que o prático se converte em pesquisador, pois ninguém melhor do que as pessoas envolvidas em uma realidade determinada para conhecer os problemas que precisam de solução (ESTEBAN, 2010, p.172).

Esta pesquisa de doutorado é qualitativa, já que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p. 22). Isso porque buscamos realizar um tipo de investigação voltado para os aspectos qualitativos de uma questão de pesquisa: Como o princípio textual intencionalidade pode auxiliar na

produção de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria?

Acreditamos que a base metodológica para trabalhos de pesquisa que versam sobre a produção textual na escola, como no caso deste estudo de Doutorado, deve ser a PA. Isso porque, segundo Thiollent (2011), esse aporte metodológico consiste na realização de uma pesquisa de caráter social em que pesquisadores e participantes operam de modo cooperativo ou participativo, no intuito de trazer uma resolução para um problema coletivo. Essa colaboração na busca por uma mudança na realidade, como defende Burns (1999), pode fornecer instrumentos para o melhoramento do ensino na escola e também para o crescimento profissional do docente.

Segundo Thiollent (2011), a PA é composta de uma fase inicial, denominada pelo autor como “exploratória” (o ponto de partida), e uma fase final, chamada por ele de “divulgação dos resultados” (ponto final). Essas etapas são compostas de ações que, de certo modo, seguem uma ordem sequencial no tempo. Contudo, Thiollent (2011) aponta que, entre esses dois momentos, “no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Essa fase, entre a exploratória e a de divulgação dos resultados, é mais instável, pois ações ali realizadas dependem das demandas das situações.

A fase exploratória é aquela em que se busca encontrar o campo de pesquisa, bem como os interessados, e são coletadas as expectativas deles, além de estabelecer o diagnóstico inicial da situação, dos problemas e das ações. Como há uma diversidade e uma imprevisibilidade de situações, não existem regras precisas na organização desse momento. Um ponto que pode ser considerado como inicial na etapa exploratória é o de verificar a viabilidade da pesquisa, a aceitação do pesquisador e dos interessados e a disponibilidade do estudioso em pesquisar. Em seguida, é realizado um “diagnóstico”, em que é possível identificar as expectativas e os problemas da situação. Após o levantamento de todas essas informações iniciais, os pesquisadores e os participantes estabelecem os objetivos (THIOLLENT, 2011).

A fase de divulgação dos resultados é aquela em que ocorre uma espécie de feedback da informação aos participantes e também uma exposição ao público externo, programada em acordo prévio com os envolvidos (THIOLLENT, 2011). Essa divulgação pode ocorrer de diferentes formas: conferências, congressos, grupos de observação, informantes, jornal, rádio, etc. Esse trabalho de divulgação desempenha o papel de síntese das informações parciais que foram coletadas e de convicção dos resultados entre os participantes.

Para Thiollent (2011), esse retorno é de grande importância não só para estender o conhecimento como também para fortalecer a convicção acerca dos achados do estudo. Porém, conforme ressalta o autor, não deve ser entendido como algo que tem como efeito uma propaganda. Para o teórico, “trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 80). A Figura 34 representa essas duas fases apontadas por Thiollent (2011) e uma etapa que nomeamos como “intermediária”.

Figura 34 – Fases da Pesquisa-Ação

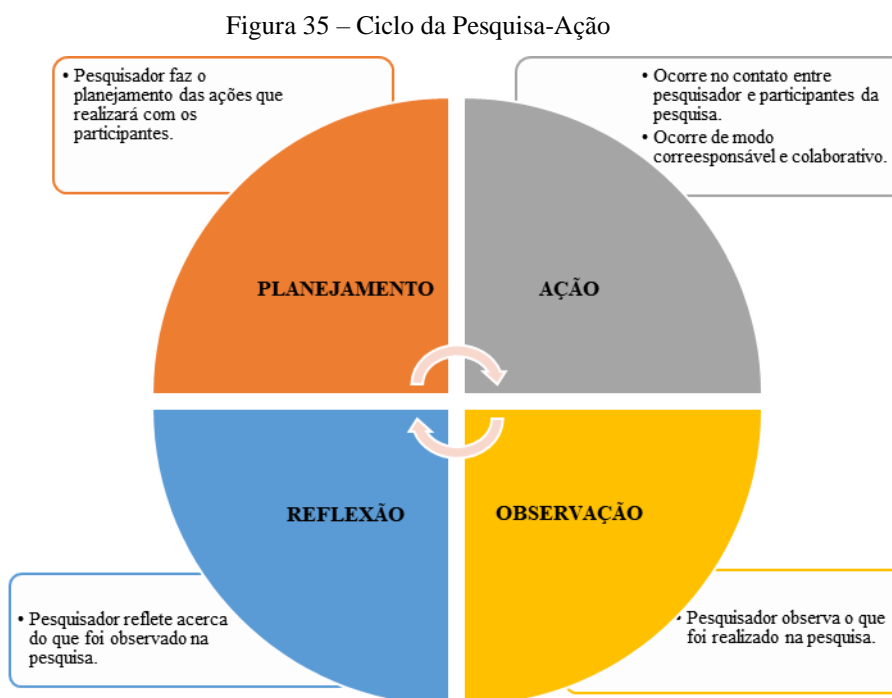


Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Thiollent (2011).

Como a PA está intimamente relacionada às circunstâncias e às dinâmicas da situação, o planejamento é flexível, pois, devido aos imprevistos ao longo do trabalho, surge a necessidade de reflexão e reelaboração constantes (THIOLLENT, 2011). A fase intermediária pode ser definida a partir do que nos diz Burns (1999): as ações da PA devem atender às demandas da situação de pesquisa. Conforme a autora australiana, as etapas que compõem a PA não devem ser entendidas como prescritivas e que obedeçam a uma sequência rígida. Isso porque podem se realizar de modo simultâneo, em uma ordem diferente, ou até mesmo de modo recursivo. Com isso, a autora defende que “na prática, a pesquisa-ação acaba sendo muito mais ‘bagunçada’ do que os modelos comumente apresentados sugerem e os processos devem ser adaptados para atender às necessidades e circunstâncias dos participantes

específicos que estão envolvidos nela” (BURNS, 1999, p. 43, grifo da autora)⁶⁶. Acreditamos, baseados em Burns (1999), que a fase “intermediária” ocorre de modo recursivo, exigindo “ação – reflexão – ação”.

Com isso, é possível perceber, conforme defendem Carr e Kemmis (1988), que a PA envolve quatro momentos de um ciclo investigativo, a saber: planejamento, ação, observação e reflexão. Assim, uma PA apresenta-se na forma de um espiral de ciclos, que encerram apenas quando o pesquisador conquista seus objetivos. No planejamento, pensa-se uma tomada de ação para promover melhorias em certa área. Na ação, as mediações do pesquisador/professor têm cunho reflexivo. A observação consiste na fase de geração de dados. Já a reflexão é a etapa da avaliação e descrição concernente às práticas. A Figura 35 demonstra esses elementos concernentes à PA:



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Carr e Kemmis (1988).

Cada um dos momentos apresentados na Figura 35 foi contemplado em nosso trabalho. O planejamento, que partiu inicialmente da discussão entre pesquisadora e orientadora, contou com a participação dos alunos. Isso porque, ao produzirem um texto

⁶⁶ No original: “In practice, action research turns out to be much more ‘messy’ than commonly presented models suggest and the processes should be adapted to suit the needs and circumstances of the particular participants who are involved in it” (BURNS, 1991, p. 43, grifo da autora).

diagnóstico sobre “Quais seriam as possibilidades de reverter o quadro de baixo desempenho quanto à argumentação?”, os estudantes apresentaram sugestões de ações para mudança da situação educacional em que o país se encontra. Ao lermos as recomendações deles, revisamos nosso projeto de SD e reelaboramos o planejamento, considerando os apontamentos dos discentes no texto diagnóstico.

No momento da ação, em que dinamizamos a SD, houve a atuação efetiva dos estudantes ao longo das aulas. Essa participação nas atividades – sejam elas: produzir textos, elaborar a pirâmide tópica, fazer o plano de texto, responder a questionários e a exercícios – ocorreu de modo que os estudantes foram corresponsáveis, já que sugeriam datas, encaminhamentos e novos textos para discussão. Os alunos eram consultados sobre o direcionamento das práticas. Além disso, mesmo em aulas bastante intensas, com a abordagem teórica de elementos como a progressão tópica, que, por natureza, tende a ser complexa para eles, os discentes cooperavam para a realização das tarefas e para o andamento da geração de dados desta pesquisa. Sendo assim, é possível dizer que a etapa “ação” da PA ocorreu atendendo a todas as características desse tipo de pesquisa.

A observação foi o momento em que pude examinar as atividades dinamizadas, a partir do olhar de pesquisadora. Nesse ponto da pesquisa, é possível verificar os resultados das ações desenvolvidas. Em nosso estudo, pudemos averiguar os elementos abordados que poderiam ser mais bem explorados e aqueles que estavam satisfatórios. Um exemplo disso foram as atividades sobre progressão tópica. Após realizarmos as propostas de elaboração de pirâmides tópicas em diferentes textos, em um dado momento, planejei uma última atividade sobre a progressão tópica; no entanto, observando o que os alunos produziram, percebi a necessidade de mais exercícios dessa natureza. Essa percepção se deu não só no âmbito dos alunos, que sugeriram a realização de outros exercícios com foco na progressão, mas também nas observações da professora orientadora deste estudo, que propôs encaminhamentos para dar conta dessa demanda verificada em sala de aula.

Juntamente a essa observação, surge o momento de reflexão. Depois de percebermos o que os alunos aprenderam sobre a progressão tópica (como nos referimos anteriormente), os articuladores e como elaboraram suas produções textuais (1ª, 2ª e 3ª versões), passamos a refletir acerca das atividades que devem ser adaptadas, associando os resultados às demandas que surgem em situações reais de práticas realizadas em sala de aula. Com base nessas reflexões, é possível pensar/rever encaminhamentos a serem realizados não só para as próximas etapas e sequências deste projeto, como também para outro professor-pesquisador que deseje realizar uma pesquisa-ação.

Carr e Kemmis (1988) apontam três condições básicas para o desenvolvimento e implementação de um projeto de investigação: 1) ter como temática uma prática social que seja considerada como uma forma de ação que pode sofrer melhorias; 2) realizar-se em forma de espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, todos esses momentos de modo inter-relacionado sistemática e autocriticamente; 3) envolver os responsáveis pela prática em todas as etapas da atividade, ampliando gradualmente a participação de outros, mantendo um controle colaborativo desse processo. Nossa investigação se enquadra nessa categorização das autoras, pois, a partir de uma problemática real dos participantes, a necessidade de alunos do Ensino Médio de desenvolver a escrita argumentativa, apresenta uma temática acerca de algo que precisa ser melhorado, tendo em vista a situação da educação do país quanto às capacidades de leitura e escrita. Além disso, a pesquisa se desenvolveu em forma de espiral, de modo que o planejamento, a ação, a observação e a reflexão se inter-relacionam, pois quando um ciclo acaba outro inicia e a cada momento ocorre um aprimoramento das etapas. Ademais, ao envolver de forma ativa os estudantes, esta pesquisa oportuniza que alunos sejam partícipes das mudanças que eles percebem como necessárias.

Baseando-nos nessa metodologia (THIOLLENT, 2011; BURNS, 1999; CARR; KEMMIS, 1988), a qual respeita a peculiaridade das atividades de sala aula e da interação de professor e aluno, bem como a reflexão própria do pesquisador, que, neste caso, também é docente, este estudo advoga em favor da PA como uma metodologia adequada e de grande valia para o trabalho em sala de aula, visto que pode estabelecer uma ponte entre a academia e a escola. Além disso, segundo o que nos diz Tripp (2005), a pesquisa-ação, no âmbito educacional, torna-se uma estratégia importante para professores e pesquisadores quanto ao aprimoramento do ensino e também no que se refere ao aprendizado dos alunos.

Ademais, para além da possibilidade de condução a novos caminhos para o ensino, algo inerente a esta metodologia (BURNS, 1999), a escolha da PA para estudos que envolvam a sala de aula está relacionada à concepção da LT, por nós adotada, de interação de sujeitos ativos frente aos textos. Ao verificarmos o modo como ocorreram esses quatro momentos da PA, podemos dizer que os estudantes exerceram o papel de sujeitos ativos, como entende a LT.

Conforme aponta Koch (2014), há necessidade de se estabelecer um “estreito intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna, no sentido de explicitar os princípios e as estratégias que devem orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua materna” e, com isso, buscar alcançar os resultados esperados quanto ao desenvolvimento da capacidade de escrita nos alunos (KOCH, 2014, p. 185-186). Baseando-nos nessa observação

da autora, adotamos neste estudo a metodologia da pesquisa-ação, a partir dos autores já referidos, a fim de estabelecer essa ponte entre a academia e a escola, de modo que a proposta de trabalho em sala de aula que apresentamos possa trazer não só um feedback necessário para a avaliação/validação do que propõe a LT, mas também uma possível reformulação caso essa teoria não se mostre produtiva e/ou operacional, buscando, com isso, traçar novos caminhos.

Assim, como defendem Carr e Kemmis (1986), ao favorecer a melhoria do ensino e da aprendizagem em uma situação concreta, nosso estudo traz contribuições em prol da educação, e não apenas sobre a educação. Segundo as autoras, é necessário que se desenvolvam investigações científicas de que participem professores, alunos e pesquisadores, de maneira que os atores do meio educacional se insiram na prática da pesquisa e que os pesquisadores participem de atividades no contexto escolar. No caso do presente estudo, como a pesquisadora é, também, professora da turma participante, este trabalho assume grande relevância para a reflexão sobre o contexto escolar. Acreditamos que poderá colaborar com futuras pesquisas na escola, bem como auxiliar professores em suas práticas em sala de aula, visto que os resultados deste trabalho apontam para as potencialidades e as fragilidades acerca da escrita argumentativa na escola, o que, quiçá, poderá auxiliar na decisão de encaminhamentos quanto à produção textual na Educação Básica.

O subcapítulo a seguir apresenta as bases de nosso estudo, ao fazer uso da avaliação textual interativa como metodologia de avaliação da produção textual dos estudantes.

3.1.2 Sequência Didática

[...] é necessária a compreensão, por parte do professor, de um trabalho em espiral, por meio do qual tanto o processo de ensino quanto o da aprendizagem progrida, incorporando e aprofundando novos conhecimentos e retomando outros. Nesse sentido, vemos a SD como uma metodologia capaz de oportunizar um tratamento dialético do conhecimento
(COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 38).

A Sequência Didática (doravante SD) é utilizada pelo SCMB como uma metodologia de trabalho em sala de aula, não apenas para a disciplina de Língua Portuguesa, mas também para todas as outras que compõem o currículo. O Plano de Sequência Didática (PSD) do

SCMB “foi elaborado como norteador de um elemento importante para todo o processo de construção da aprendizagem: as sequências didáticas” (Anexo C). De acordo com o PSD, as SD “devem espelhar, por meio de estratégias cognitivas selecionadas, os pressupostos de mediação, multiletramentos, contextualização e interdisciplinaridade, e apontar para a avaliação como processo e instrumento” (Anexo C). Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, “desenvolverá o estudo do texto e as produções textuais, segundo a abordagem dos diferentes gêneros textuais na modalidade escolarizada, mediado pelo viés das sequências didáticas de aprendizagem”, de acordo com Bronckart (1999) e Adam (2011), (Anexo C). Desse modo, a SD é utilizada como metodologia do trabalho em sala de aula.

Como a SD “permite aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96), o SCMB fez uso dessa metodologia como um procedimento organizacional das aulas de diferentes áreas do conhecimento. Isso porque a SD é um encaminhamento modular que favorece a elaboração de projetos de classe, de maneira que as atividades a serem desenvolvidas em aula são determinadas pelas dificuldades dos alunos, adaptando-as à realidade de cada turma.

Na transposição do gênero na escola, os estudiosos do ISD consideram-no como um “*megainstrumento*” didático. Para o trabalho esse “*megainstrumento*”, os autores propõem a dinamização das SD, as quais são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O termo “sequência” refere-se ao fato de que as oficinas se desenvolvem em uma ordem gradual, buscando “resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados”; já a expressão “didática” remete para “o objetivo de aprender e a ação de ensinar” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7). Esse procedimento denominado SD está inscrito em um viés construtivista, interacionista e social, que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas, adaptadas às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). As SD são constituídas de quatro etapas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. A Figura 36 expressa essa organização:

Figura 36 – Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A etapa denominada *apresentação da situação* busca expor aos estudantes o projeto de comunicação a ser realizado na produção final e também prepará-los para a produção inicial. Nesse momento, os alunos “constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Para isso, é importante apresentar aos estudantes um problema de comunicação bem definido, que deverá ser resolvido por meio de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, o qual será indicado a partir de algumas questões sobre a produção: qual o gênero a ser abordado; a quem é dirigida; qual forma assumirá; quais os participantes. Além disso, a etapa exige que sejam preparados os conteúdos dos textos que serão produzidos, de modo que os estudantes percebam sua relevância e saibam qual(is) dele(s) trabalharão em seu projeto de produção textual.

Na produção inicial, os discentes elaboram um primeiro texto oral ou escrito e acabam por demonstrar “para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”, já que essa escrita concretiza os elementos fornecidos na apresentação inicial e já aponta para o gênero que será trabalhado ao longo da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Por meio dessa primeira experiência com o gênero, é possível verificar tanto as capacidades que os alunos já possuem e suas potencialidades, como também os elementos que necessitam ser mais bem trabalhados a partir da intervenção do professor. Nessa etapa da SD, portanto, ocorre um primeiro encontro do aluno com o gênero, com a proposta e com uma avaliação formativa, em que haverá o levantamento dos conhecimentos já alcançados e as dificuldades a serem abordadas nos módulos. Essa primeira produção permite que os alunos descubram aquilo que já sabem fazer e conscientizem-se acerca dos seus problemas e/ou dos de seus colegas. Já os docentes, por meio da análise da produção inicial, podem “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às

capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A etapa dos módulos é o momento em que, após a verificação dos pontos fortes e fracos, evidenciados na produção inicial, são trabalhados os problemas encontrados, bem como fornecidos instrumentos aos alunos para que possam superar suas limitações. “A atividade de produzir um texto oral ou escrito é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103). Parte-se do complexo para o simples – produção inicial, módulos e produção final – de forma que cada etapa vai trabalhar determinadas capacidades necessárias ao domínio do gênero solicitado.

Na produção do texto, atividade complexa, há quatro níveis de problemas em funcionamento na mente do estudante: a representação da situação comunicativa; a elaboração de conteúdos; o planejamento do texto e a produção do texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para os professores, esse momento deve envolver uma variação no modo de desenvolvimento de atividades e exercícios. Nos módulos é importante apresentar bastante diversificados, de forma que os alunos tenham a oportunidade de acessar às noções e aos instrumentos, por diferentes vias, o que aumentará as possibilidades de sucesso. Nesse sentido, há três categorias de atividades e exercícios: atividades de observação e de análise de textos; tarefas mais simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na produção final, o aluno, a partir da construção dos conhecimentos na realização das etapas anteriores, colocará em prática as noções e os instrumentos elaborados. Essa organização da SD, de modo a culminar em uma produção final, permite que o estudante reescreva seu texto, uma capacidade importante a ser desenvolvida no caso de gêneros escritos. É nesse momento da SD também que ocorre a avaliação e será possível verificar os aspectos que foram aprimorados. Para realizá-la, o professor pode fazer uso de uma lista de constatações, construída pelos alunos em relação ao que foi adquirido nos módulos, investigando, assim, as aprendizagens. Além dessa lista, o docente poderá utilizar uma grade com critérios apresentados ao longo da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Como foi possível verificar ao longo da apresentação da proposta de SD, esse procedimento mostra-se bastante relevante para o ensino, sobretudo no trabalho com a produção textual na escola. Desenvolver as aulas de Língua Portuguesa por meio desse instrumento “permite ao aluno saber, desde o começo, por que e para que está trabalhando” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 8), o que torna o ensino e a aprendizagem mais significativos.

Com isso, considerando a natureza e o aporte teórico de nossa pesquisa, a SD foi uma metodologia de ensino utilizada para dar conta dos objetivos desta pesquisa-ação, bem como para adequar-se ao procedimento de elaboração de projetos de classe proposto pelo SCMB em seu currículo.

No subcapítulo seguinte, abordaremos o *Process Writing*, que diz respeito à metodologia do trabalho de produção textual em sala de aula.

3.1.3 *Process Writing*

[Nesse] modelo [os] escritores são [...] jogados para frente e para trás de um processo para outro em tempo real, e a cada ponto eles precisam fazer decisões em todos os níveis, seja ao nível das ideias, do planejamento, da organização ou da expressão. Além disso, existe interação entre os diferentes processos tal que alguns processos ocorrem simultaneamente, um influenciando o outro
(WHITE; ARNDT, 1991, p. 2).

Para o trabalho com o texto, como metodologia da produção textual, esta tese se sustenta no modelo de escrita-processo – *Process Writing* (PW) – de White e Arndt (1991), que enfoca a autonomia dos estudos e o trabalho colaborativo entre professor e alunos. Os autores apresentam atividades e planos de aula para o desenvolvimento da escrita e demonstram que é possível que os docentes elaborem suas atividades as quais compõem a escrita-processo, de acordo com as necessidades dos estudantes. A concepção de escrita compreende considerá-la como um processo e não decorrente de “inspiração” ou algo finalizado, sem possibilidade de reescrita. Pauta-se em uma cooperação entre professor e aluno, de modo que ambos adotem papéis ativos e complementares com *status* semelhante ao longo da produção textual (WHITE; ARNDT, 1991).

Nesse modelo, há uma interação do aluno com a escrita e o professor passa a exercer seu papel de mediador de atividades de reflexão e de metacognição na produção de textos. A partir do PW, o estudante reflete sobre suas dificuldades, tentando, inclusive, buscar soluções, o que o leva a desenvolver autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, devido à colaboração do aluno no desenvolvimento da escrita, o professor deixa de ser o único avaliador do texto, de maneira que o estudante toma o posicionamento de

autogerência sobre sua produção. Desse modo, essa metodologia de escrita, “inevitavelmente, envolverá certo grau de autodescoberta, no qual professor e alunos vão além de uma convencional, relativamente impessoal, relação no território onde diferentes regras se aplicam” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 2)⁶⁷.

Considerando essas peculiaridades do PW, White e Arndt (1991) defendem que a escrita necessita de tempo “para encubar, analisar e formar ideias” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3)⁶⁸. Os autores explicam que o tempo é um dos recursos mais preciosos tanto para o professor quanto para o estudante e que, por isso, a escrita acaba sendo uma das primeiras atividades a serem excluídas das salas de aula ou até mesmo sendo preterida como um trabalho a ser feito em casa, embora a escrita seja uma das habilidades que mais necessita de tempo. Portanto, White e Arndt (1991) advogam acerca da necessidade/importância de se dedicar tempo nas aulas para a escrita. Denota tempo porque ela demanda um esforço de consciência intelectual, visto que é um processo de pensamento por direito próprio e não um simples transcrição de linguagem e símbolos escritos (WHITE; ARNDT, 1991).

Os autores entendem a escrita não como tarefas/deveres a serem cumpridos pelos alunos, mas como um modo de resolver problemas. Com isso, os discentes assumem um papel de pesquisadores dos problemas que enfrentam. Segundo White e Arndt (1991), apesar de os alunos terem dificuldade de explicar sobre o processo de escrita, necessitam ter consciência dos elementos e momentos que compõem a produção do texto. Para os autores, a escrita é entendida como uma maneira de solucionar problemas, a qual envolve processos como: “gerar ideias, descobrir uma ‘voz’ com a qual escrever, planejar, definir metas, monitorar e avaliar o que vai ser escrito, bem como o que foi escrito e procurando um idioma com o qual expressar o significado exato” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3)⁶⁹.

Os autores consideram que o processo de escrita é uma atividade complexa e recursiva, constituída de seis etapas: geração de ideias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e revisão. No intuito de demonstrar a faceta de cada etapa individualmente, de maneira que seja possível apropriar-se dela, White e Arndt (1991) elaboraram a Figura 37, que segue, a qual deve ser considerada no sentido anti-horário. Ressalvam que tal “modelo é

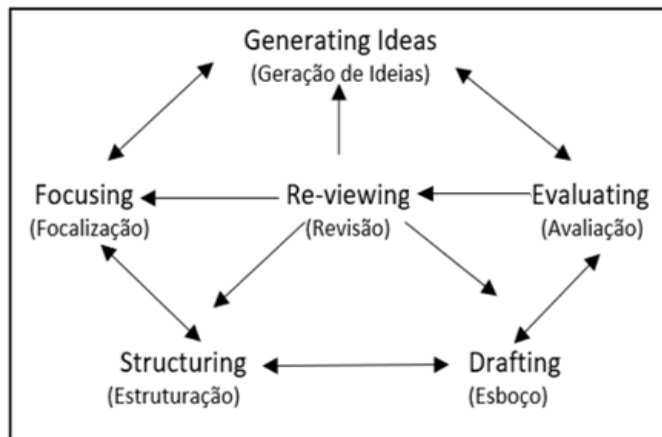
⁶⁷ No original: “will, inevitably, involve some degree of self-disclosure in impersonal teacher-student relationship into territory where different rules apply” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 2).

⁶⁸ No original: “to incubate, sift and shape ideas” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3).

⁶⁹ White e Arndt (1991) para falar sobre a relação dos professores a alunos com o tempo de escrita utilizam “time is at premium”. Essa expressão é um ditado popular dos EUA significaria fazer algo rápido, na correria por falta de tempo (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3).

uma simplificação grosseira da altamente intrincada, dinâmica e constantemente flutuante interação de atividades envolvida na escrita” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3)⁷⁰.

Figura 37 – Modelo cognitivo do processo de produção textual, de White e Arndt (1991) com tradução



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de White e Arndt (1991, p. 4).

Na etapa *Generating ideas* (Geração de ideias), ocorre o levantamento de ideias e/ou informações a respeito de um tema, com a abordagem de alguns questionamentos acerca do assunto, o registro, a fim de identificar o objetivo da produção, a utilização de recursos visuais e de simulação. Ao gerar ideias, são ativadas diferentes memórias, a saber: a episódica, relativa a experiências e eventos vividos; a semântica, que se refere a informações, ideias, atitudes e valores e a inconsciente, a qual remonta a emoções e sentimentos.

Na produção textual, considerando tanto o propósito comunicativo como as características do gênero, o estudante escolherá acionar alguma(s) dessas memórias. Se o texto apresentar um mundo imaginário, serão evocadas, sobretudo, as memórias episódica e inconsciente. Caso o aluno elabore um texto que introduza um assunto de modo dissertativo, ativará a memória semântica. Esse momento pode ocorrer ao longo de todo o processo de escrita, visto que o estudante, muitas vezes, necessita gerar ideias antes e após outras fases do PW. Na geração de ideias, as atividades poderão ser guiadas – o aluno recebe instruções para encontrar as ideias – ou não guiadas – o estudante gera as ideias por si.

Na fase denominada *Focusing* (Focalização), ocorrerá a delimitação do que será escrito no texto, de acordo com a intencionalidade do produtor. Nessa etapa é necessário que

⁷⁰ No original: “model is a gross simplification of the highly intricate, dynamic and constantly fluctuating interplay of activities involved in writing” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3).

o aluno atente para os seguintes aspectos: quem é o interlocutor, qual o propósito e as características do gênero e as ideias levantadas no momento anterior, da geração. É válido esclarecer que White e Arnd (1991) não utilizam o termo gênero, mas “forma”, que adequamos neste estudo ao contexto brasileiro. Neste momento, alunos tomam ciência da importância do propósito na escrita, pois é a partir dele que são feitas as escolhas tanto do conteúdo como dos recursos linguísticos. Entretanto, conforme assinalam os autores, é possível que muitos alunos não consigam dar conta de todos esses aspectos apenas nesta fase e retomem alguns desses elementos ao longo de todo o processo de escrita.

Na *Structuring* (Estruturação), será realizada a ordenação e a organização das ideias e/ou informações encontradas na primeira etapa. Ainda que seja feita uma organização sequencial prévia das ideias, ou seja, uma espécie de plano de texto, no momento da produção esse esquema sofre ajustes, uma vez que outras ideias vão surgindo e é necessário inseri-las. Assim, a estruturação prévia, que neste estudo denominamos Plano de Texto, não pode ser vista como algo finito, mas como um processo em constante reorganização e progresso, no sentido de dar conta da intencionalidade do Projeto de Dizer do produtor. Nesse momento, ao organizar as ideias de determinado modo, é possível verificar a intencionalidade do produtor por meio de pistas deixadas pela maneira como sequenciou os tópicos.

No momento do *Drafting* (Esboço), será produzida a primeira versão do texto, em que as ideias iniciais são postas, construindo-se um rascunho. Os autores ressaltam que, apesar de muitas vezes as atividades das fases anteriores acabarem sendo consideradas como ‘pré-escrita’, na verdade todas são constituintes do processo. A diferença que se estabelece entre as fases anteriores e esta é que o Esboço assinala a mudança do momento de pré-escrita para a tessitura do primeiro rascunho. Nessa fase, os alunos terão que verificar a melhor maneira de organizar os tópicos e fazer uso dos recursos linguísticos para, a partir da intencionalidade do seu Projeto de Dizer, conseguir potencializar seu texto, de modo a atrair a atenção do interlocutor, convencendo e persuadindo-o para a conclusão desejada. Essa etapa acaba por proporcionar ao estudante a revelação de seu próprio processo de escrita.

Torna-se válido ressaltar que a abordagem de produção textual, apresentada por White e Arndt (1991) considera inerente a ela os processos de revisão e reescrita, de modo que tais momentos ocorram em um ciclo: “escrever-revisar-reescrever”. Para os autores, é necessário que haja ao menos um rascunho, porém defendem que o ideal é a realização de dois rascunhos ao longo do ciclo, de modo que os estudantes elaborem três versões, sendo a terceira o produto final. Entretanto, White e Arndt (1991) ressaltam que, em alguns casos, pode ser necessário muito mais do que três versões, sobretudo quando houver publicação do texto.

Na etapa *Evaluating* (Avaliação), o ato de avaliar não fica centrado apenas no professor. O aluno também participará da própria avaliação, de modo que ele mesmo poderá refletir sobre as dificuldades e fragilidades presentes em sua produção textual. Com isso, há uma responsabilização do estudante quanto ao processo de avaliação de sua escrita. Para realizá-la, na posição de leitor, o aluno responderá a questões acerca de sua produção textual, as quais ultrapassam os aspectos linguísticos. Essa fase conduz os estudantes a um processo de metacognição.

Na etapa *Re-viewing* (Revisão), há observação do contexto, das adequações a serem realizadas para a última edição e a avaliação da produção final. Salientam White e Arndt (1991) que, como os produtores acabaram lapidando suas produções por meio da realização de todas as fases anteriores, os textos gradualmente progridem de uma maneira quase final, pois já foram realizadas escolhas que dão conta de sua intencionalidade. A revisão envolve um novo olhar sobre seu próprio texto, que exige um senso de julgamento, de maneira a adequar os recursos linguísticos que serão trabalhados. Assim, segundo os autores, é nesse momento que ocorrerá a observação de elementos microestruturais, ou seja, “detalhes superficiais de precisão gramatical e exatidão de formas agora importantes” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 172)⁷¹. As atividades dessa fase têm simultaneamente dois objetivos, a saber: 1) desenvolver a capacidade crítica; 2) enriquecer o repertório linguístico – ferramenta essencial para a produção de textos escritos.

A partir do modelo de PW dos autores, os escritores enfrentam dois desafios. Um deles é o fato de que os produtores no processo de escrita acabam sendo lançados “para frente e para trás de um processo para outro em tempo real” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 4)⁷². Em cada momento, necessitam tomar decisões em todos os níveis: das ideias, do planejamento, da organização ou da expressão, sendo que alguns desses processos acabam ocorrendo de modo simultâneo e iterativo, pois um influencia o outro. Outro desafio enfrentado pelos escritores é a questão de que é preciso organizar uma “amorfa massa de ideias, informação e associação em um texto coerente e linear” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 4)⁷³.

Como se viu, os autores entendem que ensinar e aprender são ações de corresponsabilidade, em que professor e aluno não são apenas participantes, mas, sobretudo, responsáveis pelas diferentes etapas dos procedimentos didáticos. Para eles, “tratar qualquer

⁷¹ No original: “surface details of grammatical accuracy and correctness of form are now important” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 172).

⁷² No original: “back and forth from one process to another in real time” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 4).

⁷³ No original: “amorphous mass of ideas, information and associations into coherent, linear text” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 4).

parte da escrita primariamente como fonte de erros de linguagem perde o ponto de abordagem. A gramática é importante – mas como ferramenta, um meio e não como um fim em si mesma”⁷⁴, pois focar em erros de linguagem na escrita não gera melhorias nem na fluência da escrita nem mesmo na precisão gramatical (WHITE; ARNDT, 1991, p. 2).

Desse modo, a partir desta concepção de encaminhamento da escrita na escola, o professor deixa de ser um juiz linguístico e torna-se um leitor que responde ao que foi escrito pelos alunos. Os estudantes, por sua vez, não somente demonstram o domínio de formas linguísticas, mas compartilham ideias, atitudes e sensações com o leitor. Essa perspectiva de metodologia do encaminhamento do trabalho com a produção textual é fundamental para os propósitos deste estudo, os quais assinalamos em momentos anteriores desta tese.

No subcapítulo seguinte, será abordada a avaliação textual interativa, uma metodologia de interlocução do professor na produção textual dos estudantes.

3.1.4 Avaliação Textual Interativa

Que nós, professores, não pensemos apenas em corrigir. Mesmo quando avaliamos. Nosso compromisso maior é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade natural de aprender. É [...] não “atrapalhar”, não dificultar essa vontade, demonstrando, inclusive, que nós, professores, também, ainda estamos aprendendo, ainda vivemos a experiência humanamente feliz de aprender e, por isso, nos dispomos a promovê-la na escola
(ANTUNES, 2006, p. 179).

Neste subcapítulo, são apresentados os princípios da Avaliação⁷⁵ Textual-Interativa, metodologia essa que serviu de base teórica e prática para a intervenção do professor no processo de reescrita⁷⁶ pelos estudantes. Duas autoras serão referenciadas aqui: Serafini

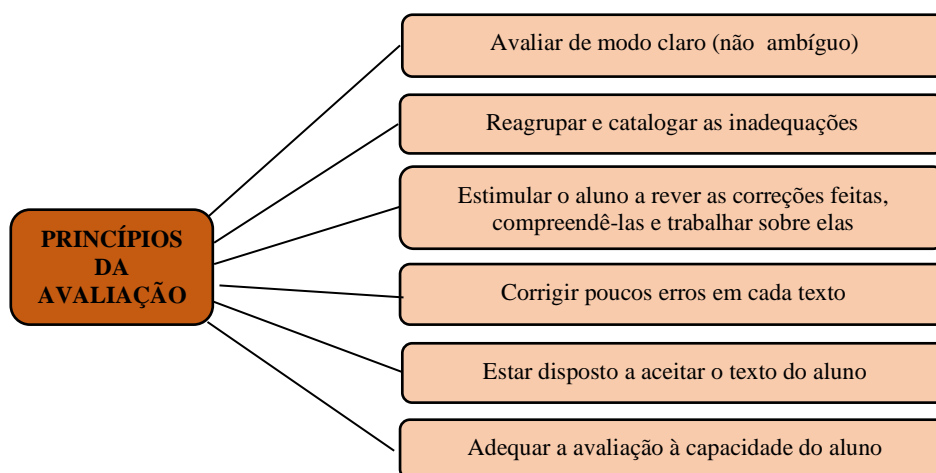
⁷⁴ No original: “treating any piece of writing primarily as a source of language misses the point of approach. grammar is important – but as tool, a means, and not as an end in itself.” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 2).

⁷⁵ É válido esclarecer que tanto Ruiz (2015) quanto Serafini (1997) utilizam a expressão “Correção”. No entanto, nesta pesquisa, utilizamos o termo “avaliação”, pois entendemos que tal palavra está mais adequada aos preceitos teóricos-metodológicos que aportam este estudo.

⁷⁶ Ruiz (2015) esclarece que a avaliação que tematizou em seu estudo – Textual-Interativa, na forma de bilhete – é parte do todo do trabalho de mediação no processo de produção textual dos estudantes, o qual envolve também “comentários orais e individuais sobre o texto produzido nas aulas, bem como inúmeras e possíveis outras

(1997) e Ruiz (2015). Aquela descreve três tipos de avaliação, que chama de, respectivamente: indicativa, resolutive e classificatória; esta acrescenta mais um tipo, a denominada por ela como Correção Textual-Interativa. A Figura 38, que apresenta os princípios da avaliação, de acordo com Serafini (1997), já indicia a diferença existente entre esses quatro tipos de avaliação:

Figura 38 – Princípios para a avaliação de um texto



Fonte: Elaborada pela autora com base em Serafini (1997, p. 108-112).

A Figura 38 apresenta seis princípios para a avaliação. Os três primeiros dizem respeito às particularidades que fazem com que a avaliação seja eficaz. O quarto princípio presente na figura refere-se ao trabalho que o aluno deve desenvolver, de maneira a tirar proveito das avaliações. As premissas apresentadas por último, mas não menos importantes, tratam da atitude que deve ser assumida pelo professor, as quais indiciam as fragilidades dos três primeiros tipos de avaliação já mencionadas – a indicativa, a resolutive e a classificatória – quando comparados às características que cada um deles apresenta. O Quadro 13 ilustra as diferenças entre esses tipos, bem como a adequação ou não de cada um deles aos princípios referidos.

atividades dinamizadas realizadas em sala acerca dos textos escritos (dos alunos ou de outros)”. Tais atividades podem ser de leitura, de produção ou de reprodução, de maneira que o que a autora denomina como “correção” e este estudo como “avaliação”, não se configure como “o único recurso de que dispõe o professor para efetivamente fazer a sua intermediação” (RUIZ, 2015, p. 170).

Quadro 13 – Tipos de correção

TIPOS DE CORREÇÃO				
	INDICATIVA	RESOLUTIVA	CLASSIFICATÓRIA	TEXTUAL-INTERATIVA
A FORMA DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR	Marcar junto à margem as palavras, as frases, os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros	Corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros	Identificar não-ambíguas os erros através de uma classificação	Apresentar comentários mais longos do que os que se fazem na margem, [...] geralmente escritos em sequência ao texto do aluno
OS PROBLEMAS OBSERVADOS NO TEXTO	geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.	Operações de reformulação textual: <i>substituição, adição, supressão e deslocamento.</i>	Pelo menos cinco grandes focos: <i>convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica, léxico e organização textual</i>	prioritariamente a <i>coerência global</i> da redação, a sua <i>macroestruturação</i> , a sua organização do <i>texto</i> .
A ATITUDE DO ALUNO	Nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações	São efetuadas praticamente todas as alterações solicitadas	Podem ou não ocorrer correções para uma segunda versão	Raros são os casos que não impliquem um comportamento verbal.
	Motivos da não-reescrita: - ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão; - ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema; - ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor.		Motivos da não-reescrita: - ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão; - ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema; - ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor.	Motivos da não-reescrita: - ou o “bilhete” foi produzido num texto já reescrito (e o aluno se dá ao direito de dar a redação por acabada); - ou o “bilhete” foi produzido de uma forma menos impositiva (e o aluno entende que pode relegá-lo); - ou o “bilhete” reclama de um aspecto cuja solução exigiria mais trabalho de sua parte (e o aluno não se mostra disposto a enfrentar o desafio).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Ruiz (2015).

Como pode ser observado no Quadro 13, quanto à intervenção do professor, são encontradas quatro maneiras: a Indicativa, a Resolutiva, a Classificatória e a Textual-Interativa⁷⁷. A denominada Indicativa refere-se àquela em há a inserção de marcações do professor junto à margem do texto, relativas tão somente a questões ortográficas e lexicais. Aquela que é intitulada Resolutiva apresenta para o aluno a correção de todos os erros de maneira que as palavras, as frases e os períodos já são reescritos pelo próprio professor. Com isso, o professor acaba assumindo, pelo aluno, a reformulação do texto, “seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto” (RUIZ, 2015, p. 41). Ao aluno

⁷⁷ Para Ruiz (2015) “Não se trata de defender aqui o uso apenas de correções textuais-interativas em detrimento de correções codificadas” (RUIZ, 2015, p.166). Isso porque “há problemas que não demandam “bilhetes” e cuja referência, via correção, pode perfeitamente se dar de modo indicativo ou codificado [...]. Afinal, um texto pode conter problemas de várias categorias” (RUIZ, 2015, p.166).

cabe o papel de apenas operar em seus textos as reformulações, já elaboradas pelo professor, nos locais indicados pelo docente. Sendo assim, “o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (SERAFINI, 1997, p. 113).

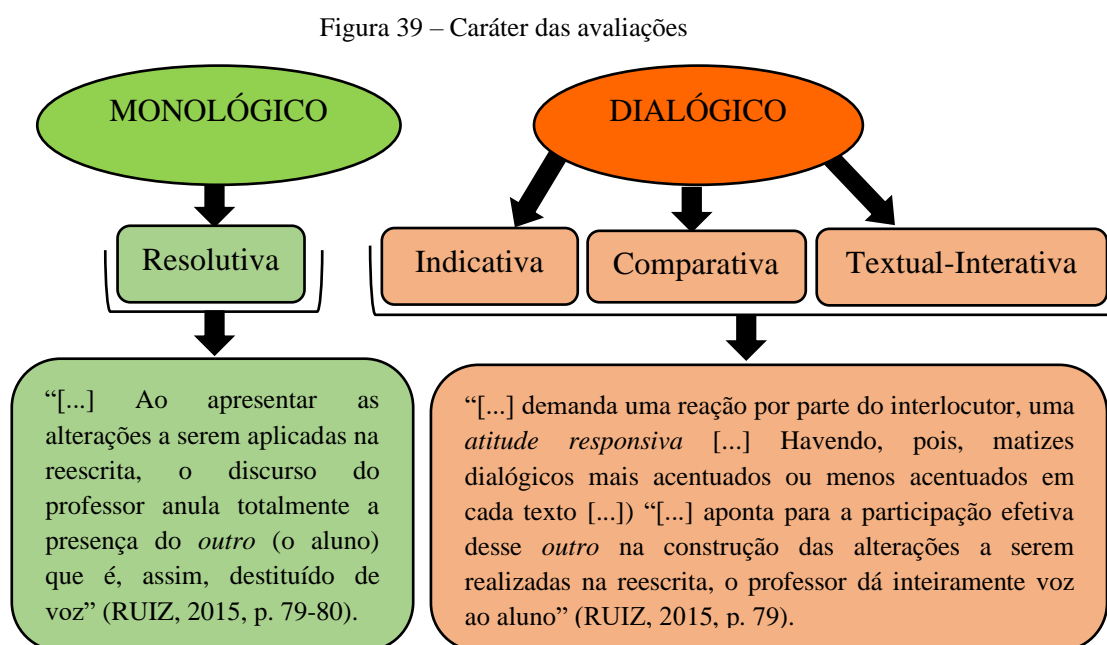
O que torna essas duas correções não eficazes é o fato de que não colocam em prática os seis princípios expostos anteriormente. A correção indicativa “muitas vezes é ambígua, identifica todos os erros e não os classifica de modo preciso. Tal tipo de correção não leva o aluno à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão”. Já a resolutive “ao propor uma solução para os erros, satisfaz só o primeiro princípio, aquele relativo à identificação dos mesmos [...] em geral o professor perde muito tempo e energia [...] e não indica o tipo de erro” (SERAFINI, 1997, p. 113-114). Essa chamada de resolutive “não estimula por si só uma atividade por parte dos alunos, porque, dependendo de sua atitude, eles podem ou não tirar proveito desse método” (SERAFINI, 1997, p. 114). Tal modo de avaliação aponta ao estudante apenas uma “única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos” (SERAFINI, 1997, p. 114). É importante salientar que muitas vezes “quando é difícil interpretar as intenções do aluno, o professor acaba por sobrepor a elas seu próprio pensamento” (SERAFINI, 1997, p. 114).

A avaliação chamada de Classificatória é relativa à “identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação”. Esse tipo de avaliação apresenta, segundo Ruiz (2015), certos problemas como, por exemplo a dificuldade de clareza e objetividade. Com base nessa questão, Ruiz (2015) discorda de Serafini (1997), que entende que o modelo de correção classificatório não possui uma identificação ambígua de erros. Já a avaliação Textual-Interativa, proposta por Ruiz (2015), geralmente é elaborada de maneira mais distanciada da produção do aluno, diferindo das outras, que são inseridas diretamente no texto. Diante disso, faz-se necessária devido à “impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados” (resolver, indicar ou classificar). Isso porque a avaliação Textual-Interativa possibilita apresentar comentários que tematizam tanto os problemas do texto (a tarefa de revisão pelo aluno) como o metadiscorso (a tarefa de correção do professor) (RUIZ, 2015).

Na Avaliação Textual-Interativa, aporte teórico-metodológico deste estudo, é possível propor as refacções dos textos, utilizando comentários longos escritos em sequência ao texto do aluno, “pós-texto”, através uma interação que foca não apenas no modo de dizer do aluno, mas também no dizer dele ou na atitude do estudante refletida pelo seu dizer. Esses comentários, mais longos do que aqueles feitos nas margens dos textos, são realizados ‘na

forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas’ (RUIZ, 2015, p. 47). Duas são as funções dos “bilhetes”: “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno ([...]sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2015, p. 47).

Além dessas diferenças apresentadas entre os quatro modos de avaliação do texto do aluno por parte do professor, tem-se ainda outros aspectos a serem salientados. Um deles que se faz necessário abordar aqui é a questão de a avaliação ser monológica ou dialógica⁷⁸. A Figura 39 demonstra a diferença no caráter das avaliações :



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Ruiz, 2015, p. 79-80.

Como ilustra a Figura 39, a avaliação Resolutiva caracteriza-se por ser monológica, ao passo que a Indicativa, a Classificatória e a Textual-Interativa, por serem dialógicas. Na avaliação de caráter monológico, o aluno acaba não refazendo, não reelaborando e não reestruturando seu texto, de maneira a não executar a revisão de sua produção (RUIZ, 2015). Na de caráter dialógico, por sua vez, o estudante realiza uma “pequena releitura analítica [...] [de seu texto, não uma] cópia, [e] nem sempre efetua as alterações solicitadas pelo professor,

⁷⁸ Termo utilizado pela autora de acordo com a teoria bakhtiniana (ver RUIZ, 2015, p. 77-82).

ao reescrevê-la, justamente porque está, de fato, realizando a tarefa da revisão” (RUIZ, 2015, p. 77).

Além do caráter monológico ou dialógico das avaliações, há outro aspecto que diferencia a Resolutiva das demais: o nível metalinguístico (RUIZ, 2015). Por meio da questão metalinguística, o texto passa a ser apenas uma referência, e não uma matriz que precisa ser parafraseada (RUIZ, 2015). Sendo assim, um traço que distingue a resolutiva e os outros tipos de avaliação é “uso ou não de metalinguagem na atitude interventiva do professor” (RUIZ, 2015, p. 78).

Tal atitude do professor convida o aluno a perceber “a natureza imanentemente inconclusa do objeto texto”, bem como a executar, na revisão, “um trabalho de reflexão sobre o próprio dizer” (RUIZ, 2015, p. 80). Com isso, o estudante acaba “analisando a forma como se apropria dos recursos linguísticos disponíveis na língua” (RUIZ, 2015, p. 80).

Devido a isso, essa tarefa de reescrita de nível metacognitivo é mais complexa tanto para o aluno quanto para o professor, exigindo um esforço maior de ambos, visto que não haverá mera cópia como ocorre na Resolutiva (RUIZ, 2015). Para o docente, há maior dificuldade na maneira como deve intervir no texto do estudante – elaborando comentários longos e claros, ao passo que, para o estudante, ela ocorre devido à tarefa de ter de adequar o que está inadequado, de acordo com o “bilhete” (RUIZ, 2015). Essa interação entre produtor e interlocutor da Avaliação Textual-Interativa incidirá “sobre a própria relação do autor com o texto de origem (iluminada pelas interferências de um outro leitor desse mesmo texto), ou seja, sobre a relação mesma do autor com o leitor virtual (o interlocutor), via texto” (RUIZ, 2015, p. 165).

A escolha pelo tipo de avaliação a ser realizada pelo professor depende, dentre outros fatores, do projeto de dizer do professor-avaliador. Se o docente busca resolver os problemas do texto para o aluno, fará uso da Resolutiva; caso intente apontá-los, será a Indicativa, ou se quer classificá-los, optará pela Classificatória. Contudo que o professor objetive não só interagir com o modo de dizer do aluno, como com o dizer dele, escolherá a Textual-Interativa (RUIZ, 2015).

É importante salientar que, quando o professor “resolve e/ou aponta e/ou classifica os problemas encontrados no texto, porém não através de código”, mas de maneira textual-interativa, é o mesmo que dizer “*Refleta sobre o que você disse e sobre como disse e apresente uma alternativa*” (RUIZ, 2015, p.159, grifos da autora). As respostas dadas pelos alunos ao reescreverem seus textos “são verdadeiras réplicas a esse discurso escrito do

professor” e também de outros enunciados, de maneira que se unem em prol da constituição de atitudes responsivas dos estudantes diante de seus textos (RUIZ, 2015, p. 170).

Ruiz (2015) faz uso da seguinte metáfora para apontar como promover a mudança de postura do professor: “é preciso, antes de mais nada, atravessar a ponte que vai da frase para o texto no ensino da língua [...] incorporar, na prática, [...] contribuições de recentes estudos da linguagem” como as da Linguística do Texto (RUIZ, 2015, p.167). Além disso, a autora esclarece que sua escolha pela expressão “intervenção” é intencional, visto que “se os professores assumissem que corrigir redações é, antes de tudo, ler textos, algo de revolucionário aconteceria: os alunos passariam a ler e a escrever de verdade” e a intervenção, de fato, ocorreria” (RUIZ, 2015, p.170).

O professor que escolhe a Avaliação Textual-Interativa demonstra considerar a produção do estudante como “uma interlocução verdadeira, [e] reagirá ao texto como um *leitor*, mesmo sendo ele um leitor diferenciado [...] Olhará, pois, para o texto do aluno como um *todo*” (RUIZ, 2015, p. 164, grifos da autora). Ainda que não se atenha aos “prováveis probleminhas localizados (de concordância, de acentuação, de ortografia etc.)”, estará interessado, principalmente, naquilo que o aluno disse, no que ele tem a dizer e no que ele veiculou por meio das formas de que fez uso (RUIZ, 2015, p. 164). Desse modo, o professor que avalia a produção do estudante, através de uma relação interativa, estará preocupado, sobretudo, com a coerência global, com a macroestruturação e com a organização do texto do aluno, ultrapassando, assim, o nível das operações de substituição e reorganização de natureza morfossintática (RUIZ, 2015). Esse tipo de correção faz com que o professor solicite ao aluno que em seu texto tenha domínio dos recursos linguísticos de que fez uso, “mostrando [...] que certas incoerências locais podem estar sendo devidas a um desconhecimento [...], do valor de uso de certos termos, ou de certas construções” (RUIZ, 2015, p. 164).

Considerando o caráter dialógico, o nível metacognitivo e os problemas a serem observados, características próprias desse tipo de avaliação, neste estudo, fizemos uso da Avaliação Textual-Interativa. Com isso, foi possível observar a relação forma-conteúdo, “até as operações de *acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos*” (RUIZ, 2015, p. 165, grifos da autora). Nesse tipo de avaliação, optamos por apresentar os comentários na forma de perguntas problematizadoras, em “Orelhas do Texto”, não utilizando os bilhetes. Com a Avaliação Textual Interativa, foi possível convidar o aluno a monitorar e também a gerenciar suas escolhas linguísticas – articuladores – e suas opções de organização dos tópicos – progressão tópica –, com base em sua intencionalidade. Esse monitoramento e gerenciamento no processo de produção textual,

como se verá na análise, colaborou para que a sujeita de pesquisa desenvolvesse uma maior autonomia na elaboração de textos.

O subcapítulo a seguir aborda as perguntas problematizadoras, as quais foram utilizadas para construir a Avaliação Textual-Interativa nesta pesquisa.

3.1.5 Pergunta problematizadora

[...] todo conhecimento começa pela pergunta
(FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 24).

Neste subcapítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que embasam um recurso metodológico de mediação do professor: as perguntas problematizadoras, as quais são utilizadas nesta PA como um modo de intervenção dentro da avaliação textual interativa (Orelha do Texto – Anexo I, M, Y) e dos questionários (Questões de Intencionalidade – Anexo G, L, S –, Questionário sobre a 2ª versão da Crônica Argumentativa 02 – Anexo U –, Questionário sobre o Plano de Texto – Anexo W –, Questionário sobre as atividades de produção – Anexo X). A teoria utilizada para embasar o conceito de pergunta problematizadora é a de Freire e Faundez (2017). Esse foi um recurso de suma importância para a interlocução com os participantes deste estudo, visto que alguns dos benefícios dessa metodologia de mediação entre professor e aluno são, em primeiro lugar, o de conduzir os estudantes a uma reflexão sobre o seu processo escrita; em segundo lugar, o de auxiliar para a qualificação dos textos.

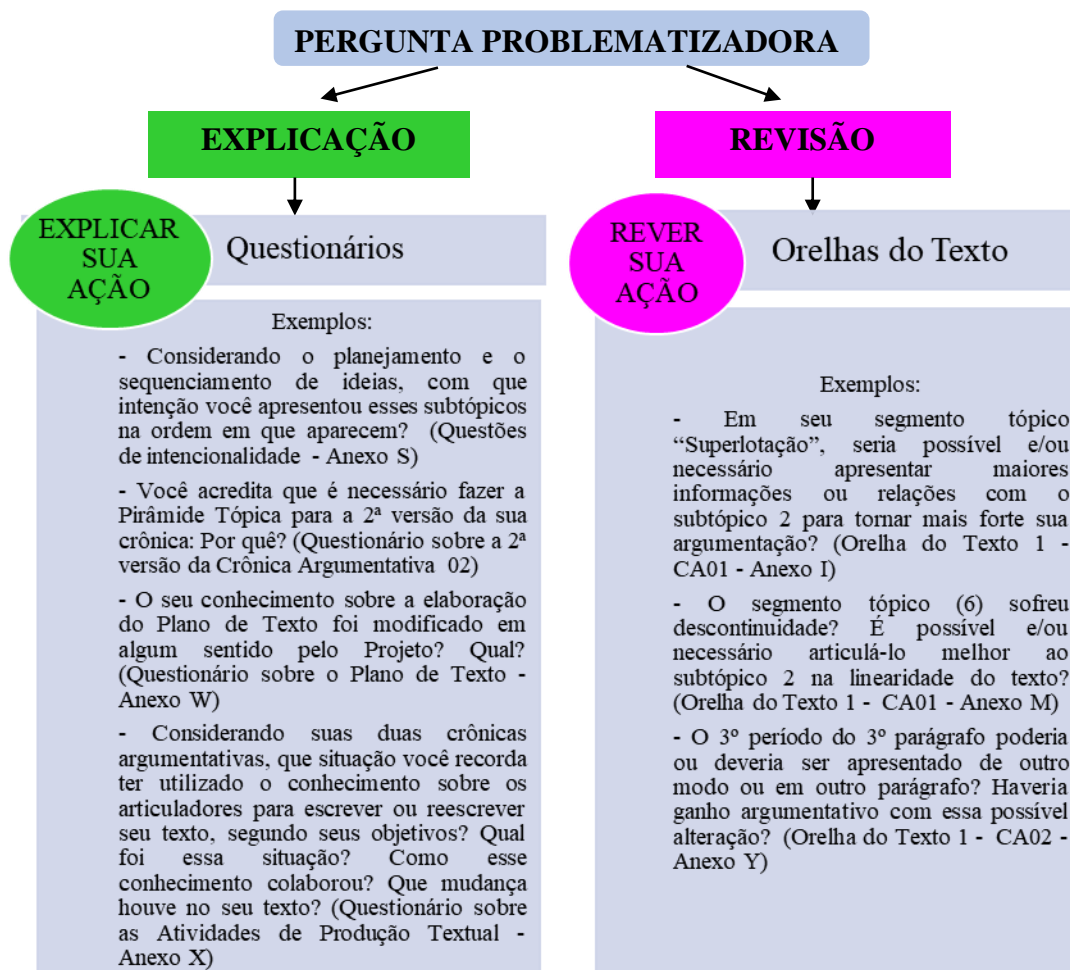
Para Freire e Faundez (2017), o conhecimento começa pela curiosidade, a qual é uma pergunta. Com isso, apontam que, no ensino de hoje, esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno. Segundo os autores, “hoje o ensino [...] é resposta e não pergunta. [...] o aluno se acostuma a esse tipo de trabalho e, então, o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, *ensinar a perguntar*” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 67, grifos dos autores). Desse modo, apenas depois das perguntas, é que devemos ir em busca de respostas, uma vez que determinar respostas não dá lugar à curiosidade nem mesmo aos elementos ainda a serem descobertos. Assim, a maneira mais efetiva seria ensinar aprendendo e isso é válido para o docente e para o discente. Isso porque um professor não pode “ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele *tenha de aprender*” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 67, grifos dos autores).

Freire e Faundez (2017) defendem que se deve “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante [...] na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 70). O professor, ao colocar-se em tal posição, não considera que as perguntas possam ser bobas ou mesmo definitivas, não desrespeita a curiosidade e a pergunta feita pelo aluno. Ainda que o questionamento possa parecer ingênuo e mal formulado para o professor, para o aluno que o fez nem sempre o é. Com isso, ao docente cabe ajudar o discente a reformular suas perguntas, já que “a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar [...] a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 71).

A inquietação, a dúvida, a curiosidade e a relativa ignorância dos alunos precisam ser consideradas pelo professor como uma espécie de desafio. A reflexão promovida pela pergunta do estudante conduz a um enriquecimento do conhecimento tanto do aluno como do professor. A pergunta do estudante, se considerada, pode ampliar o conhecimento do aluno e do professor, mas, se não considerada, pode limitar o conhecimento de ambos (FREIRE; FAUNDEZ, 2017). Além disso, em muitos casos, “a pergunta que o aluno [...] faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 65). Com isso, segundo os autores, é importante aprender a perguntar. Esse tipo de pergunta foi realizado de modo recorrente pela sujeita desta pesquisa. Inclusive o nome com o qual nos referiremos a ela – Alice – está intimamente ligado a isso.

Neste estudo é possível verificar a ocorrência de dois tipos de perguntas: a realizada pela aluna e a realizada para a aluna. A pergunta que é realizada pela aluna não foi foco da análise deste estudo, porém, teve influência, muitas vezes, na reorganização e na inserção de atividades, de acordo com as dúvidas dos estudantes, sobretudo da sujeita de análise, bastante participativa e questionadora. A pergunta que é direcionada à aluna foi realizada na Orelha do Texto (Anexo I, M, Y), nas Questões de Intencionalidade (Anexos G, L, S), no Questionário sobre a 2ª versão da Crônica Argumentativa 02 (Anexo U), no Questionário sobre o Plano de Texto (Anexo W) e no Questionário sobre as atividades de produção (Anexo X). Essa que é destinada à estudante ocorre em dois momentos relacionados à escrita argumentativa: 1) em que a aluna precisa refletir e responder sobre sua ação (Questionários) e 2) em que precisa refletir e rever sua ação (Orelha do Texto). No entanto, em ambas as situações, há um caráter problematizador e metacognitivo. A Figura 40, a seguir, demonstra essas especificidades dos tipos de perguntas utilizadas neste trabalho.

Figura 40 – Tipos de perguntas problematizadoras utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa imagem apresenta um exemplo de pergunta extraída de cada um dos instrumentos de análise utilizados nesta pesquisa. Na primeira coluna da Figura 40, tem-se as perguntas que solicitam que a sujeita explique suas ações, ao passo que, na segunda, as que convidam a estudante a rever suas escolhas linguísticas e organizacionais no processo de produção de suas crônicas argumentativas. Em ambos os tipos de perguntas, é possível verificar que houve uma problematização e uma reflexão acerca do processo de escrita.

Além das perguntas feitas para a estudante, neste trabalho também houve as perguntas que a aluna realizou. Esse tipo de questão também tem caráter problematizador. De acordo com Freire e Faundez (2017), a interação de professor e aluno é algo fundamental, sobretudo em um ensino participativo, de maneira que o discente também assume papel ativo na construção do conhecimento. No caderno de didática do SCMB, há essa questão do papel ativo do aluno, visto que, com os preceitos que baseiam o currículo, o Sistema não busca a “

‘pedagogia da transmissão’, onde o professor era o centro do processo e o aluno, encarado como uma tábula rasa deveria, de forma passiva, absorver os conteúdos ensinados; para inserir a ‘pedagogia da interação’” (CADERNO DE DIDÁTICA do SCMB, 2016, p. 14). Sendo assim, busca-se o ensino em que “o aluno assume o papel de agente, ativo, de sujeito, na busca de uma aprendizagem que ocorre por meio da proposição de situações problemas”, o que poderá desenvolver a autonomia dos estudantes (CADERNO DE DIDÁTICA do SCMB, 2016, p. 14). Ao ensinarmos o estudante a perguntar, podemos gerar nele “[...] a necessidade de perguntar-se a si mesmo e de encontrar ele próprio respostas criativamente” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 74).

A possibilidade de o estudante questionar foi oportunizada neste trabalho. Isso porque a sujeita pôde fazer questionamentos, problematizar e sugerir ao longo da dinamização das atividades. Para ilustrar, são apresentados três das várias perguntas feitas pela sujeita de análise durante atividades, a saber: 1) dúvida – o subtópico pode não ser desenvolvido em segmentos tópicos?; 2) problematização – necessariamente a repetição de um mesmo articulador deve ser considerada um problema para o texto?; 3) sugestão – apresentar outro texto para exemplificar a progressão tópica.

Com isso, a aluna pôde construir e contribuir durante a realização das atividades, tendo uma postura participativa. Ela não apenas respondeu às perguntas a ela destinadas, mas, sobretudo, participou do processo de elaboração, ao sugerir, perguntar e problematizar, e de dinamização das atividades. Isso mostra a importância de “estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 74).

É válido esclarecer que, de acordo com o que foi verificado neste⁷⁹ estudo, nem todas as perguntas são problematizadoras, já que nem todas abrem espaço para a reflexão, para o questionamento, para a problematização. Mesmo as perguntas que não são problematizadoras mostram-se inerentes à sala de aula, pois há situações em que a explicação, a descrição e a narração são necessárias na exposição do objeto de conhecimento. Ademais, as que são denominadas problematizadoras podem assumir papéis e abordagens diferentes⁸⁰.

O que define uma pergunta como problematizadora nem sempre é o provocar uma resposta mais ou menos reflexiva, mas o fato de convidar o aluno a pensar sobre o processo de elaboração de sua escrita, bem como acerca da materialidade linguística do seu texto. Apesar desses dois modos de a pergunta problematizadora se apresentar provocarem

⁷⁹ A abordagem da pergunta problematizadora aqui apresentada refere-se a este estudo. Outras possibilidades também válidas são encontradas em Santos (2019) e em Arnemann (2020).

⁸⁰ Ver Santos (2019) e Arnemann (2020).

diferentes respostas (ações) do aluno – uma de reflexão e outra de revisão –, devido à natureza diferente delas, ambas apresentam caráter metacognitivo, ou seja, por meio de tais perguntas, o aluno realiza o automonitoramento de sua escrita. Com isso, as perguntas problematizadoras provocam a reflexão e promovem uma ação, de modo que se faz necessário “ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 72).

É importante ressaltar que, mesmo que ambas as perguntas (de reflexão e de revisão) sejam realizadas entre a 1ª e a 2ª versão ou entre a 2ª e a 3ª versão, elas não podem ter sua ordem alterada. Isso quer dizer que não haverá o mesmo efeito, devido à dependência sequencial entre e uma outra, se primeiramente apresentarmos aos estudantes as perguntas da Orelha do Texto e em seguida as das Questões de Intencionalidade. Ambas as perguntas problematizadoras estabelecem funções específicas, e a mudança da ordem alterará os resultados na aprendizagem, no processo metacognitivo. Sendo assim, o estudante terá maiores condições de responder às perguntas acerca da intencionalidade feitas na Orelha do Texto, se primeiramente responder às Questões de Intencionalidade. Com isso, conforme ele realiza as atividades metacognitivas, no caso deste estudo, e responde a sequência de perguntas problematizadoras, mais à vontade e capaz ele se sente.

As perguntas problematizadoras são um recurso de interlocução bastante válido em sala de aula e na SD dinamizada neste trabalho assumiram um papel de grande relevância. Isso porque, por meio delas, os estudantes puderam não apenas explicar, mas também rever as ações e escolhas feitas no processo de escrita de suas crônicas. O fato de convidar os estudantes a explicar e a rever escolhas e ações promoveu o monitoramento e o gerenciamento da escrita, base para o princípio textual da intencionalidade.

O subcapítulo a seguir apresenta os encaminhamentos metodológicos realizados neste trabalho. Para fins de maior clareza, cada um deles foi discriminado do seguinte modo: a dinamização da Sequência Didática; a utilização de Instrumentos de análise; e a escolha da Sujeita de análise.

3.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

“Aonde fica a saída”, perguntou Alice ao gato que ria.

“Depende”, respondeu o gato.

“De quê?“, replicou Alice;

“Depende de para onde você quer ir...”

(CARROLL, 2013, p. 51).

Este subcapítulo apresenta os encaminhamentos metodológicos do trabalho realizado com os alunos, bem como os critérios para a escolha da sujeita de análise. Para explicitar esses encaminhamentos e essa escolha, organizamos este subcapítulo da seguinte maneira: pesquisa-ação; nossa sequência didática; instrumentos de análise e sujeita de análise.

3.2.1 Sequência Didática Dinamizada

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade
(FREIRE, 2007, p. 67).

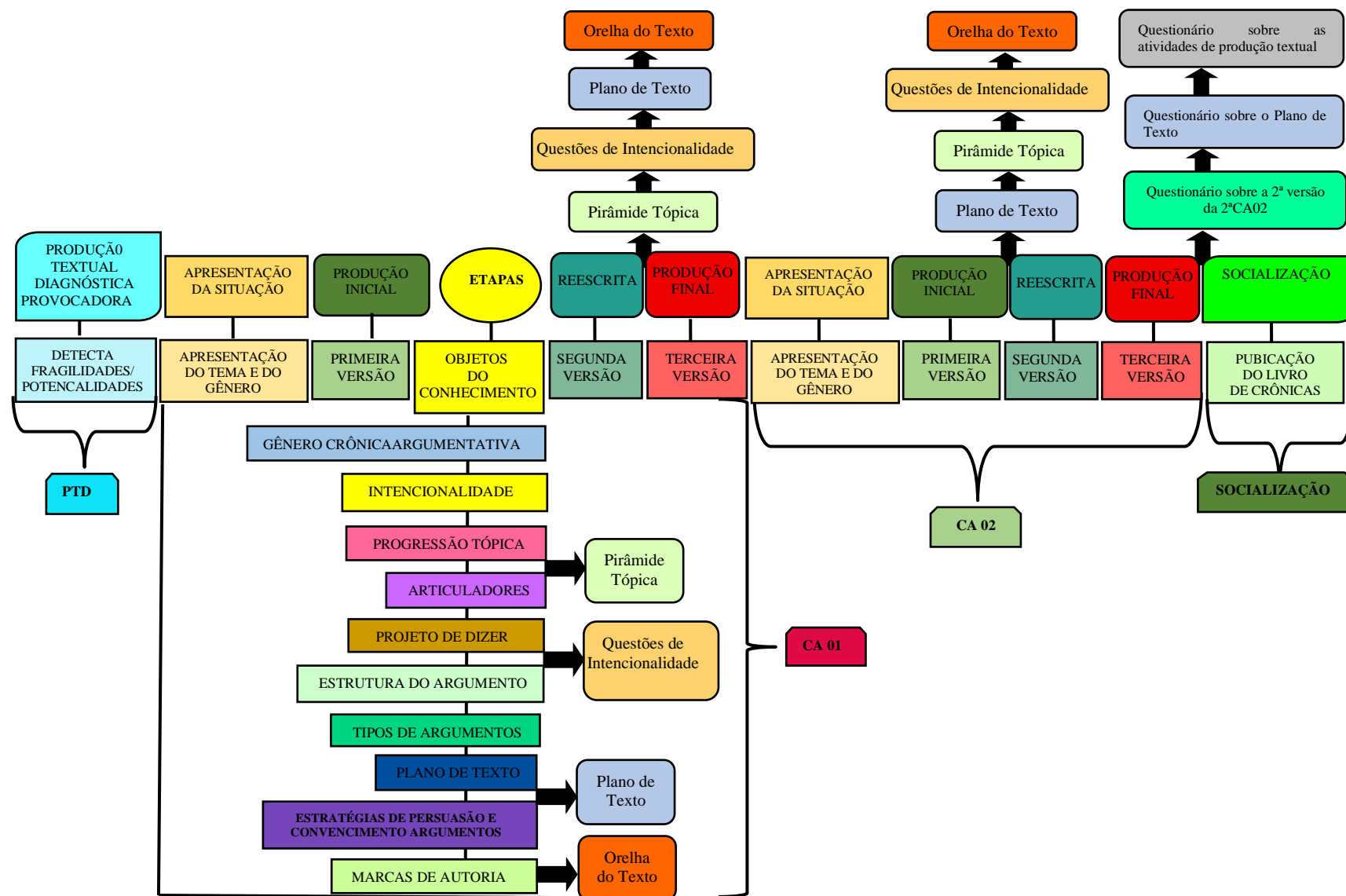
Esta pesquisa foi dinamizada no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM). A instituição faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), subordinado ao Sistema de Ensino do Exército, coordenado pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), sendo a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) responsável pela coordenação e supervisão dos 14 (quatorze) Colégios Militares (CM). O Currículo do SCMB, em acordo com os documentos normativos da educação no Brasil, fundamenta-se teoricamente no ensino por competências, que é materializado pelos Planos de Sequências Didáticas (PSD), o qual balizou este projeto quanto aos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos no 2º ano do Ensino Médio.

Em 2019, ano de dinamização das atividades no CMSM, atuava como professora da disciplina de Língua Portuguesa de alunos do 2º ano do Ensino Médio. Nesse ano escolar, dispunha de três tempos semanais, com duração de 45 minutos, contabilizando 135 minutos de aula para o trabalho com Língua Portuguesa. Os encontros ocorriam às terças-feiras, em dois tempos, e às sextas, em um tempo. A dinamização das atividades teve início no dia 09

abril de 2019 e término em 12 de novembro do mesmo ano, tendo duração de aproximadamente 8 meses.

No intuito de dar conta das demandas da pesquisa, o modelo de SD sofreu algumas alterações em relação à composição proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual é proposto pelo currículo do SCMB para todas as disciplinas. A SD dinamizada possui, com isso, algumas especificidades da PA em sala de aula. A Figura 41, a seguir, demonstra essas modificações necessárias:

Figura 41 – Sequência Didática desta Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 41 ilustra as alterações, no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentadas por esta PA. Uma dessas modificações diz respeito à inserção da PTDP, em que os estudantes elaboraram um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma proposta, aos moldes da Redação do ENEM, antes da apresentação da situação. Como será exposto na seção 4.1, a PTDP oportunizou aos alunos que tivessem contato com a temática da argumentação na escola antes da apresentação do tema, o qual era um subtema deste, ou seja, a intencionalidade na escrita argumentativa de estudantes de EM. Outra modificação em nossa SD refere-se à inclusão de mais uma versão à reescrita. No modelo original, parte-se na Produção Inicial (primeira versão) para a Produção Final (segunda versão), ao passo que, em nossa SD, entre essas duas versões, há uma outra, que denominamos como reescrita, aos moldes do *Process Writing*, de White e Arndt (1991). Essa versão é fundamental para a escrita da Crônica Argumentativa 01, como será apresentado na seção 3.2.1. Além dessas duas modificações, há a introdução da Socialização, na qual os estudantes puderam publicar seus textos.

As atividades de produção textual desta tese, como mostra a Figura 41, foram constituídas de quatro grandes momentos: 1) Produção Textual Diagnóstica; 2) Crônica Argumentativa 01; 3) Crônica Argumentativa 02 e 4) Socialização. Contudo, para fins de análise do objeto deste estudo, examinaremos apenas a Produção Textual Diagnóstica; a Crônica Argumentativa 01 e a Crônica Argumentativa 02, de maneira que os textos apresentados no livro, os quais sofreram pequenas modificações para a edição, não serão abordados. Isso porque, nessas três produções, será possível verificar os avanços dos estudantes, representados pela sujeita de análise e, com isso, a colaboração do trabalho com a intencionalidade nas atividades de escrita na sala de aula, no Ensino Médio.

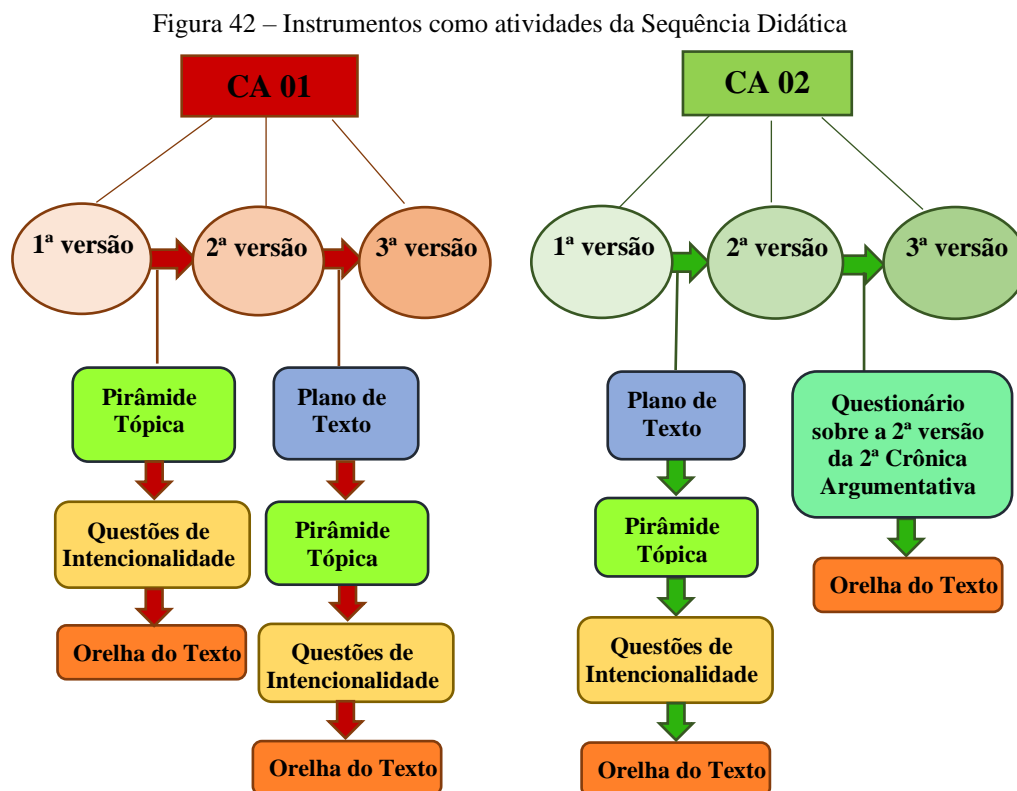
Optamos por solicitar a produção de um texto dissertativo-argumentativo devido à necessidade de diagnosticar as fragilidades e potencialidades dos estudantes ao elaborarem textos, a partir de um gênero que seria revisado no início do 2º ano, pois já havia sido trabalhado no 1º – a Redação do ENEM. O SCMB tem por característica, além do caráter assistencial para a família militar, o viés preparatório. Com isso, é solicitado aos professores do Ensino Médio que trabalhem com gêneros de provas de concursos militares, ENEM e vestibulares. É de praxe também iniciar o ano letivo com uma retomada do que havia sido trabalhado no ano anterior, no caso a produção da Redação do ENEM. Com isso, buscando atender à solicitação do SCMB, bem como realizar um diagnóstico, a Produção Textual Diagnóstica Provocadora compreendeu uma proposta aos moldes da Redação do ENEM.

A escolha por trabalhar com a Crônica Argumentativa ocorreu pelo fato de ser um dos “gêneros obrigatórios” no Currículo do 2º ano do Sistema Colégio Militar do Brasil, por meio da PSD (Anexo C). Já a decisão de realizar duas produções textuais com o mesmo gênero teve por base a questão de que era necessário tempo maior, a fim de dinamizarmos o trabalho com alguns elementos pouco conhecidos pela turma, apresentados nas etapas expostas na Figura 36, o texto como processo e a avaliação dialogada. Isso porque, para que os estudantes pudessem realizar atividades em que necessitavam refletir e justificar suas escolhas acerca dos articuladores textuais, bem como da progressão tópica, era preciso que, em um primeiro momento, tivessem conhecimento mais aprofundado de cada um desses tópicos. Ademais, desenvolver o mesmo gênero em produções possibilita que o aluno se familiarize mais com a Crônica Argumentativa e, com isso, coloque em jogo uma intencionalidade consciente tanto nos usos dos recursos linguísticos quanto na sequenciação de ideias.

Quanto à temática das produções textuais, é válido ressaltarmos que, considerando as discussões ocorridas com esses estudantes no ano de 2018, nas aulas de Língua Portuguesa, sob minha regência, observei a relevância de trabalhar com a “empatia”. Tais conversas ocorrem em diversos momentos ao longo do ano, não só pelos conteúdos trabalhados como, por exemplo, a “variação linguística”, que remete ao debate sobre o preconceito linguístico – respeito –, mas também pelo fato de termos um aluno, em sala, com necessidades especiais, que proporciona o debate sobre direitos. Considerando tais questões, esse tema gerador – “empatia” – foi, em cada uma das produções textuais, delimitado em subtemas: “o direito à educação para todos” – Crônica Argumentativa 01(CA01) – e o “acolhimento de refugiados no Brasil” – Crônica Argumentativa 02 (CA02).

A fim de responder ao questionamento que deflagrou esta pesquisa – o princípio textual intencionalidade pode auxiliar na produção e na reescrita de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria? –, foram elaborados e utilizados diversos instrumentos de análise. Esses compreendem, ao mesmo tempo, atividades realizadas pelos alunos como, por exemplo, os questionários, o Plano de Texto, a Pirâmide Tópica e as Produções Textuais, ou respondidas pelos estudantes, como os questionários (Questões de Intencionalidade, Questionário sobre a 2ª versão da CA02, Questionário sobre o Plano de Texto e Questionários sobre as atividades de produção textual). Já os instrumentos utilizados para analisar o objeto de investigação, os quais não foram atividades destinadas aos estudantes, envolveram a observação direta da professora-pesquisadora e a Orelha do Texto. Ainda neste capítulo de fundamentação metodológica, na subseção 3.2.2, esses instrumentos serão detalhados, a fim de que seja possível compreender como são e quais os seus papéis

nesta SD. A seguir, apresentamos a Figura 42, que representa a ordem em que cada um dos instrumentos-atividades ocorreu.



Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 42, não está inserida a observação direta porque, como dissemos anteriormente, ela não é uma atividade dos alunos, mas instrumento da professora-pesquisadora. Conforme pode ser observado pela Figura 42, o Plano de Texto não foi elaborado pelos alunos na 1ª versão da CA01. Como será detalhado na seção 3.2.1, ele surgiu como uma demanda da dinamização das atividades em sala, segundo a reflexão da professora-pesquisadora, sob indicação da orientadora deste estudo. Essa situação de o Plano de Texto surgir durante a dinamização demonstra não só a dinâmica da PA, como também a da sala de aula em que, ao longo das atividades, inúmeras necessidades de readequação são necessárias. Nessa figura (42), na CA02, é possível verificar que há um elemento novo, o “Questionário da 2ª Crônica Argumentativa. Esse instrumento, como será mais bem detalhado ainda nesta seção e, principalmente na seção 4.3 do capítulo de análise, surgiu como uma demanda da

dinamização das atividades com os alunos e contempla questões referentes aos três instrumentos – Plano de Texto, Pirâmide Tópica e Questões de intencionalidade.

No intuito de explicitar como ocorreu a dinamização deste projeto, a seguir, são descritas as atividades realizadas. A primeira delas foi PTDP, que apresentava como texto motivador uma reportagem intitulada “Alunos brasileiros não sabem argumentar, diz estudo” e continha o seguinte comando: ‘considerando a reportagem acima e os conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “*Quais seriam as possibilidades de reverter esse quadro de baixo desempenho quanto à argumentação?*”’. A produção dos alunos, a partir dessa proposta, não foi avaliada por meio de grau e também não foi reescrita pelos estudantes.

Como o objetivo da produção desse texto era diagnosticar fragilidades e potencialidades dos alunos em relação ao uso dos articuladores textuais e à progressão dos tópicos no texto, bem como provocá-los a refletir sobre o problema apontado pela reportagem, não houve preparação prévia nem acerca da temática nem das características do texto dissertativo-argumentativo ou mesmo do uso dos recursos linguísticos e ordenação das ideias. Embora não tenha ocorrido uma atividade preparatória para a PTDP, houve intensa discussão dos estudantes após a elaboração de seus textos. Isso porque, por meio da temática abordada, houve a abertura de um espaço para que os alunos apresentassem seus conhecimentos acerca do ato de escrever textos argumentativos.

O tema que pautou a proposta de produção textual da CA 01 foi “O direito à educação para todos”. Para que os alunos pudessem desenvolvê-lo, no ano de 2018, escolhi como um dos livros paradidáticos indicados para 2019, “Eu sou Malala”, que enfoca a história da jovem paquistanesa que lutava pelo direito à educação de meninas em seu país e, por isso, acabou sendo baleada pelo Talibã.

Na semana seguinte, após a PTDP, houve a discussão sobre as impressões de leitura com relação ao livro recém mencionado. Para sensibilizar ainda mais acerca do contexto em que vivia Malala e a sua luta pela educação, assistimos ao vídeo “Malala volta ao Paquistão pela primeira vez após ser baleada”. A partir desses dois textos, os alunos levantaram a questão da necessidade de a educação ser garantida como um direito para todas as pessoas. Na posição de professora, acredito ser válido ressaltar que essa atividade foi bastante significativa, pois ver que os estudantes, naquele momento, não só entendiam a importância da educação como também defendiam, em suas falas, a necessidade de ela alcançar a todos e não apenas a um determinado grupo, fez-me, cada vez mais, acreditar no ensino pautado pela

observação da realidade que os cerca. Naquele momento foi como se o muro invisível que, muitas vezes, separa o pensamento dos professores – importância da educação – e o de muitos alunos – a educação como algo sem importância – tivesse caído e estivéssemos unidos em um mesmo olhar. Quando viram e leram esses textos, ficaram “mexidos” e, diferentemente de muitos momentos já vividos em minha experiência docente, não foi preciso reforçar a necessidade de estudar, de prestar atenção à aula de Português, de discutir um texto, que para muitos estudantes, em muitos casos, parece “chato”, “óbvio”, “sem sentido” e “desnecessário”.

Em seguida, entreguei aos alunos uma nota de aula⁸¹ (Apêndice B) que, além de uma síntese do livro de Malala, apresentava um apanhado sobre as leis que garantem o direito à educação, links com documentários, reportagens e vídeos que tematizavam o direito à educação. Além disso, esse material continha a reportagem “Por que estudantes com deficiência ainda são excluídos das escolas?” e o poema “Na minha rua há um menino doente”, de Mário Quintana⁸². Após a leitura, com pausas para conversa sobre os textos, assistimos ao vídeo “Educação nos presídios fortalece ações de reinserção social”. Depois da leitura da reportagem, do poema e de ver o vídeo, fomos discutindo acerca do direito à educação para esses três grupos sociais, as particularidades da situação de cada um deles e o que se fez e se pode fazer para mudar essa realidade.

Sobre os textos, alguns alunos relataram que não tinham refletido ainda sobre as questões discutidas e levantadas pelos colegas. Contudo, a fala mais marcante para mim, e acredito que para a turma, foi a de um aluno o qual possui uma deficiência motora e, ao lermos o texto sobre inclusão de deficientes na escola, apresentou pela primeira vez um relato espontâneo sobre sua experiência. Até então a turma não tinha conhecido o olhar desse estudante sobre sua inclusão na escola. Esse momento de conhecer o outro, tentar ouvir e olhar com outros olhos para situações que passam despercebidas mostrou a importância da leitura, do debate na aula de Língua Portuguesa, o que, como veremos, será fundamental para os alunos no momento da escrita argumentativa, foco desta tese.

No término dessa aula, solicitei que lessem em casa, para o próximo encontro, o material disponível no *Moodle* que versava sobre o direito à educação para outros diferentes grupos sociais, a saber: “A luta dos ciganos pelo direito à Educação”, da Revista Nova Escola; “Importância da educação nas unidades prisionais e socioeducativas”, do site *Brasilecola*;

⁸¹ Nota de aula é um material extra, entregue aos alunos pelo professor para utilização em sala de aula.

⁸² Esse poema foi extraído de um dos livros paradidáticos do trimestre: “Poemas para se ler na escola”, de Mário Quintana.

“Primeira negra a estudar em escolas de brancos nos EUA será homenageada no Brasil”, do site *Mundonegro*; “*Lugar de índio não é na escola*”, conta Adriano Karipuna de Rondônia, sobre o preconceito”, site *Amazoniareal*. Além disso, pedi que, depois de lerem os textos, escolhessem um dos grupos sociais e que pesquisassem mais sobre ele, trazendo impressas, para a aula, as pesquisas realizadas. O objetivo com essa atividade era que pudessem ter uma visão mais ampla sobre o direito à educação para diferentes grupos sociais, o que os auxiliaria na produção de seus textos, já que “ter o que dizer” é bastante importante, e também fazer com que tivessem a opção de escolher a delimitação do tema de suas crônicas.

Essa atividade de leitura de diferentes pontos de vista sobre um assunto e o fato de apresentarmos a situação de grupos sociais em relação à educação levaram os alunos a refletirem sobre uma palavra bastante utilizada por eles nas discussões: “empatia”. Além disso, oportunizou que os estudantes atentassem para aspectos, situações, realidades e pessoas que antes não observavam. Esse é o papel de um cronista, que, com uma espécie de lupa, vê o que acontece e que ninguém percebe. Com isso, ao aguçarmos o senso crítico dos alunos e a capacidade de “cronicar”, por meio dessas aulas de contextualização e de provocações sobre o tema, ainda fazendo uso da 1ª nota de aula, começamos a ler crônicas argumentativas que tematizavam a empatia: “Cadê a empatia”, de Marília Neustein, e “Empatia”, de Martha Medeiros. Ao trabalharmos com essas crônicas, objetivamos não apenas tratar de um assunto importante, como a empatia, mas também oportunizar aos alunos o contato com o gênero Crônica Argumentativa, a fim de que produzissem sua primeira versão posteriormente.

Ainda na primeira nota de aula, conversei com os alunos sobre a macroestrutura do texto dissertativo, considerando seus conhecimentos prévios acerca disso e solicitei que organizassem as informações em um organograma. Essa atividade foi pensada para que os alunos já se familiarizassem com uma organização quase piramidal dos elementos, haja vista que teriam de elaborar a pirâmide tópica de suas crônicas no decorrer do projeto. É válido ressaltar que a abordagem da macroestrutura do texto dissertativo estava prevista pelo PSD do 2º ano do EM do SCMB. Além disso, ao tratar este objeto do conhecimento, foi salientado aos estudantes que há elementos que indiciam cada uma das partes que compõem o texto dissertativo como, por exemplo, termos que promovem a progressão do texto. Essa atividade de observação dos elementos linguísticos foi realizada nos textos de Marília Neustein e de Martha Medeiros já referidos. No trabalho de relacionar a macroestrutura e os termos que promovem a progressão, os alunos foram convidados a apresentar seus conhecimentos prévios. A Figura 43, a seguir, é um organograma extraído da primeira nota de aula que demonstra essa questão:

Figura 43 – Macroestrutura da crônica argumentativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 43, o primeiro espaço abaixo de “crônica argumentativa” foi destinado à inserção do tema da crônica, o que conduzia o estudante a, posteriormente, apresentar no topo da pirâmide o subtópico. Os três espaços que seguiam à “macroestrutura do texto dissertativo” deveriam ser preenchidos com as palavras “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”, respectivamente, as quais se referem a cada uma das partes de um texto dissertativo. Com isso, esse mesmo tipo de organograma foi preenchido, pelos alunos, nas atividades das duas primeiras Notas de aula, de maneira que, no espaço escrito “crônica argumentativa”, introduziram o tema com delimitação e nos espaços referentes à “macroestrutura” inseriram, em forma de tópico nas caixas, as informações que diziam respeito à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão, respectivamente.

A atividade subsequente apresentava quatro crônicas com temas variados e que eram representativas de diferentes tipos de crônica: lírica, humorística, argumentativa e filosófica. Os textos eram: “O amanhecer (num dia ‘inqualquer’)”, de Yanca Fragata dos Santos; “Além do verbo amar, uma crônica sobre o verdadeiro amor”, de Welton Rodrigues da Silva; “No aeroporto”, de Carlos Drummond de Andrade e “Ele quem mesmo?”, de Martha Medeiros. A partir da leitura dessas crônicas, os alunos foram convidados a inserirem as seguintes informações em um quadro: autor, título, tema ou assunto, linguagem, veículo de circulação, tom/tipo e narrador. Essas informações diziam respeito às características recorrentes do gênero crônica. A seguir, tal quadro é apresentado (Figura 44).

Figura 44 – Atividade sobre os conhecimentos acerca do gênero crônica

TEXTO	AUTOR	TÍTULO	TEMA OU ASSUNTO	LINGUAGEM	VEÍCULO DE CIRCULAÇÃO	TOM/ TIPO	NARRADOR
1							
2							
3							
4							

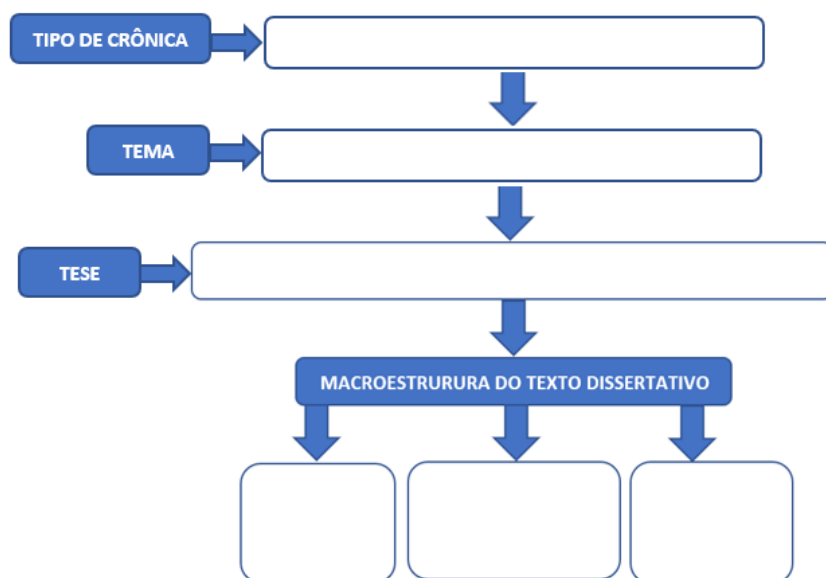
Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta da CA01 apresentava o seguinte comando:

O gênero textual que estamos trabalhando neste trimestre é a Crônica Argumentativa e o assunto discutido tem sido ‘Direito à educação para todos’. Conforme temos conversado em nossas aulas, o tema apresenta uma delimitação, de modo que seja focado um determinado aspecto. A fim de produzir uma Crônica Argumentativa sobre o ‘Direito à educação’, escolha uma das seguintes delimitações: mulheres, ciganos, negros, indígenas, presidiários ou pessoas com necessidades especiais. Considere, ao produzir seu texto, as características da Crônica Argumentativa e a macroestrutura do texto dissertativo. O texto deve ter, no mínimo, 30 linhas e, no máximo, 40 (Apêndice F).

Cada aluno pôde fazer uso do seu material de pesquisa sobre o grupo social escolhido como delimitação do tema. Após a elaboração da primeira versão, os estudantes receberam a 2ª nota de aula (Apêndice C). Esse material iniciava com o texto “Por um pouco mais de empatia”, de Gustavo Melo Czekster, e uma atividade em que o organograma da macroestrutura do texto dissertativo – já apresentado na 1ª nota de aula – era, agora, um pouco mais detalhado. Isso porque solicitava que fosse definido o tipo de crônica do texto 1, de Czekster. O organograma do material que foi disponibilizado aos alunos é apresentado na Figura 45 a seguir:

Figura 45 – Macroestrutura da crônica argumentativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Depois dessa atividade, trabalhamos, por meio da nota de aula e de discussão em sala, o aprofundamento da composição da macroestrutura do texto dissertativo⁸³. Tal atividade tem respaldo teórico em Travaglia (2011), que aponta a importância de correlacionar a progressão tópica e a macroestrutura. Em seguida, foi apresentado, no referido material, uma teorização sobre o gênero Crônica Argumentativa, além da exposição do texto “Quente”, de Fabrício Carpinejar, que, de cunho argumentativo, trata sobre o ato de opinar. Com esses elementos da nota de aula, foi possível discutir com os alunos a macroestrutura do texto dissertativo, as peculiaridades da Crônica Argumentativa e o ato de se posicionar, um aspecto fundamental para a argumentação e, conseqüentemente, para a intencionalidade. É válido destacar que muitos estudantes, ao trabalharmos as características da Crônica Argumentativa, comentaram que, em seus textos, não haviam apresentado esse ou aquele elemento próprio do gênero. Com isso, houve um processo de autorreflexão sobre suas produções sem que a professora-pesquisadora tivesse feito algum apontamento acerca dos seus textos dos alunos.

Outra questão abordada nesta 2ª nota de aula foi a intencionalidade. Nesse momento da SD, expliquei a eles que, ao produzirmos um texto, há uma intencionalidade que pode ser percebida pelas pistas deixadas pelo produtor – como os recursos linguísticos selecionados e também a organização das ideias –, a fim de conduzir o interlocutor à conclusão desejada pelo

⁸³ Assim como foi realizado no trabalho com a 1ª Nota de aula, quando a questão da macroestrutura do texto dissertativo foi abordada, os elementos que indiciam cada uma das partes que compõem o texto dissertativo e promovem a progressão textual foram destacados com a colaboração dos estudantes de modo oral.

escritor. Foi interessante esse momento, porque, apesar de concordarem com a existência da intencionalidade, ainda não haviam pensado sobre isso dessa maneira, com esse nome, de acordo com o relato de vários alunos.

Na discussão sobre a intencionalidade, apontei aos estudantes duas dinâmicas referentes a esse princípio de textualidade: o direcionamento da situação e o controle da situação. Esses movimentos são utilizados pelo produtor para atingir a intencionalidade planejada e para exemplificar a intencionalidade na produção. Para tanto, utilizei exemplos cotidianos como solicitar à professora o adiamento da apresentação de um Seminário, pois nesse contexto, os estudantes, ao monitorarem os gestos da interlocutora, poderiam direcionar a situação, utilizando outros argumentos, além dos já apresentados e, com isso, controlar a situação.

Nessa 2ª nota de aula, ainda foram apresentados a Progressão Tópica e os Articuladores Textuais, elementos de suma importância para a investigação da intencionalidade proposta por este estudo. A progressão tópica, que diz respeito à organização das ideias no texto, foi abordada não só com a teorização do conceito apresentado pela LT, mas também por meio de atividades com textos, a fim de que os estudantes tivessem contato tanto com a teoria quanto com a prática de observação da sequenciação das ideias.

Para que os alunos pudessem compreender melhor a progressão tópica, sobretudo a denominada pirâmide tópica, em que os tópicos são hierarquizados, formando visualmente uma pirâmide, apresentei, na nota de aula, o texto “Do controle da situação”, de Valdemar Menezes, com a pirâmide pronta⁸⁴, a título de exemplificação. Em seguida, os estudantes, na 2ª nota de aula, foram convidados a realizarem a pirâmide tópica do texto 1, de Czekster, e também de outros quatro textos, apresentados no material. A pirâmide de alguns desses cinco textos foi feita em conjunto com eles no quadro-negro e as pirâmides que fizeram em dupla foram também discutidas com a turma.

Os Articuladores Textuais, os quais expressam as relações que se estabelecem entre sequências textuais, sinalizando os encadeamentos tanto dos parágrafos, dos períodos, quanto das orações e dos termos das orações, foram abordados por meio exposição da teoria, inclusive com um quadro em que são discriminados o tipo, o sentido, o uso, os articuladores e os exemplos⁸⁵. Esse recurso foi trabalhado em aula, de maneira que fui pontuando as nuances de cada tipo de articulador e sanando dúvidas dos alunos que surgiam sobre o sentido e o uso.

⁸⁴ É válido ressaltar que essa pirâmide pronta do referido texto foi realizada por Cavalcante (2018), no livro “Os sentidos do texto”.

⁸⁵ Esse quadro já foi apresentado nesta tese na seção 2. 1. 5.

Tal atividade foi muito necessária para que os estudantes pudessem responder aos questionários de intencionalidade. Isso porque, para dizerem qual é a intenção de ter utilizado esse ou aquele articulador textual, os discentes precisavam conhecer bem esse recurso linguístico. Considerando tal necessidade, os alunos realizaram três exercícios, em dupla, para que pudessem ter mais familiaridade com as várias possibilidades de expressarem a articulação textual, apresentadas naquele quadro. Um desses exercícios solicitava que os estudantes inserissem nas lacunas os articuladores correspondentes e os outros dois eram de identificação: um se referia a fragmentos de textos e o outro ao texto de Czekster, no qual os alunos precisavam fazer um tipo de legenda de cores relativa aos articuladores utilizados pelo autor.

Ainda nesta 2ª nota de aula, os estudantes realizaram uma atividade por meio da qual, a partir do texto “Para que se educa?”, de Michele Prazeres, refletiram sobre a progressão textual e o uso dos articuladores. As questões apresentadas nesta atividade acabaram por preparar os alunos para responderem posteriormente aos Questionários de Intenção e para elaborarem a pirâmide tópica de suas crônicas. Isso porque, respondendo às questões iniciais da atividade, o aluno teria, na sequência, as informações necessárias para construir a pirâmide tópica e, caso fosse inserindo as respostas na ordem em que as perguntas estavam dispostas, automaticamente, a pirâmide seria elaborada.


Além dessas perguntas, havia a solicitação de que fossem extraídos do texto quatro diferentes articuladores, de modo a identificar o tipo, o sentido e o uso. Ademais, como última questão da atividade, os alunos deveriam elaborar uma pirâmide tópica desse texto, de maneira a indicar tais elementos: o(s) articulador(es) utilizado(s) entre o(s) subtópico(s) e o(s) segmento(s) tópico(s), caso houvesse. Em seguida, realizamos a discussão sobre cada questão e também acerca da construção da pirâmide tópica. Essa atividade foi bastante importante, não só por preparar os estudantes para o Questionário de Intencionalidade e para a elaboração da pirâmide tópica de suas crônicas, mas, sobretudo, para tornar visível as dificuldades dos estudantes quanto a essas duas tarefas que seriam realizadas posteriormente.

Considerando a necessidade de realizar mais atividades referentes à elaboração da pirâmide tópica, observada pelas dificuldades apresentadas na atividade anterior, elaborei, com base em Jubran (2015, p. 123), os passos para a construção da pirâmide. A Figura 46, a seguir, extraída da 2ª nota de aula, apresenta os referidos passos.

Figura 46 – Passos para a elaboração da pirâmide tópica

PASSOS PARA A ELABORAÇÃO DA PIRÂMIDE TÓPICA (JUBRAN, 2015, p.123)

1. Numerar os parágrafos;
2. Segmentar o texto em unidades tópicas;
3. Apresentar a sequência dos tópicos da forma como aparecem na linearidade do texto;
4. Inserir o número correspondente ao parágrafo de cada tópico na sequência que você construiu;
5. Organize os agrupamentos de tópicos, conforme a hierarquia que estabelecem entre si e entre o supertópico, estabelecendo níveis (supertópico, subtópico [conjunto de subtópicos – quadros tópicos] e segmentos tópicos), de maneira a formarem uma pirâmide tópica.



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Jubran (2015, p. 123).

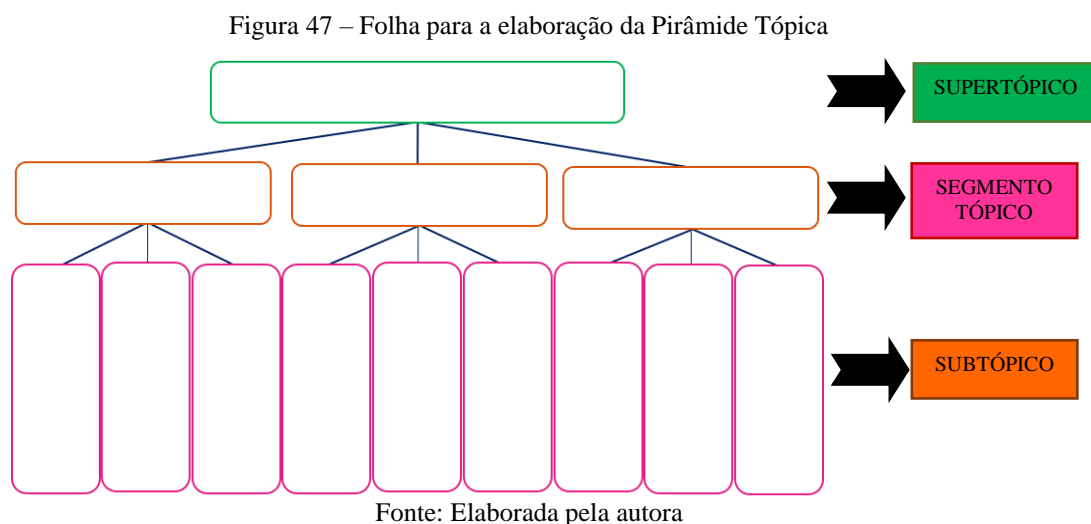
Com isso, a partir da explanação acerca desses passos e da necessidade percebida pela professora-pesquisadora em sua observação direta, além do relatado pelos estudantes e a pedido deles, foi elaborada uma outra atividade de construção de pirâmide tópica. Para tal, foram selecionados dois textos relacionados à temática da empatia, a saber: “Empatia, fundamental para equipes de alta performance” e “Um abismo entre pobres e ricos”.

Com a elaboração dessas pirâmides, algumas dúvidas foram sanadas, como, por exemplo, a diferença entre o subtópico e os segmento tópico. No entanto, somente no momento de construção da pirâmide tópica de suas crônicas é que outras dúvidas acabaram sendo esclarecidas, como: “eu posso ter mais ou menos de um segmento tópico?” É válido salientar que a dinamização das atividades relacionadas à Progressão Tópica demandou certo tempo, mas, como se verá no capítulo de análise e discussão dos resultados, foram bastante significativas, pois oportunizaram que os estudantes qualificassem seus textos, bem como desenvolvessem mais sua capacidade de compreensão textual.

Após essas atividades, os alunos receberam novamente a primeira versão de suas crônicas argumentativas, as quais não possuíam nenhum tipo de marcação da professora-pesquisadora no que se refere à avaliação, nem mesmo ainda estava anexada nela a Orelha do Texto. Com a primeira versão de suas CA01 em mãos, os estudantes foram convidados a elaborar a pirâmide tópica desse texto. Para realizar tal atividade, distribuí a seguinte folha, que continha os passos para inserção do supertópico (em verde), dos subtópicos (em laranja) e dos segmentos tópicos (em rosa)⁸⁶, porém, caso necessitassem elaborar uma pirâmide com

⁸⁶ Essas são as mesmas cores empregadas na nota de aula e que utilizávamos para fazer em sala a pirâmide de diferentes textos. Acredito que estabelecer o uso de diferentes cores para indicar o supertópico, os subtópicos e os segmentos tópicos colabora para que consigam visualizar os diferentes tipos de tópicos.

mais subtópicos e/ou mais segmentos tópicos, poderiam desenhá-la no verso da folha. Depois de feita a atividade, os alunos devolveram a primeira versão de suas crônicas, juntamente à folha da Pirâmide Tópica. A seguir (Figura 47), apresentamos a figura da pirâmide, que está na folha de elaboração da pirâmide tópica.



Com a realização da atividade de elaboração da pirâmide de suas crônicas, em que puderam refletir sobre a organização de suas ideias, bem como do encadeamento delas com o uso ou não dos articuladores, foi o momento de responder ao Questionário de Intenção. Ele foi entregue aos estudantes na aula seguinte, após a construção da pirâmide, porque necessitavam ter pensado sobre como estão dispostos os tópicos e os articuladores para apresentar e justificar a intencionalidade de suas escolhas quanto aos recursos linguísticos e quanto ao sequenciamento de ideias. Muitos estudantes declararam nos diferentes questionários que não tinham consciência de suas intencionalidades ao elaborarem um texto e que saber sobre a potencialidade desse conhecimento para reforçar a argumentação é bastante importante. Ao finalizarem a atividade das Questões de Intenção, os discentes devolveram a primeira versão da crônica à professora-pesquisadora, bem como o questionário respondido.

Na sequência, iniciamos a 3ª nota de aula (Apêndice D) e, para provocar os estudantes quanto à importância da reescrita, realizamos a leitura e a discussão sobre o texto “O drama da escrita”, de Sírio Possenti, em que o autor questiona o ensino da escrita baseado apenas na ortografia e na gramática, apontando a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de ser sujeito de um texto, de defender ideias articuladas. Além desse texto, lemos um fragmento

de uma entrevista de Graciliano Ramos, concedida a um jornal, em 1948, na qual o escritor fala sobre o ato de escrever comparando-o ao de lavar roupa das lavadeiras de Alagoas, as quais, após a primeira lavada, colocam anil, ensaboam, torcem o pano, molham novamente e, só depois de terminado o processo, estendem a roupa, ou seja, assim como na escrita, há a primeira versão, a observação dos aspectos a serem aprimorados e a reescrita.

Com base nesse texto de Graciliano Ramos, os alunos realizaram a seguinte atividade, que depois foi compartilhada e discutida: “Considerando o que disse Graciliano Ramos no texto acima e relacionando com nossas atividades de escrita e reescrita, quais seriam as etapas? Responda fazendo um organograma em seu caderno”. Com a discussão a partir desses dois textos, os estudantes foram provocados quanto à necessidade de realizarem a reescrita.

Em seguida, nessa mesma nota de aula, foi abordado o Projeto de Dizer, que no texto é sinalizado por meio das pistas deixadas pelo produtor. Ao trabalhá-lo, dinamizei com os estudantes os quatro tipos de intencionalidade referentes à produção textual: a intencionalidade da situação de comunicação; a temática; a linguística e a intencionalidade organizacional. A partir da apresentação de um quadro que discrimina cada um desses tipos de intencionalidade, o qual já foi apresentado nesta tese, na seção 2.1.2.3, por meio da Figura 10, discutimos acerca das perguntas provocadoras para que pudessem rever a crônica produzida na primeira versão e reescrevê-la. A Figura 48, a seguir, extraída dessa 3ª nota de aula, ilustra o encaminhamento da observação dos estudantes quanto ao seu próprio texto para o processo da reescrita.

Figura 48 – Perguntas provocadoras para a reescrita



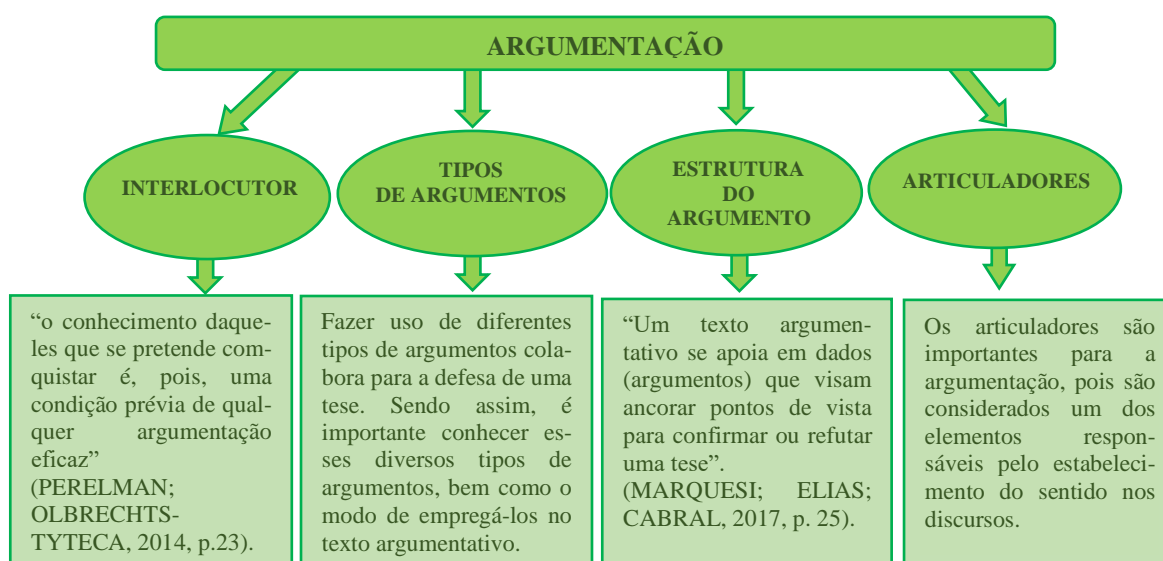
Fonte: Elaborada pela autora.

Ao seguirem essas perguntas para reverem suas crônicas no momento da reescrita, os alunos refletiram sobre o objetivo do texto, o tema/ideia central, a seleção dos recursos

linguísticos e a organização do conteúdo. Tais aspectos, como será comprovado na análise das CA01 e CA02, são importantes para o aprimoramento da capacidade de escrita dos estudantes, bem como para a qualificação dos textos a serem reescritos. Por meio da observação desses aspectos, os produtores foram conduzidos a fazerem a si mesmos as seguintes perguntas: a) quais são as características da crônica argumentativa?; b) qual a delimitação do tema do meu texto?; c) quais articuladores poderiam ser utilizados para colaborar com a argumentação e a organização do meu texto?; d) quais elementos tópicos compõem a sequenciação de meu texto? Sendo assim, por meio do trabalho em sala, a partir das notas de aula, os alunos puderam tomar uma atitude ativa frente à revisão de sua escrita.

Para aprofundar a relação entre intencionalidade, articuladores, progressão tópica e argumentação, inseri na nota de aula alguns elementos que acredito serem importantes para o trabalho com a escrita de textos argumentativos. É necessário, para elaborar um texto, considerar o interlocutor, selecionar os tipos de argumentos, estruturar cada um desses argumentos e inserir, se necessário, articuladores para sinalizar as relações que deseja estabelecer entre esses argumentos. A Figura 49, a seguir, apresenta esses elementos constituintes do processo de elaboração do texto argumentativo escrito.

Figura 49 – Elementos envolvidos na escrita argumentativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Para demonstrar aos estudantes a importância de considerar o interlocutor, foram apresentados, nessa 3ª nota de aula, os preceitos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014)

quanto à utilização de técnicas discursivas a fim de influenciar o leitor, no caso, das crônicas dos alunos, a aderir a sua tese. Os três elementos seguintes da Figura 49, referem-se à estruturação dos argumentos. Os tipos de argumentos, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Abreu (2001) e Fiorin (2017) foram apresentados em um quadro (Apêndice D), dividido em quatro grupos: a) quase lógicos (compatibilidade e incompatibilidade, retorsão, baseado no ridículo, definição, regra de justiça, reciprocidade, comparação); b) os que se baseiam na estrutura do real (pragmático, desperdício, direção, autoridade); c) os que fundamentam a estrutura do real (exemplo, modelo e antimodelo, analogia) e d) dissociação (distinção). Cada um desses grupos apresenta diferentes tipos de argumentos.

Fizemos a leitura do quadro, observando o tipo, a configuração e alguns exemplos representativos de cada um dos argumentos. Nessa atividade de leitura dos tipos de argumento e discussão sobre os usos e sentidos deles, houve momentos importantes de reflexão, de modo que, como será apontado na seção de análise desta tese, muitos estudantes comentaram que tipos de argumentos poderiam ter utilizado ou queriam utilizar em suas crônicas argumentativas. Como já haviam elaborado a Pirâmide Tópica e respondido às Questões de Intencionalidade, ou seja, já tinha ocorrido um processo de observação e reflexão sobre suas próprias produções, no momento em que tiveram contato com os tipos de argumentos, muitos alunos encontraram na configuração deles uma maneira de qualificar seus textos, de modo que a intencionalidade ficasse materializada.

Retomamos alguns conhecimentos prévios sobre a estrutura do parágrafo, trabalhada no ano de 2018 (1º ano – EM), ao observarmos a estrutura do argumento, conforme propõem Adam (2011) e Toulmin (2001). Aliado à retomada de alguns conhecimentos e à apresentação da estrutura dos argumentos, resgatamos as noções e especificidades dos articuladores textuais, vistos na 2ª nota de aula, a fim de que ficasse evidente aos estudantes que todos esses elementos em conjunto colaboram para a produção de um texto argumentativo. A condução do leitor à intencionalidade do produtor por meio de pistas linguísticas e de organização textual está relacionada, também, à observação desse conjunto de elementos.

Ainda nessa 3ª nota de aula, foi trabalhado o Plano de Texto, uma ferramenta importante para a elaboração textual, visto que “permite assegurar maior coerência entre o querer dizer e o dizer efetivado pelo texto”, o que nos remete à intencionalidade (CABRAL, 2013, p. 254). Nesse sentido, discutimos acerca da necessidade de, no momento de planejamento, possuímos não apenas conhecimento sobre o tema que será abordado no texto, mas, também, determinado domínio dos recursos linguísticos e do sistema de organização

desse conhecimento. A seguir, apresentamos a Figura 50, que indica os elementos relacionados ao Plano de Texto.

Figura 50 – Elementos envolvidos na escrita argumentativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Durante a aula, a partir da exploração da Figura 50, os estudantes perceberam que organizar as ideias em forma de plano pode auxiliá-los no ato da escrita, pois reflete a organização do futuro texto, de acordo com o que intentam dizer. Ademais, convém apontarmos que os elementos referentes ao Plano de Texto são similares aos apresentados nos tipos de intencionalidade na produção textual, porque a elaboração de textos é processual e recursiva e, em razão disso, composta por elementos recorrentes, de maneira que o processo de escrita ocorre simultânea e integralmente, e não de modo isolado.

Em seguida, abordei com os alunos as etapas necessárias para a elaboração de um Plano de Texto, com base em CABRAL (2013). A primeira delas é definir a tese que se deseja defender, no caso de textos predominantemente argumentativos. A partir disso surge a necessidade, como segunda etapa, de registrar a tese sob a forma de uma afirmativa. Anotar a tese, na forma de uma afirmativa, no alto da folha, para não perdê-la de vista ou em um período ou parágrafo é uma maneira produtiva de apresentá-la. Em seguida, a terceira etapa é o momento de organizar as informações, reagrupando-as por categorias – subtópicos. A quarta etapa refere-se à elaboração de uma lista dos elementos do texto, organizados em ordem preferencial, de modo a ficarem dispostos alinhada e verticalmente na página. Com isso, parte-se para a quinta etapa em que, com base nessa ordenação feita anteriormente, escolhe-se o movimento argumentativo do texto. Na sexta etapa, serão organizadas, em cada

subtópico, uma lista dos elementos que constituirão cada um dos parágrafos do texto. A etapa seguinte é a seleção dos articuladores que estabelecerão as conexões no texto. A última etapa é aquela em que são utilizados os tipos de argumentos para reforçar a argumentação (CABRAL, 2013).

Para exemplificar aos alunos o Plano de Texto, inseri nessa nota de aula o Plano de Texto da crônica “País Rico”, de Lima Barreto, extraído de Cabral (2017). Trabalhar com esse exemplo, ainda que se referisse a um texto pronto, e não em elaboração, como a situação em que eles se encontravam, foi bastante importante. Isso porque, como relataram vários alunos no momento da análise do texto, eles conseguiram perceber o uso dos recursos linguísticos e a sequenciação das ideias para materializar a intencionalidade. Essa percepção se deu, sobretudo, pelo fato de que Lima Barreto, ao longo dos parágrafos de desenvolvimento, vai enumerando que os problemas apresentados pelo Brasil da época não eram solucionados porque, segundo o governo, não havia dinheiro e, juntamente a isso, o cronista faz uso de uma mesma ideia ao final de todos esses parágrafos-enumerações: “o Brasil é um país rico”, porém, na conclusão, apresenta de modo irônico que, de tão rico, o país gasta dinheiro para levar jogadores de futebol ao estrangeiro.

A discussão acerca do Plano de Texto da Crônica do autor demandou, tanto por meio da observação direta da professora-pesquisadora como por solicitação dos estudantes, a inserção de mais elementos sobre argumentação, como a definição de ponto de vista e as estratégias que podem ser utilizadas em cada parte do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), ambas sustentadas com base em Koch e Elias (2016). Além desses elementos, outros foram apresentados aos alunos, com base no que estava previsto pelo PSD do 2^a ano, como: diferença entre convencer e persuadir, a partir de Abreu (2001), e as formas de apresentação de diferentes pontos de vista, por meio da leitura e retomada de textos das notas de aula.

Com esse conhecimento em mãos, tratei de abordar as marcas de autoria, as quais dizem respeito às pistas, aos indícios de intencionalidade. Para tratar dessa questão, baseei-me em Pilar (2006), que apresenta esses índices em redações de candidatos de vestibulares. Nessa atividade, utilizei cartões confeccionados com papel colorido e os fragmentos dos textos dos candidatos. A dinâmica envolvia alguns alunos voluntários pegarem um trecho para a leitura e, em seguida, outro aluno, também sob voluntariado, apontar quais marcas/indícios de autoria poderiam ser encontrados naqueles excertos. Cada elemento por eles referido, a partir do exame dos fragmentos, era discutido pela turma. Essa atividade foi bastante proveitosa,

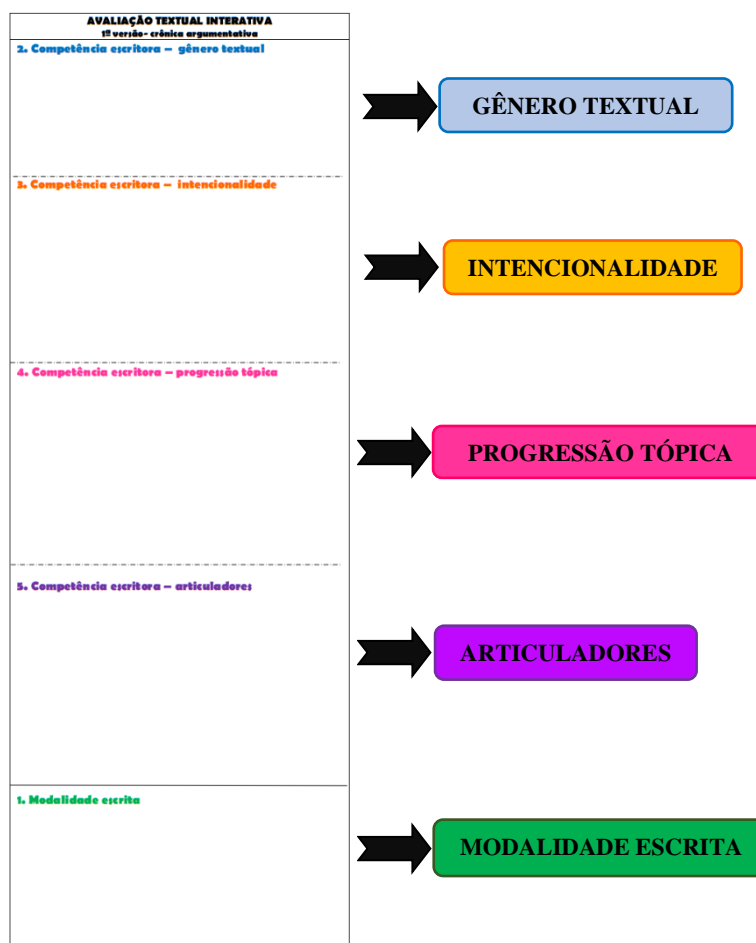
haja vista ter funcionado como um fechamento dos tópicos tratados no projeto quanto à intencionalidade e ter envolvido uma participação significativa dos estudantes.

Após trabalharmos com essa 3ª nota de aula, entreguei novamente aos alunos a 1ª versão da CA01, a fim de que revisassem o Plano de Texto feito para a reescrita. Essa primeira versão foi elaborada sem nenhum tipo de explicação, por parte da professora-pesquisadora, quanto à composição, apenas com o conhecimento prévio dos estudantes. Agora, depois de ter sido trabalhada em aula a composição do Plano de Texto, os alunos buscaram utilizar os conhecimentos adquiridos sobre ele a fim de que servisse como uma ferramenta importante para qualificação da 2ª versão da CA01. Com a possibilidade da elaboração do Plano de Texto para a reescrita, verificamos que as ideias e os desejos de mudanças em seus textos, os quais vinham apresentando ao longo das aulas, puderam ser realizados/ planejados nesta atividade de maneira mais eficiente, já que os discentes inseriram elementos importantes para a reescrita da CA01.

Acreditamos ser válido ressaltar que tanto a 1ª quanto a 2ª versão do Plano de Texto foi feita em uma folha A4, em separado, entregue pela professora-pesquisadora, contendo apenas o cabeçalho com informações da atividade, nome, escola. No restante do espaço, eles poderiam elaborar o Plano de Texto de maneira mais flexível, já que o trabalho realizado com essa ferramenta, ao longo das aulas, foi para que pudessem perceber e também inserir elementos importantes ao realizarem o planejamento textual, não sendo, com isso, um modelo rígido a ser seguido, mas um caminho, uma possibilidade.

Na aula seguinte, a turma recebeu a 1ª versão de sua CA01 com a Orelha do Texto, que continha os apontamentos da professora-pesquisadora, por meio de perguntas problematizadoras. Acredito ser relevante ressaltar que preenchi a orelha do texto logo que os estudantes escreveram e entregaram a 1ª versão da CA 01 e, ao longo das atividades subsequentes, em que foram trabalhados elementos como características do gênero, intencionalidade, progressão tópica, articuladores, projeto de dizer, argumentação e plano de texto, os próprios estudantes foram comentando entre eles, e comigo, que pretendiam fazer esta ou aquela modificação, as quais estavam muito próximas daquelas que havia sugerido/provocado nas anotações das Orelhas. Destaco essa questão porque entendo que ela demonstra a relevância das atividades propostas não só para o auxílio quanto à materialização da intencionalidade do Projeto de Dizer, como também a para a autonomia dos alunos por meio da metacognição. A Figura 51, a seguir, diz respeito à Orelha do texto, que, a cada versão, era preenchida pela professora-pesquisadora com perguntas problematizadoras.

Figura 51 – Modelo de Orelha do Texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Os apontamentos feitos na Orelha, por meio de perguntas problematizadoras, foram escritos na cor e no espaço correspondente ao critério (azul – gênero textual; laranja – intencionalidade; rosa – progressão tópica; roxo – articuladores). Não houve nenhum tipo de marcação no texto dos alunos, apenas indicações em forma de tópicos, descrevendo a necessidade de revisão de determinados aspectos da modalidade formal (lacuna 5 na imagem anterior) e, nos demais espaços, foram inseridas questões provocadoras de reflexões quanto à intencionalidade, à progressão tópica e aos articuladores textuais. Vale esclarecer que as sugestões de adequações quanto à modalidade escrita, tanto na CA01 quanto na CA02, só foram apresentadas na Orelha da 2ª versão. Nas seções do capítulo de análise, cada um desses elementos poderá ser mais bem observado, tendo em vista a comprovação por meio da apresentação dos instrumentos e dos resultados.

Além de receberem a sua 1ª versão da CA01 com a Orelha anexada, entregamos aos estudantes a Pirâmide Tópica que haviam elaborado, as Questões de intencionalidade, o Plano de Texto (1ª e 2ª versões), os materiais de pesquisa que trouxeram para elaborar a CA no início e a proposta de reescrita com o seguinte comando:

Considerando o que estudamos até agora sobre produção textual (intencionalidade, progressão tópica, articuladores, projeto de dizer, argumentação, plano de texto), convido você a reescrever sua crônica argumentativa sobre o ‘Direito à educação’ referente ao grupo social escolhido por você, atentando para os apontamentos feitos na orelha de seu texto. O texto deve ter, no mínimo, 30 linhas e, no máximo, 40. (Apêndice G)

Munidos de todos esses materiais, os discentes iniciaram a confrontação entre o que escreveram, o que pensaram em modificar e os apontamentos feitos na Orelha do Texto. Nesse momento de reescrita, não houve interferência da professora-pesquisadora. Ressalto que os alunos receberam seus materiais em uma pastinha nas cores do Colégio – azul e vermelha (escolheram a cor que desejavam) – com as notas de aula e todas as suas produções. Assim, em cada aula, recebiam todas as pastas e, ao final da aula, devolviam novamente. Com isso, as atividades do projeto tornaram-se um Portfólio de Produção Textual.

Em aula posterior, os alunos receberam a 2ª versão da CA01 que haviam elaborado, porém ela não foi entregue com a Orelha, de modo semelhante ao encaminhamento realizado em relação à 1ª versão. Isso porque este era o momento em que deveriam elaborar a Pirâmide

Tópica dessa 2ª versão. Após a elaboração da Pirâmide, responderam às Questões de intencionalidade relacionadas a essa versão. Em seguida, produziram o Plano de Texto para a 3ª versão, sendo que alguns alunos optaram por apenas acrescentar algum elemento ao Plano feito para a 2ª versão, sinalizando as inserções com caneta de outra cor e, criando, inclusive, uma legenda de cores para explicitar a diferença entre uma versão e outra, ao passo que outros decidiram fazer um novo plano.

Saliento que, entre uma atividade e outra de produção textual, ao longo de todo o período de dinamização do projeto, foram trabalhados os seguintes elementos de análise linguística, previstos pelo Plano de Sequência do SCMB para o 2º ano do EM: aspectos semânticos e sintáticos da concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal; crase; morfossintaxe do período composto; orações reduzidas e desenvolvidas; as palavras “que” e “se” com função conectora. Em nosso projeto de encaminhamento de produção textual, dinamizado no CMSM, foram contemplados os seguintes objetos do conhecimento que se

referem às competências leitora e escritora: dissertação expositiva e argumentativa; formas de apresentação de diferentes pontos de vista; estratégias de persuasão e convencimento.

Conforme ilustrado no início desta seção, por meio da Figura 41, propomos, de acordo com os preceitos teóricos-metodológicos do PW, a reescrita da 2ª versão. Ela ocorreu depois de os alunos terem realizado a pirâmide tópica, as questões de intencionalidade e o plano de texto. Com essas etapas cumpridas, passamos para o momento da reescrita – a 3ª versão – considerada a versão final. Para que ela ocorresse, entreguei todo o material aos alunos – Portfólio – e devolvi a 2ª versão, agora, com a Orelha. Nela, foram apontados não apenas aspectos relacionados à intencionalidade, à progressão tópica e aos articuladores textuais, mas também quanto à modalidade escrita, visto que esta é a preparação da versão final, de acordo com nossa proposta. Muitos alunos, ao elaborarem a versão final, relataram que conseguiram verificar a diferença entre a 1ª e a última versão, pois ficou visível, segundo eles, o aprimoramento.

Finalizada a CA01, como a temática do projeto era “Empatia”, continuamos tratando dela, agora por meio de sua delimitação, iniciando o trabalho com a CA02. Nessa crônica tomamos como temática “Acolher ou não refugiados no Brasil”. Nesse sentido, além de *Eu sou Malala*, outros dois livros foram selecionados como paradidáticos para serem trabalhados em 2019: “Maus: a história de um sobrevivente”, de Art Spiegelman, e *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling. O livro “Maus” é uma história em quadrinhos, em que o filho conta a saga do seu pai – Vladek Spiegelman – um judeu polonês, sobrevivente do holocausto. Já Harry Potter é uma ficção, em que é narrada a história de Harry, um menino órfão que descobre ser bruxo e vivencia diversos dilemas relacionados a sua aceitação pelos tios que o criaram e aventuras como um bruxo iniciante na Escola de Magia, da qual é aluno.

Esses três livros tratam de personagens que necessitaram ser acolhidos. Malala, depois de ser vítima de um atentado, em que foi baleada pelo Talibã, saiu do Paquistão e foi acolhida no Reino Unido; Vladek, depois de ter passado pelo campo de concentração na Alemanha, é acolhido nos Estados Unidos e Harry Potter, rejeitado pela família (tios), é acolhido pelos amigos bruxos na Escola de Magia.

Considerando essas leituras já realizadas pelos alunos, a 4ª nota de aula, entregue a eles antes da elaboração da 1ª versão da CA02, continha textos complementares sobre a empatia. Ao trabalhá-los, na aula, debatíamos sobre a temática e o ponto de vista de cada autor e observávamos os indícios/marcas de autoria. Alguns dos textos curtos são: uma música da cantora Priscilla Alcântara, chamada “Empatia”; um poema denominado “É preciso agir”, de Bertold Brechet; um poema de Paulo Leminski, intitulado “Contranarciso”; um

verbetes extraído de “O livro dos significados”, de João Doederlein; uma tirinha que trata da empatia, do cartunista Armandinho; e um verbete retirado do *Dicionário Houaiss*.

Os demais textos explorados, longos, foram adaptados: “Como ensinar direitos humanos e crítica social aos seus filhos enquanto assistem Harry Potter”; “Entre estantes: migração e refúgio são também leitura de criança”; “Você sabe a diferença entre imigrante e refugiado”; “Maus, Art Spiegelman”; “Entrevista com Viet Thanh Nguyen”, extraídos de sites da internet, “Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!”, de Leonardo Sakamoto e “Longe de Casa”, fragmento do livro “Longe de Casa”, de Malala Yousafzai. Nesse momento de leitura e discussão em conjunto sobre os textos, não disse explicitamente aos alunos qual seria a delimitação do tema “Empatia”.

Depois dessa atividade provocadora quanto à temática, os alunos receberam a proposta de produção da CA02, a qual apresentava o seguinte comando:

Considerando a leitura prévia dos livros paradidáticos “Eu sou Malala”, “Maus” e “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, bem como os textos motivadores apresentados na 4ª Nota de Aula de Produção Textual, produza uma Crônica Argumentativa sobre o tema *Acolher ou não refugiados no Brasil*. Para isso, primeiramente elabore um Plano de Texto que expresse a sua intenção frente ao seu interlocutor, de modo que seu posicionamento fique claro, explicitando as marcas de sua autoria. Ao produzir o texto, atente para as características da Crônica Argumentativa, a progressão textual, os articuladores, os tipos de argumentos e a estrutura do argumento, ou seja, não esqueça de utilizar seus conhecimentos sobre essas técnicas argumentativas para fortalecer sua argumentação. O texto deve ter, no mínimo, 30 linhas e, no máximo, 40 (Apêndice H).

Diferentemente da proposta da CA01, nesta, da CA02, os alunos não necessitavam fazer a escolha de uma nova delimitação.

Com a proposta de produção textual, a nota de aula e a folha de elaboração do Plano de Texto, os alunos iniciaram o planejamento da 1ª versão da CA02. Como agora já tinham familiaridade com a construção do Plano de Texto, bem como já haviam encontrado a estrutura dele que mais se adequava ao seu processo de escrita, não realizaram uma segunda versão desse instrumento antes do início da tessitura da reescrita da CA. Sendo assim, os estudantes adequaram o que aprenderam ao longo das aulas sobre o Plano de Texto ao conhecimento que tinham sobre o modo como conseguem elaborar de forma mais eficiente a escrita, de maneira que diferentes formatos de plano, que não feriam de modo algum os elementos fundamentais, surgiram.

Com isso, após a elaboração do Plano de Texto, os estudantes produziram a 1ª versão da CA02. Conforme o encaminhamento de atividades apresentado neste estudo, em aula posterior, os alunos receberam o Portfólio com todas as notas de aula e as produções

anteriores, além da folha para a elaboração da Pirâmide Tópica da 1ª versão da CA02. Pelo fato de que já haviam tido contato outras vezes com a atividade de construção da Pirâmide Tópica, e também já tinham elaborado o Plano de Texto, verificamos que realizaram a atividade com menos dificuldade na CA02 e também em um menor tempo.

Em seguida, os alunos responderam às Questões de intencionalidade referentes à 1ª versão da CA02. Na aula seguinte, receberam novamente o Portfólio com todas as atividades realizadas até o momento e também a 1ª versão da CA02 com a Orelha do Texto. Como será mostrado no capítulo de análise, por meio das produções textuais da sujeita de análise, essa primeira versão já apresentava poucas fragilidades, de maneira que, ao compararmos a 1ª versão da CA01 com a 1ª versão da CA02, há grande diferença entre a quantidade e o tipo de apontamentos feitos nas duas.

Para realizarem a reescrita dessa 1ª versão da CA02, além de disporem de todo o material do Portfólio, entregue na aula, os estudantes puderam, sob minha orientação, fazer buscas em sites, na sala de informática do Colégio. Nessa aula, realizada justamente no momento de reescrita da 1ª versão, após as outras atividades referentes ao processo de escrita, pude perceber que os alunos fizeram buscas por informações realmente necessárias para a qualificação do texto. Desse modo, não estiveram na sala de informática realizando uma busca geral sobre o tema, mas uma pesquisa direcionada, visto que, a partir do que tinham pensando para aprimoramento do texto, das provocações das perguntas problematizadoras da Orelha do Texto e de outras possíveis reflexões na interseção das ferramentas metacognitivas de produção textual (plano de texto, pirâmide tópica, questões de intencionalidade, notas de aula), foram objetivos, pontuais, realizando uma pesquisa mais precisa.

Após esse levantamento de elementos complementares para fortalecerem a argumentação de suas crônicas, os alunos reescreveram a 1ª versão da CA02. Conforme o encaminhamento do processo de escrita utilizado neste trabalho, na aula seguinte à elaboração da 2ª versão, seria o momento de reelaborar o Plano de Texto, construir uma Pirâmide Tópica e responder às Questões de intencionalidade. Contudo, diante da qualidade dos textos apresentados e da opinião dos alunos, os quais argumentaram que não haveria necessidade de desenvolver essas atividades, visto que da 2ª para a 3ª versão não intencionavam realizar grandes modificações, adaptei o que tínhamos planejado e apresentei um novo questionário⁸⁷, o qual era constituído das seguintes questões:

⁸⁷ Nesta seção, o questionário, com fins ilustrativos, foi apresentado sem o cabeçalho em que constam o tipo de trabalho, o nome do aluno, da professora e do Colégio. O documento original encontra-se na seção de Apêndices desta tese.

Quadro 14 – Questionário sobre a 2ª versão da 2ª Crônica Argumentativa

QUESTIONÁRIO SOBRE A 2ª VERSÃO – 2ª CRÔNICA				
1. Você acredita que é necessário fazer o Plano de Texto para a 2ª versão da sua crônica? Por quê?				
2. Você acredita que é necessário fazer a Pirâmide Tópica para a 2ª versão da sua crônica? Por quê?				
3. Escolha dois articuladores dentre os que você inseriu ou modificou e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo em sua crônica argumentativa e o motivo da inserção ou mudança.	Articulador	Nº da linha	Objetivo	Motivo da inserção ou mudança

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode ver no Quadro 14, os alunos registraram sua opinião e justificativa, quanto à necessidade ou não de elaborar o Plano de Texto e a Pirâmide Tópica. Além das duas questões iniciais, sobre as duas atividades propostas em outras versões das CA, há uma terceira, que apresenta as perguntas das Questões de Intencionalidade – adaptadas – enfocando nas modificações realizadas nesta 2ª versão da CA02 em relação à 1ª versão. É possível observar que essas três questões tomam o lugar dos três instrumentos utilizados em momento anterior às reescritas: plano de texto, pirâmide tópica e questões de intencionalidade, respectivamente. A partir desse registro da participação dos alunos no planejamento e dinamização das atividades desta pesquisa, é possível verificar a posição ativa que eles exerciam no projeto, algo já proposto pela LT, pelo PW e pela PA, embasamentos teórico-metodológicos deste estudo.

Considerando que a realização das atividades de elaboração do Plano de Texto, de construção da Pirâmide Tópica e do preenchimento das Questões de Intencionalidade foram substituídas por esse Questionário sobre a 2ª versão da 2ª Crônica Argumentativa, a ação seguinte foi a reescritura da 3ª versão – versão final. Para isso, os alunos receberam o Portfólio e a 2ª versão da CA02 com a Orelha. Como já indicado anteriormente nesta seção, a Orelha da 2ª versão já apresenta as sugestões de adequações quanto à modalidade escrita. Após a entrega da versão final da CA02, foram realizadas outras atividades, ainda dentro do projeto.

Em posse da versão final da CA01 e da CA02, programei um dia de confraternização para agradecer pela participação voluntária e ativa dos alunos na pesquisa e comemorar os avanços textuais até o momento alcançados. Assim, entreguei a eles o convite para um café especial. A Figura 52, a seguir, apresenta o convite recebido pelos alunos para participar da confraternização.

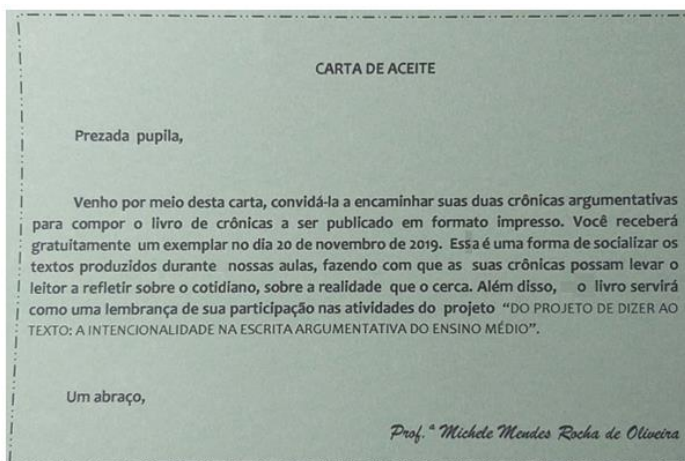
Figura 52 – Convite Especial



Fonte: Elaborada pela autora.

No dia, com a ajuda de colegas professores, preparei a sala para o café e houve a confraternização, um momento descontraído bastante necessário diante da participação empenhada dos alunos, pois mesmo em uma rotina escolar com inúmeras atividades, mostraram-se motivados. Nesta mesma ocasião da confraternização, os alunos receberam uma “Carta de Aceite” para publicação em um pequeno livro, em que seriam compiladas as crônicas que foram produzidas em sala. Eles receberam a carta com satisfação. A seguir, na Figura 53, a carta modelo que foi entregue à Alice.

Figura 53 – Carta de Aceite



Fonte: Elaborada pela autora.

Depois de cada um ter expressado verbalmente o aceite, passamos para a escolha do nome do livro. Para isso, levei uma caixa e pequenas cédulas para a sugestão de nomes. Duas chamaram a atenção: “cronicando” e “por um mundo melhor”. Como os dois nomes retratavam de modo complementar a importância das crônicas elaboradas pelos alunos, o nome escolhido foi construído com essas duas sugestões, ficando assim: “Cronicando por um mundo melhor”. A seguir, na Figura 54, apresento a capa do livro, que mostra esse título.

Figura 54 – Capa do livro de Crônicas Argumentativas



Fonte: Elaborada pela autora.

A ilustração da capa do livro foi feita por uma aluna voluntária, participante assídua e ativa em todas as atividades realizadas. Para compô-lo, foram selecionadas treze crônicas com a temática “O direito à educação” e outras treze sobre “O acolhimento de refugiados no Brasil”. Sendo assim, “Cronicando por um mundo melhor” é constituído de 26 crônicas, de maneira que cada aluno teve um de seus textos publicados no livro.

Acredito que essa atividade de socialização dos textos dos alunos seja de grande relevância, visto que publiciza o resultado de um encaminhamento de produção em sala de aula em que os estudantes se colocaram no papel de autores, sobretudo, escritores ativos em seu processo de aprendizagem. Além disso, mostra que, longe de um viés de ensino de preenchimento de lacunas, com fórmulas mágicas para cada parte da macroestrutura do texto, nosso trabalho pautou-se na escrita-processo, por meio de atividades metacognitivas, que buscavam, com o foco na intencionalidade, colaborar para que os estudantes tomassem a

palavra, com todo poder dos seus recursos linguísticos e modo de organização das ideias, para agir sobre o mundo.

3.2.2 A utilização de instrumentos de análise

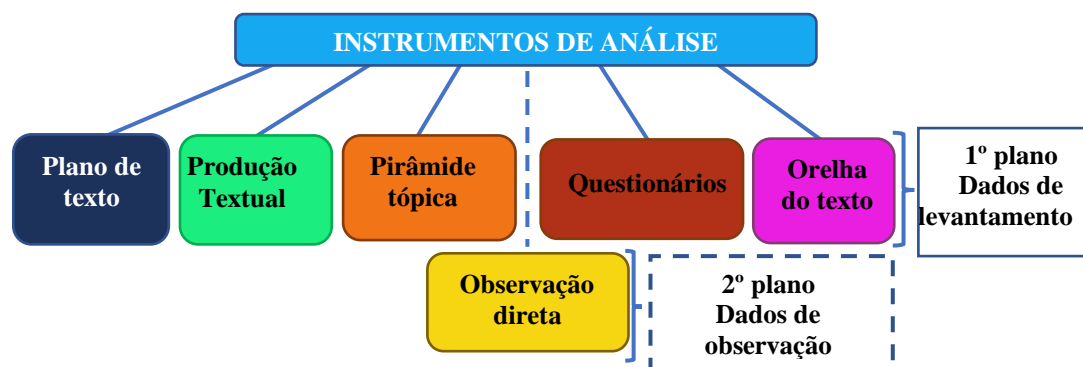
O que nós, como professores, deveríamos estar mirando é a criação de um meio em que nossos estudantes,[...] estejam engajados e entusiasmados por isso, e onde eles sintam que é dado crédito por todos os aspectos do esforço que é feito no processo de escrita (WHITE; ARND, 1991, p. 6, tradução minha)⁸⁸

Inúmeros são os instrumentos e as técnicas que podem ser utilizados na geração e na análise de dados de uma PA. A escolha pelo instrumento e pela técnica mais adequada para dar conta do objeto de investigação é uma prerrogativa do pesquisador e do orientador, como no caso desta pesquisa de doutoramento. Contudo, não são somente os pesquisadores os responsáveis pela seleção de instrumentos de coleta e análise de dados, já que os participantes e o contexto têm papel fundamental nessa escolha, como se pode verificar ao longo deste trabalho. Sobre isso, Burns (1999) aponta que, geralmente, as técnicas utilizadas para coleta de dados na PA são de natureza qualitativa, o que é condizente com o objetivo de modificação/intervenção do/no contexto a ser investigado, embora não haja nenhum tipo de impedimento quanto à utilização de métodos quantitativos, no intuito de agregar informações ao estudo que se está realizando.

Alguns instrumentos de geração de dados são: diário; entrevista; gravação em vídeo; questionário; observação direta; e outros tipos de documentos, de acordo com Elliott (1991), Wallace (1998) e Burns (1999). Dentre esses instrumentos, os utilizados nesta pesquisa foram: os questionários; a observação direta e outros tipos de documentos, a saber: o Plano de Texto, à Pirâmide Tópica, a Orelha do Texto e as Produções Textuais. A seguir apresentamos a Figura 55, em que são apresentados todos esses instrumentos, já referidos, utilizados nesta pesquisa.

⁸⁸ No original: What we as, as teachers, should be aiming at is creating an environment in which our students, [...] are engaged in and enthused by it, and where they feel that credit is given for every aspect of the effort which goes into the writing process.

Figura 55 – Instrumentos de análise da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

Como é possível verificar na Figura 55, os instrumentos de análise foram discriminados em dois planos⁸⁹. Os dados de levantamento – primeiro plano – são o Plano de Texto; a Produção Textual; a Pirâmide Tópica; os Questionários e a Orelha do Texto, pois em cada um deles é possível levantar dados para a realização da análise. Tais instrumentos do 1ª plano são metacognitivos e permitem ao estudante refletir sobre o seu processo de escrita e sobre sua intencionalidade. A observação direta foi disposta em segundo plano, porque as considerações são suscitadas por um instrumento menos rígido, ou seja, sem um formato específico, sendo constituído pela reunião de informações apreendidas pela professora-pesquisadora em sala de aula e anotadas em seu caderno. A convergência das evidências, por meio de diferentes fontes, colabora para o fortalecimento de nossos argumentos acerca dos resultados encontrados tanto no levantamento quanto na observação dos dados.

Quanto ao Plano de Texto “presta um serviço àquele que o cria ao conferir mais eficácia à sua argumentação” (MEYER, 2008, p. 67). Isso porque, é o “principal fator unificador da estrutura composicional que desempenha papel fundamental na composição macrotextual do sentido”. Além disso, o Plano de Texto é um “empreendimento subjetivo que envolve intenções, objetivos e conhecimentos socialmente adquiridos e compartilhados, concebido e concretizado por sujeitos de forma situada” (MARQUESI et al., 2019, p. 56). Assim, ao solicitar que os estudantes elaborassem o Plano de Texto para cada uma de suas CA, foi possível proporcionar o automonitoramento do planejamento de seus textos e, conseqüentemente, a materialização de suas escolhas – intencionalidade – nas crônicas escritas.

⁸⁹ É válido ressaltar que, ao nomearmos como primeiro e segundo plano o tipo de disposição dos instrumentos, na Figura 55, não estamos indicando ordenação entre eles, mas tão somente reforçando a diferença entre o levantamento e a observação de dados. Ademais, para salientar tal diferenciação, utilizamos linhas pontilhadas.

Toda produção textual elaborada neste estudo pelos participantes baseou-se, quanto à metodologia de escrita, no PW. Com isso, ocorreu por meio de fases, caracterizando-se pela complexidade e recursividade (WHITE; ARNDT, 1991). Este estudo, considerando a perspectiva do PW, propôs aos estudantes a elaboração de três textos, sendo que em dois deles houve a reescrita. Para a investigação da intencionalidade, a professora-pesquisadora propôs aos alunos que redigissem um texto dissertativo-argumentativo aos moldes da Redação do ENEM, como uma Produção Textual Diagnóstica Provocadora, não possuindo reescrita, e duas Crônicas Argumentativas, em que foram realizadas a reescrita. Com esse instrumento – produção textual – foi possível levantar dados relacionados aos articuladores textuais e à progressão tópica, materializações da intencionalidade dos alunos.

A Pirâmide Tópica, denominada por Jubran et al. (2002), consiste na organização dos elementos tópicos do texto como o supertópico, o subtópico e o segmento tópico, considerando a relação hierárquica entre eles. Esse instrumento de análise foi produzido pelos alunos após cada versão dos textos. O intuito de fazer com que os alunos produzissem uma pirâmide tópica de seu texto era o de convidar o estudante a refletir acerca da organização de ideias na crônica, bem como gerar um instrumento de comparação às questões de intencionalidade, para a observação da intenção do aluno ao longo da produção de seu texto.

A atividade de elaboração da pirâmide não foi realizada na 2ª versão da CA02, pois os alunos haviam refletido e revisto os aspectos a serem modificados já na 1ª versão. Isso indica, como se verá no capítulo 4 deste trabalho, que a utilização desse instrumento possibilitou, juntamente aos outros desde a primeira Crônica, a qualificação da produção na CA02 ainda na sua 1ª versão.

A observação direta, enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, diz respeito à “atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações” (JACCOUND; MAYER, 2008, p. 255). Segundo Yin (2015, p.119), “a evidência observacional é frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico estudado”. É válido salientar que esta observação direta ocorre por meio da perspectiva de um observador participante – a professora-pesquisadora – e refere-se a diversas situações ocorridas ao longo da realização do projeto. Este instrumento foi considerado para a realização da análise, porque acreditamos nas potencialidades inerentes a ele.

Uma dessas potencialidades diz respeito à possibilidade de obter acesso aos eventos, os quais, de outra maneira, poderiam ser inacessíveis ao estudo. Isso quer dizer que alguns

tópicos podem não apresentar uma maneira de coleta de evidência a não ser por meio da observação participante (YIN, 2015). Nesse sentido, é possível verificar que existem muitos fenômenos importantes que “não podem ser registrados por meio de perguntas ou em documentos quantitativos, mas devem ser observados in loco, na situação em que acontecem” (MINAYO, 2001, p. 72). Outra potencialidade refere-se à “capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém ‘interno’ a um estudo [...] e não de alguém externo a ele” (YIN, 2015, p. 121). Quando fizermos uso dessa perspectiva da professora-pesquisadora, juntamente à da sujeita de pesquisa, é possível ter uma visão mais ampla da realidade do processo de produção textual com foco na intencionalidade, visto que ambas, sozinhas, representam apenas uma parte das várias possibilidades de observação do objeto desta pesquisa.

Os questionários foram compostos por um conjunto de perguntas, as quais deveriam ser respondidas, por escrito, pelos participantes, de maneira que, por meio delas, foi possível obter “[...] dados a partir do ponto de vista dos pesquisados” (GIL, 2010, p. 102-103). De acordo com Burns (1999), os questionários são instrumentos de análise que apresentam certas vantagens ao pesquisador: fácil administração; rápida aplicação; possibilidade de envolver um número significativo de participantes. Ademais, esse instrumento mostra-se como um elemento importante para essa pesquisa pelo fato de que, por meio dele, torna-se possível obter “[...] informações acerca do que a pessoa ‘sabe, crê ou espera’, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como [...] suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (GIL, 2010, p. 103). Ainda conforme o autor, apesar de não haver normas rígidas quanto à elaboração de um questionário, deve-se produzi-lo de modo a “[...] traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens” (GIL, 2010, p. 103).

Os questionários em nosso estudo foram utilizados em diferentes momentos da pesquisa: entre uma versão e outra das crônicas (Questões de Intencionalidade; Questionário sobre a 2ª versão da CA02) e ao final das atividades do projeto (Questionário sobre o Plano de Texto; Questionário das atividades de produção textual). Denominamos “Questões de Intencionalidade” o questionário elaborado para verificar a intenção dos estudantes ao produzirem seus textos. Após a elaboração da pirâmide tópica, os alunos respondiam às questões apresentadas nesse material, as quais versavam sobre: 1) escolha e identificação de dois articuladores, apresentando o objetivo ao utilizá-los; 2) posicionamento acerca da importância do uso desses articuladores para a argumentação do texto; 3) motivo pela escolha do(s) subtópico(s) para o supertópico do texto; 4) apresentação da intenção ao organizar os tópicos na ordem em que aparecem no texto; 5) posicionamento sobre a importância, para a argumentação, do(s) subtópico(s) apresentados.

O questionário apresentado após a produção do texto e a elaboração da pirâmide tópica oportunizava ao aluno refletir sobre a organização do seu texto, bem como sobre as escolhas e as intenções delas quanto ao uso dos recursos linguísticos (articuladores) e à sequenciação das ideias (progressão tópica). Esse instrumento foi utilizado e as informações nele apresentadas são confrontadas com a produção textual do aluno e com a pirâmide tópica de seus textos no capítulo 4 desta tese. Com isso, foi possível examinar o que o estudante diz ter feito e com qual objetivo e o que está revelado no material linguístico de sua crônica.

O Questionário sobre a 2ª versão foi realizado após os estudantes receberem de volta a 1ª versão da CA02 – sem a orelha – e o Plano de Texto dessa 1ª versão. Nesse momento, eles tinham como atividade a elaboração da pirâmide tópica de tal versão e, na sequência, o preenchimento das Questões de Intencionalidade referentes a ela. No entanto, não realizaram essas duas atividades para a 2ª versão, pois haviam empreendido as mudanças que acreditavam dar conta de sua intencionalidade já na 1ª versão.

No Questionário sobre a 2ª versão, foram apresentadas questões relacionadas à necessidade ou não da elaboração do Plano de Texto e da Pirâmide Tópica para a 2ª versão da crônica que haviam produzido. Essas perguntas foram necessárias, porque, durante a aula em que entregaram a 2ª versão da Crônica, conhecendo a dinâmica das atividades de produção textual – 1) Plano de Texto; 2) 1ª versão da CA; 3) Pirâmide Tópica; 4) Questões de intencionalidade; 5) Orelha do Texto; 6) Plano de texto; 7) 2ª versão da CA; 8) Pirâmide Tópica; 9) Questões de intencionalidade; 10) Orelha do Texto; 11) 3ª versão da CA –, muitos alunos comentaram que, por meio das reflexões desenvolvidas nas atividades anteriores à escrita de tal versão, já haviam realizado as mudanças que entendiam como necessárias. Com isso, elaboramos este questionário de modo que pudessem justificar a afirmação: não é necessário elaborar um Plano de Texto e uma Pirâmide Tópica para a 2ª versão da CA. Além dessas perguntas, que diziam respeito à intencionalidade, também foi abordado, nesse questionário, o uso dos articuladores, enfocando as mudanças realizadas pelos alunos: “Escolha dois articuladores dentre os que você inseriu ou modificou e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo em sua crônica argumentativa e o motivo da inserção ou mudança”.

No Questionário sobre o Plano de Texto, foram apresentadas questões sobre: a colaboração ou não desse instrumento para a qualificação dos textos dos estudantes; o momento em que ele deve ser elaborado no processo de produção textual e se os discentes pretendem fazer uso desse recurso em produções futuras. Além dessas indagações, esse instrumento contou com perguntas em que o aluno precisava indicar qual(is) elemento(s) deveria(m) ou não compor o Plano de Texto, além de apontar o(s) conteúdo(s) que

colaborou(aram) ou não para elaboração desse instrumento. Ademais, foram feitas questões sobre a PTDP, de maneira que o estudante necessitaria declarar se fez ou não uso do Plano de Texto ao elaborá-la; se o conhecimento sobre esse instrumento foi modificado em algum sentido pelo Projeto e se o fato de o texto da produção diagnóstica ter a temática da argumentação, solicitando uma resolução para a problemática do baixo desempenho quanto à argumentação, o fez repensar sobre como escrevia, bem como acerca da maneira como a escola, os livros didáticos, as disciplinas e os professores trabalhavam como o texto argumentativo, ajudando-o a refletir sobre sua própria escrita.

Para que os alunos pudessem realizar o movimento ora de retrospectiva ora de prospecção, o questionário foi dinamizado ao final de todas as atividades do projeto. Como pode ser verificado pela exposição das perguntas que o compunham, ele serviu como instrumento para o exame do ponto de vista do aluno acerca das atividades e de suas implicações em seu processo de aprendizagem.

O Questionário sobre as atividades de produção textual também foi realizado ao final do projeto, pois, por meio dele, foi possível verificar a opinião dos estudantes acerca das atividades realizadas e, com isso, avaliar, no capítulo 4 desta tese, a validade ou não, segundo os alunos, desta PA. As perguntas desse instrumento versavam sobre qual das atividades contribuiu mais para qualificar o texto; qual atividade não foi importante para a qualificação; em qual situação o discente fez uso do conhecimento acerca da progressão tópica e/ou dos articuladores textuais para escrever ou reescrever, segundo seus objetivos e como esse conhecimento colaborou.

O ENEM de 2019 também foi abordado com a seguinte questão: “Algum dos conhecimentos sobre progressão tópica, articuladores textuais ou plano de texto foi utilizado na realização da prova?” Uma outra pergunta enfocava a importância ou não de aprender sobre a intencionalidade do texto argumentativo para a sua produção textual argumentativa. Também foi questionado se o trabalho realizado por meio do projeto foi ou não importante para qualificação e aprimoramento dos textos por eles elaborados. Outra questão dizia respeito à possibilidade ou não de este projeto colaborar na diminuição do baixo desempenho escolar quanto à argumentação. Ao final do questionário, foi resguardado um espaço, caso os estudantes desejassem registrar sugestões, comentários ou críticas sobre este trabalho de produção textual argumentativa realizado na escola.

A Orelha do Texto foi utilizada por Motta (2009) como um recurso para avaliação das produções dos alunos do Ensino Superior e, com base nos resultados do estudo de doutorado da autora, empregamos neste trabalho. Esse instrumento seria uma “espécie de orelha de livro

anexada na lateral da folha [...] [em que são registrados] comentários e questões sobre conteúdo e expressão, de acordo com a natureza dos itens a serem observados em cada uma das reescritas” (MOTTA, 2009, p. 97). Em nossa pesquisa, a orelha foi inserida no lado direito da Folha Definitiva de Produção Textual e era subdivida em cinco elementos, baseados nos preceitos de textualização da LT. Desse modo, foi possível apresentar um *feedback*, composto de provocações, por meio de perguntas problematizadoras, que tratavam de questões sobre gênero, intencionalidade, progressão tópica, articuladores e convenções da escrita.

A orelha da 1ª versão apresentou provocações acerca do gênero, da intencionalidade, da progressão tópica e dos articuladores, enquanto que a da 2ª versão possuía apontamentos relacionados às convenções da escrita. As perguntas problematizadoras da Orelha, muitas vezes, eram o mote para uma interação oral, em que, por meio de uma “conversa orientadora”, os alunos pediam esclarecimentos sobre as questões ali apresentadas ou mostravam as soluções que encontraram. Nessa “conversa”, suscitada pelas perguntas problematizadoras da Orelha do Texto, a professora-pesquisadora buscava trazer outras reflexões para que os estudantes mesmos pudessem tomar as decisões. Tal atividade de “conversa orientadora” também é defendida por White e Arndt (1991), que apontam como um dos pilares de sua filosofia de escrita-processo a necessidade de “criar tempo para discutir cada texto do aluno com ele numa situação face a face, e não meramente dar um feedback na forma de marcação no texto” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 10)⁹⁰. As observações a partir dessa conversa serão apontadas, nesta tese, como instrumento de observação direta.

Como foi possível observar a partir da descrição das propriedades e dos usos desses instrumentos, a flexibilidade, a imprevisibilidade e a observância do contexto da investigação são características inerentes à PA. É justamente por tais aspectos que Burns (1999) faz uma comparação entre a PA e o camaleão, uma vez que, para a autora, tanto os planos quanto as ações realizadas pelo pesquisador acabam sendo suscetíveis a transformações, dependendo das demandas sociais, políticas e educacionais, dos valores pessoais e profissionais, das crenças e das histórias de vida que se apresentam no contexto em pesquisa. Sendo assim, para atender às necessidades específicas da investigação a que nos propomos, foram utilizados alguns instrumentos peculiares de análise, que se referem especificamente a este estudo, como demandas do próprio desenvolvimento da PA, a saber: o plano de texto, a pirâmide tópica, a orelha do texto e os questionários.

⁹⁰ No original: “create time to discuss each student’s writing with them in a face-to-face situation, and not merely to provide one-way written feedback in the form of ‘marking’” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 10).

Na seção, a seguir, será apresentada a sujeita de análise selecionada para o presente estudo.

3.2.3 A escolha de sujeita de análise

“Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Afinal de contas quem sou eu?’
Ah, este é o grande enigma”
(CARROLL, 2013, p. 17-18).

‘Quem é você?’ perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então”
(CARROLL, 2013, p. 38).

Nesta subseção serão apresentados aspectos referentes tanto à seleção dos participantes, quanto da sujeita de análise. A seleção dos participantes de pesquisa considerou os seguintes critérios⁹¹: a) alunos do 2º ano do Ensino Médio; b) turma sob minha regência; c) turma com o quadro horário que oportunizasse a avaliação textual interativa das produções textuais e d) maior interesse em participar do projeto de pesquisa⁹², o que foi explicitado pelos estudantes a partir da interlocução com a professora-pesquisadora.

Sendo assim, a turma escolhida para fazer parte deste estudo foi a F2. Os alunos foram convidados antecipadamente pela professora-pesquisadora a participar da pesquisa. Muitos deles poderiam ter sido selecionados como sujeito de pesquisa, haja vista contemplarem satisfatoriamente os critérios expostos, tendo apresentado avanços, cada um de um modo e de

⁹¹ É válido ressaltar que todos os estudantes entregaram a documentação assinada e que todos os dados de coleta e informações desta pesquisa são confidenciais e foram utilizados estritamente neste trabalho de Doutorado, conforme apresentado aos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, a identificação dos voluntários ocorreu apenas entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo aos alunos participantes.

⁹² Os alunos participantes, depois de serem convidados e aceitarem, entregaram o Termo de Assentimento (Anexo A) e de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) devidamente assinados pelos pais ou responsáveis e pelos estudantes, comprovando que têm ciência das atividades que seriam realizadas e concordam com a participação no estudo.

intensidade diferente, o que demonstra a relevância de uma PA com esta temática e aporte teórico-metodológico.

Contudo, como tínhamos uma quantidade significativa de alunos, ficaria inviável para uma pesquisa desta natureza, qualitativa, apresentar de modo mais aprofundado a análise das produções textuais de todos os participantes. Sendo assim, dentre os estudantes da turma, selecionamos uma como sujeita de análise. Ela foi escolhida com base nos critérios de: a) assiduidade; b) envolvimento em todas as atividades propostas; c) apresentação de perguntas acerca dos elementos teóricos de que apresentava dúvidas; d) participação no planejamento de atividades, por meio de sugestões de exercícios e de encaminhamentos; e) interesse em ser a sujeita de análise e f) resposta aos questionários, apresentando sua intencionalidade.

O nome da discente selecionada como sujeita de análise foi resguardado neste estudo e a estudante, a partir de agora, será denominada “Alice”. Ela será assim chamada porque sua postura como aluna faz lembrar algumas das atitudes da personagem Alice, do livro *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Ambas são inteligentes, observadoras, curiosas e estavam diante de um “novo mundo” – o país das maravilhas, para a personagem, e o conhecimento sobre o poder da intencionalidade no uso dos recursos linguísticos e da progressão de ideias, para a aluna. Considerando tanto a postura de Alice – personagem – como a de Alice – sujeita de análise –, é possível verificar que elas questionam tudo o que viveram e aprenderam até o momento, ao entrarem em contato com o “novo mundo”. Como se verá na análise dos dados, a postura questionadora da aluna, aliada às suas escolhas e decisões, demonstram que ela participou deste estudo como um sujeito ativo, aquele conceituado por Koch (2011).

Os textos produzidos por Alice compõem o *corpus* desta pesquisa. No entanto, é válido ressaltar que, apesar desta tese de doutoramento basear-se, sobretudo, em um sujeito de análise, resultados satisfatórios também teriam sido demonstrados se outros tantos alunos participantes tivessem sido selecionados como “sujeito”. Isso porque os ganhos quanto à capacidade de escrever textos argumentativos, e quanto à reflexão sobre a intencionalidade no processo de escrita, foram visíveis na expressiva maioria dos estudantes. Eles tomaram consciência do poder do uso adequado e intencional dos recursos linguísticos e da progressão das ideias na produção de seus textos. Refletiram sobre suas escolhas linguísticas, desenvolvendo criticidade e autonomia em seu processo de escrita, por meio de atividades metacognitivas. Tal resultado demonstra a relevância deste estudo para o âmbito educacional e, conseqüentemente, social, o que indica a importância de pesquisas desta natureza na escola.

O capítulo a seguir é destinado à análise e discussão dos resultados desta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados das três produções textuais escritas pela sujeita Alice, a saber: produção textual diagnóstica provocadora (PTDP); crônica argumentativa 01 (CA01); e crônica argumentativa 02 (CA02)⁹³. Para isso, organizamos este capítulo em três subcapítulos, quais sejam: análise da produção textual diagnóstica provocadora; análise da crônica argumentativa 01 e análise da crônica argumentativa 02. Todo o processo será norteado pelo objetivo geral desta pesquisa: “investigar como o trabalho com o princípio textual de intencionalidade pode auxiliar na escrita de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria”.

Para dar conta dessa questão, elencamos alguns objetivos específicos, os quais guiam as análises das produções textuais de Alice. Um desses objetivos é verificar como a elaboração do plano de texto auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo. Por meio desse objetivo específico, buscamos observar como se dá a materialização da intencionalidade da aluna desde o momento de planejamento do texto – o plano de texto.

Outro objetivo específico elencado neste trabalho é o de averiguar como o uso consciente da progressão tópica auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo. Tal objetivo possibilitou-nos observar se o conhecimento sobre progressão tópica, adquirido e utilizado pela estudante ao longo do projeto, colaborou para atingir suas intenções. Já o objetivo específico por meio do qual buscamos examinar como o uso consciente dos articuladores textuais auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo possibilitou-nos verificar de que maneira o conhecimento e o uso dos articuladores contribuiu para que os alunos atingissem a intencionalidade planejada.

O último dos objetivos específicos buscou observar como as atividades metacognitivas colaboram para a construção da autonomia escritora dos alunos do Ensino Médio na busca pela concretização da intencionalidade no texto argumentativo. Com ele será possível analisarmos a relevância de atividades metacognitivas para a tomada de consciência dos estudantes acerca de seus conhecimentos e usos dos recursos linguísticos ao buscar atingir sua

⁹³ Para ficar mais compreensível ao leitor, as produções textuais de Alice foram digitadas e os textos originais com a letra da aluna foram escaneados. Encontram-se ao final deste trabalho, em Anexos.

intencionalidade, ou seja, analisar a autonomia dos alunos quanto ao processo de aprendizagem.

É válido reiterarmos que a análise que foi realizada neste trabalho de doutoramento diz respeito somente à produção textual da sujeita Alice. Ademais, é importante ressaltarmos que os fragmentos, registrados em itálico neste trabalho, são as produções textuais elaboradas por Alice, bem como suas respostas nos questionários. Em ambos os tipos de fragmentos comprobatórios, preservamos o registro exato apresentado pela estudante, resguardando, inclusive, os possíveis desvios gramaticais.

As análises das produções de Alice mostraram que a escolha por abordar quatro questões – Plano de Texto, Progressão Tópica, Articuladores e Atividades Metacognitivas – para a comprovação da intencionalidade, é bastante relevante, pois as seleções linguísticas e organizacionais da estudante estão expressas em tais elementos. Ao planejar seu texto, Alice organiza suas ideias em uma determinada sequência; para relacioná-las, faz uso de articuladores e, para a tomada de consciência de sua intencionalidade, são necessárias atividades metacognitivas. Compreende-se, com isso, a necessidade de abordagem dessas quatro questões para o trabalho com a intencionalidade na produção textual de estudantes de EM em sala de aula.

Como será observado na análise dos textos de Alice, as duas dinâmicas envolvidas na intencionalidade – monitoramento da situação e gerenciamento da situação – permeiam as atividades desenvolvidas com os estudantes. Isso porque, ao elaborarem o plano de texto e a pirâmide tópica, receberem as notas de aula e a orelha do texto e responderem aos questionários, os alunos puderam refletir sobre o modo como escrevem seus próprios textos, de maneira a pensarem acerca de seus processos e suas estratégias cognitivas, chegando a uma autoconsciência. Nessas atividades puderam monitorar e controlar seus processos de produção textual, inclusive as maneiras de melhorá-la.

A intencionalidade da tessitura do texto diz respeito às quatro intencionalidades cunhadas neste estudo. A intencionalidade da situação de comunicação, que relacionamos ao gênero, não ocorreu no desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que o gênero a ser trabalhado era o exigido pelo Currículo do SCMB para o 2º ano do Ensino Médio – o PSD (Anexo C). A intencionalidade temática se deu a partir da escolha da delimitação do tema na CA01; ao passo que na PTDP e na CA02, a escolha relacionada à temática ocorreu na seleção dos argumentos e da tese. A intencionalidade linguística, que diz respeito às escolhas dos recursos linguísticos, neste estudo, esteve centrada na seleção e uso dos articuladores. Já a intencionalidade organizacional referiu-se, nesta pesquisa, à progressão tópica.

Desse modo, nos subcapítulos que seguem, apresentamos a intencionalidade linguística e a intencionalidade organizacional como instrumentos para observação da intencionalidade de alunos do Ensino Médio ao elaborarem um texto argumentativo. Essas quatro intencionalidades puderam se tornar conscientes por meio de atividades metacognitivas, a exemplo do Plano de Texto.

4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA PROVOCADORA

A PTDP (Anexo D), como já referido no subcapítulo 3.2.1, foi realizada como primeira atividade com os alunos. Nessa produção, os estudantes elaboraram um texto dissertativo-argumentativo de, no mínimo, 20 e no máximo, 30 linhas. Como essa era uma produção que se prestava a determinados objetivos, não houve nenhum tipo de intervenção da professora-pesquisadora durante a elaboração do texto, ou seja, não ocorreu explicação acerca do tema ou da proposta nem do Plano de Texto, da Progressão Tópica e dos Articuladores. Os alunos tinham acesso apenas ao texto provocador intitulado “Alunos brasileiros não sabem argumentar, diz estudo”, de autoria de Thaís Paiva (Apêndice A). O texto foi produzido em um tempo de aula e não houve reescrita, a fim de que fosse possível diagnosticar os conhecimentos dos alunos acerca dos tópicos de análise desta tese. Na sequência apresentamos, na Quadro 15, o texto da aluna digitado na íntegra.

Quadro 15 – Produção Textual Diagnóstica Provocadora da sujeita Alice

(continua)

“A argumentação, além de ser abordada em diferentes concursos e vestibulares, apresenta importância real na vida do cidadão, ajudando-o a desempenhar um papel político e atuando na sociedade que o cerca. Atualmente, porém constatamos que nossa sociedade vem apresentando baixos índices argumentativos. Sustentar pontos de vista próprios em redações e criar teses são tarefas árduas para estudantes brasileiros. A partir dessa constatação, surge o seguinte questionamento: a que possibilidades podemos recorrer para reverter esse quadro de baixo desempenho argumentativo?”

Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula. Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno. Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também. A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes. Além disso, é fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação.”

Em segundo plano, devemos pensar sobre o embasamento teórico. Os estudantes, dentro de escolas e através das mídias, têm acesso unicamente ao discurso jornalístico, trazendo limites ao processo argumentativo, uma vez que esse gênero trata só de fatos e problemas conjeturais. Os alunos devem ser

Quadro 15 – Produção Textual Diagnóstica Provocadora da sujeita Alice

(conclusão)

estimulados, não só a dominar o termo e reproduzir sua opinião, mas também a saber olhar de modo crítico pensamentos oriundos do senso comum, disseminada pela mídia e que estão enraizados na sociedade. O uso de disciplinas como história, filosofia e sociologia estimula esse pensamento autônomo e reflexivo sobre a sociedade e seus problemas, não auxiliando a tornar o estudante um fantoche dos outros, mas que ele use essas informações para formar seu próprio ideal.

Com base em todas as possibilidades apontadas anteriormente, conseguiremos driblar esse mal que é o baixo desempenho argumentativo nas escolas brasileiras e aumentar o senso crítico e autônomo dos alunos. Afinal, é como diz Aristóteles, mestre da Retórica Grega: “Educa as crianças e não precisarás castigar os adultos”. Educação é fundamental, mas não aquela que dará origem a meros imitadores, e sim aquela que criará cidadãos pensantes e ativos quanto sua função no mundo e capacitados em pô-la em prática.”

Fonte: Produção Textual Diagnóstica Provocadora, extraída do Anexo D.

Essa PTDP (Anexo D) foi utilizada como uma fonte diagnóstica para verificar o conhecimento prévio e o uso dos alunos quanto à progressão tópica e aos articuladores. Ao gerar esses dados, a produção oportunizou o planejamento das atividades realizadas no Projeto de Tese, de acordo com os resultados encontrados. O Plano de Texto, questão abordada por esta tese, não foi observado no momento de produção da PTDP, mas nas CA01 e na CA02. Entretanto, nesta análise, será considerado a partir de um olhar retrospectivo tanto da professora-pesquisadora quanto da sujeita de análise. As atividades metacognitivas serão analisadas apenas na CA01 e na CA02, uma vez que na PTDP não houve a realização de nenhuma atividade dessa natureza. Vale ressaltar, ainda, que na PTDP de Alice não foram encontradas tantas fragilidades, visto que a estudante – sujeita de análise – tem ótimo rendimento escolar, mas elas demonstram que a aluna poderia fazer um uso consciente e mais eficiente das potencialidades dos recursos linguísticos em prol de sua intencionalidade.

O objetivo da PTDP foi não somente realizarmos um diagnóstico dos conhecimentos e usos dos estudantes quanto à Progressão Tópica e aos Articuladores, como também provocar os alunos acerca da temática da argumentação, de modo a que eles pensassem sobre o que é argumentação, como alunos (eles próprios) argumentam, sobre o papel ativo deles e quanto ao papel da escola por meio da figura do professor. Ao refletirem acerca dessas questões, os discentes realizaram uma atividade de metacognição.

A escolha por iniciar este projeto propondo a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, para diagnosticar as potencialidades e as fragilidades dos estudantes, ocorreu pelo fato de que os alunos, seja por meio de atividades do Colégio, seja a partir de cursos externos à escola, já haviam produzido exemplares de tal texto. Muito desse conhecimento, inclusive prático, sobre a proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo se deve ao

ENEM. Isso porque muitos dos estudantes realizaram o ENEM, em 2018, como treineiros. Além disso, em 2018, foi realizada por mim, no CMSM, uma aula sobre a produção textual no ENEM, de maneira que puderam produzir um texto para conhecer mais sobre os critérios de avaliação de tal prova de ingresso ao Ensino Superior.

Trago essa informação porque acompanhei esta turma participante do projeto desde o 1º ano do EM, pois fui professora deles de Língua Portuguesa em 2018 e 2019. Desse modo, pensando em observar uma produção em que já revelassem ter conhecimento acerca de suas características, elaborei uma proposta de produção textual com o texto provocador, anteriormente referido, nos moldes da Redação do ENEM. Sendo assim, em uma produção já conhecida por eles, acredito ser mais coerente observar a maneira como organizam os tópicos e como fazem uso dos articuladores, uma vez que já tinham um conhecimento, mesmo que inicial, dos movimentos recorrentes próprios do texto dissertativo-argumentativo da Redação do ENEM.

Como se pode observar no objetivo desta produção textual realizada pelos estudantes, duas perspectivas serão analisadas. Uma delas diz respeito ao olhar da professora – que aqui denominaremos como perspectiva diagnóstica –, visto que tal viés apresenta o levantamento dos indícios linguísticos da produção textual e as respostas aos questionários, os quais revelam o conhecimento e o uso do Plano de Texto, da Progressão Tópica e dos Articuladores. Outra perspectiva refere-se ao olhar do aluno – intitulada aqui como perspectiva provocadora –, uma vez que traz o viés dos estudantes sobre a argumentação (conceito; uso; papel dos usuários), de modo que a eles é solicitada a apresentação de possíveis soluções para o problema levantado, o que propicia que reflitam sobre o seu fazer enquanto alunos, sobre a escola/professor e procurem não apenas criticar, mas também buscar resoluções.

Observar essas duas perspectivas – da aluna e da professora-pesquisadora – faz-se necessário porque os estudantes podem não conseguir fragmentar o processo de escrita nos seus diversos momentos e elementos constituintes, uma vez que eles a percebem como um todo; ao passo que a professora-pesquisadora, em contrapartida, tem um acesso restrito ao processo de escrita dos alunos. Então, para ela, segmentar acaba sendo uma imposição metodológica. Há, com isso, dois olhares que, observando por ângulos diferentes, enfocam o mesmo objeto – no caso, o processo de escrita.

Sendo assim, a aluna experimenta o processo da escrita na sua totalidade, de maneira que cada elemento mínimo do ato de escrever está encaixado perfeitamente dentro dos elementos maiores e é realizado de modo tão rápido que a existência de cada um deles torna-

se imperceptível pelo produtor (LEFFA, 1996). Essa proximidade em relação ao processo “parece deixá-lo cego para o que está acontecendo [...]” (LEFFA, 1996, p. 50-51)⁹⁴. Apesar da tecnologia disponível à professora-pesquisadora, inclusive os mais diversos instrumentos de pesquisa, ela não é capaz de captar a escrita no seu quadro completo, visto que “[...] o que se consegue são manifestações periféricas dos componentes do processo” (LEFFA, 1996, p. 51). Logo, é de suma importância, sobretudo para a análise da intencionalidade, considerar essas duas perspectivas. Na direção de buscar uma observação tanto do ângulo da aluna quanto da professora-pesquisadora, foi desenvolvida a análise da PTDP. A fim de tornar mais clara essa referida divisão em perspectivas, trazemos o Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 – Direcionamento da análise da Produção Textual Diagnóstica Provocadora

PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA PROVOCADORA			
PERSPECTIVAS DE ANÁLISE			
DIAGNÓSTICA		PROVOCADORA	
Indícios linguísticos na produção textual e nas respostas de Alice aos questionários		Concepção apresentada na produção textual e nas respostas aos questionários	
Categorias de análise	Progressão Tópica	Categorias de análise	Concepção de argumentação e de processo de escrita argumentativa
	Articuladores		Responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos
	Plano de Texto		Atividades Metacognitivas

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 16 mostra a divisão desta análise em perspectivas. Os três elementos da perspectiva diagnóstica referem-se à tessitura do texto, desde o seu planejamento – o plano de texto – até o texto dissertativo-argumentativo materializado – a progressão tópica e os articuladores. Já os elementos que compõem a perspectiva provocadora dizem respeito ao conhecimento cognitivo – concepções e pontos de vista de Alice quanto à argumentação – e metacognitivo – quanto às reflexões sobre o ato de argumentar em texto argumentativo. Como os elementos comprobatórios de algumas das categorias de análise foram encontrados no texto produzido por Alice e outros nos questionários (de intencionalidade, sobre o Plano de Texto e sobre as atividades de produção textual), a divisão da análise em perspectivas sofrerá ainda outra subdivisão, como mostra o Quadro 17, a seguir:

⁹⁴ Nas citações de Leffa (1996), extraímos o termo “leitura” (representado por reticências entre colchetes) e inserimos (entre colchetes) a palavra “escrita”. Consideradas as diferenças entre os processos de escrita e de leitura, acreditamos que a questão apontada pelo autor também é válida para a metacognição na escrita.

Quadro 17 – Perspectivas de análise da Produção Textual Diagnóstica Provocadora

PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA PROVOCADORA					
DIAGNÓSTICA			PROVOCADORA		
Indícios linguísticos na produção textual	Declarações de Alice nos questionários		Concepção apresentada na produção textual		Declarações de Alice nos questionários
Categorias de análise	Categorias de análise		Categorias de análise		Categorias de análise
Progressão Tópica	Articuladores	Plano de Texto	Concepção de argumentação e de processo de escrita argumentativa	Responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos	Atividades Metacognitivas

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa subdivisão dentro de cada uma das perspectivas se fez necessária tendo em vista a natureza dos elementos comprobatórios de análise: o texto de Alice, as respostas da aluna aos questionários sobre o Plano de Texto (Anexo W) e as atividades de produção textual (Anexo X). É válido ressaltar que, no momento de planejamento das atividades deste projeto, com base no que foi observado nos textos dos estudantes, consideramos apenas a progressão tópica e os articuladores, não enfocando o plano de texto. A observação desse instrumento foi considerada apenas depois de os alunos terem escrito a primeira versão da CA 01, como será mais bem explicado na análise dessa primeira crônica, no subcapítulo 4.2.

As declarações de Alice acerca do Plano de Texto, que serão apresentadas nos quadros a seguir, têm por base um olhar retrospectivo da estudante, uma vez que, somente após o trabalho com as três produções textuais propostas (PTDP, CA01 e CA02), houve a dinamização do questionário e, a partir dele, uma reflexão sobre o uso ou não do Plano de Texto para a elaboração de suas crônicas. Esse olhar retrospectivo sobre seu processo de escrita também pode ser observado quanto à progressão tópica, aos articuladores e às atividades metalinguísticas.

O Quadro 17, a seguir, apresenta os indícios linguísticos extraídos da PTDP de Alice. Está organizado de maneira que, na primeira coluna, são trazidos os dois parágrafos de desenvolvimento do texto da aluna e, na coluna seguinte, há a exposição das possibilidades de progressão linear. É válido ressaltar que, nesta análise da PTDP, não será observada a progressão hierárquica, pois ela foi trabalhada neste estudo como um instrumento de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ou seja, uma atividade metacognitiva, em que os alunos, ao elaborarem a pirâmide tópica, após a primeira versão, refletiam sobre as

potencialidades e as fragilidades de seus textos antes da reescrita. Por essa razão, a progressão tópica será abordada na análise da CA01 e CA02.

No Quadro 17, sinalizamos em cores diferentes⁹⁵ tanto no primeiro quanto no segundo parágrafo de desenvolvimento do texto de Alice os diferentes tópicos apresentados. No primeiro parágrafo de desenvolvimento, em azul, está o tópico em que a Alice trata da necessidade de consciência de que a mudança ocorre por meio das intervenções em sala de aula: “Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula”. Em vermelho, encontra-se o tópico em que a estudante se refere à necessidade de os livros didáticos desenvolverem o senso crítico dos alunos em textos argumentativos: “Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno”. Em preto e sublinhado, aparece o tópico em que a aluna apontou a necessidade de serem utilizados tanto instrumentos teóricos, quanto práticos: “Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também”. Na cor verde, há a sinalização do tópico que aponta a necessidade de realização de debates: “A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes”. Em amarelo, está o tópico que trata da necessidade de os professores trabalharem com aspectos de composição textual e recursos linguísticos.

Além desses elementos sinalizados, como se verá no Quadro 18, a seguir, alguns termos foram marcados na análise da progressão linear, a fim de tornar mais visível a possibilidade/necessidade de reorganização dos tópicos, dependendo da intencionalidade planejada. No primeiro parágrafo, estão marcados: “teóricos”, em amarelo, e “práticos”, em verde. Já no segundo parágrafo, as expressões assinaladas foram: “embasamento teórico”, em amarelo, e “mídia”, em verde. A seguir o Quadro 18.

⁹⁵ Destacamos os diferentes tópicos em cores variadas, a fim de sinalizar para o leitor cada período, de modo que pudesse mais facilmente identificar a diferença e a relação entre eles, observando em cada possibilidade sugerida as inversões e mudanças entre os tópicos.

Quadro 18 – Índícios linguísticos da progressão tópica na Perspectiva Diagnóstica

(continua)

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – DIAGNÓSTICA	
ÍNDICIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL	
PARÁGRAFOS DE DESENVOLVIMENTO DO TEXTO	POSSIBILIDADES DE PROGRESSÃO LINEAR
PROGRESSÃO TÓPICA LINEAR PRIMEIRO PARÁGRAFO	<p>“Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula. Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno. <u>Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também.</u> A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes. Além disso, é fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação.” (Anexo D) (grifos meu)</p>
	<p>POSSIBILIDADE 1</p> <p>“Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula. Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno. A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes. Além disso, é fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação <u>Para isso, não serão necessários somente instrumentos práticos, mas os teóricos também.</u>”</p>
	<p>POSSIBILIDADE 2</p> <p>“Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula. Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno. <u>Para isso, não serão necessários somente instrumentos práticos, mas os teóricos também.</u> A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes. Além disso, é fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação.” (Anexo D) (grifos meu)</p>
	<p>POSSIBILIDADE 3</p> <p>“Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula. Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno. <u>Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também.</u> É fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação. Além disso, a implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes.” (Anexo D) (grifos meu)</p>

Quadro 18 – Índícios linguísticos da progressão tópica na Perspectiva Diagnóstica

(conclusão)

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – DIAGNÓSTICA	
ÍNDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL	
PARÁGRAFOS DE DESENVOLVIMENTO DO TEXTO	POSSIBILIDADES DE PROGRESSÃO LINEAR
SEGUNDO PARÁGRAFO	<p>POSSIBILIDADE 1</p> <p>“<i>Em segundo plano, devemos pensar sobre o embasamento teórico. Os estudantes, dentro de escolas e através das mídias, têm acesso unicamente ao discurso jornalístico, trazendo limites ao processo argumentativo, uma vez que esse gênero trata só de fatos e problemas conjeturais. Os alunos devem ser estimulados, não só a dominar o termo e reproduzir sua opinião, mas também a saber olhar de modo crítico pensamentos oriundos do senso comum, disseminada pela mídia e que estão enraizados na sociedade. O uso de disciplinas como história, filosofia e sociologia estimula esse pensamento autônomo e reflexivo sobre a sociedade e seus problemas, não auxiliando a tornar o estudante um fantoche dos outros, mas que ele use essas informações para formar seu próprio ideal.</i>” (Anexo D) (grifos meu)</p>
	<p>POSSIBILIDADE 2</p> <p>“<i>Em segundo plano, devemos pensar sobre o embasamento teórico. O uso de disciplinas como história, filosofia e sociologia estimula esse pensamento autônomo e reflexivo sobre a sociedade e seus problemas, não auxiliando a tornar o estudante um fantoche dos outros, mas que ele use essas informações para formar seu próprio ideal.</i>” (Anexo D) (grifos meu)</p> <p>“<i>Os estudantes, dentro de escolas a através das mídias, têm acesso unicamente ao discurso jornalístico, trazendo limites ao processo argumentativo, uma vez que esse gênero trata só de fatos e problemas conjeturais. Os alunos devem ser estimulados, não só a dominar o termo e reproduzir sua opinião, mas também a saber olhar de modo crítico pensamentos oriundos do senso comum, disseminada pela mídia e que estão enraizados na sociedade.</i>” (Anexo D) (grifos meu)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Quadro 18, na análise da progressão linear do primeiro parágrafo de desenvolvimento do texto de Alice, é possível elencarmos três possibilidades de sequenciamento de tópicos, as quais têm por base um período bastante significativo do parágrafo, a saber: “*Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também*”. Caso Alice tivesse conhecimento explícito, que pode ser recuperado acerca da progressão e das suas implicações na argumentação, poderia ter sequenciado esse período em relação aos outros, de acordo com sua intencionalidade, da seguinte maneira: apresentá-lo ao final do parágrafo, no intuito de retomar os instrumentos teóricos e práticos anteriormente referidos e apontados por ela como necessários. No entanto, é válido ressaltar que, haveria a necessidade, também, de inverter a ordem dos termos “teórico” – em destaque na cor amarela – e “prático” – em verde –, para que tais expressões pudessem estar de acordo com a sequência das ideias apresentadas, já que a referência aos elementos práticos é exposta primeiro e em seguida, os elementos teóricos são referenciados.

A segunda possibilidade de organização do primeiro parágrafo de desenvolvimento é aquela em que Alice trocava a ordem de apresentação dos termos destacados “teóricos” e “práticos”, de modo que, na sequência, primeiramente, seria apresentado o período que trata dos debates e, em seguida, o que refere os elementos a serem abordados quanto ao texto argumentativo.

Na terceira possibilidade de sequenciamento do primeiro parágrafo de desenvolvimento, considerando a ordem em que aparecem os termos “teóricos” e “práticos”, Alice organizaria os períodos de modo que traria primeiro aquele que apresenta a necessidade de serem trabalhados elementos teóricos do texto argumentativo e em seguida o que indica o debate como instrumento prático de desenvolvimento da argumentação. A observação desses dois termos “teóricos” e “práticos” envolve a progressão tópica, colaborando para verificarmos a contração e a organicidade.

O segundo parágrafo de desenvolvimento do texto também poderia apresentar outras maneiras de sequenciação das ideias. Caso Alice tivesse conhecimento aprofundado acerca da progressão e das suas implicações na argumentação, poderia ter sequenciado o período “*Em segundo plano, devemos pensar sobre o embasamento teórico*”, em relação aos outros de outras maneiras, de acordo com sua intencionalidade. Sendo assim, neste estudo, apresentamos duas possibilidades de progressão tópica de tal parágrafo, considerando esse período como ponto de partida.

A primeira possibilidade de organização do parágrafo seria a de, após o período “*Em segundo plano, devemos pensar sobre o embasamento teórico*”, apresentar aquele que refere

as disciplinas, no intuito de sequenciá-las em relação à expressão “embasamento teórico”, visto que a história, a filosofia e a sociologia tratam de questões teóricas. Em seguida, a proposta seria apresentar, na sequência, o período “*Os estudantes, dentro de escolas e através das mídias, têm acesso unicamente ao discurso jornalístico, trazendo limites ao processo argumentativo, uma vez que esse gênero trata só de fatos e problemas conjecturais*”, que possui o termo em destaque “mídia”. Para explicar esse termo, a estudante apresentaria, na sequência, o período em que indica a necessidade de estimular os alunos para desenvolverem um olhar crítico acerca dos mais diferentes discursos apresentados pela mídia. Desse modo, nesta proposta de organização dos períodos, Alice apresentaria uma espécie de gradação, ao expor os dois tópicos principais que são referidos aqui por meio das expressões encapsuladoras “embasamento teórico” e “mídias”, e os períodos em que há a explicação de cada uma dessas expressões na sequência de cada uma delas.

Na segunda possibilidade de sequenciação, a estudante poderia, ainda, desenvolver mais o tópico relacionado “embasamento teórico”, apresentando alguns exemplos das teorias de cada disciplina que se prestariam à comprovação de tal questão. Esse desenvolvimento poderia abarcar também outros instrumentos para a aquisição de embasamento teórico, como a leitura de artigos, de livros específicos e de periódicos científicos. Alice poderia, também, nessa primeira possibilidade, apresentar o tópico relacionado ao discurso jornalístico em outro parágrafo e, com isso, desenvolvê-lo mais, trazendo exemplos de gêneros desse domínio discursivo. Para o desenvolvimento desse tópico, poderia, ainda, explorar as nuances do discurso jornalístico, uma vez que ela aponta que os alunos precisam “[...] *saber olhar de modo crítico pensamentos oriundos do senso comum, disseminados pela mídia e que estão enraizados na sociedade*”.

É válido ressaltar que haveria possibilidade de outras sequenciações dos períodos tanto no que se refere ao primeiro quanto ao segundo parágrafos, porém não foram apresentadas por questão de espaço. Desse modo, as possibilidades presentes nesta tese são apenas uma amostra de outros modos de organização das ideias expressas no parágrafo de Alice. Elas foram apresentadas para ilustrar a necessidade de um trabalho acerca da intencionalidade na progressão tópica, o que fará com que os estudantes possam ter consciência dos impactos argumentativos da organização escolhida para os tópicos do seu texto.

Como defendemos no início deste capítulo, ao planejarmos a organização em que os tópicos devem ser apresentados, surge a necessidade de pensarmos nos elementos que serão utilizados para articular as ideias. Sendo assim, o uso dos articuladores depende da relação entre tópicos que expressa a intencionalidade dos produtores. Como sabemos, segundo o que

apresentamos no subcapítulo 2.1.5, com base em Koch e Elias (2016a), os articuladores atuam na organização global do texto, no nível intermediário e no nível macroestrutural. Além dessa característica, esses elementos expressam a orientação argumentativa. A fim de diagnosticar as fragilidades dos estudantes quanto ao uso dos articuladores, para que fosse possível planejar as atividades ou até rever aquelas que já haviam sido pensadas, foi necessário observar a PTDP.

O Quadro 19, a seguir, traz os indícios linguísticos do texto de Alice na PTDP quanto aos articuladores. Está organizado de maneira que há uma coluna em que são apresentados os fragmentos do desenvolvimento do texto de Alice e outra na qual são apontadas as características do articulador em destaque naquela coluna. Os articuladores analisados estão sinalizados, respectivamente, na cor laranja – “*Para isso*” – e em amarelo – “*Em segundo plano*”.

Quadro 19 – Indícios linguísticos dos articuladores utilizados por Alice – Perspectiva Diagnóstica

(continua)

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – DIAGNÓSTICA – ARTICULADORES UTILIZADOS POR ALICE			
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL			
PARÁGRAFOS DE DESENVOLVIMENTO DO TEXTO DE ALICE		ARTICULADORES UTILIZADOS POR ALICE	
ARTICULADORES	<p>“Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula. Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno. Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também. A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes. Além disso, é fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação.” (Anexo D) (grifo meu)</p>	ARTICULADOR	Para isso
		TIPO	lógico -semântico
		SENTIDO	Mediação ou finalidade
	USO	Exprimem por intermédio de duas orações, numa das quais se explica o meio para atingir um fim expresso na outra. Trata-se de orações que expressam um efeito visado, um propósito, um fim por meio do uso de conectores.	
	OUTROS DESSA NATUREZA	para que, a fim de que, a fim de,	
	<p>“Em segundo plano devemos pensar sobre o embasamento teórico. Os estudantes, dentro de escolas através das mídias, têm acesso unicamente ao discurso jornalístico, trazendo limites ao processo argumentativo, uma vez que esse gênero trata só de fatos e problemas conjecturais. Os alunos devem ser estimulados, não só a dominar o termo e reproduzir sua opinião, mas também a saber olhar de modo crítico pensamentos oriundos do senso comum, disseminado pela mídia e que estão enraizados na sociedade. O uso de disciplinas como história, filosofia e sociologia estimula esse pensamento autônomo e reflexivo sobre a sociedade e seus problemas, não auxiliando a tornar o estudante um fantoche dos outros, mas que ele use essas informações para formar seu próprio ideal.” (Anexo D) (grifo meu)</p>	ARTICULADOR	Em segundo plano
TIPO		De organização textual	
SENTIDO		Organização textual	

Quadro 19 – Índícios linguísticos dos articuladores utilizados por Alice – Perspectiva Diagnóstica

(conclusão)

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – DIAGNÓSTICA – ARTICULADORES UTILIZADOS POR ALICE			
ÍNDICIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL			
PARÁGRAFOS DE DESENVOLVIMENTO DO TEXTO DE ALICE		ARTICULADORES UTILIZADOS POR ALICE	
		USO	Organizam o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação. Na organização espacial do texto sinalizam abertura, intermediação e fechamento.
		OUTROS DESSA NATUREZA	Primeir(amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/ em segundo lugar, por último

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto da sujeita e também no Quadro 11, do subcapítulo 2.1.5.

O elemento assinalado no primeiro parágrafo, em destaque na cor amarela, é o articulador do tipo lógico-semântico “Para isso”, que tem o sentido de finalidade. Se observarmos mais atentamente, a aluna empregou esse articulador, porém a relação dele com o tópico anterior fica comprometida, pois o sentido que ele estabelece estaria ligado à expressão final do período anterior “desenvolvam o senso crítico do aluno”. Contudo, via de regra, esse articulador retomaria “os livros didáticos”, o que faz da relação dissonante. Ademais, há outro elemento que torna inadequado o uso do “para isso”: a relação do período de “os livros didáticos” com os dois subsequentes. Isso porque o período introduzido pelo articulador "para isso" apresenta a ideia da necessidade de utilizar em sala de aula tanto instrumentos teóricos quanto práticos, o que mostra que a articulação não é a mais adequada, visto que Alice traz nos períodos seguintes que o responsável pelos instrumentos – a implementação de debates e a apresentação de elementos constitutivos do texto argumentativo – seria o professor, e não os livros didáticos.

Caso Alice tivesse utilizado qualquer articulador de mesma natureza do “Para isso”, estaria, do mesmo modo, inadequado, visto que a relação que se estabelece entre os períodos não é a de finalidade. Para que houvesse coerência entre o articulador utilizado e os períodos a serem relacionados, seria necessário inserir um elemento que estabelecesse outro sentido.

Ao utilizar “Em segundo plano”, no segundo parágrafo, podemos verificar, como mostra o Quadro 19, que esse tipo de articulador – de organização textual – está adequado à relação que se estabelece entre este parágrafo e o anterior, em que é utilizado o “primeiramente”. Entretanto, Alice poderia ter empregado o articulador “em segundo lugar”, outro desse mesmo tipo, como apresentado no Quadro 19. Isso porque, considerando o

elemento de articulação empregado no primeiro parágrafo de desenvolvimento, bem como os tópicos desenvolvidos nesses dois parágrafos, o vocábulo “plano” do articulador utilizado por Alice parece não ser o mais adequado, uma vez que indica “em outro viés”, em “outro sentido”, “em outra perspectiva” ou até mesmo que a ideia que ele introduz é menos importante da que é apresentada no primeiro parágrafo. No entanto, a ideia expressa pela relação entre o primeiro e o segundo parágrafos seria “em segundo lugar” ou “um outro aspecto”, que expressam a noção de ordenação sequencial dos elementos apresentados quanto ao tema da proposta de produção textual.

Quando empregamos “em segundo plano”, o efeito de sentido é diferente de utilizar “em segundo lugar”. No primeiro caso, estaríamos estabelecendo com o primeiro parágrafo de desenvolvimento uma relação de preterição, de maneira que, “em primeiro plano”, haveria algo e, “em segundo plano”, outra questão, mais inferior, isto é, com peso menor. Seria possível, ainda, compreender que “Em segundo plano” introduz um novo olhar diametralmente oposto ao que foi apresentado no primeiro parágrafo sobre a problemática do texto, ou seja, outra perspectiva. Essa, contudo, parece não ser a ideia pretendida pela aluna, ao levar em consideração de maneira global o texto de Alice, bem como a análise dos indícios linguísticos.

No segundo caso, se Alice tivesse empregado a expressão “em segundo lugar”, haveria uma sequenciação, de maneira que a ideia apresentada no segundo parágrafo estaria ordenada em relação à do primeiro. Essa ordenação não significa maior/melhor posição de um em relação ao outro, mas sim aquilo que está disposto em um primeiro e em um segundo momento. Refere-se, portanto, à organização dos parágrafos dentro do texto, à sua ordem em relação ao outro, e não à posição hierárquica entre eles.

É oportuno salientar que não foram enfocados, nesta análise, todos os articuladores apresentados ou não por Alice, mas tão somente alguns para fins de ilustração da necessidade de realizar ao longo do projeto o desenvolvimento de atividades de aprofundamento do conhecimento e dos usos dos elementos de articulação. O termo aprofundamento refere-se ao fato de que a aluna já apresenta um conhecimento prévio acerca dos articuladores e, como se verá neste capítulo de análise, essa base já consolidada foi fundamental para que fosse possível realizar um trabalho de tomada de consciência do uso dos elementos de articulação em prol da intencionalidade.

A análise aqui propunha-se a diagnosticar quais fragilidades a estudante apresentava em sua PTDP, o que não significa que a aluna não tivesse utilizado de maneira correta outros articuladores, mesmo porque Alice, além de ser uma excelente estudante, já havia visto

elementos de conexão no 9º ano do Ensino Fundamental, segundo o currículo do SCMB, de maneira que, no Ensino Médio, tem a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos acerca da coesão e da intencionalidade por meio de recursos linguísticos. Isso porque, como já apontado nos subcapítulos 2.1.4 e 2.1.5, os articuladores são um tipo de pista deixada pelo produtor para que seu interlocutor seja conduzido a sua intencionalidade.

O Quadro 20, a seguir, apresenta a possibilidade de inserção de articuladores em lugares em que a estudante não incorporou nenhum entre determinados períodos. Este Quadro possui uma coluna em que são apresentados os fragmentos do texto de Alice – primeiro e segundo parágrafos de desenvolvimento – e outra em que há a palavra “[ARTICULADOR]”, entre colchetes (em roxo e rosa) em cada possibilidade de inserção de tal elemento de articulação.

Quadro 20 – Possibilidade de articuladores na Perspectiva Diagnóstica

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – DIAGNÓSTICA – POSSIBILIDADE DE ARTICULADORES			
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL			
PARÁGRAFOS DE DESENVOLVIMENTO DO TEXTO DE ALICE	POSSIBILIDADE DE ARTICULADORES		
ARTICULADORES	<p>“Primeiramente, temos que ter consciência que a mudança está nas salas de aula. [ARTICULADOR] Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno. Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também. A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes. Além disso, é fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação.” (Anexo D) (grifo meu)</p>	POSSÍVEL ARTICULADOR	Por exemplo
		TIPO	Discursivo - argumentativo
		SENTIDO	Exemplificação
		USO	Estabelecem relação em que o segundo enunciado particulariza e/ ou exemplifica uma declaração mais geral apresentada no primeiro.
		OUTROS DESSA NATUREZA	Como, é o caso de..., é o que se passa com...
	<p>“Em segundo plano devemos pensar sobre o embasamento teórico. Os estudantes, dentro de escolas através das mídias, têm acesso unicamente ao discurso jornalístico, trazendo limites ao processo argumentativo, uma vez que esse gênero trata só de fatos e problemas conjecturais. [ARTICULADOR] Os alunos devem ser estimulados, não só a dominar o termo e reproduzir sua opinião, mas também a saber olhar de modo crítico pensamentos oriundos do senso comum, disseminado pela mídia e que estão enraizados na sociedade. O uso de disciplinas como história, filosofia e sociologia estimula esse pensamento autônomo e reflexivo sobre a sociedade e seus problemas, não auxiliando a tornar o estudante um fantoche dos outros, mas que ele use essas informações para formar seu próprio ideal.” (Anexo D) (grifos nossos)</p>	POSSÍVEL ARTICULADOR	Logo
		TIPO	Discursivo-argumentativo
		SENTIDO	Conclusão
		USO	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
		OUTROS DESSA NATUREZA	portanto, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto da sujeita e também no Quadro 11, do subcapítulo 2.1.5.

Como mostra o Quadro 20, assinalamos a possibilidade de inserção de articuladores entre alguns trechos, para ilustrar a relevância de tal inclusão. Todavia, realizando essa ação, não queremos dizer que é obrigatório o emprego de articulador para unir todo e qualquer período, mas que é possível fazer uso de elementos de articulação para reforçar nossa tese e também orientar argumentativamente nosso interlocutor. Isso porque, como já apontado no subcapítulo 2.2.1, apesar de não serem indispensáveis quanto ao estabelecimento de determinados tipos de articulação entre as sentenças, quando se trata de textos escritos, os articuladores textuais exercem um papel bastante significativo na garantia da relação lógico-semântica que o produtor intenta explicitar, a fim de que seja compreendida pelo seu interlocutor (GERHARDT, 2017).

No Quadro 20, destacamos a possibilidade da inclusão de um articulador entre o primeiro e o segundo períodos do primeiro parágrafo de desenvolvimento, por meio da palavra “articulador” entre colchetes e em destaque na cor roxa. Caso Alice tivesse feito uso de articulador, poderia deixar pistas para seu interlocutor de qual seria o caminho a percorrer para apreender a intencionalidade a ser revelada.

Uma possibilidade de articulação entre os primeiros períodos do primeiro parágrafo seria, conforme assinalo no Quadro 20, a de inserir um articulador do tipo discursivo-argumentativo com o sentido de exemplificação: “Por exemplo”. Com a inclusão de tal articulador, seria possível deixar explícita a relação entre os dois primeiros períodos, de maneira que o segundo período particulariza/exemplifica a ideia geral apresentada no primeiro. Além do “por exemplo”, também foram indicados outros articuladores de mesma natureza.

Considerando tal questão, destacamos também a possibilidade de inclusão de um elemento de articulação entre o segundo e o terceiro períodos do 2º parágrafo de desenvolvimento, inserindo a palavra “ARTICULADOR” entre colchetes na cor rosa. Como possibilidade de uso de articulador, apresentamos “Logo”, que é do tipo discursivo-argumentativo e tem o sentido de conclusão, uma vez que expressa a conclusão de ideias do período anterior. Quando Alice apresenta, no segundo período, que o fato de os estudantes acessarem, por meio das mídias, apenas o discurso jornalístico e, em seguida, no terceiro período, que os alunos necessitam desenvolver mais o senso crítico, há uma relação de conclusão entre esses períodos. Incluir esse articulador é deixar pista para o interlocutor, colaborando para que a intencionalidade do produtor – no caso, a Alice – seja recuperada no texto.

A análise dos articuladores está intrinsecamente relacionada à progressão tópica, uma vez que, ao organizar os períodos de determinado modo, serão necessários certos articuladores e não outros. Como se observa, as possibilidades de uso que indicamos para o primeiro parágrafo de desenvolvimento estão baseadas na necessidade de relacionar as ideias a partir do período “Para isso, não serão necessários somente instrumentos teóricos, mas os práticos também”. A análise da progressão realizada por meio do quadro anterior mostrou que, para tornar mais adequada a progressão linear do texto, seria necessário organizar os períodos de outro modo, ao se considerar as expressões “teóricos” e “práticos” (primeiro parágrafo) e “embasamento teórico” e “mídias” (segundo parágrafo), que encapsulam ideias.

Como se viu também, a estudante não fez uso de articuladores entre os períodos do segundo parágrafo de desenvolvimento, mas, em alguns momentos, poderia ter utilizado e essa seria uma, dentre tantas outras possíveis estratégias, para reforçar a orientação argumentativa de seu texto. Cabral (2017) afirma que “com frequência, a argumentação prescinde dos articuladores textuais” (CABRAL, 2017, p. 109), mas, nesse mesmo livro, assegura que tais elementos linguísticos, para além de estabelecer relações lógicas, põem “a informação a serviço da intenção argumentativa [...] conduzindo a uma determinada direção”, salientando a força da presença das palavras (CABRAL, 2017, p. 86).

Aos alunos foi explicado que se pode suprimir os articuladores, por meio de uma elipse, sendo essa uma estratégia válida, mas, ao mesmo tempo, os estudantes foram incentivados a fazerem uso – variado e consciente – dos articuladores textuais. Tal incentivo parte da ideia de que é importante aprender o uso desses elementos, atentando ao previsto no currículo do SCMB, na grade correção dos textos dos alunos – competência 5 (Ver anexo C).

Percebe-se, assim, que tanto a progressão tópica quanto o uso dos articuladores precisam ser relacionados no texto, visto que se influenciam mutuamente. Essa relação estabelecida pelo produtor deve ser pensada e organizada antes da escrita em si do texto. Nesse sentido, a proposta, neste trabalho de doutoramento, é, por meio do Plano de Texto, auxiliar o estudante a pensar não somente antes de escrever o texto, sobre o que será escrito (intencionalidade temática), como as ideias que serão organizadas (intencionalidade organizacional) e como será dito (intencionalidade linguística).

Para a análise do Plano de Texto na PTDP, foram examinadas as declarações de Alice quanto à elaboração do Plano de Texto e também no que diz respeito ao auxílio das atividades do Projeto para a organização dessa ferramenta. É válido ressaltar que a estudante já elaborava uma espécie de Plano de Texto, porém, com o trabalho realizado por meio deste Projeto, houve um aprofundamento acerca da noção, da estrutura, do uso, e do papel desse

instrumento no processo de escrita. No Quadro 21, a seguir, serão apresentadas as declarações de Alice acerca do Plano de Texto:

Quadro 21 – As declarações de Alice sobre Plano de Texto a partir da Perspectiva Diagnóstica

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – DIAGNÓSTICA	
DECLARAÇÕES DE ALICE NO QUESTIONÁRIO SOBRE O PLANO DE TEXTO	
Questão do questionário	Resposta de Alice
PLANO DE TEXTO [Ao elaborar o seu texto dissertativo-argumentativo (produção diagnóstica) você fez uso de uma Plano de Texto?]	<i>“Procuró sempre, antes de fazer um texto dissertativo-argumentativo, criar um plano de texto. Mesmo quando o tempo não é vasto, como em algumas situações de concursos e provas escolares, procuró criar um plano de texto mais simples, com as ideias fundamentais que englobam o assunto abordado e deixam o texto muito mais organizado” (Anexo W)</i>
[O seu conhecimento sobre a elaboração do Plano de Texto foi modificado em algum sentido pelo Projeto?]	<i>“A partir do projeto, minha visão sobre o plano de texto tornou-se mais clara. Consigo agora, desenvolver um plano mais objetivo e interligado que ajuda muito mais na coesão do meu texto” (Anexo W)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 21, trazemos excertos que mostram que a estudante, ao ser questionada sobre a elaboração do Plano de Texto para a escrita da PTDP, declarou que sempre procura produzir uma espécie de Plano para fazer um texto dissertativo-argumentativo, buscando arquitetar um projeto com suas ideias básicas do parágrafo e sua tese, de forma mais simples. Com isso, é possível verificar que Alice afirma ter elaborado um esquema – menos complexo – com as ideias que seriam apresentadas no texto, o que foi considerado por ela como um Plano de Texto. A aluna declara, ainda, nesta resposta, que isso torna o texto dela mais organizado, demonstrando que reconhece a importância desse instrumento.

Torna-se importante salientar que, no momento de escrita da PTDP, não foi solicitada aos estudantes a entrega do Plano de Texto, haja vista que a necessidade de trabalho com tal ferramenta surgiu após a produção da primeira versão do CA01. Mesmo assim, a aluna afirma ter elaborado, o que se confirma pela minha observação desde o ano anterior, em que a estudante já tinha o hábito de fazer uma lista simples, com palavras-chave ou expressões, antes de produzir seus textos. Ademais, a relevância dessas questões feitas aos estudantes sobre o Plano de Texto da PTDP também se deve em função dos alunos que não tinham o hábito ou nem mesmo tinham ouvido falar sobre esse instrumento de planejamento de texto.

A afirmação da estudante, na primeira questão, demonstra que ela possuía algum conhecimento acerca da elaboração do Plano de Texto, mas que, como aponta na resposta à segunda pergunta do questionário, por meio das atividades propostas, pôde repensar sobre o

uso, a estrutura e o papel desse instrumento. Podemos verificar isso, pois, ao ser questionada sobre se o Projeto possibilitou que seu conhecimento acerca do Plano de Texto fosse alterado, a estudante relatou que houve uma mudança quanto a sua visão dessa ferramenta, a partir da intervenção das atividades propostas pela professora-pesquisadora. Alice afirma que a noção sobre essa ferramenta foi aclarada, fazendo com que passasse a desenvolver um Plano de Texto mais prático e que articula as ideias, promovendo, com isso, a coesão de sua produção. Desse modo, é possível perceber a importância do projeto para o desenvolvimento da escrita da estudante desde o momento de planejamento.

Como pode ser observado nas declarações de Alice, embora ela tivesse algum conhecimento prévio sobre o Plano de Texto, a realização do trabalho com ele na sala de sala resultou em avanços quanto ao planejamento antes da tessitura do texto em si. Esse dado é bastante importante para este estudo, tendo em vista que se busca observar se as atividades, por meio das ações e de instrumentos didáticos – baseados na teoria –, colaboraram para a materialização da intencionalidade de seu Projeto de Dizer. Ao afirmar que essa nova visão adquirida por meio do projeto proporcionou a elaboração de Planos de Texto que concatenam as ideias de modo mais eficiente quanto à coesão textual, a estudante confirma essa colaboração do projeto para a materialização da intencionalidade.

Os dois quadros, na sequência, referem-se à perspectiva provocadora, em que são abordadas as concepções quanto à argumentação e ao papel dos agentes formadores, apresentados por Alice em sua PTDP. Também dizem respeito às declarações da estudante acerca das atividades metacognitivas realizadas ao longo das aulas do projeto. Essa perspectiva é de suma relevância haja vista preparar os estudantes para o trabalho com a argumentação que foi realizado ao longo dos meses de execução das atividades. Além de incitá-los à reflexão sobre o processo de produção e o trabalho em sala de aula com um texto argumentativo, foi possível, também, prepará-los para o terceiro ano do EM, no qual a argumentação é enfocada de modo mais intenso devido à proximidade do ENEM.

O Quadro 22, a seguir, reúne fragmentos da PTDP da aluna em que estão expressas concepções sobre a argumentação e sobre o papel tanto da escola quanto dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento do texto argumentativos pelos alunos.

Quadro 22 – Concepções apresentadas na produção textual de Alice a partir da Perspectiva Provocadora

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – PROVOCADORA	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	CONCEPÇÕES APRESENTADAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL
CONCEPÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO	<i>“A argumentação, além de ser abordada em diferentes concursos e vestibulares, apresenta importância real na vida do cidadão, ajudando-o a desempenhar um papel político e atuando na sociedade que o cerca”</i> (Anexo D)
CONCEPÇÃO DE PROCESSO DE ESCRITA ARGUMENTATIVA	<i>“Atualmente, porém constatamos que nossa sociedade vem apresentando baixos índices argumentativos. Sustentar pontos de vista próprios em redações e criar teses são tarefas árduas para estudantes brasileiros [...]”</i> (Anexo D)
	<i>“Com base em todas as possibilidades apontadas anteriormente, conseguiremos driblar esse mal que é o baixo desempenho argumentativo nas escolas brasileiras e aumentar o senso crítico e autônomo dos alunos”</i> (Anexo D)
	<i>“Educação é fundamental, mas não aquela que dará origem a meros imitadores, e sim aquela que criará cidadãos pensantes e ativos quanto sua função no mundo e capacitados em pô-la em prática”</i> (Anexo D)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 22, na categoria de análise que trata da concepção de Alice, apresenta fragmentos da PTDP quanto à argumentação e ao processo de escrita de textos argumentativos. Em seu texto, a aluna aponta que, para além de ser exigida em concursos e na escola, a argumentação assume relevância na vida dos cidadãos, de maneira a auxiliá-los a atuar politicamente na realidade. Desse modo, é possível verificar que a concepção apresentada pela estudante é ampla, pois considera a argumentação como um mecanismo necessário e utilizado em situações variadas – das formais às informais – que colabora para a efetivação da cidadania.

Alice, em sua PTDP apresentou alguns apontamentos sobre a escrita argumentativa, a partir dos quais é possível verificar certas concepções. Uma dessas observações diz respeito ao fato de que elaborar e defender uma tese é algo difícil para alunos de escolas brasileiras. Outra afirmação exposta na PTDP é a de que, a partir das ações de mudanças propostas no texto, seria possível dirimir o baixo desempenho argumentativo dos estudantes brasileiros e, conseqüentemente, desenvolver mais proficuamente o senso crítico e a autonomia dos discentes. Alice apresentou, ainda, a ideia da importância de uma educação que desenvolva cidadãos, de maneira que os capacite para a prática de reflexão sobre seu papel e para que ajam sobre o mundo.

Ao apresentar tais concepções, mesmo que algumas das ideias tenham por base o texto provocador da proposta de PTDP, Alice pôde ler, compreender, aceitar ou refutar e reelaborar o que havia lido na referida reportagem. Ela passou por um momento de reflexão, em que pôde se deparar com apontamentos que tratavam de um processo que ela vive em seu

cotidiano – escrever textos argumentativos para concursos e provas escolares e produzir textos argumentativos para as mais diversas atividades do dia a dia.

Todas as dificuldades apontadas no texto provocador quanto a esse processo também foram confrontadas com as que ela vivenciava, já que também – como muitas vezes alegou em sala de aula – encontrava obstáculos para sua fluência ao elaborar um texto segundo suas ideias. Ademais, pôde refletir, também, sobre o que é argumentação e como a escola, os livros didáticos, as disciplinas e os professores podem desenvolver nos alunos a capacidade de pensar criticamente e agir no mundo, tornando-se cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Sobre essa responsabilização no desenvolvimento da argumentação, apontada na PTDP de Alice, apresentamos o Quadro 23, a seguir. Nele estão reunidos os agentes e os instrumentos em uma coluna e, na outra, as ações de mudanças que eles podem proporcionar quanto à qualificação da capacidade de argumentação dos estudantes:

Quadro 23 – Concepções dos responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos apresentadas na produção textual a partir da Perspectiva Provocadora

PERSPECTIVA DE ANÁLISE – PROVOCADORA			
CATEGORIAS DE ANÁLISE	CONCEPÇÕES APRESENTADAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL		
RESPONSÁVEIS PELO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE ARGUMENTAÇÃO DOS ALUNOS	Instrumentos	Responsáveis	
		Ação de mudança	
	Agentes	Livro didático	“Os livros didáticos, instrumentos fundamentais de ensino, quando abordam textos argumentativos devem trazer materiais que estimulam essa atividade e desenvolvam o senso crítico do aluno” (Anexo D)
			“O uso de disciplinas como história, filosofia e sociologia estimula esse pensamento autônomo e reflexivo sobre a sociedade e seus problemas, não auxiliando a tornar o estudante um fantoche dos outros, mas que ele use essas informações para formar seu próprio ideal” (Anexo D)
		Disciplinas	“A implementação de debates, nas turmas, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos argumentos, tornando-os mais claros e consistentes” (Anexo D)
			“Além disso, é fundamental que o aluno saiba como escrever seu texto, para melhor organizá-lo, assim, os educadores não podem deixar de lecionar questões como: identificação da tese, dos elementos construtivos e dos recursos persuasivos utilizados dentro da redação” (Anexo D)
Professor	“Os alunos devem ser estimulados, não só a dominar o termo e reproduzir sua opinião, mas também a saber olhar de modo crítico pensamentos oriundos do senso comum, disseminada pela mídia e que estão enraizados na sociedade” (Anexo D)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria de análise em que são apresentados os responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, expressa no texto de Alice, é possível verificar, como ela defende, que a sala de aula é lugar central em que podem ser encontrados os instrumentos, os responsáveis e as possibilidades para que essa qualificação do texto argumentativo aconteça. Isso porque, segundo o que Alice aponta em sua PTDP, são os livros didáticos, os professores e as disciplinas curriculares os responsáveis pela mudança da situação de baixo desempenho em atividades de argumentação. Para Alice, a mudança dessa realidade pode ocorrer se cada um desses responsáveis – tanto instrumentos como agentes – desempenharem os papéis devidos. Conforme a estudante, a atribuição dos professores está relacionada à implantação de debates e à abordagem de elementos constitutivos do texto argumentativo. Ao mesmo tempo, indica os livros didáticos como instrumentos incumbidos de apresentarem materiais para estimular a escrita argumentativa e desenvolver a criticidade dos estudantes. Outro instrumento levantado por Alice como um encarregado importante para o desenvolvimento da argumentação é o conjunto de disciplinas, como história, filosofia e sociologia, que é capaz de incitar a reflexão acerca dos variados problemas da sociedade.

Ao ler e referir essas ideias do texto provocador para compor sua produção, ela pôde pensar sobre o ato de argumentar ao mesmo tempo em que elaborava seu texto argumentativo. Com isso, é possível considerar que a atividade de elaborar a PTDP funcionou como uma espécie de espelho, de modo que, enquanto olhava para o próprio texto, organizava as ideias sobre a argumentação, sendo assim, convidada a refletir sobre suas ações no processo de escrita. Esse mesmo movimento ocorre também quando ela trata do papel da escola e, conseqüentemente, do professor no desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos. Provavelmente, ao ler e ao selecionar as ideias do texto provocador, fez uma retrospectiva de seu processo de desenvolvimento da argumentação na sala de aula, ao longo de sua jornada escolar até aquele momento.

Portanto, esta atividade de possibilitar que os estudantes escrevam um texto argumentativo sobre argumentação cumpriu o seu papel: estimular os estudantes a pensarem o que é, como eles escrevem e como a escola/ professor trabalha com o texto argumentativo, ou seja, foi uma proposta de produção textual realmente provocadora. Quanto a essa possibilidade de refletir sobre todos esses aspectos apontados, apresentamos o Quadro 24, a seguir, em que estão compiladas as declarações de Alice acerca dos impactos da PTDP como uma atividade metacognitiva.

Quadro 24 – Declarações de Alice no questionário sobre o Plano de Texto a partir da Perspectiva Provocadora

PERSPECTIVA DE ANÁLISE - PROVOCADORA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DECLARAÇÕES DE ALICE NO QUESTIONÁRIO SOBRE O PLANO DE TEXTO	
	Questão do questionário	Resposta de Alice
Atividades Metacognitivas	[O fato de o texto da produção diagnóstica ter a temática da argumentação e solicitar a apresentação de uma resolução da problemática do baixo desempenho quanto à argumentação fez você repensar sobre como escrevia, como a escola, os livros didáticos, as disciplinas e os professores trabalhavam como o texto argumentativo? Isso ajudou a refletir sobre sua própria escrita?] (Anexo D)	<i>“Com certeza a temática influenciou na minha escrita. A partir do projeto, consegui desenvolver a visão da força dos argumentos dentro de um texto e da sua posição, de acordo com a intenção do autor ao escrever. Reflito a respeito disso em todos os textos que faço atualmente”</i> (Anexo W)
	[Considerando o primeiro texto dissertativo-argumentativo (produção textual diagnóstica) produzido, você acredita que este projeto pode colaborar para diminuir o baixo desempenho escolar quanto à argumentação? Por quê?] (Anexo W)	<i>“Sim. Inicialmente meu texto teve um baixo nível argumentativo e também não condizia com o gênero já com o segundo tive uma expressiva mudança e adequação às normas”</i> (Anexo W)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 24 traz as declarações de Alice acerca das atividades metacognitivas que realizou ao longo do projeto em relação a sua PTDP. Como pode ser observado, tanto pelas questões do questionário quanto pelas respostas de Alice, a estudante, para apresentar tais declarações, precisou fazer um movimento de retrospectiva do seu processo de escrita. Foi necessário refletir em que medida a PTDP e as atividades realizadas modificaram sua visão e sua capacidade de produção de textos argumentativos.

A primeira questão trata da temática da PTDP, que era a própria argumentação. O fato de ser um texto metalinguístico, pelo que se pode concluir da declaração de Alice, colaborou para que a estudante pudesse refletir sobre como ela produz textos argumentativos. Ademais, a aluna por meio desta temática, que foi abordada de maneira teórica e prática pelo projeto, pôde, desde o início, deparar-se com reflexões acerca da argumentação, configurando-se esta como uma estratégia de atividade provocadora. Desse modo, é possível dizer que os estudantes foram preparados, sensibilizados para pensar sobre as peculiaridades, dificuldades e problemáticas que envolvem a elaboração de um texto argumentativo.

A aluna relata, ainda, que, por meio do projeto, conseguiu perceber a potência que os argumentos adquirem em um texto, em prol da defesa de uma tese, quando refletem a intenção do produtor. Ademais, Alice acrescentou que esse tipo de reflexão passou a ser feita por ela nos textos que produzia após ter pensado sobre essa relação entre força dos argumentos e intencionalidade. Essas declarações da estudante apontam para um reconhecimento por parte da aluna de que o trabalho com o foco na intencionalidade, por

meio de atividades metacognitivas, é um dos possíveis caminhos para colaborar com o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos e, conseqüentemente, de diminuição das fragilidades que os levam a um baixo desempenho em situações que exigem a elaboração de um texto dessa natureza.

A segunda pergunta aqui apresentada diz respeito à colaboração que o projeto teve para a diminuição do baixo desempenho escolar quanto à argumentação. Alice declara em sua resposta que houve uma contribuição do projeto para aumentar o desempenho dos estudantes ao elaborarem seus textos argumentativos. Para comprovar tal declaração, a aluna apresentou como exemplo seu próprio processo de escrita ao longo do projeto, alegando que percebia fragilidades antes existentes, quanto à PTDP e, referindo-se à primeira versão da CA01 – “*não condizia com o gênero*”. Em seguida, comparando-as à CA02, em que houve uma qualificação de seu processo de tessitura textual, o desenvolvimento de potencialidades – “*uma expressiva mudança e adequação às normas*”. Esse olhar retrospectivo, estimulado por essa questão do questionário, proporcionou à estudante conhecer, reconhecer e refletir sobre o processo de tessitura de um texto argumentativo.

Ao observarmos a PTDP de Alice e o texto provocador “Alunos brasileiros não sabem argumentar, diz estudo” de Thaís Paiva, é possível verificar que a estudante apresentou muitas das ideias do texto da autora. Esse uso dos apontamentos, apresentados no texto provocador, pode ter sido outro motivo de reflexão da aluna, uma vez que trouxe como uma necessidade do ensino desenvolver nos estudantes a criticidade e a autonomia, fazendo uso consciente e reflexivo de diferentes recursos, mas em sua PTDP acabou, por vezes, realizando exatamente o contrário do que defendeu em sua produção. Sendo assim, acreditamos ficar bastante visível a relevância de um trabalho como este da PTDP, uma vez que não só oportunizou à professora-pesquisadora diagnosticar a necessidade de realizar atividades que visem a tornar os alunos mais críticos, autônomos e conscientes de sua intencionalidade e dos efeitos que pretende produzir em seu texto, como também fez com que a estudante pudesse refletir – ser provocada – sobre seu processo de escrita argumentativa.

Defendemos que, como evidenciam as declarações de Alice apresentadas no Quadro 19, considerar o texto elaborado pela estudante na PTDP – baseado no texto provocador – é uma metodologia de análise coerente e interessante, haja vista o processo metacognitivo que essa produção provocou na referida aluna. Ao ser questionada a pensar sobre as atividades realizadas e seus impactos em seu processo de escrita, Alice participa de uma atividade complexa de alto nível de consciência, refletindo sobre suas fragilidades, potencialidades e estratégias no momento do planejamento e tessitura textual.

Como se viu nesta breve análise da PTDP, por meio desta produção textual, foi possível não apenas diagnosticar potencialidades e fragilidades dos estudantes, representados nesta tese por Alice, como também proporcionar aos alunos um espaço de reflexão metacognitivo sobre a argumentação na escola e acerca de sua própria escrita. Esse movimento fez com que os estudantes pudessem desenvolver mais sua autonomia quanto à escrita, uma vez que exercitaram sua criticidade quanto ao ato de argumentar. Ademais, esta análise, como pôde ser observado, não teve o objetivo de desqualificar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos em sua caminhada escolar e de letramento social, mas, ao contrário, somar forças com essa base já consolidada, a fim de capacitá-los ainda mais para seguirem passos mais conscientes rumo a sua intencionalidade nas produções textuais.

O subcapítulo a seguir apresenta os resultados encontrados na análise da CA01. Nele serão enfocados a progressão tópica, os articuladores, o plano de texto e as atividades metacognitivas. Tais elementos dizem respeito aos quatro objetivos específicos selecionados para a análise da intencionalidade nesta pesquisa.

4.2 ANÁLISE DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01

O conhecimento não é aquilo que você sabe, mas o que
você faz com aquilo que você sabe
(ALDOUS HUXLEY).

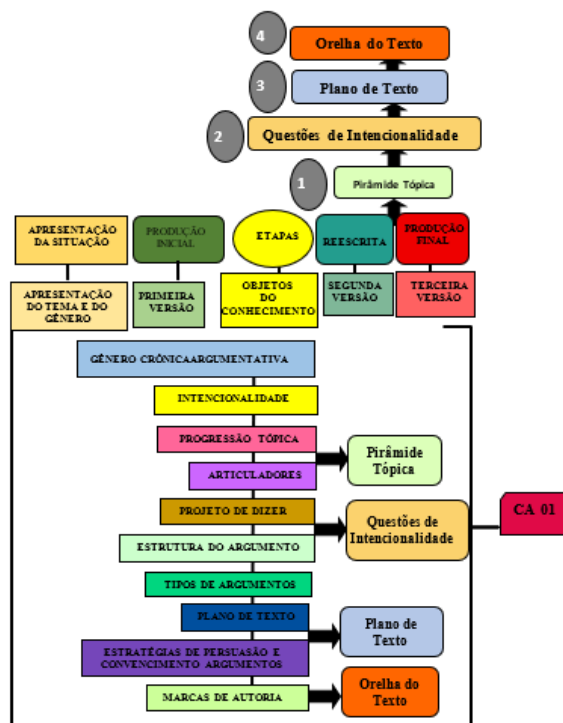
Nesta seção será apresentada a análise e a discussão dos resultados da Crônica Argumentativa 01 (CA01), escrita pela sujeita Alice. Essa produção foi desenvolvida em três versões, de modo que, em cada uma delas, houve uma qualificação do texto da sujeita.

Esse texto foi escrito como segunda atividade de produção textual da SD desta PA. Em tal produção, a aluna elaborou uma Crônica Argumentativa, de acordo com o seguinte cabeçalho:

O gênero textual que estamos trabalhando neste trimestre é a Crônica Argumentativa e o assunto discutido tem sido “Direito à educação”. Conforme temos conversado em nossas aulas, o tema apresenta uma delimitação, de modo que seja focado um determinado aspecto. Assim sendo, a fim de produzir uma Crônica Argumentativa sobre o “Direito à educação”, escolha uma das seguintes delimitações: mulheres, ciganos, refugiados, negros, indígenas, presidiários e pessoas com necessidades especiais etc. Considere, ao produzir seu texto, as características da Crônica Argumentativa e a macroestrutura do texto dissertativo. O texto deve ter no mínimo 30 linhas e no máximo 40.

A seguir, a Figura 56 apresenta as atividades realizadas na dinamização do trabalho com a CA 01:

Figura 56 – Sequência Didática – dinamização da CA01



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 56, são ilustradas as diferentes etapas que constituem a Sequência Didática envolvendo a Crônica Argumentativa 01. Por meio dessa figura, é possível verificar quais e quantos instrumentos de análise foram utilizados. Cada um deles está em destaque com a numeração, na cor cinza, acima, a saber: 1) Pirâmide Tópica da 1ª versão; 2) Questões de Intencionalidade da 1ª versão; 3) Plano de Texto da 1ª versão; 4) Orelha de Texto da 1ª versão; 5) Pirâmide Tópica da 2ª versão; 6) Questões de Intencionalidade da 2ª versão; 7) Plano de Texto da 2ª versão; 8) Orelha de Texto da 2ª versão. Sendo assim, é possível observar que, além da produção da CA01, houve a elaboração desses instrumentos de mediação, com valor metacognitivo, os quais serão utilizados como instrumentos da análise.

Na elaboração da PT1, a sujeita organizou e hierarquizou os tópicos de seu texto. Para entender quando, onde, como e por que houve o uso de estratégias de progressão tópica na crônica, foi realizado um questionário, que aqui denominamos como “Questões de

intencionalidade”. Outro instrumento utilizado para verificar a progressão tópica realizada pela estudante foi o Plano de Texto, em que Alice pôde elencar os tópicos que entendia como importantes para a produção de sua crônica. Cada uma dessas produções de instrumentos de análise, bem como a elaboração da CA01, foi realizada em dois tempos de aula.

A seguir, é apresentada a 1ª versão da CA01 de Alice. Para maior legibilidade, o texto da estudante foi digitado na íntegra, respeitando a linguagem utilizada, inclusive os possíveis desvios gramaticais. Ao longo desta seção, ele será exposto dentro de diferentes quadros analíticos.

Quadro 25 – 1ª versão da Crônica Argumentativa 01

A educação em prol da liberdade (inclusive, segunda chance)

É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum dizerem que a criminalidade de um país irá diminuir com a criação de mais presídios. Exigem do governo a criação de prisões de segurança máxima, crendo que por essas pessoas à margem, contribuirá para a segurança do restante da população.

Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Levantamento Nacional e Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, todavia, ouvir comentários e questionamentos do tipo: “Como podemos acabar com isso? Ou até: “Os presídios estão superlotados!” Pois bem! A solução é simples e apresenta importância colossal.

Regularmente ouvimos discursos sobre o direito à educação da população, principalmente das minorias. Se pormos em prática essa ação, diversos problemas sociais poderão ser minimizados.

Em relação aos presídios, o direito à educação é fundamental, além de muito oportuno, não só para o detento, como para a sociedade em geral. Através do conhecimento, dever do Estado, de acordo com a Constituição de 1988, os presos terão chances reais de elevar seu nível cognitivo (algo essencial, visto que a maioria possui só ensino fundamental completo) e, conseqüentemente, obter uma inserção social-remunerativa no mercado de trabalho ao fim de sua pena.

O conhecimento é um importante aliado para a ressocialização dos detentos a fim de que retornem para a sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e da reincidência a essas instituições.

Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo da pena, e do superlotamento dos cárceres. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia de tempo penal. Essa medida funciona como um estimulante educativo e um inibidor de rebeliões prisionais (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e dedica aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão.

Em um época que o sistema prisional brasileiro está em uma profunda crise, a educação dos detentos é uma excelente alternativa (senão a principal) para reinserir essas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade. Os presídios devem ser centros de disciplina e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Tornar os indivíduos economicamente úteis e politicamente dóceis deve ser o lema do sistema prisional como um todo. E isso só será possível através da educação.

Fonte: Anexo E

Para realizar a análise proposta, em muitos dos quadros elaborados para exame da CA01 de Alice, foi necessário apresentar não apenas a 1ª versão da sua crônica, mas também a 2ª e a 3ª. Isso porque, em muitos aspectos analisados, era preciso comparar as três versões. Sendo assim, a seguir, é apresentada a 2ª versão, digitada, da CA01 de Alice.

Quadro 26 – 2ª versão da Crônica Argumentativa 01

A educação em prol da liberdade (inclusive, segunda chance)

Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Cheguei à conclusão de que, na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Compreendi que só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país.

Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão do superlotamento dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!”

De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.

Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, eu acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão?

Fonte: Anexo J

Examinando as duas produções – 1ª e 2ª versões –, em um primeiro momento, já é possível observar que os textos não são iguais. Isso pode ser verificado visualmente, a partir da observação dos Quadros 25 e 26. A diferença, explicitada pela extensão de cada texto, deve-se às diversas modificações realizadas por Alice entre uma versão e outra e tais mudanças serão mais bem abordadas ao longo desta seção.

Entre a 2ª e a 3ª versão da CA01, não houve mudanças significativas quanto à paragrafação e com relação aos elementos da PT2. Desse modo, para fins de comprovação da

diferença visual da extensão e quantidade de parágrafos, trazemos, no Quadro 27 a seguir, a última versão na íntegra. Não será apresentada a comparação entre a 2º e a 3º versão.

Quadro 27 – 3ª versão da Crônica Argumentativa 01

A educação em prol da liberdade (inclusive, segunda chance)

Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Compreendi que, na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Cheguei à conclusão de que só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país.

Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, não só diminuiria o tempo de pena, como contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!”

De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.

Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição da superlotação dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, eu acho de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo?”

Fonte: Anexo O.

Para efetuar a análise dessas modificações realizadas pela sujeita nas versões da CA01, foi considerado o objetivo geral desta pesquisa, o qual enfoca o princípio textual de intencionalidade. Além dele, os objetivos específicos – os quais sublinham o papel do plano de texto, da progressão tópica e das atividades metacognitivas – também foram levados em conta.

Para dar conta da análise da CA01, segundo os objetivos propostos, serão apresentadas subseções, as quais se referem a cada um desses objetivos, com base nos instrumentos de análise. Ademais, é válido ressaltar que essa exploração de cada elemento seguirá a ordem de dinamização dos instrumentos de análise, a saber: 1) pirâmide tópica; 2) questões de

intencionalidade; 3) orelha do texto; 4) plano de texto. Além dessas subseções que versam sobre cada instrumento de análise, será apresentada aquela que trata das atividades metacognitivas. Cada uma delas está centrada nas três versões da CA01 desenvolvidas por Alice.

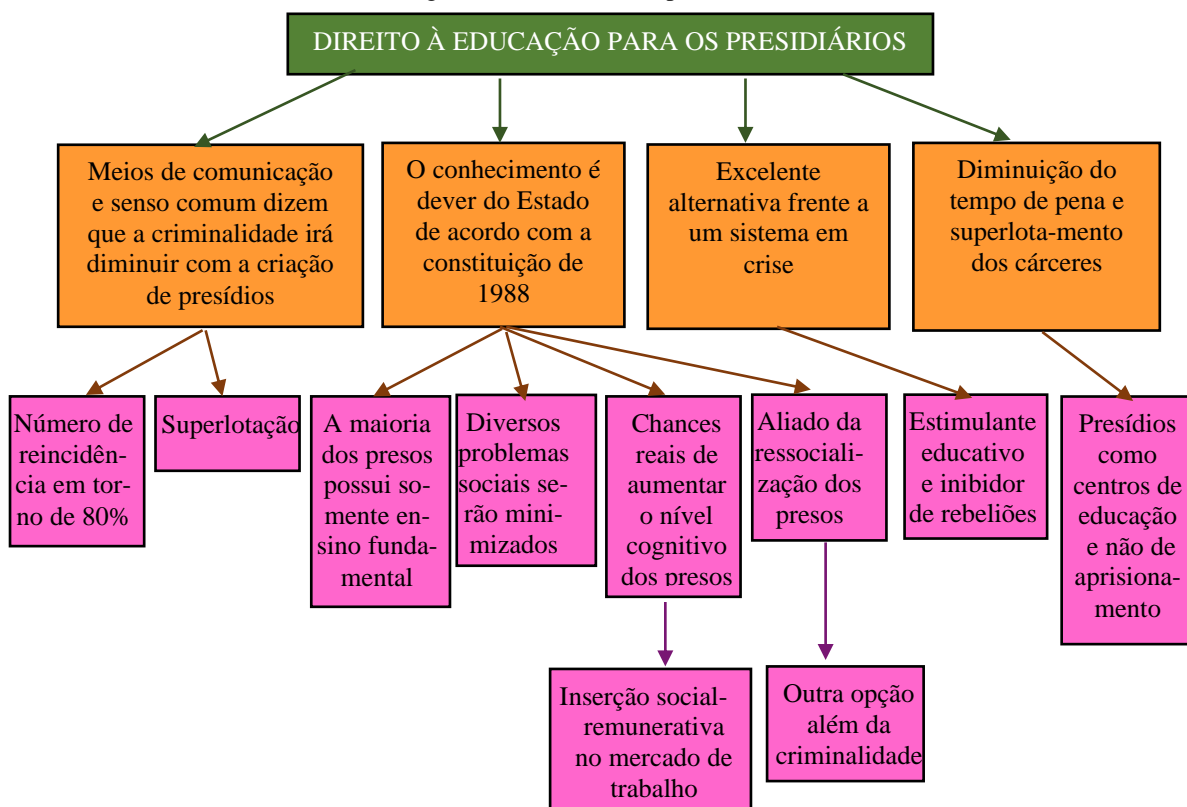
4.2.1 Progressão Tópica da CA01

A análise do uso consciente da Progressão Tópica está centrada na observação da Pirâmide Tópica 1 (PT1) elaborada pela sujeita para a crônica proposta. Ao examiná-la, buscamos verificar como produzi-la auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade na crônica argumentativa. Para isso, elaboramos um quadro em que é possível confrontar o que foi escrito pela aluna na 1ª versão da CA01 e o que ela modificou em sua 2ª versão. Além desse quadro, para a análise, construímos outro, em que essas duas versões do texto da estudante foram contrastadas, a partir das perguntas problematizadoras da Orelha do texto 1.

É importante esclarecermos que não houve a elaboração da PT da 3ª versão. Isso porque não é possível observar mudanças da 3ª versão em relação à 1ª e à 2ª, quanto ao número de elementos tópicos (subtópicos e segmentos tópicos) e quanto à estrutura (extensão e quantidade de parágrafos) do texto da 2ª para a 3ª versão. Logo, não foi realizada a comparação da PT nas três versões do texto da sujeita.

A fim de explicitar o que foi exposto por Alice em sua PT1, a seguir, o texto foi digitado, obedecendo à disposição e às cores dos elementos conforme a aluna apresentou. O elemento em verde é o supertópico, aqueles que aparecem na cor laranja, por sua vez, são os subtópicos, ao passo que os que estão em rosa são os segmentos tópicos. Verificando a escolha de cores utilizada por Alice, é possível percebermos que ela fez uso dessa mesma composição polícromica da pirâmide tópica trabalhada pela professora em sala. A Figura 57, a seguir, expressa essa composição:

Figura 57 – Pirâmide Tópica 1 da CA 01



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anexo (F).

A Figura 57 explicita que, em sua primeira versão da CA01, a sujeita apresentou quatro subtópicos e dez segmentos tópicos. Como será verificado nesta análise, o número de subtópicos e de segmentos tópicos da segunda versão é o mesmo da primeira. Entretanto, alguns dos tópicos – escolhidos para serem subtópicos e segmentos tópicos – diferem em cada uma das versões. Na figura a seguir, é possível verificar essa questão. Essa segunda versão da PT1 foi digitada conforme escrita por Alice:

Figura 58 – Pirâmide Tópica 2 da CA01



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anexo K.

Ao elaborar a PT de sua crônica, Alice, primeiramente, precisou observar a progressão linear, conforme trabalhado em sala de aula, durante as atividades de elaboração de pirâmides tópicas. Nessas atividades (nota de aula de número 2, Apêndice C), foram apresentados aos estudantes os passos para a elaboração das pirâmides tópicas, com base em Jubran (2015), a saber: 1) numerar os parágrafos; 2) segmentar o texto em unidades tópicas; 3) apresentar a sequência dos tópicos da forma como aparecem na linearidade do texto; 4) inserir o número correspondente ao parágrafo de cada tópico na sequência construída; 5) organizar os agrupamentos de tópicos, conforme a hierarquia que estabelecem entre si e entre o supertópico, estabelecendo níveis (supertópico, subtópico e segmentos tópicos), de maneira a formarem uma pirâmide tópica. Sendo assim, na elaboração da PT, a aluna pode observar a progressão de seu texto tanto no aspecto linear (progressão tópica linear) quanto no hierárquico (progressão tópica hierárquica – pirâmide tópica).

Considerando que “a progressão tópica se realiza [...] pelo encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica” (KOCH, 2014, p. 137), a disposição dos tópicos e o modo como foram relacionados é o foco de análise desta subseção. Assim, dentre as duas propriedades do tópico, a organicidade foi escolhida para realização da análise a seguir. Essa propriedade refere-se à articulação que um tópico estabelece com outros na sequência textual (LINS; PINHEIRO; TOMAZI; CAVALCANTE, 2017). A escolha dessa propriedade se deve ao fato de que, por meio dela, podemos verificar o modo como o texto foi organizado pela sujeita, o que nos indicará o seu monitoramento e o seu gerenciamento dos tópicos no processo de escrita e reescrita. Com essa possibilidade de observar a ação de monitorar e de gerenciar a organização dos tópicos, verificaremos a intencionalidade.

Na linearidade do texto, quanto aos tópicos, a aluna não apresenta mudanças entre as três versões, no que se refere ao conteúdo de sua crônica. Entretanto, embora tenha se utilizado em grande parte das ideias de sua 1ª versão, a mudança significativa na 2ª versão de seu texto é a nova organização dos tópicos feita por Alice e com a intencionalidade declarada, via Questões de intencionalidade e Plano de Texto, ao passo que, na 3ª versão, a mudança se dá quanto a elementos pontuais de progressão, baseados na Orelha do texto.

Ressaltamos que, como já apontado na análise da produção anterior, Alice não apresenta muitas fragilidades quanto às questões gramaticais. Contudo, desde a PTDP, a sujeita demonstra a necessidade de um aprimoramento no que se refere à organização das ideias em suas produções textuais. Sendo assim, foi importante trabalhar com a organização tópica durante as atividades da SD, pois possibilitou um maior desenvolvimento das competências de produção e compreensão dos textos. Ao verificar a progressão linear e a hierárquica de seu texto, Alice pôde perceber a estrutura e a relação entre os tópicos e refletir sobre seu próprio processo de produção textual, ampliando a proficiência leitora e escritora.

Os quadros de análise, a seguir, referem-se aos subtópicos e segmentos tópicos das PT da sujeita. Para maior clareza, os elementos de análise da PT foram divididos em quatro quadros, obedecendo ao número de subtópicos. Neles, foram apresentados, do lado esquerdo, o texto da 1ª versão da CA01, no meio, os tópicos de sua pirâmide tópica e, do lado direito, o texto produzido em sua 2ª versão. A elaboração da PT, ao possibilitar à estudante o exame de uma estrutura hierárquica entre as ideias, auxiliou no momento de reavaliar os tópicos apresentados e a relação entre eles – monitoramento –, de maneira que pudesse, em sua reescrita, gerenciar a progressão linear de sua crônica.

Na segunda versão de sua CA01, a aluna demonstra, por meio das mudanças por ela realizadas em seu texto, ter percebido a necessidade de inserir outros segmentos tópicos ou

mesmo de reorganizar as ideias já apresentadas. Essa diferença entre os segmentos tópicos das duas versões indica mudança na organização das ideias. Tal questão pode ser verificada no quadro a seguir, o qual é referente ao subtópico 1 das duas PT, elaboradas por Alice.

Considerando a macroestrutura do texto dissertativo, objeto do conhecimento a ser trabalhado no 2º ano do Ensino Médio, segundo o currículo do SCMB, pode-se relacionar o supertópico 1 com a introdução. Essa equivalência também ocorre com os demais parágrafos, a saber: desenvolvimento e conclusão, com os subtópicos seguintes, respectivamente.

Faz-se necessário esclarecermos que, na análise da CA1 – o que também ocorrerá com a análise da CA2 –, serão observados apenas os elementos referentes à organicidade dos tópicos e o efeito dessa organização – pensada e escolhida pela sujeita – na linearidade do texto. Desse modo, aspectos como a continuidade e a descontinuidade serão abordados ao longo da análise, observados a partir das escolhas feitas pela sujeita na comparação entre a escrita e a reescrita.

Quadro 28 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 1 - CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 E 2 – CA01						
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – PROGRESSÃO TÓPICA						
TEXTO DE ALICE CA01 – Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA01)		TEXTO DE ALICE CA01 – Versão 2	PIRÂMIDE TÓPICA 2 (2ª versão da CA01)		
	SUBTÓPICO 1			SUBTÓPICO 1		
<p>“É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum dizerem que a criminalidade de um país irá diminuir com a criação de mais presídios. Exigem do governo a criação de prisões de segurança máxima, crendo que por essas pessoas à margem, contribuirá para a segurança do restante da população.</p> <p>Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, todavia, desses comentários e questionamentos do tipo: “Como podemos acabar com isso?” Ou até “Os presídios estão superlotados”. Pois bem! A solução é simples e apresenta importância colossal.”</p>	Meios de comunicação e senso comum dizem que a criminalidade irá diminuir com a criação de presídios		<p>“Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Cheguei à conclusão de que, na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Compreendi que só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país.”</p>	Pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO		SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO
	Número de reincidência gira em torno de 80%	Superlotação		A criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios	Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura	Só a educação das minorias poderá minimizar uma série de problemas sociais

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao observarmos o Quadro 28, é possível verificarmos que o subtópico 1 é parecido nas duas versões da PT, porém os segmentos tópicos são diferentes. A fim de tornar mais clara a análise aqui realizada, enfocaremos, primeiramente, o subtópico e depois os segmentos tópicos. Essa dinâmica de análise será seguida também nos outros três quadros que tratam da PT.

Quanto ao subtópico 1 da CA01 de Alice, é possível apontarmos que, apesar de se parecer nas duas versões, os segmentos tópicos que a ele se referem são diferentes. Tal distinção demonstra uma mudança de estratégia quanto à progressão dos tópicos do texto. Essa alteração está intimamente relacionada a um monitoramento e um gerenciamento no processo de produção, pois, ao observar PT1, Alice reorganizou as ideias de sua crônica.

O subtópico 1 da 1ª versão tem como segmentos tópicos elementos que apresentam as consequências negativas do atual sistema prisional brasileiro, quais sejam: 1) número de reincidência gira em torno de 80%; 2) superlotação. Na 2ª versão, os segmentos tópicos são três e cada um deles refere-se a um aspecto relacionado à situação atual do sistema prisional brasileiro, e não mais às consequências negativas: 1) A criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios; 2) existe uma solução bem mais eficiente e duradoura; 3) Só a educação das minorias poderá minimizar uma série de problemas sociais. A escolha desses segmentos, na 2ª versão, indica três movimentos diante do subtópico 1, respectivamente: 1) afirmação; 2) contraposição; 3) conclusão.

Comparando as duas versões quanto aos segmentos tópicos escolhidos para dar conta do subtópico 1, é possível verificarmos que, na 2ª, houve um esforço para apresentar tópicos que progredissem a ideia de que a educação é a saída, tese do texto de Alice. Na 1ª versão, por sua vez, a estudante trouxe apenas as consequências negativas da atual situação prisional. Desse modo, é possível percebermos que houve um monitoramento e um gerenciamento do texto, de maneira que a sujeita entende a necessidade de permanecer com o subtópico em ambas versões, mas modificar os segmentos tópicos. Essas mudanças se deram a partir dessa intencionalidade (monitoramento e gerenciamento), de acordo com o que pensou ser mais significativo para elevar a força argumentativa em sua crônica. O resultado dessa atitude de automonitoramento, de acordo com sua intencionalidade, promoveu uma qualificação do texto, visto que as ideias estão mais organizadas nesta 2ª versão.

Essa maior organização explícita deve-se ao princípio definidor de tópico discursivo – a organicidade. Tal propriedade é “manifestada por relações de interdependência tópica que se estabelecem simultaneamente em dois planos”: hierárquico e linear (JUBRAN, 2015, p. 90). Como exemplo dessa questão, podemos observar o modo como Alice progrediu a ideia

expressa no segmento tópico 3 da PT2 – “Só a educação das minorias poderá minimizar uma série de problemas sociais”. Como pode ser observado no Quadro 21, a progressão linear do texto de Alice quanto a esse segmento tópico é especificada, de modo detalhado, nos parágrafos seguintes de desenvolvimento. Ademais, ainda quanto a esse tópico, diferentemente nas duas versões, a sujeita faz uso dessa ideia de outras formas ao organizar seu texto, o que produz díspares efeitos.

Na 1ª versão da PT, Alice inicia apresentando a solução apontada pelos meios de comunicação. Em seguida, insere dados acerca do problema e, apenas ao final, indica que há uma solução sem dizer explicitamente qual é. Já ao progredir as ideias no subtópico 1 da 2ª versão, a sujeita partiu de uma conversa que ouviu em um bar. Em seguida, iniciou uma reflexão acerca do assunto e, a partir disso, percebeu que havia uma solução para o problema discutido, apresentando-a: a educação. Ainda que pareçam semelhantes as duas versões do texto de Alice, quando aos parágrafos que correspondem à introdução, no que se refere ao conteúdo, a estratégia de progressão de ideias é diferente na 1ª e na 2ª versões da CA01.

A progressão de ideias, observada na 2ª versão da CA01 de Alice, demonstra, diferentemente do que ocorreu na 1ª versão, o uso de estratégias, de modo consciente, no intuito de organizar e manter os tópicos em andamento. A organização dos tópicos gera a continuidade semântica de um texto (KOCH, 2016). Ao reorganizá-los, progrediu semanticamente o texto. A organização escolhida por Alice foi realizada com base em um monitoramento da 1ª versão de sua crônica e de sua PT. Ao apresentar em determinada ordem os subtópicos e os segmentos tópicos, Alice acaba sinalizando sua intencionalidade, o que indicia sua autoria como produtora do texto.

Quadro 29 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 2 – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 E 2 – CA01							
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – PROGRESSÃO TÓPICA							
TEXTO DE ALICE CA01 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA01)				TEXTO DE ALICE CA01 - Versão 2	PIRÂMIDE TÓPICA 2 (2ª versão da CA01)	
<p><i>“Regularmente ouvimos discursos sobre direito à educação, principalmente das minorias. Se pormos em prática essa ação, diversos problemas sociais poderão ser minimizados.</i></p> <p><i>Em relação aos presidiários, o direito à educação é fundamental, além de muito oportuno , não só para o detento, com o para a sociedade em geral.”</i></p> <p><i>Através do conhecimento, dever do Estado, de acordo com a constituição de 1988, os presos terão chances reais de elevar seu nível cognitivo (algo essencial, visto que a maioria possui só ensino fundamental completo) e, conseqüentemente, obter um a inserção social-remunerativa no mercado de trabalho ao fim de sua pena.</i></p> <p><i>O conhecimento é um importante aliado para a ressocialização dos detentos , a fim de que retornem à sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e a reincidência a essas instituições.”</i></p>	SUBTÓPICO 2				<p><i>“Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão do superlotamento dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena , esse artifício serviria , até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!”</i></p>	SUBTÓPICO 2	
	O conhecimento é dever do Estado de acordo com a constituição de 1988					Como criar presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública?	
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO		SEGMENTO TÓPICO	
	A maioria dos presos possui somente ensino fundamental	Diversos problemas sociais serão minimizados	Chances reais de aumentar o nível cognitivo dos presos	Aliado da ressocialização dos presos		O direito educacional é oportuno não só para o preso, mas para toda a sociedade	
			SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO			
		Inserção social-remunerativa no mercado de trabalho	Outra opção além da criminalidade	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO		
				A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal	Além de funcionar como um instrumento estimulante para a redução da pena, serve como inibidor de rebeliões prisionais		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao subtópico 2 das duas versões, é possível verificar que diferem entre si. Tal diferença indica que houve mudança quanto à organização das ideias, como se pode verificar na linearidade do texto. O subtópico 1 da PT1 trata da educação como dever do estado, já o subtópico 1 da PT2 tem como foco uma pergunta sobre a dificuldade econômica de criar mais presídios. Essa alteração entre os subtópicos 2 das PTs de Alice demonstra as diferentes estratégias de progressão utilizadas pela sujeita. Na 1ª versão da CA01, o subtópico 2 introduz a solução – a educação – para a problemática apresentada nos dois primeiros parágrafos do texto. Já na 2ª versão da CA01, o subtópico 2 apresenta uma pergunta como mote para relacionar o primeiro parágrafo com o segundo, bem como para introduzir o tópico educação.

Nas duas versões de sua CA01, Alice busca introduzir, por meio do subtópico 2, a solução – educação – para a problemática levantada – criar presídios reduz a criminalidade. No entanto, a estratégia utilizada pela sujeita para introduzir o tópico “educação” difere nas duas versões. Nos primeiros parágrafos da 1ª versão, antes de chegar a tratar da educação e suas consequências positivas (benefícios), não houve uma abordagem do tópico de modo progressivo.

Diferentemente da 1ª versão, na 2ª, o tópico – educação – foi sendo progressivamente abordado, pois, ao final do parágrafo de introdução, ele aparece. No 2º parágrafo dessa 2ª versão, é possível verificar que a pergunta funciona como uma espécie de gancho para se chegar à educação, sem ser redundante. Nesse 2º parágrafo, Alice dispôs os elementos em uma ordem que produz um efeito maior de coesão e coerência.

No subtópico 2 da 2ª versão da CA01, a sujeita fez uso do mecanismo de articulação tópica pergunta, como recurso de introdução de tópico. Ao apresentar o questionamento “Como criar presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública?”, Alice produz os seguintes efeitos: reforça a ideia de que a tese de criar presídios para solucionar o problema atual do sistema prisional não é possível e introduz, na sequência do texto, a tese defendida por ela. Essa pergunta mostra que fazer mais presídios é uma ideia inviável economicamente e na sequência apresenta a solução que entende como necessária, legal e possível: a educação. Para dar conta desse subtópico, a estudante apresenta duas consequências positivas da educação como forma de solucionar os problemas da atual situação do sistema prisional brasileiro e conseqüentemente da criminalidade no país: traz benefício para o preso e para a sociedade. Diferentemente do que ocorre no 2º, 3º e 4º parágrafos da 1ª versão da CA01, já que nesses fragmentos não houve uma discriminação explícita entre benefícios para presos e proveitos para a sociedade, pois esses aspectos foram aparecendo de modo alternado.

Quadro 30 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 3 – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 E 2				
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL				
TEXTO DE ALICE CA01 – Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA01)	TEXTO DE ALICE CA01 – Versão 2	PIRÂMIDE TÓPICA 2 (2ª versão da CA01)	
<p>“Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo de pena e do superlotamento dos cárceres. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal. Essa medida funciona como um estimulante educativo e um inibidor de rebeliões prisionais (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e dedica aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão.”</p>	SUBTÓPICO 3	<p>“De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.”</p>	SUBTÓPICO 3	
	Diminuição do tempo de pena e superlotamento dos cárceres		De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros.	
	SEGMENTO TÓPICO		SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO
	Estimulante educativo e inibidor de rebeliões		O direito educacional é oportuno não só para o preso, mas para toda a sociedade.	Possibilita um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e a ressocialização dos detentos

Fonte: Elaborada pela autora.

O subtópico 3 nas duas versões da PT de Alice são diferentes. Na 1ª traz duas consequências positivas da educação como solução para acabar com a criminalidade – “diminuição do tempo de pena e da superlotação dos presídios”. Na 2ª versão, o subtópico 3 apresenta uma das razões pelas quais a educação é a solução para a criminalidade. Para analisarmos a progressão dos tópicos, é necessário observar também a relação do subtópico 3 com os subtópicos anteriores, 1 e 2. Ao fazermos uma comparação entre a sequenciação dos subtópicos 1, 2 e 3 das duas versões, é possível verificarmos que a sujeita fez uso de recursos como as perguntas e a organização dos tópicos baseada em uma sequenciação de ideias.

Como já vimos no Quadro 21, o subtópico 2 da 2ª versão da CA01 questiona a criação de presídios, já que não há “dinheiro” e propõe a educação. Nesse subtópico 3, a educação é apresentada como sendo um dever legal do Estado. Caso o interlocutor não tenha sido convencido dos benefícios dela para o sistema prisional – subtópico 2 –, e pelo fato de que criar mais presídios é uma alternativa que encontra empecilhos econômicos, Alice apresenta, no subtópico 3, que a educação é a melhor solução para acabar com a criminalidade. Essa questão é abordada no texto pelo viés da necessidade legal, uma vez que a sujeita traz o que diz a Constituição Federal de 1988: educação é um direito de todos. Além disso, para reforçar a importância da educação de detentos, a sujeita faz uso de uma pergunta. Essa frase interrogativa – neste subtópico em análise –, em verdade, é uma pergunta retórica, “em que o falante elabora [...] com o intuito de que o ouvinte não responda, porque aquele já conhece a [...] [resposta]” (JUBRAN, p. 152, 2015). O efeito dessa pergunta no texto de Alice é o de provocar a reflexão sobre a violação de direitos e a necessidade de adequação do Estado à própria Carta Magna.

Na 1ª versão de seu texto, Alice apresenta como segmento tópico a função que a redução do tempo de pena e a diminuição da superlotação exercem sobre o sistema prisional e sobre os presos: estimular a educação e inibir rebeliões. Na 2ª versão, por sua vez, os segmentos tópicos são benefícios da adoção da educação como solução para a criminalidade: ganhos para os detentos e para a sociedade; aumento do nível cognitivo, a remuneração dos presidiários e a inserção social dos apenados. Como se pode observar, são diferentes modos de progredir os tópicos que especificam os subtópicos de cada versão da CA01.

Quadro 31 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 4 – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 E 2			
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL			
TEXTO DE ALICE CA01 – Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA01)	TEXTO DE ALICE CA01 – Versão 2	PIRÂMIDE TÓPICA 2 (2ª versão da CA01)
<p><i>“Além do benefício cognitivo (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e se dedica aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão.</i></p> <p><i>Em uma época que o sistema prisional brasileiro está em uma profunda crise, a educação dos detentos é uma excelente alternativa (senão a principal) para reinserir essas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade. Os presídios devem ser centros de disciplina e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Tornar os indivíduos economicamente úteis e politicamente dóceis deve ser o lema do sistema prisional como um todo. E isso só será possível através da educação.”</i></p>	SUBTÓPICO 4	<p><i>“Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo?”</i></p>	SUBTÓPICO 4
	Excelente alternativa frente a um sistema em crise		É evidente que a educação é importantíssima
	SEGMENTO TÓPICO		SEGMENTO TÓPICO SEGMENTO TÓPICO
	Presídios como centros de educação e não aprisionamento		<p>Além de ressocializar socialmente, contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios</p> <p>Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O subtópico 4 é semelhante nas duas versões quanto às ideias, porém, no que tange aos tópicos especificados, há certa diferença, visto que, na 1ª versão, a estudante apresenta um segmento tópico na sua PT; já, na 2ª, assinala dois segmentos tópicos. Na 1ª versão, aponta a educação como uma solução excelente para resolver a questão da criminalidade diante do sistema prisional brasileiro, que está em crise. Esse é o 4º subtópico da sua 1ª versão. No último parágrafo – que equivale à conclusão de seu texto –, a sujeita apresentou informações novas, como:

“Tornar os indivíduos economicamente úteis e politicamente dóceis deve ser o lema do sistema prisional como um todo”.

Na 2ª versão, o modo como a estudante foi organizando sua opinião ao longo de sua crônica conduz o leitor à conclusão defendida por Alice: “É evidente que a educação é importantíssima” para a diminuição da criminalidade, no que se refere ao sistema prisional brasileiro. Para reforçar essa tese, a estudante retoma, em sua conclusão, por meio de um de seus segmentos tópicos, ideias já apresentadas nos parágrafos anteriores, a saber: 1) ressocialização dos detentos; 2) diminuição da superlotação nos presídios. Tais ideias são os benefícios da educação como solução para a criminalidade. Diferentemente do que ocorre na 1ª versão do texto, na 2ª, há outro segmento tópico do subtópico 4, no qual a sujeita apresenta uma conclusão/fechamento acerca do porquê de a educação estar presente da vida dos detentos: os presídios devem ser não só lugar de cárcere, mas também de aprendizagem. Neste parágrafo de conclusão, que corresponde ao subtópico 4, Alice não trouxe informações novas, tão somente retomou tópicos anteriormente abordados.

Desse modo, considerando essas observações feitas acerca das duas versões, é possível concluir que, na 2ª, na linearidade do texto, há uma organização das ideias de modo gradativo. Dizemos isso, porque primeiramente a sujeita apresenta um fechamento do texto por meio da declaração de que – evidentemente – a educação destinada a detentos é importante. Em seguida, como forma de retomada das suas comprovações do desenvolvimento, Alice recupera razões para adotar a educação como solução. Após essa retomada, a sujeita apresenta outro motivo para a educação de presos – a função que a própria instituição deve exercer: promover a aprendizagem e, ao mesmo tempo, a reclusão. Ao final, a estudante trouxe uma pergunta provocadora para o interlocutor, a qual, de certo modo, retoma o início do texto: criação de presídios como forma de acabar com a criminalidade.

Para a análise da progressão tópica por meio da Orelha do texto, foram elaborados cinco quadros, os quais dizem respeito às questões problematizadoras feitas pela professora à sujeita quanto à 1ª versão de sua crônica. Cada um deles apresenta tanto as versões da crônica de Alice, como as PTs, conforme a demanda de algumas das perguntas problematizadoras. No intuito de sinalizar os segmentos tópicos abordados nas perguntas problematizadoras, marcamos em cor rosa no interior do quadro.

Quadro 32 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Pergunta problematizadora sobre “superlotação” – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – ORELHA DO TEXTO 1						
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL						
FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE – VERSÃO 1			PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE – VERSÃO 2		
PIRÂMIDE TÓPICA 1		CRÔNICA 01 – 1ª VERSÃO	ORELHA 1	PIRÂMIDE TÓPICA 2		CRÔNICA 01 – 2ª VERSÃO
SUBTÓPICO 1		2º parágrafo – introdução	- Em seu	SUBTÓPICO 2		2º parágrafo – desenvolvimento 1
Meios de comunicação e senso comum dizem que a criminalidade irá diminuir com a criação de presídios		<p>“Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, todavia, desses comentários e questionamentos do tipo: <i>Como podemos acabar com isso? Ou até Os presídios estão superlotados. Pois bem! A solução é simples e apresenta importância colossal.</i>”</p>	segmento tópico “Superlotação” seria possível e/ou necessário apresentar maiores informações ou relações com o subtópico 2 para tornar mais forte sua argumentação?	Como criar presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública?		<p>“Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão do superlotamento dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!</p>
SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO			SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
Número de reincidência gira em torno de 80%	Superlotação	6º parágrafo – desenvolvimento		A criminalidade só irá diminuir com a criação de mais presídios	Existe uma solução bem mais Eficiente e duradoura	Só a educação das minorias poderá diminuir uma série de problemas sociais de nosso país
PROGRESSÃO TÓPICA		“Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo de pena e do superlotamento dos cárceres. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal. Essa medida funciona como um estimulante educativo e um inibidor de rebeliões prisionais (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e dedica aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão.”				4º parágrafo – conclusão
						<p>“Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, eu acho de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa Orelha do texto, devido à natureza desse instrumento de mediação da produção textual, Alice foi convidada a olhar para a produção tópica tanto no plano hierárquico quanto no linear. Nessa pergunta problematizadora, a estudante foi instigada a pensar acerca da expansão de suas ideias, bem como a relação com o subtópico 2 quanto ao tópico “superlotação”. Ademais, conforme apresentado nessa pergunta, a sujeita foi estimulada a refletir sobre suas escolhas, sua consciência quanto a elas e sua intencionalidade.

Em se tratando do tópico “superlotação”, é possível verificar que, na 1ª versão, esse elemento surge a partir de uma afirmação: “Os presídios estão superlotados”. Nos três parágrafos subsequentes, essa questão da superlotação não foi abordada, sendo apresentada apenas no 6º parágrafo e não sendo retomada na conclusão. No penúltimo parágrafo, o tópico foi recuperado, ocorrendo uma espécie de expansão, que é um tipo de descontinuidade.

A expansão tópica ocorre a partir do “desenvolvimento pleno de dados colocados de passagem anteriormente [...] sem que, nesse momento anterior, tenham constituído um segmento tópico específico” (JUBRAN, 2015, p. 99). Esses dados, anteriormente apenas mencionados, serão colocados em primeiro plano posteriormente no texto, de modo a se configurarem como tópicos (JUBRAN, 2015). Isso ocorre na 1ª versão, visto que o tópico em análise, apresentado inicialmente no 2º parágrafo, é expandido no 6º parágrafo a partir das seguintes ideias relacionadas à superlotação: medida a ser tomada (“a cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia de tempo penal”) e os benefícios dessa medida (“estimulante educativo”; “inibidor de rebeliões prisionais”; “diminuir o tempo de reclusão”).

Por outro lado, na 2ª versão, o segmento tópico “superlotação” apresentou uma nova organização dentro da CA01. Nessa versão, o tópico em análise está ligado ao subtópico que se refere aos comentários acerca de que a criminalidade irá diminuir com a criação de presídios, de modo a ser apresentado como um problema a ser solucionado pela educação nos presídios. Na 2ª versão, Alice organiza e resgata o tópico “superlotação” de uma maneira diferente da 1ª versão. Aqui, a sujeita organiza o tópico em análise em apenas um parágrafo, o 2º, e nele insere todas as informações que se referem a esse tópico, resgatando-o no parágrafo de conclusão.

São modos diferentes de organizar e progredir o tópico que provocam determinados efeitos. É possível dizer que, na 2ª versão, o tópico “superlotação” é inserido no texto de forma mais organizada e clara quanto a sua relação com os demais tópicos. Isso porque as ideias acerca do tópico ficaram reunidas em um parágrafo apenas, sem que haja descontinuidade. Sendo assim, observamos que, diferentemente da 1ª versão, em que a sujeita anuncia e em parágrafos posteriores expande o tópico – descontinuidade –, na 2ª, há a

continuidade, uma vez que inseriu “superlotação” para que houvesse a entrada do próximo tópico no 3º parágrafo – o desenvolvimento 2.

É válido ressaltarmos que “superlotação” é, na Pirâmide Tópica 1, o segundo segmento tópico do subtópico 1, mas, observando a 2ª versão da CA01, na progressão linear, aparece como um subtópico. Com isso, de um tópico menos desenvolvido e presente em dois parágrafos de forma mais breve, “superlotação” passou a ser mais desenvolvido e organizado em apenas um parágrafo. Desse modo, é possível observarmos que Alice, na 2ª versão da CA01, ao reescrever a crônica, utilizou o conceito de organicidade, o que tornou seu texto mais organizado, claro e, conseqüentemente, com uma argumentação mais eficaz.

O Quadro 33 explora o subtópico 1 da PT1, a 1ª versão da CA1, uma pergunta problematizadora da Orelha do Texto 1, o subtópico 1 da PT2 e a 2ª versão da CA01. Por meio dessa pergunta problematizadora, Alice foi estimulada a refletir sobre a expansão, a organização e o detalhamento do segmento tópico “Diversos problemas sociais serão minimizados”. A seguir, o referido quadro.

Quadro 33 – Pirâmide Tópica 1 e 2 – Subtópico 3 – CA01

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – ORELHA DO TEXTO 1								
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL								
FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE VERSÃO 1				PERGUNTA PROBLEMATI- ZADORA	FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE VERSÃO 2			
PIRÂMIDE TÓPICA 1		CRÔNICA 01 – 1ª VERSÃO		ORELHA 1	PIRÂMIDE TÓPICA 2		CRÔNICA 01 – 2ª VERSÃO	
			<p><i>fundamental completo) e, consequentemente, obter uma inserção social-remunerativa no mercado de trabalho ao fim de sua pena.</i></p> <p>5º parágrafo – desenvolvimento 1</p> <p><i>O conhecimento é um importante aliado pra a ressocialização dos detentos, a fim de que retornem à sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e da reincidência da essas instituições.</i></p> <p>6º parágrafo – desenvolvimento 2</p> <p><i>Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo de pena e do superlotamento dos cárceres. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal. Essa medida funciona como um estimulante educativo e um inibidor de rebeliões prisionais (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e dedica aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão.</i></p>				<p><i>para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!</i></p> <p>3º parágrafo – desenvolvimento 2</p> <p><i>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</i></p> <p>4º parágrafo – conclusão</p> <p><i>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotaamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo?</i></p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para realizarmos a análise do segmento tópico 4, é necessário considerarmos que Alice apresenta, tanto na 1ª quanto na 2ª versão, dois aspectos relacionados a questões sociais que podem ser minimizadas com a educação nos presídios: problemas sociais do momento do cárcere e outros que surgem no pós-cárcere. Nas duas versões, esses dois tipos de problemas sociais foram abordados, quanto à progressão no texto, de diferentes maneiras. Desse modo, considerando os parágrafos 2, 3, 4, 5 e 6, é possível verificarmos que há uma intercalação de tópicos. Isso indicia a existência de uma descontinuidade tópica.

Ao observarmos o modo como o tópico “diversos problemas sociais serão minimizados” foi conduzido pela estudante na 1ª versão de sua CA01, é possível verificarmos que há uma espécie de alternância dos tipos de problemas sociais. Isso porque, no 2º parágrafo, a estudante apresenta dados referentes a dificuldades no momento do cárcere, que aqui, para tornar mais claro, denominaremos como Tópico “A”. O 3º parágrafo é o momento em que a sujeita aponta que “diversos problemas sociais poderão ser minimizados”. No 4º parágrafo, a aluna apresenta aspectos que dizem respeito aos problemas sociais que ocorrem no momento posterior ao cárcere, que, aqui, chamaremos de Tópico “B”. Já no 5º parágrafo, novamente trata do Tópico “B”, enquanto que no 6º aborda o Tópico “A”. Assim, a sequência de tópicos de acordo com a classificação que estabelecemos, fica da seguinte forma: A (parágrafo 2); B (parágrafo 4); B (parágrafo 5) e A (parágrafo 6). Portanto, entendemos que houve uma quebra no parágrafo 4, de maneira que o parágrafo 5 é o período de conclusão do parágrafo 4. Sendo assim, os parágrafos 4 e 5 equivalem a apenas uma ideia – o Tópico B.

Já na 2ª versão, essa organização intercalada dos tópicos A e B não ocorreu. Para realizar a progressão desses tópicos, Alice escolheu outra estratégia: a organização em bloco de cada um dos Tópicos “A” e “B”. Prova disso é que a estudante organizou, no 2º parágrafo – desenvolvimento 1 –, as ideias referentes aos problemas sociais que surgem no cárcere, ao passo que, no 3º parágrafo – desenvolvimento 2 –, aquelas que dizem respeito aos problemas sociais próprios do momento posterior ao cárcere. Com esse modo de progredir as ideias, Alice produz o efeito de maior organização dos tópicos, por meio da continuidade, visto que apresenta o Tópico “A”, fecha-o e, em seguida, inicia o Tópico “B”, encerrando-o para começar, na sequência a conclusão.

O Quadro 34, a seguir, apresenta uma análise da Progressão Tópica com base na seguinte pergunta problematizadora: “O segmento tópico (6) sofreu descontinuidade? É possível e/ou necessário articulá-lo melhor ao subtópico 2 na linearidade do texto?”. Para dar conta dessa análise, foram mobilizados o subtópico 2 da Pirâmide Tópica 1 e seus respectivos segmentos tópicos, a 1ª versão da CA01, o subtópico 3 da Pirâmide Tópica 2 com os

segmentos tópicos e a 2ª versão da CA01. Em destaque na cor rosa, no quadro, está o segmento tópico abordado pela pergunta problematizadora.

Quadro 34 – Pergunta problematizadora sobre a descontinuidade

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – ORELHA DO TEXTO 1						
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL						
FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE – VERSÃO 1			PERGUNT A PROBLEMA-TIZADORA	FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE VERSÃO 2		
PROGRESSÃO TÓPICA	PIRÂMIDE TÓPICA 1	CRÔNICA 01 – 1ª VERSÃO	- O segmento tópico (6) sofreu descontinuidade? É possível e/ou necessário articulá-lo melhor ao subtópico 2 na linearidade do texto?	PIRÂMIDE TÓPICA 2	CRÔNICA 01 – 2ª VERSÃO	
	SUBTÓPICO 2	“Em relação aos presídios, o direito à educação é fundamental, além de muito oportuno, não só para o detento, como para a sociedade em geral. Através do conhecimento, dever do Estado, de acordo com a Constituição de 1988, os presos terão chances reais de elevar seu nível cognitivo (algo essencial, visto que a maioria possui só ensino fundamental completo) e, conseqüentemente, obter uma inserção social-remunerativa no mercado de trabalho ao fim de sua pena”. “O conhecimento é um importante aliado pra a ressocialização dos detentos, a fim de que retornem à sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e da reincidência da essas instituições.”		SUBTÓPICO 3	“De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado pra todos os brasileiros. Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos”.	
	O conhecimento é dever do Estado de acordo com a constituição de 1988			De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado pra todos os brasileiros		
	SEGMENTO TÓPICO			SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Aliado da ressocialização dos presos			O direito educacional é oportuno não só para o preso, mas toda a sociedade	Possibilita um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e a ressocialização dos detentos	
SEGMENTO TÓPICO		Outra opção além da criminalidade				

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando observamos a hierarquização dos tópicos, percebemos que esse segmento tópico “aliado da ressocialização dos presos”, na 1ª versão da CA01, está ligado ao subtópico 2. Na linearidade do texto, porém, é possível verificar que há uma quebra da paragrafação. Com isso, a pergunta problematizadora trata da descontinuidade e da paragrafação.

É válido ressaltarmos que, como dito em momento anterior nesta PA, os alunos já haviam trabalhado no 1º ano do Ensino Médio a estrutura do parágrafo-padrão e, aqui, no 2º ano, puderam, conforme orientação da professora-pesquisadora, em sala, relacionar a progressão tópica e a paragrafação. Ao trabalhar a página 2 da 2ª nota de aula, por meio da atividade de identificação das partes que compõem a macroestrutura do texto dissertativo, bem como ao analisar os textos “Para que se educa”, “Empatia, fundamental para equipe de alta performance” e “Um abismo entre pobres ricos, foi abordada e retomada essa questão da paragrafação, a qual havia sido ministrada em 2018 para essa turma (Apêndice C).

Observando o 4º e o 5º parágrafos, é possível verificarmos que há uma relação entre eles no que diz respeito à topicalidade. O 5º parágrafo apresenta uma espécie de conclusão do que é dito no 4º. Para que a aluna pensasse acerca da descontinuidade, a professora fez a seguinte pergunta: “O segmento tópico (6) sofreu descontinuidade?” A intenção de inserir esse questionamento era provocar a aluna para que refletisse acerca do que é a descontinuidade e percebesse que ali não havia descontinuidade quanto ao conteúdo do 4ª e do 5º parágrafos, mas que a perturbação aparente estaria relacionada a um outro elemento que não a troca de tópico.

Ao refletir sobre isso, Alice percebe que não era a descontinuidade a problemática, e sim a ruptura da estrutura do parágrafo-padrão. Para que ela pudesse pensar acerca da relação estrutural dos parágrafos, a professora fez a seguinte indagação na sequência da anterior: “É possível e/ou necessário articulá-lo melhor ao subtópico 2 na linearidade do texto?” Com essa pergunta, a estudante pôde refletir sobre a estrutura e as ideias dos dois parágrafos em análise.

Com isso, a estudante foi convidada a atentar acerca da organização desses dois parágrafos em análise, de maneira a perceber o rompimento paragrafal, ao apresentar em duas linhas algo que está relacionado com o que foi dito antes. Isso porque, há uma “correlação entre o tópico e os subtópicos’ de um texto, por um lado, e a sua divisão em parágrafos, por outro” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2004, p. 68, grifos dos autores). A fim de ser entendido, o produtor necessita elaborar textos divididos em parágrafos, os quais precisam apresentar uma divisão lógica, considerando a unidade, a coerência e a consistência (FIGUEIREDO, 1999). Desse modo, a pergunta buscou fazer com que a estudante pudesse refletir sobre a divisão em dois parágrafos de um mesmo subtópico.

Na 2ª versão, a estudante optou por outra organização, de modo que as ideias relacionadas ao segmento tópico em análise ficassem reunidas em um mesmo parágrafo. Alice realocou as ideias expressas no 5ª parágrafo, de maneira a deixá-las em adjacência às do 4º parágrafo. O efeito dessa união de ideias relacionadas em um mesmo parágrafo é de maior

organização e maior progressão dos tópicos, pois somente é iniciado um novo parágrafo após o fechamento do subtópico 2 (com seus segmentos tópicos) na 2ª versão.

Observando as duas PTs (da 1ª e da 2ª versão), é possível verificar que há uma mudança na ordem de apresentação do tópico em análise dentro dos subtópicos. Na 1ª versão, a “ressocialização dos detentos” está como segmento tópico do Subtópico 2. Já na 2ª versão, esse tópico é apresentado como segmento tópico do Subtópico 3. Considerando esse dado e também o fato de que, na 1ª versão, a estudante, mesmo considerando que o segmento tópico faria parte do subtópico 2, referente ao 4ª parágrafo, ter separado em parágrafos diferentes ideias que diziam respeito a um mesmo subtópico, houve uma organização não adequada à relação entre o subtópico, seus componentes e o parágrafo na linearidade do texto. Já na 2ª versão, é possível verificar que Alice operou uma reorganização e uma adequação na relação entre tais elementos, o que promoveu um efeito de maior organização dos tópicos no texto.

O quadro a seguir (Quadro 35), refere-se à Orelha do Texto 2. Apresenta a pergunta problematizadora feita pela professora após a observação da 2ª versão do texto de Alice. Assim como nos quadros anteriores, referentes à Orelha do Texto 1, neste serão explicitados fragmentos dos textos dos alunos da 2ª e da 3ª versões

Quadro 35 – Pergunta problematizadora sobre progressão de ideias

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – ORELHA DO TEXTO 2		
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL		
FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE – VERSÃO 2	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA Orelha 2	FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES DE ALICE – VERSÃO 3
<p>PROGRESSÃO TÓPICA</p> <p>CRÔNICA 01 – 1ª VERSÃO</p> <p>“Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Cheguei à conclusão de que, na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Compreendi que só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país.”</p>	<p>- Pensando na progressão, primeiro compreendemos e depois concluímos. Em seu texto, você apresentou primeiro a conclusão e depois a compreensão. Isso foi proposital? Há alguma intenção argumentativa nesse tipo de progressão?</p>	<p>CRÔNICA 01 – 2ª VERSÃO</p> <p>“Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Compreendi que de que, na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Cheguei à conclusão de que só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa pergunta foi proposta com o objetivo de convidar a estudante a pensar sobre sua intenção, de maneira que refletisse e tomasse uma posição acerca da questão. A indagação feita na Orelha promoveu uma reflexão acerca do uso das palavras “compreender” e “concluir”, as quais, em sequência, indicam certa progressão de ideias. Ao propormos tal observação, não estamos excluindo a possibilidade de uso, como já apresentado pela estudante na versão, uma vez que isso não compreende um erro, mas uma maneira de organização dos elementos que constituem os tópicos. Apesar de reconhecermos essa possibilidade, apresentamos tal pergunta na Orelha por entendermos que, ao repensar a ordem de apresentação desses vocábulos, Alice poderia promover uma maior progressão entre os elementos, de maneira a suscitar uma gradação de ideias, conferindo determinada lógica à relação entre os segmentos tópicos “A criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios”; “Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura e “só a educação das minorias poderá minimizar uma série de problemas sociais”.

Além disso, ao trazer as seguintes questões “Isso foi proposital? Há alguma intenção argumentativa nesse tipo de progressão”, o objetivo era fazer com que Alice entendesse que, por vezes, realizamos determinadas escolhas quanto à organização das ideias com determinados objetivos. A atitude da estudante frente a essa pergunta problematizadora foi a de inverter a ordem das expressões “compreender” e “concluir”, como demonstra o Quadro 34. Ao realizar essa troca, o texto da aluna produziu o efeito de maior gradação quanto às ações: 1º compreender, 2º concluir. Pensar sobre essa gradação é importante, pois compreender primeiro pode qualificar a conclusão a que se chega. Desse modo, entendemos que a escolha de inversão dos elementos colaborou para a progressão e gradação das ideias apresentadas pelos segmentos tópicos do Subtópico 1 da 3ª versão da CA01.

A seguir são apresentados quadros que se referem às versões do Plano de Texto de Alice. Para maior clareza, eles estão divididos em introdução, desenvolvimento 1, desenvolvimento 2 e conclusão. Como em quadros anteriores desta seção, são apresentados fragmentos dos textos da 1ª e da 2ª versão.

Quadro 36 – Plano de texto – introdução CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto				
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL				
TEXTO DE ALICE Versão 1	PLANO DE TEXTO 1 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 2 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 3 DE ALICE	TEXTO DE ALICE Versão 2
Introdução “É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum dizerem que a criminalidade de um país irá diminuir com a criação de mais presídios. Exigem do governo a criação de prisões de segurança máxima, crendo que por essas pessoas à margem, contribuirá para a segurança do restante da população.”	<p>➡ Mote: “Vi em um bar pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p>➡ Apresentação do tema</p> <p>➡ Na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios</p>	<p>➡ Mote: Um dia pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídio</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Os problemas sociais <u>só</u> serão minimizados com a educação das minorias, inclusive dos presos s</p>	<p>Mote: Um dia pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p style="text-align: center;">↳ Estratégia: contar uma história</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Os problemas sociais <u>só</u> serão minimizados com a educação das minorias, inclusive dos presos</p>	<p>“Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Cheguei à conclusão de que, na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Compreendi que só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos as três versões da introdução, é possível verificar que a estudante foi progredindo as ideias nos seus Planos de Texto até apresentar uma sequência que expressasse o que intencionava escrever na 2ª versão da CA01. Comparando as três versões do Plano de texto, quanto à introdução, vemos que houve a inserção de um mote e em seguida o tema do texto. Para tornar mais clara e visível a ocorrência dessa progressão, apresentaremos cada segmento tópico que compõe o Subtópico 1 dos Planos de Textos e a 1ª e a 2ª versões da CA01.

Na 1ª versão de seu Plano de Texto, a sujeita apresentou o mote “Vi em um bar pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios”, algo que, na 1ª versão da sua crônica, não apareceu. A esse mote, na 2ª versão, a aluna inseriu a expressão “Um dia”. Na 3ª versão, ela apresentou a seguinte informação acerca do mote: “estratégia: contar uma história”. Ao inserir qual estratégia usaria, Alice deixou uma indicação do que intencionava realizar na introdução quanto ao mote. Os períodos que compõem o primeiro parágrafo da 2ª versão de sua CA01 demonstram que tal indicação foi válida para que ela pudesse balizar a elaboração da introdução. Para ligar os segmentos tópicos posteriores, de acordo com sua “estratégia de contar uma história”, a discente inseriu o seguinte período: “Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada”.

O próximo segmento tópico inserido por Alice, ainda na 1ª versão do Plano de Texto, foi “Na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a educação das minorias, inclusive dos presos”. Nas outras duas versões do Plano de Texto, esse segmento tópico também aparece. Aqui, a sujeita já insere o articulador textual “Na verdade”.

Na 1ª versão do Plano de Texto, antes do segmento tópico 2 (“Na verdade, a criminalidade não irá diminuir com criação de mais presídios”), a sujeita indicou que precisava realizar a “Apresentação do tema”. Na 2ª versão, ela explicitou o tema: “Os problemas sociais só serão minimizados com a educação das minorias, inclusive dos presos”, no terceiro segmento tópico. Ainda nesta versão, Alice realizou uma inversão na ordem entre o segmento tópico “a criminalidade não irá diminuir com a criação mais presídios” e a “apresentação do tema”. Essa inversão indica a intencionalidade quanto a relação e progressão das ideias para a 2ª versão de sua crônica.

Como se viu, houve significativa mudança entre a 1ª e a 2ª versão do texto de Alice. As inserções, as indicações e as inversões de tópicos, apresentadas nos Planos de Texto, nos indiciam a intencionalidade de Alice na reescrita de sua crônica. Em cada parte da macroestrutura do seu texto, é possível verificar modificações, que buscavam atender à intencionalidade. O Quadro 37 a seguir é um outro exemplo disso, pois apresenta o desenvolvimento 1 da sujeita, em que houve alteração na progressão das ideias.

Quadro 37 – Plano de texto – Desenvolvimento 1 CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL					
	TEXTO DE ALICE Versão 1	PLANO DE TEXTO 1 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 2 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 3 DE ALICE	TEXTO DE ALICE Versão 2
Desenvolvimento 1	<p>“Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, todavia, desses comentários e questionamentos do tipo: Como podemos acabar com isso?” Ou até “Os presídios estão superlotados”. Pois bem! A solução é simples e apresenta importância colossal.”</p> <p>“Regularmente ouvimos discursos sobre direito à educação, principalmente das minorias. Se pormos em prática essa ação, diversos problemas sociais poderão ser minimizados.”</p>	<p>ARGUMENTO 1</p> <p>➡ Direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade</p> <p>➡ Educação para os presidiários é dever do Estado de acordo com a Constituição de 1988</p> <p>➡ Educação aumentará o nível cognitivo, inserção social-remunerativa, ressocialização dos detentos</p>	<p>ARGUMENTO 1</p> <p>“Regra de justiça”:</p> <p>➡ Se educação é um dever do estado para todos os brasileiros, por que não seria dos presidiários?</p> <p>(Conforme a constituição de 1988)</p> <p>➡ Além disso, sabemos que o direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade.</p> <p>➡ A educação aumentará o nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</p>	<p>(ARGUMENTO 2 – inverti, pois achei que a progressão ficaria mais clara)</p> <p>“Baseado no ridículo”:</p> <p>➡ Como criaremos mais presídios se o governo não tem verba nem para os hospitais?</p> <p>Fazer a pergunta e apresentar uma resposta</p> <p>➡ A educação, todavia, é importante pois diminui o tempo de pena e os superlotamentos dos cárceres.</p> <p>➡ Por exemplo: a cada 72h estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal, funcionando como um instrumento estimulante e inibidor, até, de rebeliões prisionais.</p>	<p>“Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão do superlotamento dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na 1ª versão de seu Plano de Texto, a sujeita apresentou como argumento para o desenvolvimento 1 a questão do direito à educação. Para isso, dividiu o primeiro parágrafo de argumentação em três tópicos a serem desenvolvidos no seu texto. O primeiro tópico era “Direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade”; o segundo, “Educação para os presidiários é dever do Estado de acordo com a Constituição de 1988”; e o terceiro, “Educação aumentará o nível cognitivo, inserção social-remunerativa, ressocialização dos detentos”. Ao

analisarmos a progressão de ideias, nesse plano que indica o que será abordado no parágrafo de desenvolvimento, é possível verificarmos que, com o primeiro tópico, Alice apresenta sua tese – educação é válida para o preso e para a sociedade. O segundo tópico é uma espécie de explicação legal para a inserção da educação nos presídios. O terceiro tópico apresenta os benefícios da educação para detentos, ou seja, é uma demonstração do que é trazido no primeiro tópico: o aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e a ressocialização dos detentos.

Na 2ª versão do Plano de Texto, Alice faz uma inversão dos segmentos tópicos do Subtópico 2 (desenvolvimento 1), em relação à 1ª versão do seu Plano de Texto. Essa mudança promoveu uma organização mais clara dos tópicos. Isso porque inseriu primeiro o tópico que trata da legalidade da educação nos presídios, ou seja, demonstrou que é necessário adequar-se a essa demanda da lei. Em seguida, apresentou o tópico que traz o ingresso da educação no cárcere como uma necessidade não só para os detentos como também para a sociedade. Isso é explicado por meio da explicitação dos benefícios dessa ação, a saber: o aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e a ressocialização dos detentos.

Além disso, é válido ressaltarmos que, na 2ª versão do Plano de Texto, a sujeita usou a estratégia da pergunta para inserir o tópico que iniciará o parágrafo, o que não havia ocorrido na 1ª versão. Outra mudança da 1ª para a 2ª versão foi a inserção do tipo de argumento que queria utilizar no seu desenvolvimento 1 – “Regra de Justiça”. Ademais, destacou os articuladores textuais, sublinhando-os.

Na 3ª versão do seu Plano de Texto, Alice sinalizou a mudança que realizou na ordem dos tópicos do desenvolvimento de sua crônica, em vermelho no Quadro 37. A sujeita inverteu a ordem do argumento 2, colocando-o na posição do argumento 1. Segundo o que a própria aluna apontou, essa modificação foi realizada por ela entender que a progressão ficaria mais clara, indiciando, com essa escolha, a sua intencionalidade. Ademais, sinalizou que, ao fazer uso da pergunta na 3ª versão do Plano de Texto, deveria, no momento da reescrita da crônica, também inserir a resposta.

Quadro 38 – Plano de texto – Desenvolvimento 2 CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto				
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL				
TEXTO DE ALICE Versão 1	PLANO DE TEXTO 1 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 2 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 3 DE ALICE	TEXTO DE ALICE Versão 2
<p>Desenvolvimento 2</p> <p>“Em relação aos presidiários, o direito à educação é fundamental, além de muito oportuno, não só para o detento, com o para a sociedade em geral. Através do conhecimento, dever do Estado, de acordo com a constituição de 1988, os presos terão chances reais de elevar seu nível cognitivo (algo essencial, visto que a maioria possui só ensino fundamental completo) e, conseqüentemente, obter um a inserção social-remunerativa no mercado de trabalho ao fim de sua pena”.</p> <p>“O conhecimento é um importante aliado para a ressocialização dos detentos, a fim de que retornem à sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e a reincidência a essas instituições”.</p> <p>“Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo de pena e do superlotamento dos cárceres. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal. Essa medida funciona como um estimulante educativo e um inibidor de rebeliões prisionais (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e se dedica aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão”.</p>	<p>ARGUMENTO 2</p> <p>➡ Educação para presos é importante pois diminui o tempo de pena e o superlotamento do cárcere</p> <p>➡ Estimulante educativo e inibidor de rebeliões prisionais</p> <p>➡ Há cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal.</p>	<p>ARGUMENTO 2</p> <p>“Baseado no ridículo”:</p> <p>➡ Como criaremos mais presídios se o governo não tem verba nem para os hospitais?</p> <p>➡ A educação, todavia é importante pois diminui o tempo de pena e os superlotamentos dos cárceres.</p> <p>➡ Por exemplo: a cada 72h estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal, funcionando como um instrumento estimulante e inibidor, até, de rebeliões prisionais.</p>	<p>(ARGUMENTO 1 – inverti, pois achei que a progressão ficaria mais clara)</p> <p>“Regra de justiça”:</p> <p>➡ Se educação é um dever do estado para todos os brasileiros, por que não seria dos presidiários?</p> <p>(Conforme a constituição de 1988)</p> <p>➡ Além disso, sabemos que o direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade.</p> <p>➡ A educação aumentará o nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</p>	<p>“De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na 2ª versão de seu Plano de Texto, Alice trouxe como argumento para o desenvolvimento 2 a questão da importância da educação para os presos. Para tanto, separou o segundo parágrafo de argumentação em três tópicos que seriam desenvolvidos em sua CA01. O primeiro tópico é “Educação para presos é importante, pois diminui o tempo de pena e o superlotação do cárcere”; o segundo, “Estimulante educativo e inibidor de rebeliões prisionais”; e o terceiro, “Há cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal”. Quanto à progressão desses tópicos, é possível verificarmos que a sujeita apresenta primeiramente a importância de inserir a educação no cotidiano prisional, explicitando dois benefícios: a redução do tempo de detenção e a diminuição da superlotação dos presídios. Em seguida, a estudante insere a ideia de que há funções dessa ação de inserção da educação nas penitenciárias, quais sejam: ser um estimulante educativo e um inibidor de possíveis rebeliões dentro do cárcere. Por fim, a aluna apresenta um tópico que traz um dado acerca do tempo de subtração no cumprimento da detenção.

Na 2ª versão do Plano de texto, a sujeita modifica a relação que se estabelece entre os tópicos, o que gera uma nova progressão de ideias. No início dessa 2ª versão, Alice insere um novo tópico “a relação entre a criação de mais presídios e a falta de verba”. Em seguida, a estudante reorganiza os três tópicos apresentados na 1ª versão de seu Plano de Texto. A questão da importância da educação para os presos é inserida após esse novo tópico adicionado. Na sequência, invertendo a ordem em que apareciam na 1ª versão de seu Plano de Texto, a estudante apresenta os tópicos na seguinte sucessão: 1) tempo de subtração no cumprimento da detenção; 2) estimulante educacional e inibidor de rebeliões. Esses dois tópicos são unidos, por Alice, nessa 2ª versão do Plano de texto.

Ao compararmos as duas primeiras versões quanto à sequenciação dos tópicos apresentados, é possível verificarmos que houve mudança. Na 1ª versão do Plano de Texto, a sequência seria: A – (“Educação para presos é importante, pois diminui o tempo de pena e o superlotação do cárcere”); B – (“Estimulante educativo e inibidor de rebeliões prisionais”); e C – (“A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal”). Na 2ª versão do Plano de Texto, seria D – (“Como criaremos mais presídios se o governo não tem verba nem para os hospitais?” – grifo meu); A – (“Educação para presos é importante, pois diminui o tempo de pena e o superlotação do cárcere”); C – (“A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal”) e B – (“Estimulante educativo e inibidor de rebeliões prisionais”). Essa nova progressão intratópica, no caso dentro do Subtópico em análise, promoveu uma melhor progressão do texto, haja vista que, com essas mudanças, o tópico inserido foi o gancho para a apresentação como uma solução economicamente viável e as

ilustrações acerca da importância da educação ficaram reunidas de modo coeso e sequencial, demonstrando a sua eficácia no ambiente prisional.

É relevante apontar que, assim como ocorreu quanto ao “Argumento 1”, Alice fez uso da pergunta como uma estratégia de progressão para inserir sua tese. Aqui também apresentou o tipo de argumento – “Baseado no Ridículo”, que caracterizaria o tópico, no intuito de balizar a escrita da 2ª versão da crônica. Por meio do sublinhado, a sinalização dos articuladores textuais que seriam utilizados para relacionar as ideias também foi realizada.

Conforme dito no Quadro 37 sobre a análise do argumento 1, Alice, por intencional fortalecer sua argumentação, colocou por último o argumento que considerava mais forte, segundo falou em sala para a professora-pesquisadora no momento de elaboração da 3ª versão do Plano de Texto. Sendo assim, na 3ª versão de seu Plano de Texto, a sujeita inverteu a ordem dos argumentos, de maneira que o Argumento 2 passou a ser o 1 e vice-versa. Não só a mudança, mas a observação que a própria aluna inseriu no seu Plano de Texto sobre essa inversão revelam a intencionalidade da sujeita ao utilizar de modo consciente o conhecimento acerca da progressão tópica.

A seguir, apresentamos o Quadro 39. Nele, destacamos os tópicos dos três Planos de Texto que se referem à conclusão do texto de Alice. Como se verá, houve mudança também quanto aos tópicos nesse último parágrafo da crônica da sujeita.

Quadro 39 – Plano de texto – conclusão CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto				
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL				
TEXTO DE ALICE Versão 1	PLANO DE TEXTO 1 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 2 DE ALICE	PLANO DE TEXTO 3 DE ALICE	TEXTO DE ALICE Versão 2
<p>Conclusão</p> <p>“Em uma época que o sistema prisional brasileiro está em uma profunda crise, a educação é uma excelente alternativa (senão a principal) para reinserir essas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade. Os presídios devem ser centros de disciplina e não somente de aprasamento e cárcere dessas pessoas. Tornar os indivíduos economicamente úteis e politicamente dóceis deve ser o lema do sistema prisional como um todo. E isso só será possível através da educação.”</p>	<p>➡ Dessa forma ...</p> <p>➡ Retomar que é importantíssima a educação para presos ➡ é evidente</p> <p>➡ Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano que estava cativo, contribuirá para a diminuição da superlotação dos presídios do nosso país</p> <p>➡ Os presídios devem ser centros de disciplina e não somente de aprasamento e cárcere dessas pessoas. E isso é possível através da educação.</p>	<p>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssimo.</p> <p>➡ Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotação dos presídios do nosso país.</p> <p>➡ Os presídios devem ser centros de aprendizado e não somente de aprasamento e cárcere dessas pessoas. E isso só será possível através da nossa grandiosa aliada: A educação!</p>	<p>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssimo.</p> <p>➡ Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotação dos presídios do nosso país.</p> <p>➡ Os presídios devem ser centros de aprendizado e não somente de aprasamento e cárcere dessas pessoas. <u>E isso só será possível através da nossa grandiosa aliada: A educação!</u></p> <p>➡ Mas se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão?</p>	<p>“Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (Igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotação dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de aprasamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão? “</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na conclusão, houve o fechamento do texto. Por isso, na 1ª versão do Plano de Texto, Alice inseriu o verbo “retomar” (destacado em rosa), deixando uma pista de sua intencionalidade com a apresentação dos tópicos no parágrafo que seriam desenvolvidos. Para retomar o tópico sobre a evidência da importância da educação para presos, a estudante inseriu o articulador “dessa forma”. Observamos que, tanto na 1ª quanto na 2ª versão do Plano de Texto, a sujeita utilizou praticamente os mesmos tópicos. A mudança ocorrida foi apenas quanto ao último, o qual, na 1ª versão, aparece como: “E isso é possível através da educação”; já na 2ª fez uso de: “E isso só será possível através da nossa grandiosa aliada: A

educação!” e, na 3ª e última, excluiu essas duas possibilidades apresentadas na 1ª e 2ª versões e inseriu: “Mas se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo?”.

Em busca de um fortalecimento da argumentação, como declarou nos Questionários, em anexo, sobre suas escolhas, a sujeita utilizou alguns termos para fortalecer a argumentação como “só será” e “nossa grandiosa aliada”. Na 3ª versão, utilizou o “mas” e mudou o tópico, apresentando uma pergunta centrada na possível discordância que o interlocutor pudesse ter e na atitude que por ele deveria ter tomada. Essa pergunta de fecho do texto demonstra a busca da estudante por outra maneira de fechamento: um questionamento que acaba por fortalecer sua argumentação, visto que a tese da criação de mais presídios era inviável, portanto cobrar dos governantes tal ação não colaboraria para a resolução da problemática.

Alice utilizou perguntas em todos os parágrafos em sua 3ª versão, a qual foi a que teve influência das várias atividades de metacognição. É válido ressaltarmos que o emprego de perguntas, como exposto no capítulo 2, é um dos mecanismos de articulação tópica “que podem, ou não, ter o propósito de ser respondidas dentro do texto; muitas vezes, inaugurando um outro subtópico” (PINHEIRO, 2005, p. 43). Funcionam como um tipo de estratégia argumentativa que, ao fazer o texto progredir e ao mesmo tempo trazer questionamento, fortalecem a tese defendida.

Ao analisarmos as Pirâmides Tópicas, os Planos de Texto, as declarações da estudante nas Questões de intencionalidade, a Orelha do Texto e as três versões da CA01, foi possível examinarmos o uso consciente da Progressão Tópica por meio da a intencionalidade organizacional (ver Figura 10), apresentada pelas escolhas realizadas pela estudante. Essa intencionalidade organizacional, expressa por meio da elaboração da Pirâmide Tópica, do Plano de Texto e das respostas às Questões de Intencionalidade, foi a maneira de monitoramento da situação, enquanto que cada versão se refere ao gerenciamento da situação.

Como se viu, de acordo com os resultados encontrados já nesta primeira crônica trabalhada, é fundamental que haja uma preocupação da escola quanto ao desenvolvimento de atividades efetivas com a topicalização de textos, sobretudo argumentativos. Isso porque é comum, como pode ser percebido na dinamização desta pesquisa – considerando os resultados da turma observados pela professora-pesquisadora – e como apontam Alencar e Farias (2018), que os alunos apresentem “textos desarticulados, tanto nas informações quanto na organização destas” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p. 156). Sendo assim, conforme defendem os autores, é importante que, ao propor a relação entre quadro tópico e quadro argumentativo,

o docente torne isso “um instrumento de ensino aprendizagem para a produção de textos argumentativos em que se defende um ponto de vista” (ALENCAR; FARIAS, 2018, p.156).

No subcapítulo a seguir, apresentamos os resultados encontrados na análise da CA01 quanto aos articuladores. O exame desse elemento se dará pela exposição dos dados verificados nos instrumentos de análise. Tais instrumentos são: a Pirâmide Tópica, as Questões de Intencionalidade, o Plano de Texto, a Orelha do Texto e as três versões da CA01.

4.2.2 Articuladores Textuais da CA01

O uso consciente dos articuladores foi examinado a partir de duas estratégias de análise: 1) observar o que é dito pela sujeita nas Questões de intencionalidade e o que ela efetivamente escreveu (efeito) na 1ª versão, em seguida, comparando com a 2ª versão, quanto ao uso dos dois articuladores analisados; 2) examinar as mudanças realizadas pela estudante nas versões de seu texto, quanto aos articuladores, considerando a questão do uso consciente de tais recursos linguísticos. Com base nisso, este subcapítulo apresentará, primeiramente quadros de análise com as respostas de Alice às questões de intencionalidade e, em um segundo momento, quadros com os articuladores inseridos nas versões da crônica da sujeita.

Os quatro quadros a seguir referem-se à comparação entre o que Alice disse ter objetivado ao escrever e o que ela efetivamente escreveu em sua 1ª versão. Ao analisarmos as questões de intencionalidade em confronto com as três versões da CA01, buscamos observar como o uso consciente dos articuladores auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade na crônica argumentativa, que é um dos objetivos específicos deste trabalho. Na sequência, apresentamos o quadro que está baseado nas informações apresentadas por Alice nas Questões de Intencionalidade (Anexo G), as quais foram confrontadas com a produção da aluna.

Quadro 40 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e importância do articulador – Atualmente – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 1 – ARTICULADOR- ATUALMENTES					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL					
TEXTO DE ALICE – 1ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA			TEXTO DE ALICE – 2ª VERSÃO
Articulador	Questão	Articulador	Objetivo	Importância	Articulador
“É comum ouvirmos, atualmente , os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum dizerem que a criminalidade de um país irá diminuir com a criação de mais presídios.”	Escolha um articulador e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo. (adaptado) (resposta da Alice no questionário de intencionalidade)	Atualmente	Sinalizar a relação temporal em que o texto faz referência (resposta da Alice no questionário de intencionalidade)	Além de contribuir para a localização temporal do texto, salienta que o conteúdo é importante, pois é atual (resposta da Alice no questionário de intencionalidade)	“Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão do superlotamento dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente . A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!”

Fonte: Elaborado pela autora.

Para fins de organização e clareza, primeiramente, analisamos o articulador “atualmente”, na 1ª versão, observando se houve adequação ao tipo, ao objetivo e ao uso, bem como no que se refere à importância da escolha em confronto com a intencionalidade declarada pela estudante. Em seguida, esse mesmo articulador foi analisado quanto ao seu uso e efeito na 2ª versão do texto de Alice. Em um segundo momento, realizamos a análise do articulador “entretanto”, na 1ª versão, quanto à adequação ao tipo, ao objetivo, ao uso e à importância da seleção feita em comparação com a intencionalidade declarada pela sujeita. Em seguida, examinamos outros articuladores, como “na verdade”, “todavia” e “mas”, que, na 2ª versão, exercem mesma função de “entretanto” no texto.

Ao observarmos o Quadro 40, é possível verificarmos que Alice escolheu como um dos articuladores o “atualmente”. Segundo a sujeita,

ao fazer uso desse articulador textual, buscava marcar a relação temporal referida em sua crônica e, com isso, entendia que o efeito a ser causado era o de destacar que o tema abordado é importante, uma vez que é atual. Considerando o Quadro 11, que apresenta as funções, os tipos e os exemplos dos articuladores textuais, “atualmente” é do tipo “De situação ou ordenação no tempo”, sendo utilizado para sinalizar as relações temporais a que o enunciado faz referência. Comparando a intenção declarada da estudante e o uso característico desse tipo de articulador, é possível verificarmos que há adequação entre o que ela diz intencionar e o que realiza em seu texto por meio desse recurso linguístico. Isso porque no período “*É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum dizerem que a criminalidade de um país irá diminuir com a criação de mais presídios*” (grifo meu), a sujeita destacou, ao utilizar o articulador grifado, que essa solução, apontada pelos meios de comunicação, é uma ideia disseminada nos dias atuais, o que marca a relevância de discutir tal questão em uma crônica. Sendo assim, há coerência entre o que assinala nas Questões de intencionalidade e o uso/efeito de sua escolha linguística.

Em sua 2ª versão da CA01, a sujeita também fez uso desse articulador. Como se trata de uma reescrita em que a estudante modificou a organização dos tópicos de acordo com sua intencionalidade, utilizou o articulador “atualmente” em outra posição no texto, não mais na introdução, mas no 2º parágrafo – o do desenvolvimento¹. Esse uso nas duas versões, em momentos diferentes no texto, indica determinado objetivo.

Na 2ª versão de seu texto, Alice utilizou desse mesmo articulador: “*principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente*” (grifo meu). O efeito desse emprego indica que na atualidade o principal fator da crise do sistema prisional é a superlotação, indicando que em outros tempos outras poderiam ser as causas e que, nesse caso, trata-se de uma situação relevante de ser abordada por ser uma problemática de nossos dias. Desse modo, é possível dizermos que, dado o objetivo da estudante, o uso de “atualmente”, na 1ª versão, pode ser válido também para a 2ª. Além da inserção do “atualmente”, na 2ª versão, não houve a inclusão de outro articulador de mesmo tipo, uso e sentido.

O Quadro 41, a seguir, apresenta o 2º articulador escolhido pela sujeita nas Questões de Intencionalidade: “entretanto”. Esse é um elemento que, além de ligar, também orienta o leitor quanto ao ponto de vista do produtor. Neste quadro serão apresentados o texto de Alice – 1ª versão – com o articulador a ser analisado em destaque na cor rosa, a pergunta problematizadora, o objetivo, a importância e o texto da 3ª versão.

Quadro 41 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e importância do articulador – Entretanto – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 1 – ARTICULADORES					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL					
TEXTO DE ALICE 1ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA			TEXTO DE ALICE – 3ª VERSÃO
Articulador	Questão	Articulador	Objetivo	Importância	Articuladores
<p>“É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum dizerem que a criminalidade de um país irá diminuir com a criação de mais presídios.”</p> <p>“Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, todavia, desses comentários e questionamentos do tipo: “Como podemos acabar com isso?” Ou até “Os presídios estão superlotados”. Pois bem! A solução é simples e apresenta importância colossal.”</p>	<p>Escolha um articulador e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo. (adaptado)</p>	Entretanto	<p>Contrapor a informação apresentada no parágrafo anterior</p>	<p>reforçar a argumentação ao reafirmar ideias contrárias e comprovar que a tese do autor é a verdadeira</p> <p>(respostas da Alice no questionário de intencionalidade - adaptado)</p>	<p>“Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Compreendi que, na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Cheguei à conclusão de que só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país. Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!</p> <p>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</p> <p>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição da superlotação dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo?” (Grifo meu)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O articulador “na verdade” indica uma contraposição quanto ao que os homens que estavam no bar acreditavam: “*a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver*”. Para ressaltar que compreendia de modo diferente essa questão, Alice fez uso de “*na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios*”. Após essa afirmação acerca da criação de mais presídios, a sujeita introduz efetivamente sua tese, que acredita ser “*uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição*”: “*só a educação das minorias – e por que não dos presos? – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país*”.

Ainda no mesmo parágrafo, a estudante insere outro elemento de valor contrajuntivo, o “todavia”. Ao refletir sobre a discussão que ocorreu no bar acerca da criação de mais presídios para diminuir a criminalidade, Alice opõe-se a esse ponto de vista, apresentando um questionamento: “*como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública?*”. Em seguida, faz uso do articulador “todavia” e sinaliza seu posicionamento contrário, deixando implícito que criar mais presídios é economicamente inviável, de maneira que a educação é a melhor solução para tal problemática. Com isso, é por meio desse articulador que Alice apresenta sua tese: “*A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente*” (Grifo meu).

Outro articulador contrajuntivo é o “mas”, utilizado duas vezes na sequência do texto de Alice. Na primeira aparição do referido elemento, é possível verificar que, antes de empregá-lo, a sujeita apresentou uma informação bastante importante – a educação de todos é um dever do estado, segundo a Constituição de 1988 – que por si só já seria motivo para colocar em prática a solução por ela proposta. No entanto, a aluna faz uso do “mas” para reforçar que, mesmo que haja oposição a esse dado, ainda existem outros elementos que demonstram a relevância de adotar a educação no sistema prisional como solução para diminuir a criminalidade: “*Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa*” (grifo meu).

A segunda vez em que Alice faz uso do “mas” é no parágrafo de conclusão, como forma de enfatizar a pergunta retórica que fecha o texto. Esse questionamento com orientação argumentativa inicia com esse articulador: “*Mas, se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo?*”. (grifo meu). Após apresentar as razões pelas quais a educação é uma solução viável e eficiente, a discente sugere que, se o interlocutor não concordar, deve cobrar dos governantes mais presídios. Contudo, essa

possibilidade de criação de mais casas de aprisionamento, apontada pela estudante, foi rejeitada, por meio de argumento, ao longo da crônica.

O Quadro 42 refere-se ao objetivo e à importância do articulador “ainda”. Nesse quadro, serão comparadas as respostas de Alice às Questões de Intencionalidade quanto aos seus objetivos com a utilização de tal articulador com o efeito que ele promove, observado na 2ª versão da C01 da estudante. Por meio do exame comparativo entre esses dois dados, verificamos a adequação ou não do que a sujeita diz intentar e o efeito de sua escolha linguística.

Quadro 42 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e importância do articulador - Ainda – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 2 – ARTICULADOR – AINDA					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL					
TEXTO DE ALICE 2ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA			TEXTO DE ALICE 2ª VERSÃO
Articulador	Questão	Articulador	Objetivo	Importância	Articulador
<p><i>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</i></p>	<p>Escolha dois articuladores e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo</p>	Ainda	Somar enunciados a favor de uma mesma conclusão	<p>“somar dois ou mais argumentos para lhes conferir um maior peso”</p> <p>(respostas da Alice no questionário de intencionalidade de- adaptado)</p>	<p><i>Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão do superlotamento dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!</i></p> <p><i>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</i></p> <p><i>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão? (Grifo meu)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o Quadro 42, em que o objetivo de Alice, ao utilizar o “ainda”, é explicitado, bem como sua importância, é possível afirmarmos que, ao empregar outros articuladores de mesmo tipo, a sujeita teria o mesmo objetivo. Sendo assim, na última coluna, destacamos, na cor rosa, articuladores que, do mesmo modo como o “ainda”, somam ideias.

Como mostra o Quadro 11, o objetivo de Alice, ao inserir o articulador “ainda”, naquele tópico, foi o de “Somar enunciados a favor de uma mesma conclusão”. O enunciado que ela intencionou adicionar foi “*a ressocialização dos detentos*” com “*A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa*”. Esse articulador não só marcou a adição desses dois benefícios, mas, sobretudo, revelou a orientação argumentativa.

Nessa análise das questões de intencionalidade 2, examinamos os outros articuladores que a sujeita utilizou de mesmo tipo nesta mesma versão. Além do “ainda”, Alice usou os seguintes articuladores que somam: “além de”, “até”, “não somente... mas como”, “e” e “não somente”. Quanto ao caso do uso do “além de”, é possível verificarmos que a estudante o apresenta para adicionar a ideia de que a educação diminui o tempo de pena. O segundo momento em que “além de” está presente no texto refere-se à ideia de que isso funcionaria como uma espécie de estímulo para o detento na busca da redução do tempo de cárcere. Outra aparição do “além de” ocorre na introdução da ideia de que a educação nos presídios é uma ação que colabora para a ressocialização dos presos.

Outro articulador que tem o uso de soma é o “ainda”, que foi empregado na oração “Mais ainda tem mais”, indicando adição de mais uma razão que comprova a essencialidade da educação nos presídios. O que vem precedido por tal oração apresenta também uma soma, pois faz uso do articulador “não somente... mas como”, que insere a ideia de que a adoção do ensino durante o tempo de cárcere será benéfica para o detento e para a sociedade.

No último parágrafo de sua 3ª versão da CA01, Alice utilizou dois articuladores de adição juntos, a saber: “e” e “não somente”. Tais elementos linguísticos, separados, já indicam a soma de ideias e, juntos, de maneira sequencial, reforçam a ideia que a estudante trouxe antes deles: “instituições devem ser centros de aprendizagem”.

O Quadro 43 apresenta o articulador “De acordo”.

Quadro 43 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e importância do articulador – De acordo – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 2 – ARTICULADOR – DE ACORDO					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL					
TEXTO DE ALICE 2ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA			TEXTO DE ALICE - 3ª VERSÃO
Articulador	Questão	Articulador	Objetivo	Importância	Articulador
<i>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</i>	Escolha dois articuladores e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo	De acordo	Expressam a conformidade do conteúdo de uma oração com algo afirmado na outra	“possibilitam-me basear em um assunto exterior ao meu texto para formular minha argumentação” (respostas da Alice no questionário de intencionalidade 2 – questão 2 – CA01 – adaptado)	<i>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</i> (Grifo meu)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 43 apresenta a resposta de Alice quanto ao objetivo e à importância do articulador “de acordo”. Conforme exposto no Quadro 11, ele é do tipo “lógico-semântico”, utilizado para expressar conformidade do conteúdo de uma oração com algo afirmado/asseverado em outra. Segundo a sujeita, ao utilizar tal elemento linguístico, foi possível basear-se em uma informação exterior à sua crônica, no intuito de formular sua argumentação. Examinando a intenção declarada pela aluna e o uso característico desse tipo de articulador, é possível concluir que há adequação entre o que ela diz intencionar e o que realiza em seu texto por meio do uso de “de acordo”. Essa questão pode ser observada no período “*De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros*” (grifo meu), em que a aluna, ao

utilizar o articulador em destaque, busca apresentar uma comprovação legal da necessidade de considerar a educação como solução para a diminuição da criminalidade.

Ademais, é válido ressaltarmos que, ao inserir esse articulador na 1ª versão e refletir sobre seu uso, por meio das perguntas problematizadoras, tanto nas questões de intencionalidade quanto nas Orelhas do texto, Alice optou por continuar utilizando o “de acordo” na 3ª versão. Ademais, ainda sobre essa escolha, após esse monitoramento, a estudante demonstra não achar necessário inserir outros articuladores de mesmo tipo, uso e sentido. Considerando essa postura da sujeita, diante da pergunta “Seria possível e/ou necessário inserir outros articuladores para fortalecer sua argumentação e seu posicionamento?”, verificamos que, da 2ª para a 3ª versão, Alice atingiu seus objetivos argumentativos com o uso de tal articulador.

Para dar conta do objetivo específico deste trabalho, referente ao uso consciente dos articuladores pelos estudantes na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo, além do exame do dito e do realizado pela aluna, analisamos o monitoramento e o gerenciamento do uso dos articuladores, segundo uma escala de força argumentativa. Nesse sentido, realizamos o levantamento de expressões e vocábulos que não apenas ligam, mas também orientam argumentativamente seu texto, indiciando a intencionalidade da discente. Tal análise assemelha-se ao que fizeram Beaugrande e Dressler (1981) em relação a um fragmento da obra *As aventuras do SR. Pickwick*, de Charles Dickens, apresentado no subcapítulo 2.1.2.

Essa análise tem como base uma das perguntas problematizadoras feitas na Orelha do Texto da 1ª e da 2ª versões: “Seria possível e/ou necessário inserir outros articuladores para fortalecer sua argumentação e seu posicionamento?”. Diante dessa indagação, na reescrita de seu texto, Alice apresentou outros diferentes articuladores em relação aos da 1ª versão, os quais reforçam seu posicionamento diante do tema.

Para realizar esse tipo de análise da força argumentativa, é necessário considerarmos o conceito de Escala Argumentativa, que diz respeito à presença/escolha de argumentos mais fracos e mais fortes, abordado neste trabalho no subcapítulo 2.1.5. Essa questão foi explorada com os alunos nas atividades relacionadas à Nota de aula 2 (Apêndice C).

O quadro a seguir apresenta a 1ª versão da CA01, os Planos de Texto 1, 2, 3 e a 3ª versão da CA01. Cada um desses instrumentos de análise foi dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os articuladores destacados pela estudante no Plano de Texto e na 3ª versão da CA01 foram sinalizados, neste quadro, na cor rosa. Os

inseridos pela sujeita na 3ª versão da CA01 e que não estavam no Plano de Texto estão destacados, no Quadro 44, na cor amarela.

Quadro 44 – Plano de Texto (1, 2, 3) – Articuladores na Introdução – CAO

(continua)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto - ARTICULADORES					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – INTRODUÇÃO					
	TEXTO DE ALICE – Versão 1	PLANO DE TEXTO 1	PLANO DE TEXTO 2	PLANO DE TEXTO 3	TEXTO DE ALICE – Versão 3
Introdução	<p>É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum dizerem que a criminalidade de um país irá diminuir com a criação de mais presídios. Exigem do governo a criação de prisões de segurança máxima, crendo que por essas pessoas à margem, contribuirá para a segurança do restante da população.</p> <p>Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Levantamento Nacional e Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, todavia, ouvir comentários e questionamentos do tipo: “Como podemos acabar com isso? Ou até: “Os presídios estão superlotados!” Pois bem! A solução é simples e apresenta importância colossal.</p>	<p>➔ Mote: “Vi em um bar pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p>➔ Apresentação do tema</p> <p>➔ Na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios</p>	<p>➔ Mote: Um dia pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p>↓</p> <p>Na verdade, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p>↓</p> <p>Os problemas sociais só serão minimizados com a educação das minorias, <u>inclusive</u> dos presos</p>	<p>Mote: Um dia pessoas discutindo que a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p>↓</p> <p>Estratégia: contar uma história</p> <p>↓</p> <p><u>Na verdade</u>, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios</p> <p>↓</p> <p>Os problemas sociais <u>só</u> serão minimizados com a educação das minorias, <u>inclusive</u> dos presos</p>	<p>Certo dia, estava sentada em uma mesa de bar e ouvi dois homens discutindo ao meu lado como a criminalidade irá diminuir com a criação de mais presídios e que é disso que o Brasil precisa para se desenvolver. Aproveitei o dia quente, pedi um refri bem gelado e pensei sobre aquela questão: estava intrigada. Cheguei à conclusão de que, <u>na verdade</u>, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. Existe uma solução bem mais eficiente e duradoura à nossa disposição. Compreendi que <u>só</u> a educação das minorias – <u>e por que não dos presos?</u> – poderá minimizar uma série de problemas sociais de nosso país.</p>
Desenvolvimento 1	<p>“Regularmente ouvimos discursos sobre direito à educação, principalmente das minorias. Se pormos em prática essa ação, diversos problemas sociais poderão ser minimizados.”</p> <p>“Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, todavia, desses comentários e questionamentos do tipo: Como podemos acabar com isso ?” Ou até “Os presídios estão superlotados”. Pois bem! A solução é simples e apresenta importância colossal”.</p>	<p>ARGUMENTO 1</p> <p>➔ Direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade</p> <p>➔ Educação para os presidiários é dever do Estado de acordo com a Constituição de 1988</p> <p>➔ Educação aumentará o nível cognitivo, inserção social-remunerativa, ressocialização dos detentos</p>	<p>ARGUMENTO 1</p> <p>“Regra de justiça”:</p> <p>➔ Se educação é um dever do estado para todos os brasileiros, por que não seria dos presidiários?</p> <p>(Conforme a constituição de 1988)</p> <p>➔ <u>Além disso</u>, sabemos que o direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade.</p>	<p>(ARGUMENTO 2 – inverti, pois achei que a progressão ficaria mais clara)</p> <p>“Baseado no ridículo”:</p> <p>➔ <u>Como</u> criaremos mais presídios <u>se</u> o governo não tem verba nem para os hospitais?</p> <p>↓</p> <p>Fazer a pergunta e apresentar uma resposta</p> <p>➔ A educação, <u>todavia</u> é importante <u>pois</u> diminui o tempo de pena e os superlotamentos dos cárceres.</p>	<p>Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: <u>como</u> criaremos mais presídios, <u>se</u> o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, <u>todavia</u>, <u>não só</u> diminuiria o tempo de pena, <u>como</u> contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. <u>Além de</u> funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, <u>até</u>, como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!”</p>

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto - ARTICULADORES					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – INTRODUÇÃO					
	TEXTO DE ALICE – Versão 1	PLANO DE TEXTO 1	PLANO DE TEXTO 2	PLANO DE TEXTO 3	TEXTO DE ALICE – Versão 3
			<p>➡ A educação aumentará o nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, <u>ainda</u>, a ressocialização dos detentos.</p>	<p>➡ Por exemplo: a cada 72h estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal, funcionando como um instrumento estimulante e inibidor, <u>até</u>, de rebeliões prisionais.</p>	
Desenvolvimento 2	<p>“Em relação aos presidiários, o direito à educação é fundamental, além de muito oportuno, não só para o detento, com o para a sociedade em geral. Através do conhecimento, dever do Estado, de acordo com a constituição de 1988, os presos terão chances reais de elevar seu nível cognitivo (algo essencial, visto que a maioria possui só ensino fundamental completo) e, conseqüentemente, obter um a inserção social-remunerativa no mercado de trabalho ao fim de sua pena.”</p> <p>O conhecimento é um importante aliado para a ressocialização dos detentos, a fim de que retornem à sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e a reincidência a essas instituições.”</p> <p>“Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo de pena e do superlotamento dos cárceres. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal. Essa medida funciona como um estimulante educativo e um inibidor de rebeliões prisionais (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e se dedica aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão.”</p>	<p>ARGUMENTO 2</p> <p>➡ Educação para presos é importante pois diminui o tempo de pena e o superlotamento do cárcere</p> <p>➡ Estimulante educativo e inibidor de rebeliões prisionais</p> <p>➡ Há cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal.</p>	<p>ARGUMENTO 2</p> <p>“Baseado no ridículo”:</p> <p>➡ <u>Como</u> criaremos mais presídios <u>se</u> o governo não tem verba nem para os hospitais?</p> <p>➡ A educação, <u>todavia</u> é importante pois diminui o tempo de pena e os superlotamentos dos cárceres.</p> <p>➡ Por exemplo: a cada 72h estudadas, há a subtração de um dia do tempo penal, funcionando como um instrumento estimulante e inibidor, <u>até</u>, de rebeliões prisionais.</p>	<p>(ARGUMENTO 1 – inverti, pois achei que a progressão ficaria mais clara)</p> <p>“Regra de justiça”:</p> <p>➡ <u>Se</u> educação é um dever do estado para todos os brasileiros, <u>por que</u> não seria dos presidiários?</p> <p>(<u>Conforme</u> a constituição de 1988)</p> <p>➡ <u>Além disso</u>, sabemos que o direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade.</p> <p>➡ A educação aumentará o nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, <u>ainda</u>, a ressocialização dos detentos.</p>	<p>“<u>De acordo</u> com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. <u>Por que</u> com os presidiários não pode ser igual? <u>Somente</u> esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. <u>Mas ainda tem mais</u>. O direito educacional é oportuno <u>não somente</u> para o preso, <u>mas</u> como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social – remunerativa <u>e</u>, <u>ainda</u>, a ressocialização dos detentos.”</p>

Quadro 44 – Plano de Texto (1, 2, 3) – Articuladores na Introdução – CAO

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto - ARTICULADORES					
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – INTRODUÇÃO					
	TEXTO DE ALICE – Versão 1	PLANO DE TEXTO 1	PLANO DE TEXTO 2	PLANO DE TEXTO 3	TEXTO DE ALICE – Versão 3
Conclusão	<p>“Em uma época que o sistema prisional brasileiro está em uma profunda crise, a educação é uma excelente alternativa (senão a principal) para reinserir essas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade. Os presídios devem ser centros de disciplinação e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Tornar os indivíduos economicamente úteis e politicamente dóceis deve ser o lema do sistema prisional como um todo. E isso só será possível através da educação.”</p>	<p>➡ Dessa forma ...</p> <p>➡ Retomar que é importantíssima a educação para presos é evidente ➡</p> <p>➡ Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano que estava cativo, contribuirá para a diminuição da superlotação dos presídios do nosso país</p> <p>➡ Os presídios devem ser centros de disciplinação e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. E isso é possível através da educação.</p>	<p>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssimo.</p> <p>➡ Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país.</p> <p>➡ Os presídios devem ser centros de aprendizado e <u>não somente</u> de apresamento e cárcere dessas pessoas.</p> <p>E isso só será possível através da nossa grandiosa aliada: A educação!</p>	<p>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssimo.</p> <p>➡ Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país.</p> <p>➡ Os presídios devem ser centros de aprendizado <u>e não somente</u> de apresamento e cárcere dessas pessoas.</p> <p>E isso só será possível através da nossa grandiosa aliada: A educação!</p> <p>➡ Mas se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão?</p>	<p>“Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (Igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição da superlotação dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão?”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Quadro 44, Alice foi inserindo e destacando os articuladores progressivamente em cada uma das versões do seu Plano de Texto. Essa questão pode ser verificada ao compararmos as três versões do Plano de Texto da CA01. Na 1ª versão do Plano de Texto, a sujeita inseriu articuladores apenas no último parágrafo: “dessa forma”, “além de”, “não somente” e “e”. No entanto, não os destacou por meio do sublinhado. Na 2ª versão, a estudante fez uso dos seguintes articuladores: “na verdade”, “só”, “inclusive”, “como”, “todavia”, “por exemplo”, “até”, “se”, “conforme”, “além disso”, “ainda”, “dessa forma”, “além de”, “não somente”. Na 3ª versão, a aluna apresentou todos esses articuladores da 2ª versão e adicionou o “mas” no último período do texto. Na 2ª versão do texto, os seguintes articuladores foram efetivamente utilizados, como demonstra o Quadro 44 na última coluna, destacados na cor rosa: “na verdade”, “como”, “se”, “todavia”, “além de”, “até”, “por que”, “ainda”, “dessa forma”, “além de”, “mas” e “se”.

Ao observarmos, visualmente, é possível verificar que há um aumento no número de articuladores na 3ª versão do Plano de Texto em relação à 1ª. Considerando essa questão, inferimos que Alice refletiu sobre o uso desses articuladores, sobre o sentido e o efeito que buscava causar segundo sua intencionalidade. Nessas três versões do Plano de Texto, houve o monitoramento e o gerenciamento dos recursos linguísticos, sobretudo desses elementos. Com isso, ela permaneceu com alguns dos articuladores que apresentou nas versões do seu Plano de Texto, trocando outros e inserindo mais alguns na sua 3ª versão da CA01.

Na introdução da 2ª versão do seu Plano de Texto, Alice inseriu e sublinhou o “na verdade” Na parte introdutória de sua 3ª versão da CA01, além dele, a estudante incluiu o “bem mais”. Ademais, a sujeita trocou o “inclusive” apresentado no Plano de Texto por uma pergunta: “e por que não os presos?” Em uma das perguntas no Questionário sobre as atividades de produção textual (Anexo X) – “Considerando suas duas crônicas argumentativas que situação você recorda ter utilizado o conhecimento sobre articuladores para escrever ou reescrever seu texto segundo seus objetivos?” –, sua declaração foi: “Utilizei os articuladores a fim de melhorar e potencializar minha argumentação, além de organizar mais meu texto a fim de que seja mais convincente aos olhos do leitor”.

No desenvolvimento 1 da 3ª versão da CA01, a sujeita utilizou alguns dos articuladores que apresentou no Plano de Texto: “como”, “se”, “todavia” e “até”. No entanto, realizou algumas trocas como, por exemplo, “além de”, inserido no parágrafo de desenvolvimento 1 da 2ª versão da CA01 (ver Quadro 42 neste subcapítulo) em “*além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres*” por “não somente... como” em “*não só diminuiria o tempo de pena, como contribuiria para a*

questão da superlotação dos cárceres”. Outra mudança realizada foi a do “pois” em “pois diminui o tempo de pena e a superlotação dos cárceres” do Plano de Texto por “além de” em “além de diminuir o tempo de pena...”. Ademais, a estudante inseriu o “além de” na 3ª versão da crônica no seguinte período: “*Além de funcionar como instrumento estimulante para redução da pena...*”. Em outra alteração, não utilizou o “por exemplo” do Plano de Texto, iniciando o período de tal enunciado sem articulador.

No desenvolvimento 2 da 3ª versão da CA01, a estudante fez mais mudanças. O articulador “conforme” em “*Conforme a constituição de 1988*” – presente no Plano de Texto – foi trocado por “De acordo” em “*De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros*”. Outra troca foi o “além disso” em “*Além disso sabemos que o direito à educação é oportuno para o preso e para a sociedade*” – do Plano de Texto – por um período com mesmo valor: “*Mas ainda tem mais*”, que é seguido pela ideia de que o direito à educação é oportuno tanto para o preso e quanto para a sociedade. O “se” do primeiro tópico do desenvolvimento 2 do Plano de Texto não foi utilizado pela estudante. Alice também realizou a inserção de “não somente... mas como” para referir-se aos benefícios da educação: “*é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade*”. Além dessa inserção, a sujeita permaneceu com dois articuladores – “por que” e “ainda” – na 3ª versão da CA01, os quais estão relacionados às mesmas ideias do Plano de Texto.

Comparando a conclusão da 3ª versão da CA01 com a do Plano de Texto 3, é possível verificarmos que não houve inserções, exclusões ou trocas, permanecendo com os mesmos articuladores. Tanto no Plano de Texto 3, quanto na 3ª versão da CA01, foram empregados: “Dessa forma”, “Além de”, “e”, “não somente”, “mas” e “se”. Contudo, na terceira versão do Plano de Texto, Alice mudou um período: “E isso só será possível através da nossa grandiosa aliada: A educação!” (grifo meu). Ela anulou esse período, inserindo um “x” e uma chave nesse enunciado. Inseriu, no lugar, outro período: “Mas se você não concorda com nada disso, que acha de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão?” (grifo meu). Ao realizar essa troca de períodos, foi possível verificar que a estudante fez uso de uma estratégia muito parecida como a dos três parágrafos anteriores: estabelecer uma conversa por meio de perguntas retóricas. Para salientar a força argumentativa dessa pergunta, a sujeita trocou o articulador “E” pelo “Mas”.

Tal mudança de articulador teve influência da mediação provocadora da Orelha do Texto 1. Nesse instrumento de monitoramento, Alice foi convidada a refletir acerca desse último enunciado de sua crônica argumentativa, na versão 1, por meio do seguinte

questionamento: “O uso do articulador “e” no último período do texto tornou sua argumentação mais forte?”. O Quadro 45 apresenta tal pergunta problematizadora, em confronto com as informações apresentadas por Alice nas Pirâmides Tópicas (ANEXO I) e com a produção da aluna na 1ª e na 2ª versões.

Quadro 45 – Orelha do Texto 1 – O uso do articulador “E” – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – ORELHA DO TEXTO 1 - ARTICULADORES			
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL			
TEXTO DE ALICE VERSÃO 1	PERGUNTA ROBLEMATIZADOR	TEXTO DE ALICE VERSÃO 2	
CRÔNICA 01 1ª VERSÃO	QUESTÃO	PIRÂMIDE TÓPICA	CRÔNICA 01 2ª VERSÃO
<p>“Em uma época que o sistema prisional brasileiro está em uma profunda crise, a educação dos detentos é uma excelente alternativa (senão a principal) para reinserir essas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade. Os presídios devem ser centros de disciplina e não somente de apressamento e cárcere dessas pessoas. Tornar os indivíduos economicamente úteis e politicamente dóceis deve ser o lema do sistema prisional como um todo. E isso só será possível através da educação.”</p>	<p>O uso do articulador “e” no último período do texto tornou sua argumentação mais forte?</p>	SUBTÓPICO	
		É evidente que a educação é importantíssima	
		SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO
		O direito educacional é oportuno não só para o preso, mas para toda a sociedade	Possibilita um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e a ressocialização dos detentos
			<p>“Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social da-quele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apressamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, eu acho de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigo?”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 45 demonstra o subtópico defendido por Alice: “É evidente que a educação é importantíssima”. A aluna elencou como segmentos tópicos “o direito educacional é oportuno não só para o preso, mas para toda a sociedade” e “possibilita um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e a ressocialização dos detentos”, respectivamente. Confrontar, por meio desse quadro, o que ela apresenta em sua Pirâmide Tópica como tópicos importantes com o articulador que inicia o último período do texto demonstra a força argumentativa que esse termo desempenha em sua crônica. Isso porque o “mas” apresenta depois dele uma ideia que é rejeitada pela estudante ao longo de todo o texto: a criação de mais presídios para combater a criminalidade.

Ao questionar a estudante sobre o uso que fez do articulador “E” no último período do texto; se, ao escolhê-lo e ao inseri-lo, a argumentação da sujeita ficou mais forte, foi promovida uma situação em que houve uma reflexão acerca de suas escolhas, de sua escrita e de sua intencionalidade. Como podemos observar por meio do Quadro 45, Alice modificou o último período de sua crônica na 2ª versão em relação à 1ª. No entanto, nessa mudança permaneceu sua intencionalidade: retomar sua ideia de que somente a educação poderá minimizar a criminalidade e não a criação de mais presídios.

Ainda que, no último parágrafo das duas versões, tenha prevalecido a mesma tese, há uma diferença quanto ao fortalecimento da argumentação do texto. Na 2ª versão, o uso do “mas”, um articulador característico de contrajunção, e na sequência uma ideia antes refutada pela estudante em cada parágrafo do seu texto trazem força a sua argumentação, visto que, ainda que ele discorde, por meio da pergunta que Alice apresenta, o interlocutor não conseguirá ver outra saída para o problema, tendo em vista que a criação de presídios é inviável, como ela demonstrou, o que valida ainda mais sua tese: a educação para detentos.

O Quadro 46 apresenta uma das perguntas feitas pela professora na Orelha do Texto 1. Esse questionamento é mote para a análise dos quadros a seguir, nos quais serão abordados os articuladores utilizados na 1ª versão e os inseridos e extraídos na 2ª e 3ª versões. Na observância da repetição dos articuladores “além de” e “mas”, temos como foco a questão do monitoramento e do gerenciamento da escrita, que indicia a intencionalidade, linguisticamente constituída, de Alice.

Quadro 46 – Orelha do Texto 2 – Repetição de Articulação – CA01

(continua)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – ORELHA DO TEXTO 2 - ARTICULADORES		
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL		
TEXTO DE ALICE VERSÃO 2	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	TEXTO DE ALICE VERSÃO 3
CRÔNICA 01 – 2ª VERSÃO	QUESTÃO	CRÔNICA 01 – 3ª VERSÃO
<p>“Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão do superlotamento dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um</p>	<p>A repetição dos articuladores “além de” e “mas” é intencional? Você utilizou esses articuladores de modo recorrente como estratégia argumentativa?</p>	<p>“Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabeça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo de pena, contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres, principal causador da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estudadas, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como um instrumento estimulante para redução da pena, esse artifício serviria, até, como um</p>

Quadro 46 – Orelha do Texto 2 – Repetição de Articulação – CA01

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – ORELHA DO TEXTO 2 - ARTICULADORES		
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL		
TEXTO DE ALICE VERSÃO 2	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	TEXTO DE ALICE VERSÃO 3
CRÔNICA 01 – 2ª VERSÃO	QUESTÃO	CRÔNICA 01 – 3ª VERSÃO
<p><i>inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!</i></p> <p><i>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</i></p> <p><i>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição do superlotamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, eu acho de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão?”</i></p>		<p><i>inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se convenceu? Sem problemas, não acabei!</i></p> <p><i>De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não pode ser igual? Somente esse fato já garante a essencialidade da educação para esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social-remunerativa e, ainda, a ressocialização dos detentos.</i></p> <p><i>Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importantíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser humano (igual a você e eu, lembre-se), contribuirá para a diminuição da superlotação dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de aprendizado e não somente de apresamento e cárcere dessas pessoas. Mas, se você não concorda com nada disso, eu acho de cobrar mais presídios do governo brasileiro, amigão?”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas problematizadoras feitas na Orelha do Texto para Alice, como mostrado tanto no Quadro 45 quanto no 46, promovem uma reflexão acerca do último período da 2ª e 3ª versões. No Quadro 46, o foco foi a questão do uso intencional – como estratégia argumentativa – da repetição de tais articuladores. Ao compararmos a 2ª e a 3ª versões da CA01, é possível verificarmos que, após ler e refletir acerca dessa pergunta problematizadora, a estudante optou por permanecer com esses mesmos articuladores na maioria dos casos, o que indicia que, fazendo o monitoramento, gerenciou de modo a continuar com os mesmos elementos linguísticos, visto que materializam sua intencionalidade e realizou a troca quando achou necessário.

A mudança operada pela estudante foi do articulador “além de”, presente no parágrafo de desenvolvimento 1 da 2ª versão da sua crônica – “além de diminuir o tempo de pena,

contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres” – por “não somente... como” em: “*não só diminuiria o tempo de pena, como contribuiria para a questão da superlotação dos cárceres*”. Essa decisão de trocar apenas esse elemento e não os outros comprova que Alice, ao ser convidada a refletir sobre suas escolhas e intencionalidade, observou os elementos que havia utilizado e se eles estavam atendendo a seus objetivos argumentativos.

Como já apresentamos nesta análise, por meio do Quadro 41, Alice diz que, ao utilizar o articulador “entretanto”, de contrajunção, objetivava contrapor uma informação anteriormente apresentada, bem como “reforçar a argumentação, ao refutar ideias contrárias” e comprovar que sua tese é “verídica”. Ao inserir o “mas” para iniciar a pergunta que fecha seu texto, é possível inferirmos que Alice também tenha esse objetivo, uma vez que, ao trazê-lo, a discente justamente contrapõe uma informação exposta antes, o que fortalece sua argumentação. Desse modo, é possível depreendermos que a estudante entendeu como coerentes com sua intencionalidade a presença do “além de” e do “mas” por mais de uma vez em seu texto, por isso optou pela permanência desses articuladores na 3ª versão da CA01.

Mesmo que Alice já tivesse utilizado os articuladores analisados em seus textos, seja na sala de aula, seja em outras situações de comunicação, como ela mesma apontou, por meio das atividades de dinamização desta SD, a aluna pôde refletir sobre o uso desses recursos linguísticos para sua intencionalidade, que era a de fortalecer sua argumentação: “Utilizei os articuladores a fim de melhorar, potencializar minha argumentação, além de organizar mais meu texto a fim de que seja mais convincente aos olhos do leitor” (Anexo X). Ademais, no mesmo Questionário sobre as atividades de produção textual, Alice diz, sobre a Redação do ENEM de 2019, que realizou como treineira: “procurei utilizar ao máximo os articuladores para conferir maior valor argumentativo”. A sujeita afirmou ainda, em um dos questionários: “A partir do projeto, consegui desenvolver a visão da força dos argumentos dentro de um texto e da sua posição, de acordo com a intenção do autor ao escrever”. Ela acrescenta que essa atitude é recorrente agora: “Reflico a respeito disso em todos os textos que escrevo atualmente” (Anexo W).

Como vimos, analisar os articuladores textuais é observar a seleção de recursos linguísticos – intencionalidade linguística –, que se refere ao “como dizer”. Essa questão é de suma relevância para o professor no trabalho de produção de texto em sala de aula, pois, corriqueiramente, ao conversarmos com os alunos acerca de seus textos, é comum ouvirmos “aqui eu quis dizer isso, professor (a)”, porém o “querer dizer” não está de acordo com a materialização do que está efetivamente escrito. Sendo assim, a realização de atividades de reflexão acerca da seleção dos recursos linguísticos de acordo com as metas e planos que o

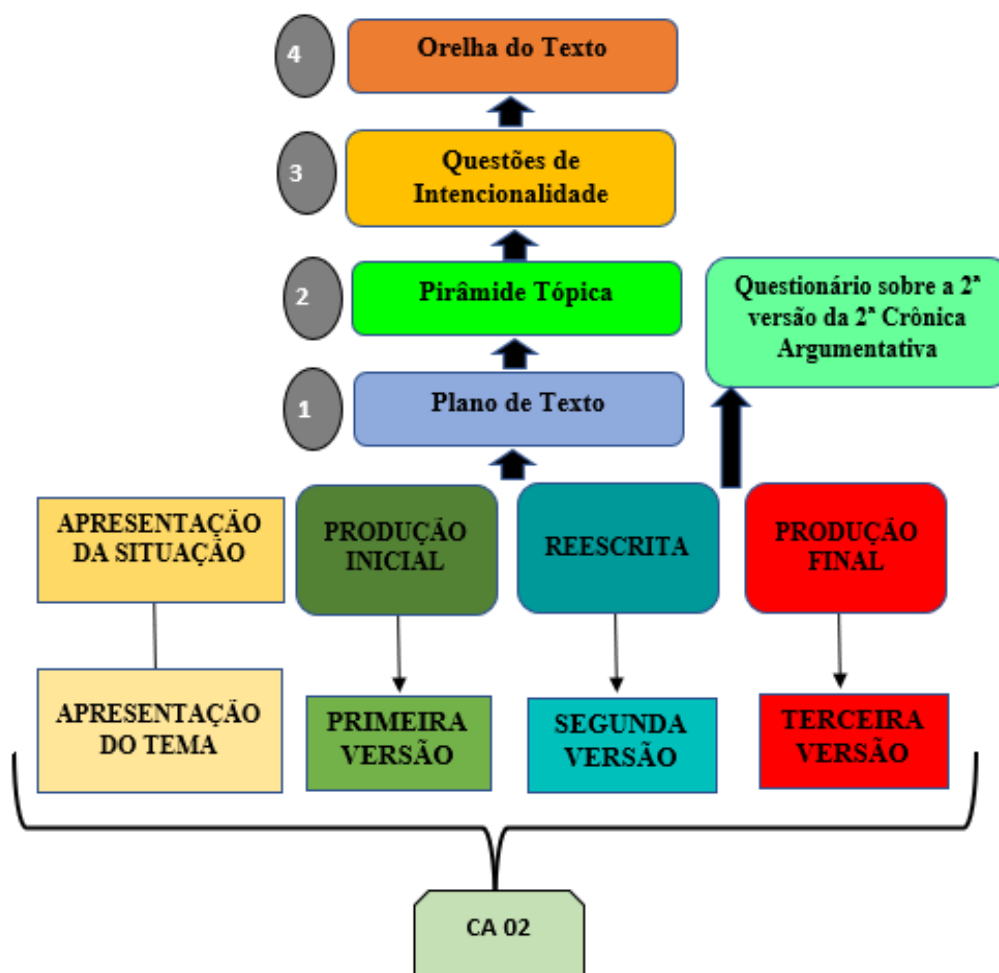
produtor pretende atingir, por meio do monitoramento e do gerenciamento, é necessária para que se efetive a intencionalidade. Essa atitude de refletir sobre suas escolhas, usos e efeitos, segundo a intencionalidade desejada, proporciona que o estudante tome os recursos linguísticos de modo mais consciente e autônomo. Com isso, o discente, ao ter ciência do papel dos articuladores – sinalizadores argumentativos (KOCH, 2011) – e fazer uso deles, adquire “consciência do valor argumentativo dessas marcas [...] [e] as utilize com eficácia no seu próprio discurso” (CABRAL, 2017, p. 85-86).

No subcapítulo a seguir, apresentamos os resultados da análise da Progressão Tópica na CA02. Os quadros e figuras referentes a ela foram construídos com o mesmo foco dos da análise da Progressão Tópica na CA01: comparação entre o que foi escrito pela estudante na 1ª versão da CA02 e as mudanças que realizou na 2ª versão; confrontação das versões da CA02 e as perguntas problematizadoras da Orelha do Texto. Pela análise e discussão, será possível verificar não apenas a qualificação gradual do texto de Alice, como também a progressiva reflexão e, conseqüentemente, consciência de seu próprio processo de escrita e autonomia quanto à elaboração de textos.

4.3 ANÁLISE DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02

Neste subcapítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados da Crônica Argumentativa 02 (CA02), a qual foi elaborada por meio de três versões. Tal produção textual foi realizada como a terceira atividade de escrita da SD deste estudo. A sujeita produziu uma Crônica Argumentativa com o seguinte tema: o acolhimento de refugiados no Brasil. O texto deveria ter, no mínimo, 30 linhas e, no máximo, 40. A Figura 59 explicita as atividades realizadas durante a dinamização da SD no trabalho com a CA02:

Figura 59 – Sequência Didática – dinamização da CA02



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 59 apresenta as etapas da SD no que se refere à CA02. Os instrumentos de análise utilizados para o trabalho de produção textual foram os seguintes, conforme a ordem de dinamização: 1) Plano de Texto da 1ª versão; 2) Pirâmide Tópica da 1ª versão; 3) Questões de Intencionalidade da 1ª versão; 4) Orelha de Texto da 1ª versão; 5) Questionário sobre a 2ª versão da 2ª Crônica Argumentativa. Após a elaboração do Plano de Texto, houve a produção da 1ª versão da CA02. Em seguida, foram realizadas as demais atividades (2, 3, 4 e 5, conforme enumeração da Figura 59). Como já apontamos na análise da CA01, tais instrumentos têm caráter metacognitivo e colaboraram para a mediação da professora e autonomia da sujeita no processo de produção textual.

Na dinamização das atividades de produção da CA02, o Plano de Texto foi elaborado antes da escrita da 1ª versão. Essa ordem da construção do Plano de Texto foi diferente do que

ocorreu na CA01 – depois da PT e das Questões de Intencionalidade – pois, naquele momento da dinamização do projeto da SD, tal instrumento surgiu segundo a demanda da sala de aula. Aqui, ele já foi colocado como primeira atividade e essa inserção no início do trabalho com o texto foi bastante proveitosa, como mostra a análise que será apresentada. Cada uma dessas produções de instrumentos de análise, bem como a elaboração da CA01, foi realizada em dois tempos de aula.

A 1ª versão da CA02 de Alice é apresentada a seguir. Como feito já com a PTDP e na CA01, o texto da aluna foi digitado na íntegra, respeitando a linguagem utilizada, inclusive os possíveis desvios gramaticais. Nos quadros de análise que compõem o subcapítulo a seguir, fragmentos das versões da CA02 foram expostos.

Quadro 47 – 1ª versão da Crônica Argumentativa 02

Nossas portas estão abertas, sim!

Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!

Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?

Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.

Assim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.

Fonte: Crônica Argumentativa 02, extraída do Anexo Q.

Para elaborar essa 1ª versão, a sujeita construiu primeiramente a 1ª e a 2ª versões do Plano de Texto. Não foi realizada a construção do Plano de Texto na 2ª versão. Como pode ser observado, no Quadro 48, a seguir, não houve mudanças entre essas duas versões quanto às ideias, ocorrendo apenas com relação à troca de um articulador no início do último parágrafo. A seguir, a 2ª versão da CA02.

Quadro 48 – 2ª versão da Crônica Argumentativa 02

Nossas portas estão abertas, sim!

Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro, nesse ano de 2019, e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!

Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?

Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.

Dessa forma, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.

Fonte: Crônica Argumentativa 02, extraída do Anexo T.

Ao observarmos as duas versões da CA02, é possível verificar que não houve mudanças radicais. Essa não apresentação de modificações pode ser justificada pelo fato de que a estudante, desde a 1ª versão, apresentou os tópicos que intencionava desenvolver. Essa questão será abordada neste subcapítulo.

A seguir, Quadro 49, apresentamos a 3ª versão da CA02.

Quadro 49 – 3ª versão da Crônica Argumentativa 02

Nossas portas estão abertas, sim!

Este ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro, neste ano de 2019, e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!

Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e a mim, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança et. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?

Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.

Dessa forma, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me leve a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.

Fonte: Crônica Argumentativa 02, extraída do Anexo V.

A observação e a análise dessas três versões do texto de Alice, que serão efetuadas a seguir, têm como base o objetivo geral desta pesquisa: “investigar como o trabalho com o princípio textual de intencionalidade pode auxiliar na produção de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria”. Os objetivos específicos também estão contemplados neste subcapítulo: “verificar como a elaboração do plano de texto auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo”; “examinar em que medida o uso consciente dos articuladores auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo”; “averiguar como o uso consciente da progressão tópica auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo”; “observar como as atividades metacognitivas colaboram para a construção da autonomia escritora dos alunos do Ensino Médio na busca pela concretização da intencionalidade no texto argumentativo”. Enquanto o segundo e

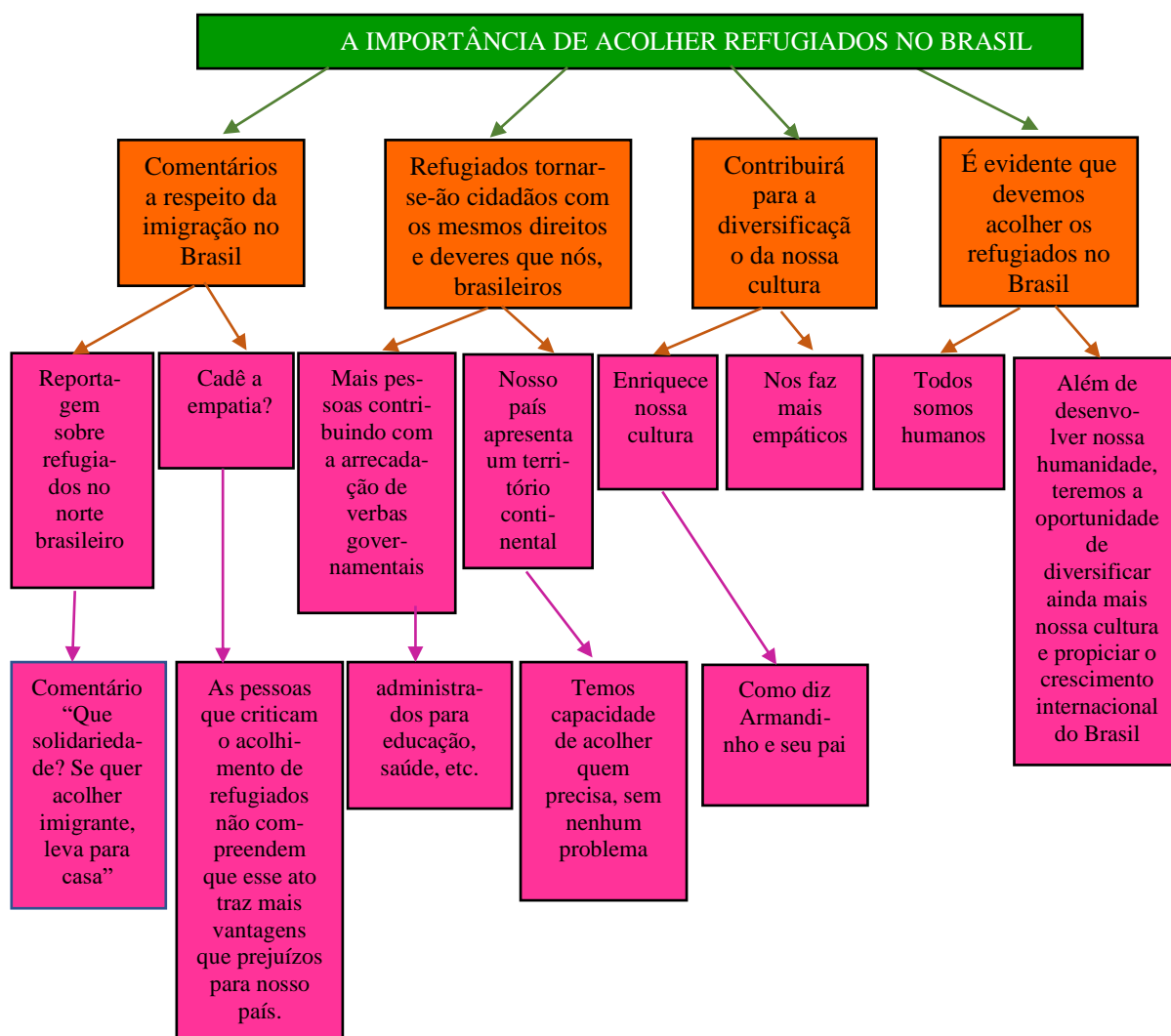
terceiro objetivos específicos foram analisados em dois subcapítulos (progressão tópica e articuladores – CA01 e CA02), o primeiro e o último objetivos são abordados ao longo de todo o capítulo de análise, de modo gradual a cada subcapítulo. Os instrumentos de análise utilizados para realizar o exame da CA02 serão apresentados na ordem em que foram dinamizados ao longo da SD, conforme a Figura 59 deste subcapítulo.

4.3.1 Progressão Tópica da CA02

Assim como realizamos na análise da Progressão Tópica da CA01, para examinar o uso consciente da Progressão Tópica na da CA02, foi necessário considerar a Pirâmide Tópica, no caso a PT1. O foco da análise da PT1 foi verificar como produzi-la pode auxiliar os alunos na busca pela materialização da intencionalidade na crônica argumentativa. No intuito de dar conta desse objetivo, organizamos um quadro com a PT1, que apresenta a produção da sujeita na 1ª versão da CA02 e as mudanças realizadas na 2ª versão. Ainda, elaboramos outro quadro em que as duas versões do texto da aluna foram comparadas, considerando as perguntas problematizadoras da Orelha do texto 1 da CA02.

A PT elaborada por Alice em sua 1ª versão da CA02 foi digitada e apresentada, a seguir, de acordo com a disposição e as cores dos elementos do documento construído pela estudante. Em verde é apresentado o supertópico, em laranja, os subtópicos e em rosa os segmentos tópicos. Essas cores são as mesmas tanto da pirâmide tópica trabalhada em sala, como das PTs da CA01. A seguir a PT1 elaborada pela aluna para a 1ª versão da CA02 (Figura 60):

Figura 60 – Pirâmide Tópica 1 da CA02



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anexo R.

A Pirâmide de Texto é uma construção que revela a hierarquia entre os tópicos, intencionada pelo produtor. Como se pode perceber na análise das crônicas de Alice, desde a CA01 até agora, na CA02, essa organização colaborou para a organicidade de seus textos. Isso porque a estudante pode confrontar os tópicos de seu texto escrito – na 1ª versão – com aquilo que intencionava apresentar, necessitando, assim, monitorar e gerenciar sua escrita para a 2ª versão.

É necessário esclarecer que não ocorreu a elaboração da PT da 2ª versão. Não a construir foi uma sugestão da própria sujeita e de outros estudantes, os quais consideraram a qualificação de seus textos já na 1ª versão e, portanto, não havendo mudanças consideráveis entre uma e outra versão, não entenderam como necessário elaborar a PT2 da 2ª versão. O

Quadro 50 apresenta a declaração de Alice em relação à não elaboração da PT da 2ª versão da CA02:

Quadro 50 – Pirâmide Tópica 2 – CA02

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 2 – CA02	
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS – PROGRESSÃO TÓPICA	
PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	DECLARAÇÕES DE ALICE SOBRE A PIRÂMIDE TÓPICA DA CA 02 - Versão 2
<p>Você acredita que é necessário fazer a Pirâmide Tópica para a 2ª versão da sua crônica? Por quê?</p>	<p><i>“Eu acredito que não é necessário fazer a Pirâmide Tópica para a 2ª versão da crônica, pelo mesmo motivo da primeira questão [pois as ideias iniciais desenvolvidas raramente mudam na reescrita, bem como a estrutura do texto]. As mudanças que fazemos são detalhes e não interferem drasticamente na progressão tópicos do texto”.</i> Anexo (U)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente do que houve na CA01, em que a 1ª versão e a 2ª apresentavam grandes mudanças quanto ao gênero, à organicidade dos tópicos e ao uso dos articuladores, aqui, na CA02, essa distinção entre as versões não ocorreu, como mostra a declaração de Alice no Quadro XX. Segundo a aluna, raras foram as mudanças da 1ª versão para a 2ª, de modo que as modificações realizadas não tiveram interferência na progressão dos tópicos do texto.

O fato de Alice ter utilizado seu conhecimento sobre o gênero, a organicidade dos tópicos e o uso potente dos articuladores, desde a 1ª versão, fez com que ela monitorasse e gerenciasse a elaboração da PT2, avaliando, assim, que não seria necessário fazê-la. Isso porque parece ter entendido que a organização de seu texto, na 1ª versão da CA02, está de acordo com sua intencionalidade. Desse modo, fez uso de conhecimentos e de habilidades metacognitivas ao verificar a não necessidade de elaboração da PT2 da CA02.

O Quadro 51 demonstra que a estudante realizou poucas modificações em sua 2ª versão. Para destacar as mudanças, foram sinalizados em cores diferentes os elementos inseridos e/ou excluídos de uma versão para outra. Em rosa está a expressão inserida que especifica o ano da referida reportagem, que foi um dos temas do subtópico 1 da PT01. Na cor roxa, foi sinalizada uma troca de articulador realizada pela aluna

Quadro 51 – Pirâmide tópica 1CA02 e 1ª e 2ª versões da CA02

(continua)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 – CA02			
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – PROGRESSÃO TÓPICA			
TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA02)		TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 2
<p><i>Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i></p>	SUBTÓPICO 1		<p><i>Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro, neste ano de 2019, e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i></p>
	Comentários a respeito da imigração no Brasil		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Reportagem sobre refugiados no norte brasileiro	Cadê a empatia?	
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
Comentário “Que solidariedade? Se quer acolher imigrante, leva para casa”	As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para nosso país.		
<p><i>Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?</i></p>	SUBTÓPICO 2		<p><i>Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?</i></p>
	Refugiados tornar-se-ão cidadãos com os mesmos direitos e deveres que, nós, brasileiros		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais	Nosso país apresenta um território continental	
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
administrados para educação, saúde, etc.	Temos capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema		

Quadro 51 – Pirâmide tópica 1CA02 e 1ª e 2ª versões da CA02

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 – CA02			
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – PROGRESSÃO TÓPICA			
TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA02)		TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 2
<p>Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.</p>	SUBTÓPICO 3		<p>Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.</p>
	Contribuirá para a diversificação da nossa cultura		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Enriquece nossa cultura	Nos faz mais empáticos	
		SEGMENTO TÓPICO	
		Como diz Armandinho e seu pai	
<p>Assim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.”</p>	SUBTÓPICO 4		<p>Dessa forma, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me leve a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.”</p>
	É evidente que devemos acolher os refugiados no Brasil		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Todos somos humanos	Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar ainda mais nossa cultura e propiciar o crescimento internacional do Brasil	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 51, os três elementos inseridos e/ou excluídos entre as duas versões não estabelecem ingerência sobre a organização tópica do texto. Prova disso é que, se observarmos as duas versões da crônica escrita por Alice e os elementos da PT1 elaborada pela sujeita, não há mudanças. O subtópico 1 da 1ª versão refere-se aos comentários sobre a imigração no Brasil. Esse subtópico está subdividido em dois segmentos tópicos: a) reportagem sobre refugiados (entrada de refugiados no Brasil) no norte brasileiro; b) cadê a empatia?. Tais segmentos tópicos apresentam ainda especificações para cada um deles: a) Comentário “Que solidariedade? Se quer acolher imigrante, leva para casa”; b) “As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para nosso país”. Comparando as duas versões e a PT1, é possível constatarmos que, quanto ao Subtópico 1, não houve mudanças.

Quanto ao subtópico 2, que versa sobre os refugiados tornarem-se cidadãos, com direitos e deveres, Alice apresentou dois segmentos tópicos, quais sejam: a) “Mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais”; b) “Nosso país apresenta um território continental”. Esses segmentos apresentam outros segmentos tópicos que a eles estão ligados pela relação de especificação: a) “administrados para educação, saúde, etc.”; b) “Temos capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema”. A 2ª versão da CA02 dispõe dos mesmos tópicos (subtópico e segmentos tópicos) da 1ª versão, o que demonstra que não houve mudança com relação ao subtópico 2.

O subtópico 3 refere-se a uma das vantagens do acolhimento de refugiados no Brasil: “contribuirá para a diversificação da nossa cultura”. Ligado a esse subtópico, estão os segmentos tópicos a) “Enriquece nossa cultura” e b) “nos faz mais empáticos”. O segmento tópico b) apresenta outra especificação: “como diz Armandinho e seu pai”. Nas duas versões da CA02, são apresentados o subtópico 3 e os seus segmentos tópicos iguais ao da PT1.

O subtópico 4 tem como tema “É evidente que devemos acolher os refugiados no Brasil” e foi subdividido em dois segmentos tópicos: a) “Todos somos humanos” e b) “teremos a oportunidade de diversificar ainda mais nossa cultura e propiciar o crescimento internacional do Brasil”. Não houve, segundo a PT1 elaborada pela sujeita, a apresentação de segmentos tópicos para os segmentos tópicos. Observando as duas versões da crônica e PT1, é possível verificarmos que é apresentado o mesmo subtópico e os mesmos segmentos tópicos.

Devido ao caráter dialógico da avaliação (Textual-Interativa) a que recorremos nesta SD, há a participação efetiva da sujeita no processo de reescrita. Isso quer dizer que as alterações da reescrita estão a cargo da aluna. O turno da fala é dado aos estudantes de modo que as decisões quanto ao que foi problematizado pela professora em seu turno, por meio da

Orelha do Texto, fica sob a responsabilidade do produtor, que, consciente de sua intencionalidade quanto à organicidade escolhida, opta por fazer mudança ou permanecer como na versão anterior.

Observando as três versões, percebemos que os subtópicos e os segmentos tópicos da PT1 foram apresentados tanto na 1ª quanto na 2ª versão da CA02. O destaque quanto à mudança fica a cargo do articulador. Essa questão será abordada a seguir, no subcapítulo sobre articuladores da CA02. Neste momento da análise, é importante salientar apenas as poucas modificações, sendo a mudança de articulador uma delas.

A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 52) com as quatro perguntas da Orelha do Texto 1 da CA02 que envolvem a progressão. Além dos questionamentos, são apresentadas também as duas⁹⁶ versões do texto de Alice. Após o quadro, há análise das decisões tomadas pela sujeita diante das problematizações feitas pela professora na Orelha do Texto 1 da CA02.

⁹⁶ No quadro e neste subcapítulo, foram apresentadas apenas a 1ª e a 2ª versões da CA02, visto que, da 2ª para a 3ª, não houve nenhuma mudança quanto à progressão e aos articuladores, somente no que se refere à modalidade de escrita.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 – CA02			
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – PROGRESSÃO TÓPICA			
TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA02)		ORELHA DO TEXTO 1
<p><i>Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i></p>	SUBTÓPICO 1		<p>PERGUNTA PROBLEMATIZADORA</p> <p>- Considerando a progressão de ideias, que gera a coesão e a coerência, você acha que seria interessante localizar o leitor em relação à situação em que foi ouvida a reportagem? Seria necessário acrescentar mais um segmento tópico ou mais uma informação a ele?</p>
	Comentários a respeito da imigração no Brasil		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Reportagem sobre refugiados no norte brasileiro	Cadê a empatia?	
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	<p><i>Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro, neste ano de 2019, e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i></p>
	Comentário “Que solidariedade? Se quer acolher imigrante, leva para casa”	As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para nosso país.	

Quadro 52 – Pirâmide Tópica 1 – Perguntas problematizadoras sobre progressão textual – CA02

(continuação)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 – CA02			
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – PROGRESSÃO TÓPICA			
TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA02)		ORELHA DO TEXTO 1
<p><i>Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?</i></p>	<p>SUBTÓPICO 2</p> <p>Refugiados tornar-se-ão cidadãos com os mesmos direitos e deveres que, nós, brasileiros</p>		<p>- Seria possível e/ou necessário apresentar o 4º e o 5º períodos do 2º parágrafo de outro modo? Com isso, haveria um fortalecimento de sua argumentação e um melhor desenvolvimento da progressão?</p>
	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>Mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais</p>	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>Nosso país apresenta um território continental</p>	
	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>administrados para educação, saúde, etc.</p>	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>Temos capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema</p>	
	<p>SUBTÓPICO 3</p> <p>Contribuirá para a diversificação da nossa cultura</p>		
<p><i>Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.</i></p>	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>Enriquece nossa cultura</p>	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>Nos faz mais empáticos</p>	<p>- O 3º período do 3º parágrafo poderia ou deveria ser apresentado de outro modo ou em outro parágrafo? Haveria ganho na argumentação?</p>
	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>Como diz Armandinho e seu pai</p>		
	<p>SEGMENTO TÓPICO</p> <p>Como diz Armandinho e seu pai</p>		
			<p><i>Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.</i></p>

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 – CA02			
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – PROGRESSÃO TÓPICA			
TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA02)		ORELHA DO TEXTO 1
<p><i>Assim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.”</i></p>	SUBTÓPICO 4		<p>- Seria possível e/ou necessário inserir outros subtópicos ou mesmo excluir para fortalecer sua argumentação? A organicidade dos tópicos de seu texto colaboram para a defesa de seu ponto de vista?</p>
	<p>É evidente que devemos acolher os refugiados no Brasil</p>		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	<p>Todos somos humanos</p>	<p>Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar ainda mais nossa cultura e propiciar o crescimento internacional do Brasil</p>	
			<p><i>Dessa forma, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me leve a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Muitas vezes o detalhamento de um tópico torna mais clara a exposição das informações, o que colabora para a progressão das ideias em sequência. Pensando nisso e no que foi trabalhado com os estudantes ao longo da SD dinamizada, a professora fez um questionamento sobre a necessidade ou não de localizar o leitor em relação à situação em que foi ouvida a reportagem sobre os refugiados. Com essa pergunta problematizadora, buscamos convidar a sujeita a refletir acerca da atribuição do produtor no processamento textual.

Ao ler a pergunta e rever seu texto, a estudante precisou monitorar e gerenciar a sua produção, levando em conta que o produtor é, na elaboração, o responsável por deixar uma espécie de trilha em um mapa de escrita, para que o leitor possa ser conduzido ao sentido que ele deseja. Deixar mais especificada a situação em que foi ouvida a reportagem (ano/lugar, por exemplo) poderia facilitar para o leitor a retomada do contexto histórico e geográfico, haja vista que o texto faria parte de um livro, o qual poderia ser lido em diferentes épocas, distantes ou próximas aos fatos, o que auxiliaria o leitor na sua compreensão do fenômeno do acolhimento de refugiados, naquele momento histórico, colaborando para o fortalecimento da argumentação da sujeita. Quanto a isso, é válido reforçar que a ativação de conhecimentos e estratégias ocorre tanto pelo leitor quanto pelo produtor: “um ativa conhecimentos e estratégias para deixar marcas e o outro para entender as pistas” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 221).

O questionamento sobre a possibilidade de o 4º e o 5º períodos do 2º parágrafo serem apresentados de outro modo busca conduzir a sujeita a rever a organicidade de seus tópicos, de maneira que reflita sobre a sua intencionalidade. Esse objetivo da professora foi reforçado pela pergunta anexada: “Com isso, haveria um fortalecimento de sua argumentação e um melhor desenvolvimento da progressão?”. A partir dessa pergunta, a estudante precisou reler novamente o que escreveu, pensando em possibilidades de mudança, monitorando sua ação de discurso, além de refletir sobre sua intencionalidade, gerenciando a situação. Alice optou por permanecer com a mesma organicidade, justamente por acreditar que ela materializa a intenção promovida em sua argumentação.

Convém destacarmos que essa pergunta sobre a possibilidade de mudança na sequência linear em que o 3º período foi apresentado convida a estudante a refletir sobre a organicidade dos tópicos, mostrando uma possibilidade. Isso não significa que a ordenação das ideias feita pela sujeita estava errada nem mesmo que a sequência que a docente apresentou na pergunta seria a mais adequada. Como explanado no subcapítulo sobre perguntas problematizadoras, as questões apresentadas na Orelha do Texto convidam a estudante a refletir sobre sua ação, tendo, com isso, um caráter problematizador e metacognitivo. Ao atentar para a pergunta feita pela professora e examinar sua ação, bem como refletir sobre sua intencionalidade, Alice toma uma decisão frente a isso. Monitorando sua ação discursiva, a estudante escolhe não modificar a sequência apresentada em sua 1ª versão, por entender que ela atende a sua intencionalidade.

A pergunta que trata sobre a possibilidade e/ou necessidade de inserção de outros subtópicos ou mesmo exclusão para fortalecer a argumentação leva a estudante a refletir

acerca da sua escolha de tópicos, bem como de sua decisão sobre a progressão linear quanto à sequencialidade dos tópicos. Considerando todas as atividades de produção textual realizadas até aqui e também a qualidade do texto apresentado pela sujeita desde a 1ª versão de sua CA02, esse questionamento teve o intuito de problematizar.

Para ressaltar o valor argumentativo das escolhas do produtor, outra pergunta foi apresentada juntamente a essa: “A organicidade dos tópicos de seu texto colabora para a defesa de seu ponto de vista?”. Com tal indagação, como já dito neste estudo no subtópico sobre perguntas problematizadoras, o intuito não é o de provocar uma resposta, mas de convidar o aluno a pensar sobre o processo de elaboração de sua escrita, assim como sobre a materialidade linguística e a organicidade dos tópicos do seu texto. Diante dessa reflexão acerca de suas decisões linguísticas e organizacionais frente a sua tomada de consciência, Alice não apresenta modificações em sua 2ª versão da CA02.

A orelha do texto, outra atividade de metacognição, foi importante não apenas porque apresenta problematização acerca da progressão tópica e dos articuladores, mas também por tematizar a própria intencionalidade nas questões, além, é claro, do gênero. Para demonstrar a importância dos resultados obtidos na CA02, apresentamos a seguir um quadro (Quadro 53) com as perguntas problematizadoras de todas as orelhas do texto até a última versão.

Quadro 53 – Perguntas sobre a intencionalidade na Orelha do Texto

PERGUNTAS SOBRE A INTENCIONALIDADE – ORELHA DO TEXTO			
CA01		CA02	
1ª para a 2ª versão	2ª para a 3ª versão	1ª para a 2ª versão	2ª para a 3ª versão
ORELHA 1	ORELHA 2	ORELHA 1	ORELHA 2
Sua intencionalidade ficou explicitada na crônica? Seus objetivos argumentativos foram alcançados?	A intenção expressa em seu plano de texto está refletida em sua crônica?	O seu projeto de dizer foi materializado e, portanto, apresentado ao leitor ao longo do texto? Os recursos linguísticos foram utilizados em prol de sua intencionalidade?	Não foi realizada a pergunta sobre intencionalidade ⁹⁷

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos esse quadro, é possível perceber que houve, gradativamente, uma qualificação e uma consciência da intencionalidade no uso da progressão textual e dos articuladores no processo de escrita de Alice. Isso porque na CA01 foi necessário apresentar perguntas problematizadoras, porém, na Orelha do Texto 2 da CA02, foram utilizadas apenas

⁹⁷ É válido esclarecermos que a Orelha do Texto 2 da CA02, da 2ª para a 3ª versão, apresentou apenas intervenções quanto à modalidade escrita.

indicações acerca da modalidade. Com isso, a partir dos movimentos de monitoramento e gerenciamento (intencionalidade) e de efeito (qualificação), é possível verificarmos que a sujeita assumiu papel ativo diante de sua escrita, acionando as duas dimensões dos processos cognitivos: tomada de consciência acerca dos processos e das competências fundamentais para a execução da tarefa; desenvolvimento da habilidade de avaliar a realização da tarefa e de executar correções quando necessário.

Essa pergunta sobre a intencionalidade, nas três orelhas do texto, tem um papel fundamental, pois faz com que a sujeita não perca de vista essa questão em sua produção textual. Tal questionamento colabora para esse conhecimento de que a intencionalidade se manifesta por meio das várias pistas deixadas pelo produtor, a fim de que o leitor consiga chegar ao tesouro: a sua intencionalidade materializada no texto, reveladora do seu ponto de vista. Desse modo, apresentar tais perguntas ao longo do processo de escrita contribui para que a sujeita perceba esses indícios, bem como tome consciência da necessidade de utilizá-los na escrita (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018).

O Quadro 54 apresenta o Plano de Texto construído pela estudante para a CA02. Assim como ocorreu no Plano de Texto da CA01, em que houve inversão dos tópicos do desenvolvimento, na CA02, também foi apresentada por Alice a intenção de fazer a troca na sequência dos argumentos. Para destacar essa necessidade da inversão, percebida, intencionada e indicada pela estudante, os argumentos no plano de texto foram sinalizados em cores diferentes: azul e amarelo.

Quadro 54 – Plano de Texto 1 – versões 1 e 2 – CA02 – progressão tópica e articuladores

(continua)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto 1 - PROGRESSÃO TÓPICA E ARTICULADORES			
	INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – INTRODUÇÃO		
	PLANO DE TEXTO 1	PLANO DE TEXTO 2	TEXTO DE ALICE - Versão 1
Introdução	→ “Senso comum” → “Tá com dó? Leva para casa”	→ “Senso comum” → “Tá com dó? Leva para casa”	<i>Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i>
	→ Roubarão nosso trabalho e nossos direitos.	→ Roubarão nosso trabalho e nossos direitos.	
	→ “Se liga, irmão!”	→ “Se liga, irmão!”	
	→ Acolher traz mais vantagens que prejuízos	→ Acolher traz mais vantagens que prejuízos	

Quadro 54 – Plano de Texto 1 – versões 1 e 2 – CA02 – progressão tópica e articuladores

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto 1 - PROGRESSÃO TÓPICA E ARTICULADORES			
	INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – INTRODUÇÃO		
	PLANO DE TEXTO 1	PLANO DE TEXTO 2	TEXTO DE ALICE - Versão 1
Desenvolvimento 1	<p>ARGUMENTO 1 (A2)</p> <p>➔ Diversificação da cultura</p> <p>➔ Contato com os hábitos e costumes de outro povo enriquece nossa cultura e nosso conhecimento.</p> <p>➔ Nos faz mais empáticos</p> <p>➔ Até melhora nossa sensibilidade em relação ao mundo e às outras pessoas, transformando-os até em melhores pessoas e até profissionais.</p> <p>➔ Se você acha isso ruim eu realmente fecho minha boca</p>	<p>ARGUMENTO 2 (A1)</p> <p>➔ Mais pessoas contri-buindo com a arrecadação de verba para o governo</p> <p>➔ Maior quantidade de impostos arrecadados</p> <p>➔ Administrados para melhorar em nosso país</p> <p>➔ Brasil- continental</p>	<p><i>Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?</i></p>
Desenvolvimento 2	<p>ARGUMENTO 2 (A1)</p> <p>➔ Mais pessoas contri-buindo com a arrecadação de verba para o governo</p> <p>➔ Maior quantidade de impostos arrecadados</p> <p>➔ Administrados para melhorar em nosso país</p> <p>➔ Brasil- continental</p>	<p>ARGUMENTO 1 (A2)</p> <p>➔ Diversificação da cultura</p> <p>➔ Contato com os hábitos e costumes de outro povo enriquece nossa cultura e nosso conhecimento.</p> <p>➔ Nos faz mais empáticos</p> <p>➔ Até melhora nossa sensibilidade em relação ao mundo e às outras pessoas, transformando-os até em melhores pessoas e até profissionais.</p> <p>➔ Se você acha isso ruim eu realmente fecho minha boca</p>	<p><i>Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.</i></p>
Conclusão	<p>➔ Conclusão → retomada de ideias</p> <p>➔ Porém, não me leve a mal. Ninguém aqui está te proibindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.</p>	<p>➔ Conclusão → retomada de ideias</p> <p>➔ Porém, não me leve a mal. Ninguém aqui está te proibindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.</p>	<p><i>Assim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro com as duas versões do Plano de Texto elaboradas para a 1ª versão da CA02 demonstra a mudança ocorrida no momento do planejamento. Houve, como na CA01, a inversão de tópicos, de maneira que a ordem dos parágrafos de desenvolvimento foi modificada. O fato de a sujeita mais uma vez ter monitorado e gerenciado a ordenação da progressão linear nos indicia que ela refletiu sobre o efeito da sequência de parágrafos estabelecida na 1ª versão do Plano de Texto 1 da CA02, comparando-o com a sua intencionalidade. Com isso, após essa reflexão, na 2ª versão do seu Plano de Texto 1 da CA02, decidiu fazer a inversão dos parágrafos de argumentação.

O primeiro parágrafo – de introdução do texto –, de acordo com o Plano de Texto 1 (1ª e 2ª versões), iniciaria com a apresentação do “senso comum” acerca do acolhimento de refugiados. Esse “senso comum” foi dividido nos seguintes tópicos: a) pena – “Tá com dó? Leva para casa”; e b) medo – “Roubarão nosso trabalho e nossos direitos”. Em um segundo momento, após trazer o senso comum, a sujeita aponta a necessidade de considerar essa questão por outro viés: “acolher traz mais vantagens que prejuízos”. A fim de chamar a atenção do leitor para essa outra visão, utilizou o seguinte termo: “Se liga, irmão!”, antes de apontar que há mais vantagens em acolher refugiados. Os tópicos de seu Plano de Texto 1 (1ª e 2ª versões) foram apresentados na sua 1ª versão da CA02.

Na 1ª versão de seu Plano de Texto 1 da CA02, a sujeita apresentou como argumento para o desenvolvimento 1 a diversificação da cultura, como uma das vantagens do acolhimento. Para dissertar sobre isso, dividiu o primeiro parágrafo de argumentação em três tópicos a serem desenvolvidos no seu texto. O primeiro deles era “Contato com os hábitos e costumes de outro povo enriquece nossa cultura e nosso conhecimento”; o segundo, “Nos faz mais empáticos”, e o terceiro: “Até melhora nossa sensibilidade em relação ao mundo e às outras pessoas, transformando-os até em melhores pessoas e até profissionais”. Para finalizar o parágrafo, Alice planejou utilizar a seguinte expressão: “Se você acha isso ruim eu realmente fecho minha boca”, o que pode ser verificado tanto na 1ª quanto na 2ª versão da CA02.

No segundo parágrafo da 1ª versão de seu Plano de Texto 1 da CA02, Alice trouxe outras vantagens do acolhimento de refugiados: a) “Mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verba para o governo”; b) “Maior quantidade de impostos arrecadados” e “Administrados para melhorar em nosso país”. A estudante desenvolve nesse parágrafo a questão econômica, que apontou como um dos prejuízos pelo senso comum. Além de explicitar as vantagens do acolhimento, ao final do parágrafo, Alice expõe mais uma

justificativa para recebermos os refugiados em nosso país: o Brasil é um país de território continental.

Na 2ª versão do Plano de Texto, Alice faz uma inversão dos segmentos tópicos do Subtópico 2 (desenvolvimento 1), em relação à 1ª versão do seu Plano de Texto⁹⁸. A estudante sinalizou essa mudança que realizou na ordem dos tópicos do desenvolvimento de sua crônica por meio da inserção das expressões “A1”, para o parágrafo de argumentação 1, e “A2”, para o de argumentação 2, as quais estão em vermelho no Quadro 54. A sujeita inverteu a ordem do argumento 2, colocando-o na posição do argumento 1 e vice-versa. No Quadro 55 é apresentada a declaração de Alice sobre o Plano de Texto 1 e 2 da CA02.

Quadro 55 – Plano de Texto 1 e 2 – CA02

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PLANO DE TEXTO 1 E 2 – CA02	
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS – PROGRESSÃO TÓPICA	
PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	DECLARAÇÕES DE ALICE SOBRE O PLANO DE TEXTO 1 E 2 DA CA 02
Ao elaborar seu Plano de Texto para a 1ª versão da CA02, você fez alguma mudança? Por quê?	<i>“Ao elaborar meu Plano de Texto para a 1ª versão da CA02 invertei os argumentos, pois julguei que fortaleceria minha argumentação e a defesa de meu ponto de vista. Como os dois argumentos tem pesos diferentes, acreditei que, ao invertê-los, a progressão do meu texto ficaria melhor estruturada e a argumentação também. (Anexo W)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como na CA01, ao monitorar e gerenciar a produção de seu texto, Alice modificou a ordem dos parágrafos de desenvolvimento. De acordo com a declaração da sujeita nas perguntas sobre o Plano de Texto, realizou a inversão dos argumentos na busca por um fortalecimento de sua argumentação, bem como a defesa do seu ponto de vista. Segundo a visão da estudante, devido ao fato de os dois argumentos apresentarem pesos diferentes, ou seja, força argumentativa – denotando uma escala –, a força por ela intencionada seria materializada em seu texto a partir dessa inversão. Ademais, para a sujeita, tal inversão promoveria uma melhor progressão de seu texto, visto que os parágrafos ficariam mais bem estruturados, o que resultaria em uma melhor argumentação.

Como se vê, a estudante fez uso do seu conhecimento acerca da organicidade da progressão tópica linear a serviço de sua intencionalidade. Desse modo, é possível dizer que o conhecimento sobre o uso da progressão tópica colaborou para a qualificação do texto de

⁹⁸ Essa denominação de subtópico é tomada com base na Pirâmide Tópica 2 da CA01 de Alice (Ver Figura 58).

Alice, além de apontar para a sua intencionalidade. Tal inversão proposta na 2ª versão do Plano de Texto 1 da CA02 efetivou-se na 1ª e 2ª versões da CA02.

Como dito anteriormente, Alice optou por não realizar a elaboração do Plano de Texto 2 antes da 2ª versão de sua CA02. A seguir, apresentamos o Quadro 56 em que a justificativa para escolha é declarada pela sujeita. Como demonstra sua resposta à pergunta da professora, a discente mostra-se uma produtora de texto com competências metacognitivas desenvolvidas.

Quadro 56 – Plano de Texto – 2ª versão – CA02

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PLANO DE TEXTO 2 – CA02	
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS – PLANO DE TEXTO	
PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	DECLARAÇÕES DE ALICE SOBRE A PIRÂMIDE TÓPICA DA CA 02 - Versão 2
Você acredita que é necessário fazer o Plano de Texto para a 2ª versão da sua crônica? Por quê?	<i>“Eu acredito que não é necessário fazer o Plano de Texto para a 2ª versão da crônica, pois as ideias iniciais desenvolvidas raramente mudam na reescrita, bem como a estrutura do texto. Minhas mudanças frequentemente têm a ver com articuladores, questões gramaticais e de coerência.” (Anexo U).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que houve resultados diferentes quanto ao uso do Plano de Texto nas duas crônicas. Na CA01, esse instrumento foi trabalhado de acordo com a necessidade surgida em sala, após a escrita da 1ª versão da CA01. Na CA02, o Plano de Texto foi elaborado pelos alunos antes da escrita da 1ª versão. Essa distinção no momento da elaboração do Plano de Texto parece ter colaborado para uma diferença quanto à necessidade de qualificação do texto na versão seguinte (na CA01 – o planejamento para a 2ª versão; na CA02 – o planejamento para a 1ª versão). Elaborar o Plano de Texto “evita a necessidade de corrigir o texto num segundo momento, quando surgem problemas nos quais não havíamos pensando no início” (SERAFINI, 1997, p. 139).

Considerando as modificações realizadas pela sujeita nas três versões de sua CA02, é possível certificarmos que realmente poucas foram as mudanças exigidas no seu texto, de acordo com a sua intencionalidade e com o efeito alcançado. Na resposta de Alice, é possível verificarmos sua performance quanto ao monitoramento de seu processo de escrita, além de sugerir uma mudança no planejamento das atividades propostas pela professora. Essa resposta da sujeita demonstra um dos resultados do trabalho com atividades metacognitivas, qual seja: “o produtor, ao estabelecer uma confrontação entre o texto produzido e [...] [seu Projeto de

Dizer] faz intervir empreendimentos cognitivos de monitorização e autorregulação da cognição nas ações desta fase do processo de escrita” (ERNESTO, 2021, p. 14).

Sendo assim, é possível percebermos que houve um amadurecimento da sujeita quanto ao seu processo de aprendizagem da escrita. Ademais, considerando os resultados já apresentados até aqui nesta análise, podemos concluir que as atividades metacognitivas, que são as estratégias de aprendizagem, realmente “representam um conjunto de capacidades mentais que direcionam a aprendizagem, tornando-a mais efetiva e com possibilidade de o aluno transferir essa aprendizagem para novos contextos” (ERNESTO, 2021, p. 4).

Desse modo, essa atitude da sujeita demonstra uma posição madura, e de efetiva aprendizagem, frente aos processos de regulação (planejamento, monitoramento e controle, avaliação) do próprio processo de escrita e no planejamento da professora. Por meio de tal atitude, Alice indica que consegue distinguir o que faz/sabe/é adequado do contrário. Esse emprego da metacognição pela aluna deixa claro que ela desempenhou um papel ativo tanto na elaboração de seu texto, quanto na participação das atividades desenvolvidas na SD planejada.

O subcapítulo a seguir refere-se ao uso dos articuladores na CA02.

4.3.2 Articuladores Textuais da CA02

A análise do uso consciente dos articuladores se deu por meio de duas estratégias: 1) observar o que é dito pela sujeita nas Questões de intencionalidade e o que ela efetivamente escreveu (efeito) na 1ª versão, realizando, na sequência, a comparação com a 2ª versão, quanto ao uso dos dois articuladores analisados; 2) examinar as mudanças realizadas pela estudante nas versões de seu texto, quanto aos articuladores, considerando a questão do uso consciente de tais recursos linguísticos. Nesse sentido, neste subcapítulo, apresentamos, em um primeiro momento, quadros de análise das respostas da sujeita para as questões de intencionalidade e, em um segundo momento, quadros com os articuladores inseridos nas versões da CA02 de Alice.

Os quatro quadros a seguir referem-se à comparação entre o que Alice disse ter intencionado ao selecionar determinado articulador e o resultado dessa escolha em sua 1ª versão. A análise realizada a partir das questões de intencionalidade em paralelo com as três versões da CA02 teve por propósito observar como o uso consciente dos articuladores auxiliou a sujeita na busca pela materialização da intencionalidade na sua crônica argumentativa – um dos objetivos específicos desta pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro com as declarações de Alice nas Questões de Intencionalidade (ANEXO S), as quais foram confrontadas com a produção da sujeita. Inicialmente, realizamos a análise do articulador “primeiramente”; em seguida, a do “além disso”, nas questões de intencionalidade da CA02 – 1ª versão. No intuito de organizar a exposição feita neste subcapítulo, na sequência a esses dois primeiros quadros (Quadro 57 e Quadro 58), realizamos o exame dos articuladores, referente às questões de intencionalidade da CA02 – 2ª versão.

Quadro 57 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e importância do articulador – Primeiramente – CA02

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 1 - ARTICULADORES				
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL				
TEXTO DE ALICE 2ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA		
Articuladores	Questão	Articuladores	Objetivo	Importância
<p><i>“Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileiro, com mesmo direito e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbos governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagem para nós, brasileiros. Vai deixar mesmo esse preconceito estragar tudo?”</i></p>	<p>Escolha um articulador e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo. (adaptado)</p>	<p>Primeiramente</p>	<p>“Organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação”</p>	<p>“organizar meu texto para que minha argumentação fique mais clara e convincente e esquematizar minha argumentação”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O articulador escolhido para observarmos foi “primeiramente”. Ao utilizá-lo, Alice objetivava organizar seu texto, em uma sequência de trechos, de maneira que pudessem não apenas se completar, mas também orientar a interpretação de seu interlocutor. A estudante percebia esse elemento linguístico como importante, porque, por meio dele, poderia organizar

e esquematizar seu texto, a fim de que sua argumentação ficasse mais clara e mais convincente.

Ao considerarmos o Quadro 11, sobre as funções, os tipos e os exemplos de dos articuladores textuais, o “primeiramente” é do tipo “De organização textual”, que é utilizado para dispor o texto em uma sucessão de fragmentos, os quais se integram e orientam o leitor. Comparando a intenção declarada pela sujeita e o uso característico desse tipo de articulador, é possível constatar a adequação entre o que ela diz intencionar e o que está materializado em sua crônica por meio desse recurso linguístico. No período ao qual foi inserido tal articulador – *“Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileiro, com mesmo direito e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui.”* (grifo meu) –, Alice destacou, ao fazer uso do articulador grifado, que estava apresentando uma das vantagens do acolhimento de refugiados, de maneira que no parágrafo seguinte traria outro benefício dessa ação. Desse modo, há coerência entre o que ela declara nas Questões de intencionalidade 2 e o uso, bem como o efeito da escolha desse elemento linguístico.

Outro articulador escolhido pela estudante para ser observado foi o “Além disso”. Seguindo a mesma lógica de análise, observamos esse termo considerando o seu uso característico, a declaração da aluna e a sua materialização na crônica. O Quadro 58 apresenta a declaração de Alice e o fragmento em que o articulador foi utilizado.

Quadro 58 – Questões de intencionalidade 1 – Objetivo e efeito do articulador – Além disso – CA01

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 1 – ARTICULADORES ALÉM DISSO				
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL				
TEXTO DE ALICE 1ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMA- TIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA		
Articuladores	Questão	Articuladores	Objetivo	importância
<p><i>“Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo., não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho a minha boca.”</i></p>	<p>Escolha um articulador e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo. (adaptado)</p>	Além disso	<p>“Organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação”</p>	<p>“organizar meu texto para que minha argumentação fique mais clara e convincente e esquematizar minha argumentação”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 11, “além disso” é um articulador do tipo “Discursivo-argumentativo”, com o sentido de “conjunção (soma)” e seu uso característico é adicionar enunciados a favor de uma mesma conclusão. Entretanto, considerando a localização textual dele, na crônica da sujeita, é possível percebermos que, além desse caráter de soma de ideias em prol de uma mesma conclusão, ele também estabelece uma organização textual. Este foi o objetivo da estudante ao fazer uso de tal articulador: “Organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação”. Como podemos verificar, é o caráter organizacional dos argumentos dentro do texto que foi objetivado pela aluna. Ao compararmos a intenção declarada por Alice com o uso que ela fez na sua produção, é possível notarmos que há adequação entre o que ela apresenta como objetivo e o que efetivamente realiza na materialidade. O articulador em questão é apresentado no começo do seguinte período: “*Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura*”. Esse período inicia o segundo parágrafo de desenvolvimento, de maneira que indica uma organização dos blocos de argumentação, os quais se complementam e orientam para a tese da aluna. Com isso, é possível constatar que há coerência entre sua declaração, o uso do articulador e resultado de sua escolha linguística na crônica.

O fato de Alice ter declarado que o objetivo era o de organizar seu texto por meio desse articulador demonstra que ela não apenas conhecia o Quadro 11, recorrendo a ele, mas ia além dos exemplos ali apresentados, compreendendo que as classificações ali dispostas são um caminho, mas não uma fórmula de articulação de ideias. Sendo assim, a sujeita, além de revelar o conhecimento declarativo acerca dos articuladores, identificando tipos e usos, também apresentou os conhecimentos procedural e condicional, por ter feito a escolha do articulador em efetivo e apropriado uso no texto⁹⁹. Essa atitude de Alice indica o resultado das atividades metacognitivas, pois, por meio delas, a estudante refletiu sobre o uso desse articulador, de maneira que o emprego desse conta de seu objetivo, ainda que na classificação apresentada no Quadro 11 ele não estivesse agrupado no tipo de que ela fez uso. Isso mostra que a aluna conseguiu ultrapassar uma situação problema – escolher o articulador adequado para o seu objetivo e relatar sua intenção, defendendo a importância de seu uso como tal.

É possível percebermos, a partir do Quadro 57, do subcapítulo 4.3.2, que em seu Plano de Texto, Alice não apresentou muitos articuladores, como fez na CA02. Conforme foi orientado nas aulas, os alunos não precisavam seguir uma fórmula rígida, mas elaborar um

⁹⁹ Sobre esses conhecimentos, ver subcapítulo “Metacognição”.

Plano de Texto que proporcionasse o desenvolvimento da escrita do texto que intencionavam produzir. No Quadro 59 é apresentada uma das perguntas do Questionário sobre a Produção Textual, por meio da qual questionamos os estudantes sobre quais elementos trabalhados para construir o Plano de Texto não acreditavam ser necessários para elaborarem os seus.

Quadro 59 – Elementos constitutivos do Plano de Texto

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTIONÁRIO SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL	
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS – ARTICULADORES	
PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	DECLARAÇÕES DE ALICE SOBRE OS ARTICULADORES
<i>Qual dos elementos estudados (tema, tese, subtópicos, tipos de argumentos, estrutura dos argumentos e articuladores) você acredita que devem compor o Plano de Texto? (adaptado)</i>	<i>“Creio que os articuladores não precisam estar presente, pois serão naturalmente inseridos na escrita do texto com a construção das ideias. Já a ‘estrutura dos argumentos’ já estará inserido nos ‘tipos de argumentos’ então não será necessário” (Anexo X)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar na resposta da aluna, ela entende como importantes para apresentar em seu Plano de Texto o tema, a tese, os subtópicos e os tipos de argumentos. Já a estrutura dos argumentos e os articuladores, segundo Alice, não precisam ser apresentados no Plano de Texto. Quanto aos articuladores, a sujeita justifica essa não inserção pelo fato de que “serão naturalmente inseridos na escrita do texto com a construção das ideias”. Tal declaração nos indica uma possibilidade de a estudante não ter inserido muitos articuladores em seu Plano de Texto 1 (versão 1 e 2) da CA02. O Quadro 60 registra um uso apenas de articulador.

Quadro 60 – Plano de Texto 1 – 1ª e 2ª versões – da CA02- articuladores

(continua)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto 1 - ARTICULADORES			
	INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – INTRODUÇÃO		
	PLANO DE TEXTO 1	PLANO DE TEXTO 2	TEXTO DE ALICE - Versão 1
Introdução	→ “Senso comum” → “Tá com dó? Leva para casa”	→ “Senso comum” → “Tá com dó? Leva para casa”	<i>Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se</i>
	→ Roubarão nosso trabalho e nossos direitos.	→ Roubarão nosso trabalho e nossos direitos.	
	→ “Se liga, irmão!”	→ “Se liga, irmão!”	
	→ colher traz mais vantagens que prejuízos	→ colher traz mais vantagens que prejuízos	

Quadro 60 – Plano de Texto 1 – 1ª e 2ª versões – da CA02- articuladores

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – Plano de texto 1 - ARTICULADORES			
	INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – INTRODUÇÃO		
	PLANO DE TEXTO 1	PLANO DE TEXTO 2	TEXTO DE ALICE - Versão 1
Desenvolvimento 1	<p>ARGUMENTO 1 (A2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Diversificação da cultura ➔ Contato com os hábitos e costumes de outro povo enriquece nossa cultura e nosso conhecimento. ➔ Nos faz mais empáticos ➔ Até melhora nossa sensibilidade em relação ao mundo e às outras pessoas, transformando -os até em melhores pessoas e até profissionais. ➔ Se você acha isso ruim eu realmente fecho minha boca 	<p>ARGUMENTO 2 (A1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verba para o governo ➔ Maior quantidade de impostos arrecadados ➔ Administrados para melhorar em nosso país ➔ Brasil- continental 	<p><i>liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i></p>
	Desenvolvimento 2	<p>ARGUMENTO 2 (A1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verba para o governo ➔ Maior quantidade de impostos arrecadados ➔ Administrados para melhorar em nosso país ➔ Brasil- continental 	<p>ARGUMENTO 1 (A2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Diversificação da cultura ➔ Contato com os hábitos e costumes de outro povo enriquece nossa cultura e nosso conhecimento. ➔ Nos faz mais empáticos ➔ Até melhora nossa sensibilidade em relação ao mundo e às outras pessoas, transformando-os até em melhores pessoas e até profissionais. ➔ Se você acha isso ruim eu realmente fecho minha boca
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Conclusão → retomada de ideias ➔ Porém, não me leve a mal. Ninguém aqui está te proibindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Conclusão → retomada de ideias ➔ Porém, não me leve a mal. Ninguém aqui está te proibindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar. 	<p><i>Assim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O articulador é utilizado por Alice, nas duas versões do Plano de Texto 1, apenas no último tópico de sua conclusão: “Porém, não me leve a mal. Ninguém aqui está te proibindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar”. No entanto, ao elaborar efetivamente seu texto, decidiu modificar o articulador “porém”, trazendo, em seu lugar, o “mas”. Essa mudança foi abordada pela estudante no questionário sobre o Plano de Texto. A seguir, o Quadro 61, em que é apresentada a declaração de Alice acerca dessa modificação.

Quadro 61 – Plano de Texto 1 e 2 – CA02

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTIONÁRIO SOBRE A 2ª VERSÃO – CA02	
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS – ARTICULADORES	
PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	DECLARAÇÕES DE ALICE SOBRE OS ARTICULADORES NA CA 02
<i>Ao elaborar seu Plano de Texto para a 1ª versão da CA02, você fez alguma mudança? Por quê?</i>	<i>“substitui o ‘porém’ por ‘mas’ no final da conclusão de meu texto. Como o ‘mas’ é um operador argumentativo muito mais forte, resolvi utilizá-lo para evidenciar, ainda mais, a ideia de oposição no final do parágrafo.”(Anexo W).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A resposta de Alice para a pergunta sobre a realização de alguma mudança entre o Plano de Texto e a 1ª versão da CA02 foi baseada na questão da força argumentativa. Para a sujeita, “mas” tem maior força argumentativa do que “porém”. Com isso, a estudante decide realizar a troca que, segundo ela, traria o seguinte resultado: evidenciaria “ainda mais, a ideia de oposição no final do parágrafo”. Essa mesma estratégia foi utilizada pela aluna também na CA01. Desse modo, é possível depreendermos que, conforme Alice, esse articulador tem um grau de força elevado em um texto argumentativo e essa potência está de acordo com o efeito que intencionava gerar ao final de sua crônica.

Os quadros a seguir referem-se às Questões de intencionalidade 2, que dizem respeito à 2ª versão da CA02. Em tal questionário, são abordadas perguntas acerca da inserção, da modificação ou da não alteração dos dois articuladores escolhidos pela aluna para responder às questões. Em um primeiro momento, apresentamos o Quadro 62, referente ao articulador “Primeiramente”.

Quadro 62 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e motivo da inserção, da mudança ou da não alteração do articulador – “Primeiramente” – CA02

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 2 – ARTICULADOR – CA02				
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL				
TEXTO DE ALICE 2ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA		
Articuladores	Questão	Articuladores	Objetivo	Motivo da inserção, da mudança ou da não alteração
<p><i>“Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileiro, com mesmo direito e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbos governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagem para nós, brasileiros. Vai deixar mesmo esse preconceito estragar tudo?”</i></p>	<p>Escolha um articulador que você inseriu, modificou ou não alterou em seu texto e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo e o motivo da inserção, da mudança ou da não alteração desse termo. (adaptado)</p>	<p>Primeiramente</p>	<p>“Organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam”</p>	<p>“Não o alterei, pois julguei que ele cumpria bem a intenção de organizar de uma forma lógica e coerente para o leitor minha argumentação no texto”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos verificar no quadro, Alice optou por não modificar o articulador “primeiramente” na 2ª versão de sua CA02. Como justificativa para essa não alteração, a sujeita aponta o fato de que tal articulador “cumpria bem a intenção de organizar de uma forma lógica e coerente para o leitor” a argumentação em seu texto. A decisão da estudante de não modificar esse articulador comprova que Alice, ao ser convidada a refletir sobre suas escolhas e intencionalidade, observou os elementos que havia utilizado e se eles atendiam a seus objetivos argumentativos.

O Quadro 63 apresenta as perguntas problematizadoras referentes à Orelha do Texto 1 da CA02. Tais questões serão comparadas com a pirâmide tópica e as escolhas da sujeita diante das problematizações feitas pela professora em relação à 1ª versão da CA02. Essas decisões tomadas pela aluna são materializadas na 2ª versão de sua crônica

Quadro 63 – Pirâmide Tópica 1 – Perguntas problematizadoras sobre os articuladores – CA02

(continua)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 – CA02			
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – ARTICULADORES			
TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA02)		ORELHA DO TEXTO 1
	SUBTÓPICO 1		PERGUNTA PROBLEMATIZADORA
<p><i>Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i></p>	Comentários a respeito da imigração no Brasil		<p>- Considerando que para o leitor a apresentação da contextualização temporal expressa pelos articuladores, colabora para, a coesão e a coerência textual, você acredita que seria necessário e/ou possível inserir ou alterar algum elemento linguístico que indique a época (antigamente, atualmente, há pouco tempo etc.) em que as reflexões deste tema surgiram para você?</p>
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Reportagem sobre refugiados no norte brasileiro	Cadê a empatia?	
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Comentário “Que solidariedade? Se quer acolher imigrante, leva para casa”	As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para nosso país.	
<p><i>Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?</i></p>	SUBTÓPICO 2		<p>- Seria possível e/ou necessário inserir outros articuladores para fortalecer sua argumentação e tornar mais explícita sua autoria?</p>
	Refugiados tornar-se-ão cidadãos com os mesmos direitos e deveres que, nós, brasileiros		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais	Nosso país apresenta um território continental	
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	administrados para educação, saúde, etc.	Temos capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema	
			<p><i>Este ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil. Pessoas a favor, pessoas contra. Todas as opiniões. Uma variedade de ideias. Mas teve uma singular. Logo após uma reportagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro, neste ano de 2019, e da solidariedade a esses apresentada pela população local, uma mulher que, até aquele momento ouvia calada, comentou “Que solidariedade, o quê? Se quer acolher imigrante, leva para casa!” Aquele comentário me atingiu de uma forma surpreendente. como assim? Cadê a empatia? Se liga, poxa. As pessoas que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que esse ato traz mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quer provas? Então lá vai!</i></p>
			<p><i>Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada desses refugiados em território nacional e a legalização da sua situação aqui, eles tornar-se-ão parte da população brasileira, com mesmos direitos e deveres atribuídos a você e eu, nativos daqui. Dessa forma, teremos mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que poderão ser administrados para as mais diversas áreas como educação, saúde, empregos, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um território continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito estragar tudo?</i></p>

Quadro 63 – Pirâmide Tópica 1 – Perguntas problematizadoras sobre os articuladores – CA02

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PIRÂMIDE TÓPICA 1 – CA02			
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL – ARTICULADORES			
TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 1	PIRÂMIDE TÓPICA 1 (1ª versão da CA02)	ORELHA DO TEXTO 1	TEXTO DE ALICE - CA02 - Versão 2
<p><i>Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.</i></p>	SUBTÓPICO 3		<p><i>Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mundo contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O contato com os hábitos e costumes de outro povo, não só enriquece a nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso “mundinho”, como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz Armandinho em sua tirinha: “abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro sente”, tendo seu pai respondido: “Empatia, filho...”. Se você acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.</i></p>
	Contribuirá para a diversificação da nossa cultura		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Enriquece nossa cultura	Nos faz mais empáticos	
	SEGMENTO TÓPICO		
	Como diz Armandinho e seu pai		
<p><i>Assim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.”</i></p>	SUBTÓPICO 4		<p><i>Dessa forma, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me leve a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.”</i></p>
	É evidente que devemos acolher os refugiados no Brasil		
	SEGMENTO TÓPICO	SEGMENTO TÓPICO	
	Todos somos humanos	Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar ainda mais nossa cultura e propiciar o crescimento internacional do Brasil	
		O articulador “assim”, que inicia o último parágrafo de sua crônica, expressa sua intenção? Ele poderia e/ou necessitaria ser substituído por outro articulador? Você acredita que fazendo alguma alteração quanto a esse articulador haveria algum ganho argumentativo?	

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira pergunta problematizadora da Orelha do Texto 1, apresentada nesse quadro, refere-se ao primeiro parágrafo do texto. Tal questionamento enfoca a apresentação da contextualização temporal expressa pelos articuladores e questiona se, para isso, seria necessário e/ou possível inserir ou alterar algum elemento linguístico que indique a época (antigamente, atualmente, há pouco tempo etc.). A problematização da professora, por meio dessa pergunta, atende a duas demandas que este termo revelava: 1) ele tem caráter de articulador do tipo “De situação ou ordenação no tempo”; 2) considerando o contexto temporal ao qual a aluna intencionava fazer referência, sua grafia está inadequada.

Quanto ao primeiro aspecto problematizador, é possível verificarmos que a professora convidou a estudante a refletir acerca do uso e do efeito de tal elemento linguístico, com valor de articulador “de situação ou ordenação no tempo”, de acordo com o Quadro 11, mesmo não tendo sido apresentado como exemplo desse tipo. Elementos como esse caracterizam-se por sinalizar as relações temporais a que o enunciado faz referência. É justamente o caráter do termo no texto, desempenhando, com isso, o papel de um articulador “de situação ou ordenação no tempo”. Essa é mesma função exercido pelo “atualmente” na CA01.

Ao fazer uso do termo “esse”, no início de seu texto, Alice nos indica que buscava evidenciar essa relação temporal a que estava fazendo referência em sua crônica. Isso fica ainda mais perceptível, observando o período em que o termo é utilizado: “Esse ano frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da imigração no Brasil” (grifo meu). O emprego de “esse” indicia que o efeito pretendido poderia ser de sinalizar a relação temporal, marcando que o tema abordado é importante, devido ao seu caráter atual. Ademais, esses comentários do senso comum, apresentados ao longo do primeiro parágrafo de sua crônica, são mais bem contextualizados para o leitor por meio do uso de tal termo. Isso porque essa questão do acolhimento de refugiados e a aceitação por parte dos brasileiros é discutida nos dias atuais e, portanto, merece ganhar espaço em uma crônica, gênero que se dispõe a trazer à tona temas cotidianos e contemporâneos.

Considerando o segundo aspecto problematizador da pergunta na Orelha do Texto 1, é possível constatarmos que a professora convidou a estudante a rever a grafia equivocada do termo, tendo em vista que “esse” aponta para algo passado e o que o sentido global do texto indica é uma situação vivenciada no presente. Logo, seria necessário que a aluna, a partir de um monitoramento e um gerenciamento de sua escrita, realizasse a adequação da grafia, a fim de que ficasse condizente com o sentido exigido pelo texto. Na 2ª versão, essa foi a atitude de Alice frente à pergunta problematizadora: retificar a grafia do termo como mostra o Quadro 63.

A segunda pergunta problematizadora convidava a estudante a refletir acerca da possibilidade e/ou necessidade de inserção de outros articuladores para o fortalecimento da argumentação e uma maior explicitação da autoria. Tal questionamento não tinha o caráter de solicitação, mas de provocação. Isso porque o propósito da docente era abrir um espaço reflexão, diante de Alice, sobre sua intencionalidade e a materialidade dessa intenção em sua crônica. A atitude da sujeita frente a essa pergunta é percebida na 2ª versão de seu texto: realizou a mudança de apenas um articulador. Essa decisão demonstra que a aluna tinha ciência de suas escolhas, as quais indicavam estar baseadas em sua intencionalidade.

A última pergunta problematizadora da Orelha do Texto 1 diz respeito ao parágrafo final do texto. Com esse questionamento, a sujeita é indagada acerca do uso do articulador “assim”, que inicia o último parágrafo de sua crônica. Por meio dessa pergunta, a professora promoveu uma provocação: o articulador escolhido expressa a intenção do projeto de dizer. Caso não expressasse, ela poderia e/ou necessitaria ter substituído por outro articulador? Isso resultaria em algum ganho argumentativo? Sobre essa alteração, Alice fez uma declaração nas Questões de intencionalidade 2 – referentes à 2ª versão da CA02. No Quadro 64, a seguir, trazemos o esclarecimento da sujeita acerca dessa mudança de articulador.

Quadro 64 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e motivo da inserção do articulador – “Dessa forma” – CA02

(continua)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 2 – ARTICULADOR – CA02					
INDÍCIOS LINGÜÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL					
TEXTO DE ALICE 1ª VERSÃO	TEXTO DE ALICE 2ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA		
Articuladores	Articuladores	Questão	Articuladores	Objetivo	Motivo da inserção, da mudança ou da não alteração
<p><i>“Assim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda</i></p>	<p><i>“Dessa forma, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, falem eles árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil</i></p>	<p>Escolha um articulador que você inseriu, modificou ou não alterou em seu texto e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-lo e o motivo da inserção, da mudança ou da não alteração desse termo. (adaptado)</p>	Dessa forma	“Concluir proposições”	“Troquei “assim” por “dessa forma” para fortalecer a argumentação do parágrafo, cuja função era concluir e dar ao fechamento ao texto, sempre reforçando as ideias expressas pelos argumentos anteriores.

Quadro 64 – Questões de intencionalidade 2 – Objetivo e motivo da inserção do articulador – “Dessa forma” – CA02

(conclusão)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE 2 – ARTICULADOR – CA02					
INDÍCIOS LINGUÍSTICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL					
TEXTO DE ALICE 1ª VERSÃO	TEXTO DE ALICE 2ª VERSÃO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA	RESPOSTAS DA ALUNA		
Articuladores	Articuladores	Questão	Articuladores	Objetivo	Motivo da inserção, da mudança ou da não alteração
<i>mais nossa cultura e também propiciar o crescimento do Brasil como nação num âmbito (vejam só) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.”</i>	<i>como nação e Estado num âmbito (vejam só!) internacional. Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de levar um refugiado para casa. Eles iriam, inclusive, adorar.</i>				Na minha percepção, “dessa forma” tem um peso argumentativo maior que “assim”. Articulador de nível mais forte. Utilizei para carregar mais minha conclusão a favor da argumentação.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é apresentado nesse quadro, o objetivo da inclusão de um articulador no início do parágrafo de fechamento do texto era o de “concluir proposições”, de maneira a reforçar as ideias expressas pelos argumentos anteriores. De acordo com a intencionalidade declarada por Alice, ela realizou a troca de “assim” por “dessa forma” para fortalecer a argumentação desse parágrafo final de sua crônica. Isso porque, para a sujeita, segundo sua declaração, o articulador “dessa forma” apresenta um peso argumentativo maior do que o “assim”, estando, com isso, em um nível mais forte de argumentação. Portanto, a estudante afirma que sua intenção ao utilizar o “dessa forma” era a de “carregar mais” sua conclusão a favor da argumentação.

Ao refletir, nas perguntas da Orelha do Texto 1, e, ao justificar suas escolhas pela mudança, pela inserção ou pela não alteração de articuladores, na declaração das Questões de intencionalidade 2, Alice foi submetida a uma situação metacognitiva de aprendizagem. Diante dela, a sujeita demonstrou não apenas ter entendido o caráter problematizador das perguntas, e não de obrigatoriedade das ações propostas, mas também manifestou ter percebido a importância de refletir sobre sua intencionalidade, buscando materializá-la em seu texto, por meio das modificações que julgou necessárias para o fortalecimento de sua

argumentação. Logo, a estudante revela ter desenvolvido ainda mais sua autonomia frente às circunstâncias em que deve realizar suas escolhas tanto no que se refere aos recursos linguísticos quanto de organicidade dos tópicos, para dar conta de seu projeto de dizer.

Como se pôde verificar ao longo desta análise, é necessário promover situações em que o aluno possa tomar ciência e consciência do que fez e/ou intencionou produzir em seu texto. Ademais, é de suma importância que o estudante desenvolva a competência de discernir as nuances dos mais variados recursos linguísticos, para que consiga realizar suas escolhas, a fim de materializar a intencionalidade de seu projeto de dizer. Isso porque, no processo de produção e revisão de textos, é preciso conferir “se as palavras escolhidas estão suficientemente fortes” e o uso dos articuladores textuais, além de colaborar para a progressão textual, indicia a intencionalidade do produtor, principalmente ao selecionar um elemento linguístico em detrimento de outro (CABRAL, 2017, p. 149). Portanto, existe uma intrínseca relação entre o uso dos articuladores e o fortalecimento da argumentação, uma vez que eles “são responsáveis pela sinalização” da intencionalidade e do ponto de vista do produtor, sendo, com isso, uma questão essencial a ser trabalhada em sala de aula (CABRAL, 2017, p. 85).

O capítulo a seguir apresenta as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] A práxis exige construção permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto.

Em se tratando de objeto que se move, se constrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e

como ponto de chegada

(GERALDI, 2013, p. XXVIII)

Neste capítulo, no intuito de retomar a caminhada percorrida nesta pesquisa, abrimos o baú e apresentamos os tesouros – os resultados – encontrados. Para mostrarmos o caminho, usamos um binóculo, que permite ver de maneira aproximada tanto a estrada que trilhamos quanto os caminhos que outros pesquisadores poderão percorrer a partir de onde estamos. Ao olharmos para trás, visualizamos a trajetória deste estudo – olhar retrospectivo. Ao direcionarmos nosso olhar para frente, é possível visualizar as pistas de outros caminhos que poderão ser trilhados por outros pesquisadores – olhar prospectivo. Para realizar a mostra dos tesouros encontrados, primeiramente, apresentaremos o olhar retrospectivo.

Nosso olhar retrospectivo está focado nos objetivos geral e específicos deste estudo. Quanto ao objetivo geral – investigar como o trabalho com o princípio textual de intencionalidade auxilia na produção de textos argumentativos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria –, é possível apontar, como apresentado desde a exposição da SD dinamizada até o capítulo de análise dos resultados, que tal pesquisa apresenta grande relevância para a Educação Básica. Isso porque demonstrou a colaboração do trabalho com esse princípio de textualidade para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, por meio da tomada de consciência quanto aos efeitos da escolha de recursos linguísticos e do desenvolvimento da autonomia desses alunos no processo de produção textual.

Considerando as produções de Alice, bem como suas respostas aos questionários, além da elaboração de suas pirâmides tópicas e do plano de texto, a partir do trabalho com a intencionalidade, foi possível verificar que a estudante demonstrou ter desenvolvido uma maior consciência no que diz respeito às escolhas, aos usos e aos efeitos dos recursos linguísticos – articuladores –, e da sequenciação dos tópicos – a organicidade da progressão textual. Esse desenvolvimento da autonomia não só da sujeita de análise, Alice, mas também

dos demais estudantes participantes deste estudo, ocorreu de maneira que eles se colocaram na posição de sujeitos ativos, desempenhando os papéis de agentes e juizes de suas escolhas (ANTUNES, 2006). Isso porque, ao avaliarem suas produções, os alunos escutam, analisam, testam a si mesmos, “sem esperar unicamente que a aprovação ou a sanção venha de fora, embora [...] [eles] também saiba[m] dar ouvido” às considerações do professor (ANTUNES, 2006, p. 177).

A análise das produções de Alice demonstra a importância do trabalho com esse princípio e a sua colaboração para a escrita, sobretudo argumentativa, dos alunos. A PTDP apontou a necessidade do trabalho com a intencionalidade por meio da organicidade dos tópicos e do uso consciente dos articuladores. Tanto a CA01 quanto a CA02 revelaram que o estudo da Progressão Tópica e dos articuladores é fundamental para a elaboração de um texto. Isso pode ser constatado na declaração de Alice, presente no Questionário Sobre Produção Textual, de que o conhecimento desses dois elementos foi essencial para que ela pudesse desenvolver mais a sua capacidade de escrita, bem como dar conta da intencionalidade declarada por ela.

No que se refere ao objetivo específico que busca verificar como a elaboração do Plano de Texto auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo, foi possível perceber a colaboração dessa ferramenta para a escrita dos estudantes. A partir da análise da PTDP de Alice, bem como por meio de suas declarações acerca do Plano de Texto, constatamos a relevância desse instrumento para o trabalho com alunos do Ensino Médio, na busca pela materialização da intencionalidade de seu Projeto de Dizer. Uma das maiores comprovações da colaboração desse instrumento de produção textual é o fato de ele ter surgido, neste estudo, a partir da demanda em sala de aula, isto é, de acordo com a necessidade revelada pela etapa de planejamento do texto dos alunos. O Plano de Texto permite resolver fragilidades e inadequações já na fase de planejamento, evitando-se, assim, o surgimento de problemas depois do texto escrito e que poderiam ter sido resolvidos antes. Desde a fase de planejamento, o estudante já está refletindo sobre o seu Projeto de Dizer, buscando materializar a sua intencionalidade e essa característica é outra comprovação do auxílio desse instrumento. Isso porque o Plano de Texto colabora para que o aluno consiga apresentar maior coerência entre suas intenções e os sentidos materializados no texto.

O objetivo específico que examina de que maneira o uso consciente da progressão tópica ajuda os estudantes na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo pôde ser contemplado em todas as atividades de produção textual (PTDP, CA01 e CA02). Tanto na análise da CA01 quanto da CA02, de Alice, ficou perceptível que,

além de haver uma qualificação de suas produções quanto à progressão de ideias, houve o desenvolvimento de habilidades de monitoramento e de gerenciamento, primordiais para a autonomia na escrita. Prova disso é que não foi necessário realizar a pirâmide tópica da 2ª versão, visto que, ao organizar a pirâmide na 1ª versão, já conseguiu adequar seu texto ao que intentava dizer. Isso ocorreu porque foram trabalhadas as questões de topicalização de textos, de maneira que os estudantes puderam discriminar e hierarquizar ideias, percebendo quando alguma delas não estava organizada adequadamente no texto quanto ao sentido global e ou com relação à sua intencionalidade. Logo, é fundamental que a progressão tópica seja abordada pelo professor no trabalho com o texto, para que os alunos possam monitorar e gerenciar a organicidade dos tópicos segundo a sua intencionalidade.

É relevante ressaltar que, durante a dinamização da SD, verificou-se a importância do trabalho com a Progressão Tópica no Ensino Básico. Embora, em primeiro momento, os alunos tenham demonstrado dificuldades para compreender e elaborar a pirâmide tópica, após realizarmos as diferentes atividades sobre a construção da progressão hierárquica, e construírem pirâmides da primeira e segunda versões de suas produções, foi possível perceber, não só por meio da observação direta, mas também lendo as declarações dos estudantes sobre seus avanços quanto à escrita, que é bastante válido investigar esse tipo de trabalho. Isso porque desenvolveram ainda mais sua capacidade de percepção de nuances pelo modo de organização das ideias – intencionalidade organizacional –; de compreensão textual e, conseqüentemente, de elaboração de textos argumentativos mais coesos, coerentes e adequados a sua intencionalidade.

Outro objetivo específico verificado foi aquele que buscava observar em que medida o uso consciente dos articuladores auxilia os alunos na busca pela materialização da intencionalidade no texto argumentativo. Tanto na CA01 quanto na CA02, constatamos a importância de promover situações em que o aluno possa tomar ciência e consciência do que fez e/ou intencionou produzir em seu texto. Com isso, os estudantes puderam desenvolver a competência de discernir a força e as nuances dos articuladores, a fim de que, por meio de suas escolhas, possam materializar a intencionalidade de seu Projeto de Dizer. No processo de produção e revisão de textos, a seleção dos articuladores indicia a intencionalidade do produtor, principalmente ao escolher um elemento linguístico em detrimento de outro.

Com base na observação direta como professora-pesquisadora, foi possível constatar essa colaboração do uso consciente dos articuladores, na escrita argumentativa dos estudantes, visto que, entre uma versão e outra, os alunos foram inserindo elementos de articulação que indicavam sua intencionalidade, como mostraram as análises das produções de Alice.

Ademais, ainda sob a percepção de professora-pesquisadora, observamos muitos deles relatando, ao entregarem a versão final de 2ª Crônica Argumentativa, que nessa refletiram mais sobre quais elementos de articulação poderiam dar conta de sua intencionalidade. Desse modo, percebe-se que eles fizeram o uso consciente dos articuladores no momento de qualificar suas produções.

Essa questão da observação direta da sala aula e das declarações dos estudantes é um componente que faz parte do cotidiano da relação do professor com seus alunos durante a mediação. Alice, muitas vezes, revelou oralmente suas convicções e, mesmo que isso não seja o material de estudo desta pesquisa, foi preciso fazer menção de algum modo a ele, pois a sala de aula é constituída por essa interlocução. A sujeita, frequentemente, fazia declarações enfáticas, que poderiam estar motivadas pela segurança no que estava dizendo, quanto ao que queria dizer ou quanto ao que sabia realizar na atividade. Acreditamos que essa maneira veemente, demonstrando segurança em sua fala, parece estar intimamente relacionada com a tomada de consciência de sua intencionalidade, provocada pelas atividades metacognitivas.

O último objetivo específico deste estudo trata justamente sobre essas atividades metacognitivas, buscando verificar de que forma elas colaboram para a construção da autonomia escritora dos estudantes do Ensino Médio na busca pela concretização da intencionalidade no texto argumentativo. Com a dinamização da SD, bem como com análise das produções de Alice, foi possível verificar a valiosa colaboração das atividades metacognitivas no desenvolvimento da autonomia dos alunos quanto ao processo de produção textual. Os estudantes, ao participarem das atividades metacognitivas, passaram a refletir sobre o uso dos recursos linguísticos e o modo de sequenciação das ideias de que faziam uso, o que colaborou para que aprimorassem suas crônicas, de acordo com a intencionalidade planejada. Como demonstram as declarações de Alice nos variados questionários, a estudante percebeu as fragilidades que seu primeiro texto apresentava, quando comparado às suas últimas produções textuais. Há, como se pôde verificar, uma tomada de consciência por parte da sujeita quanto ao que sabe, ao que não sabe, ao que realizou ou não realizou e ao que revelou ou não revelou sua intencionalidade, o que promove o desenvolvimento da autonomia.

Ainda sobre as atividades metacognitivas, é importante ressaltar que elas permearam todo o trabalho com a produção textual na SD dinamizada. Não podem ser observadas em apenas um momento do processo de produção textual. Por meio delas, os estudantes puderam fazer uma espécie de radiografia de seu próprio processo de elaboração de textos, conseguindo verificar elementos que, apenas por meio da metacognição, seria possível enxergar.

Observaram, com isso, as etapas que realizaram ao elaborar suas crônicas (planejamento, monitoramento, controle e avaliação), os conhecimentos necessários para a realização das atividades, os resultados esperados e os adquiridos no trabalho com a produção textual. Sendo assim, a realização das atividades metacognitivas colabora fortemente para que os estudantes possam desenvolver a autonomia escritora, na busca pela materialização da intencionalidade do Projeto de Dizer. Desse modo, é bastante importante que o professor desenvolva atividades metacognitivas em sala de aula, para auxiliar os estudantes a estabelecerem maior intimidade com o próprio texto.

Esse papel do professor, de orientar, mediar, promover atividades para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, foi a postura tomada pela professora-pesquisadora nesta pesquisa. Considerando essa função mediadora do professor, no sentido vygostskyano, é possível fazermos uso de uma metáfora – a mesma utilizada para denominar a sujeita de análise como Alice, a qual fora assim chamada pela sua postura curiosa e questionadora. O professor, nessa perspectiva, assemelha-se ao Gato de Cheshire, um dos personagens de “Alice no País das Maravilhas”, que “aparece” e “desaparece” na narrativa. Além disso, conversa com a garota. Essa postura observadora, como se estivesse fora da ação, e de mediação diante das dificuldades de Alice, quando estava perdida em relação a que caminho seguir, assemelha-se à da professora-pesquisadora. Isso porque, ao fazer intervenções (propondo atividades metacognitivas), promove a autonomia da sujeita quanto ao uso consciente dos recursos, para dar conta de sua intencionalidade. Apesar de as perguntas e respostas problematizadoras, algumas vezes, causarem estranhamento em Alice, o Gato, em seu discurso, busca explicar o modo como funciona o País das Maravilhas. Assim também ocorre na relação entre a professora-pesquisadora e a sujeita de análise, visto que, por meio de perguntas problematizadoras, a docente convidava a aluna a refletir sobre o modo como a elaboração do texto argumentativo funciona.

Com isso, afastando-nos de uma abordagem de apresentação de “fórmula mágica” ou “receita de sucesso” para elaborar textos, desenvolvemos neste estudo uma SD com um encaminhamento de trabalho com a escrita argumentativa, a partir de um viés da escrita processo, promovendo a autonomia e a tomada de consciência no emprego da língua na busca por dar conta da intencionalidade. Dessa maneira, contribuímos para o desenvolvimento do empoderamento no uso da palavra em qualquer gênero argumentativo. Para isso, o aluno desempenhou uma verdadeira posição de sujeito responsável pelo seu dizer, que toma ciência de suas intenções e faz uso consciente dos recursos da língua, organizando suas ideias para provocar efeitos intencionados.

Este trabalho, como apontado na epígrafe do subcapítulo sobre PA, possibilitou o encontro entre a prática e a teoria. Esse diálogo ocorreu “de forma que o prático [professor] se converte[u] em pesquisador, pois ninguém melhor do que as pessoas envolvidas em uma realidade determinada para conhecer os problemas que precisam de solução” (ESTEBAN, 2010, p. 172). Com base nesse conhecimento da sala de aula, espaço onde foi dinamizada a SD, bem como para o qual foram planejadas as atividades, este estudo buscou contribuir com um contexto específico na busca da resolução de um problema – no caso, as práticas de produção textual na Educação Básica.

Essa colaboração na busca por uma mudança na realidade, como defende Burns (1999), pode fornecer instrumentos para o melhoramento do ensino na escola e também para o crescimento profissional do docente. Com isso, como argumenta Tripp (2005), a pesquisa-ação, no âmbito educacional, torna-se uma estratégia importante para professores e pesquisadores quanto ao aprimoramento do ensino e também no que se refere à aprendizagem dos alunos. Esta pesquisa proporcionou a qualificação das práticas de produção textual da professora, bem como o maior desenvolvimento dos estudantes na escrita de textos argumentativos.

Com a PA, ao se “fazer conhecer os resultados de uma pesquisa [...] poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e [...] sugerir o início de mais um ciclo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 80). Isso ocorre devido ao fato de que há recursividade na PA, o que estabelece o seguinte processo: “ação – reflexão – ação” (BURNS, 1999). Ademais, considerando que esta pesquisa se desenvolveu em forma de espiral, de maneira que o planejamento, a ação, a observação e a reflexão acabaram por se inter-relacionar, já que quando um ciclo acabava outro se iniciava, a cada momento houve um aprimoramento das etapas de produção textual.

Ademais, ao envolver de forma ativa os estudantes, esta pesquisa oportuniza que alunos sejam partícipes das mudanças que eles percebem como necessárias. Ao verificarmos o modo como ocorreram esses quatro momentos da PA, podemos dizer que os participantes exerceram o papel de sujeitos ativos, como entende a LT. Isso é algo inerente a essa metodologia (BURNS, 1999). A escolha da PA para estudos que envolvam a sala de aula está relacionada à concepção da LT, por nós adotada, de interação de sujeitos ativos frente aos textos.

Conforme aponta Koch (2014), há necessidade de se estabelecer um “estrito intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna, no sentido de explicitar os princípios e as estratégias que devem orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua

materna” e, com isso, buscar alcançar os resultados esperados quanto ao desenvolvimento da capacidade de escrita nos alunos (KOCH, 2014, p. 185-186). Baseando-nos nessa observação da autora, adotamos neste estudo a metodologia da pesquisa-ação, a partir dos autores já referidos, a fim de estabelecer essa ponte entre a academia e a escola, de modo que a proposta de trabalho em sala de aula que apresentamos possa trazer não só um feedback necessário para a avaliação/validação do que propõe a LT, mas também uma possível reformulação caso essa teoria não se mostre produtiva e/ou operacional, buscando, com isso, traçar novos caminhos.

Assim, como defendem Carr e Kemmis (1986), ao favorecer a melhoria do ensino e da aprendizagem em uma situação concreta, nosso estudo traz contribuições em prol da educação, e não apenas sobre a educação. Segundo as autoras, é necessário que se desenvolvam investigações científicas de que participem professores, alunos e pesquisadores, de maneira que os atores do meio educacional se insiram na prática da pesquisa e que os pesquisadores participem de atividades no contexto escolar. No caso do presente estudo, como a pesquisadora é, também, professora da turma participante, este trabalho assume grande relevância para a reflexão sobre o contexto escolar. Acreditamos que poderá colaborar com futuras pesquisas na escola, bem como auxiliar professores em suas práticas em sala de aula, visto que os resultados deste trabalho apontam para as potencialidades e as fragilidades acerca da escrita argumentativa dos estudantes, o que, quiçá, poderá auxiliar na decisão de encaminhamentos quanto à produção textual na Educação Básica.

Como indicado nesta pesquisa, inúmeras dificuldades são apresentadas por estudantes quanto à relação de ideias e à progressão dos tópicos na produção de textos escolares. Considerando essa questão, surge a necessidade de pesquisas que tenham como foco a produção textual de cunho argumentativo na escola. Conforme defendem Koch e Elias (2016, p. 10): “é preciso transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão”. Desse modo, dada essa necessidade e a peculiaridade de estudos relacionados a processos de ensino e de aprendizagem, optamos por realizar uma pesquisa-ação, de modo que houvesse um *feedback* aos estudantes e à docente, para, assim, buscar subsídios quanto à resolução de tal demanda escolar e social.

Uma das contribuições desta pesquisa refere ao âmbito dos cursos de formação de professores – graduação e pós-graduação – e, propriamente, ao PPGL/UFSM. Este estudo pode ser objeto de reflexão para a formação de professores na universidade. Além dessa contribuição, para o PPGL/UFSM, há ainda a inserção deste trabalho na interface do Programa com a Educação Básica.

Esta pesquisa também contribui com os estudos linguísticos, sobretudo para a LT. Essa contribuição pode ser verificada ao realizarmos o levantamento do estado da arte, por meio do qual foi possível registrar quais e como os trabalhos têm tematizado e abordado a intencionalidade no Brasil. Com a Figura 2, foi apresentado um panorama da LT – quantos às suas fases – desde o surgimento até os dias atuais. Além disso, ao classificar os trabalhos da LT em seis movimentos, no Quadro 1, acreditamos ter apresentado um olhar sobre as abordagens da intencionalidade no país, o que colabora para a compreensão do que já foi discutido e do que está sendo, além de ser possível refletir sobre quais aspectos ainda não foram abarcados e/ou aprofundados nos estudos, apontando, assim, para novas pesquisas.

Percebemos que este estudo tem potencial contribuição, também, para a Educação Básica. Isso porque o movimento pedagógico, a interação, o convite à reflexão e a troca de ideias, apresentados na dinamização da SD, descortinam aos colegas professores e gestores a necessidade e a possibilidade de promover um espaço de diálogo entre os alunos e os professores. Além disso, é registrada neste trabalho uma espécie de fotografia da sala de aula, da dinâmica natural que nela ocorre: a necessidade de mudar o planejamento para atender à demanda dos estudantes. Ao inserirmos o Plano de Texto, por exemplo, que não havia sido previsto no planejamento inicial, foi possível comprovar e validar o movimento inerente à sala de aula: a mudança com propósito didático. Logo, o professor pode identificar-se com essa necessidade de mudança no planejamento, que pode ser de exclusão, de inserção ou de aprofundamento de determinado objeto do conhecimento, e perceber que suas ações para atender às demandas dos alunos são importantes e válidas.

Retomando a nossa analogia inicial sobre a luneta, passemos ao olhar prospectivo. Essa perspectiva tem como foco apresentar algumas possibilidades de caminhos para outras pesquisas. Uma delas tem como base o fato de que o professor vai encontrar declarações dos alunos acerca de seu próprio processo de elaboração textual e, muitas vezes, não há tempo hábil para atividades em que o estudante registre suas percepções. Contudo, de forma alguma, o professor poderá desconsiderar, nem mesmo ignorar, tais depoimentos. Inclusive, esse pode ser o foco de pesquisas futuras: as declarações orais dos estudantes, em sala de aula, acerca de suas escolhas ao longo do processo de produção textual.

Outra possibilidade é pensar que as atividades aqui desenvolvidas podem ser realizadas em outro contexto. Os resultados terão, assim, as suas peculiaridades. Como as considerações apresentadas neste trabalho estão baseadas na perspectiva da professora-pesquisadora, apresentam-se como uma possibilidade de análise e de reflexões quanto aos resultados encontrados, diante de tantas outras, dependendo da perspectiva teórico-

metodológica que se adote. Sendo assim, outros estudiosos, diante de contextos diversos e diferentes vieses teóricos e metodológicos, poderão encontrar resultados distintos, chegando a outras reflexões.

A realidade particular à qual nos referimos é o fato de ser uma pesquisa-ação em sala de aula, em que a professora-pesquisadora, por meio de uma teoria de base, planeja e dinamiza atividades de produção de textos argumentativos focados na intencionalidade, observando-a por meio do Plano de Texto, dos Articuladores Textuais, da Progressão Tópica e da Metacognição, para estudantes do 2º ano do Ensino Médio de um Colégio Militar no município de Santa Maria. Nesse contexto em específico, tanto o aporte teórico quanto o metodológico mostraram-se adequados aos objetivos traçados. Por meio desse embasamento teórico-prático, foi possível não só encaminhar as atividades de produção textual como também elaborar instrumentos de análise.

Acreditamos que as questões de pesquisa de nosso estudo foram atendidas e trouxeram relevantes contribuições para o campo dos estudos linguísticos, não apenas por apresentar a teoria na prática, como também por qualificar as produções textuais argumentativas de estudantes em situação de aprendizagem, por meio do trabalho com a intencionalidade. Assim, intentou-se aproximar Escola Básica e Pós-Graduação a partir do trabalho na sala de aula do Ensino Médio; promover avanços na parceria entre professor-pesquisador e participantes de pesquisa no que diz respeito ao trabalho com metacognição na produção de textos; e contribuir com os estudos da Linguística do Texto.

Como apontado pela epígrafe das considerações iniciais, com este estudo, buscamos encontrar um caminho para a produção de conhecimento – do texto argumentativo – a partir do trabalho com a intencionalidade. Um percurso de “aventura” e não de “mera reprodução” (GERALDI, 1997).

Como apresenta a epígrafe deste capítulo, a prática “exige uma construção permanente, sem cristalizações de caminhos” (GERALDI, 2013, p. XXVIII). E foi o que aconteceu: as pontes foram construídas enquanto o caminho se estabelecia, colocando o “movimento” como principal trajeto. Nessa caminhada, os sujeitos envolvidos revelaram mudanças, amadurecimento e apresentaram avanços quanto à autonomia em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a professora-pesquisadora teve sua percepção ainda mais aguçada em relação ao seu processo de ensino e de aprendizagem, muito embora, “[...] o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 64).

Com base nisso, acreditamos fielmente que o professor “aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 64). Sigamos, então, construindo caminhos, pontes e aprendendo a aprender e a ensinar.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. **Produção de Texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.
- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ABREU, K.; HORA, K.; PINHEIRO, A. C. Compreensão leitora, consciência sintática e metacognição sob a abordagem da psicolinguística educacional: um estudo com o 7º ano do ensino fundamental. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 35- 54, ago./dez 2020.
- ABREU, K. N. M; MATOS, A. H. A. O ensino de estratégias metacognitivas em aulas de língua portuguesa: experiências do PROFLETRAS. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 21, p. 61-85, 2021
- ADAM, J. M. O que é Linguística Textual? Tradução de Suzana Leite Cortez. In: SOUZA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (org). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-57.
- _____. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Linguistique textuelle**: des genres de discours aux textes. Paris: Edições Nathan, 1999.
- _____. **Textos**: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.
- ALENCAR, E.; FARIA, G. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. In: ELIAS, V. M. (org). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANDRADE, C. D. de. Uma prosa (inérita) com Carlos Drummond de Andrade. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 29, p. 12-15, ago. 1999.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Textualidade**. São Paulo: Parábola, 2017.
- _____. **Análise de textos**. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2006 [1937]).
- ARANHA, M. L. A. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- _____. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.

ARNEMANN, A. R. **Informatividade na escrita argumentativa de terceiranistas do ensino médio noturno** – Um trabalho de autogerenciamento pautado na pesquisa-ação. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

ARRIGUCCI JÚNIOR, D. Fragmentos sobre a crônica. In: ARRIGUCCI JÚNIOR, D. **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

AZEREDO, J. C. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARBEIRO, L. F. **Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

_____. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, New Jersey: Alex, 1997.

_____. Linguística textual: para novas margens? **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 43-60, jan./jun., 2002.

BEDIN, M. C. **Aspectos linguísticos-discursivos nas canções de Chico Buarque de Holanda**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2226>>. Acesso em 5 de dez. de 2018.

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

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012.

BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

BEZERRA, A. C. D. **Argumentação na mídia impressa: a Copa do Mundo de 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4753435. Acesso em: 7 nov. 2018.

BLÜHDORN, Hardarik; ANDRADE, M. L. da C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V; (org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 17-46.

BONINI, A. Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero. **Revista de Letras**, Fortaleza-CE, v. 22, n. 1/2, p. 5-13, 2000.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.); KLEIMAN, A [et al]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 139-161.

BURNS, A. **Collaborative action research for english language teachers**. Cambridge: University Press, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRILHANTE, L. H. A. A. **Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALGREN M. et al. (Orgs.). **Research on Child Language Acquisition**. New-York: Cascadilla Press, 2011. p. 1-16.

BROWN, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, Washington, v. 52, n. 4, p. 399-413, 1997.

_____. Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165, 1978.

BURÓN, J. **Enseñar a Aprender**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

CABRAL, A. L. Contribuições da Teoria da Argumentação na língua para o ensino de leitura. **Linha D'Água**, v. 24, n. 2, p. 29-39, 1 dez., 2011.

_____. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha D'Água**, v. 26, n. 2, p. 241-259, 16 dez. 2013.

_____. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017

CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. Revisitando o conceito de intencionalidade. **Revista (Con)Textos Linguísticos - Linguística Textual e Análise da Conversão: conceitos e critérios de análise**, Vitória, v. 13 n. 25, 2019.

- CAMPOS, C. M.; RIBEIRO, J. Gêneros. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, Maria José. **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAMPOS, C.; TORQUATO, C. P. Articulação. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (orgs.). **A tessitura da escrita**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 124-144.
- CAMPS, A. **Propostas Didáticas Para Aprender a Escrever**. Porto alegre: Artmed, 2006.
- CANDIDO, A. Prefácio. In: **Para gostar de ler: crônicas**. São Paulo: Ática, 1992. p. 04-13. 5 v.
- CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (org.) . **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. 1. ed. PPGEL-UFES Labrador: Vitória São Paulo, 2017.
- CARR, W.; KEMMIS, S.; **Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación/Acción en la formación del professorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.
- _____. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- CARROL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (org). **Referência: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org). **Referência**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHABROL, C. **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.11-30.
- CHARROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, P. E.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. **Text**, v. 3, n. 1, p. 71-99, 1983.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COIRIER, P.; GAONAC'H, D.; PASSERAULT, J.-M. **Psycholinguistique Textuelle: une approche cognitive de la compréhension et de la production des texts**. Paris: Armand Colin, 1996.
- CONAN DOYLE, A. **The Annotated Sherlock Holmes**. New York: Potter, 1967.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COSTA, I B.; SILVA, L. P. Coerência. In: COSTA, Iara B; FOLTRAN, Maria José. (orgs.) **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. p.64-81.
- COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 15-39.
- COUTINHO, A. Ensaio e crônica. In: _____. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKZA, B.; BRITO, S. K. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola 2011. p. 33-52.
- DALL' CORTIVO-LEBLER, C.; PASCHOAL, C. S. A semântica argumentativa como base para análise de redações de vestibular. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 235-254, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7959>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- DAVID, J; PLANE, S. **L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Paris: PUF, 1996.
- DEPA. **Caderno de Didática do SCMB**. 2. ed. [S. l.]: DEPA, 2016. Disponível em: http://www.depa.eb.mil.br/images/secs/ensino/caderno_de_ditatico.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.
- DRESSLER, W. **Current trends in linguistics**. Berlin: de Gruyter, 1978.
- DOLY, A. M. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT, M. (coord.) **A metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-91.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

DUCROT, O. Prefácio. In: VOGT, C. **O intervalo semântico**. Campinas: Ateliê Editorial, 2009b.

ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

ESTEBAN, S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ERNESTO, N. M. Uma proposta de modelo metacognitivo de aquisição da escrita no ensino universitário moçambicano. **Signótica**. Goiânia, v. 33, n. 65797, 2021.

FARACO, C. A. In: GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 11-12.

FÁVERO, L. L. Intencionalidade e informatividade. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 97-104, 1985.

_____. Linguística Textual: história e tendências. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (org.). **Estudo do discurso: caminhos e tendências**. São Paulo: Editora Paulistana, 2016.

_____. Intencionalidade e aceitabilidade como critérios de textualidade. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (org.). **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 1985.

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

_____. **O tópico discursivo**. In: PRETI, D. (org.). **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 1999.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, S. C. S. **A crônica: um problema em torno de um gênero**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.

FIGUEIREDO, O. Escrever: da teoria à prática. In: FONSECA, F. I. (org.) **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto Alegre: Porto, 1994.

FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Unb, 1999.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

FLAVELL, J. H. First discussant's comments: what is memory development the development of? **Human Development**, Washington, v. 14, p. 272-278, 1971.

_____. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-236.

_____. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, Washington, v. 34, p. 906-911, 1979.

_____. Speculation about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F.; KLUWE, R. (ed.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21-29.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, F. I.; FONSECA, J. **Pragmática Linguística e Ensino de Português**. Coimbra: Almedina, 1977.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. São Paulo: Vozes, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: contexto, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2010.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2013.

GERHARDT, A. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. São Paulo: Pontes, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORA, R. Segmentation and Segment Cohesion: on the Thematic Organization of Text. **Text**, v. 3, n. 2, p. 155-181, 1983.

GOMES-SANTOS, S. N. et al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A.; LEITE, M. **Linguística de Texto e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAEFF, T. F. Teoria da argumentação na língua e compreensão de tema de redação. **Revistado Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 1, n. 2, p. 114-126, jul./dez.2005.

_____. A argumentação normativa e transgressiva em redações e seus Meios de expressão. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 188-202, jul./dez.2006.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. **Fundamentos metodológicos da linguística**. Campinas: Unicamp, 1982. p. 81-103. IV v.

_____. Meaning. **Philosophical Review**, 67, 1957. Reprinted in: Steinberg & Jakobovits, 1971. p. 53-59.

GUEDES, P. C. A língua portuguesa e a cidadania. **Revista Organon**. Instituto de Letras – UFRG, Porto Alegre, v. 11, n. 25, 1997.

_____. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

GUIMARÃES, S. R. K.; BOSSE, V. R. P. O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: UFPR, 2008.

GÜLICH, E.; KOTSCHI, T. Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. **Cahiers de linguistique française**, v. 5, p. 305-351, 1983.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HEIDER, F. **The Psychology of Interpersonal Relations**. New York: Wiley, 1958.

HILGERT, J. G. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: Castilho, A. T. (Org.). **Gramática do português falado**. Volume III. As Abordagens. Campinas: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 99-115, 1993

ILARI, R. Apresentação. In: KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: SALLUM JR, B. (coord.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

JUBRAN, C. S. Tópico discursivo. In: _____ (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, p. 85-126, 2015.

_____. Revisitando a noção de tópico discursivo. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, 48, n 1, jan jun 33-41, 2006.

_____. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. v. 2. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 341-377, 1992.

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: quo vadis? **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, n. especial, p. 11-23, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011[2002].

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011b [1984].

_____. **As tramas do texto**, São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017[2015].

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016a [1989].

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016b [1997].

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015 [1993].

_____. **Referenciação: Construção discursiva**. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para Titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, dez.1999.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2016c.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: 2011.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012 [2009].

_____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C.. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2007 [1989].

_____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015 [1990].

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2011.

- LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. (org.). **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor – orientações para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.
- LAURITO, I. História. In: BENDER, F.; LAURITO, I. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- LEMOS, C. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 23, p. 61-72, 1977.
- LINS, M. P.; PINHEIRO, C. L.; ELIAS, V. M.; TOMAZI, M. M.; CAVALVANTE, M. M.. Tópico discursivo e transversalidade de temas no ensino de língua portuguesa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, L.; ELIAS, V. M. (Org). **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.
- LOCATELLI, S. W. **Tópicos de metacognição**: para aprender a ensinar melhor. Curitiba: Appris, 2014.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAFRA, H. P. A. **A intencionalidade linguística e os aspectos de oralidade nas campanhas publicitárias de instituições de ensino em outdoors nas cidades de Recife e Olinda**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Pró-reitoria acadêmica de Pós-graduação, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/917143/helo%C3%ADsa-pedrosa-de-ara%C3%BAjo-mafra-aintencionalidade>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- MAIA, M.; GARCIA, C. G.; FERNANDES, F. Metacognição e educação linguística. In: MAIA, M. **Psicolinguística e metacognição na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- MAINGUENAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCIONILO, M. Nota do editor. In: ANTUNES, I. **Textualidade**. São Paulo: Parábola, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. Apresentação. In: KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011 [1984].
- _____. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: CONGRESSO SOBRE FALA E ESCRITA, 1994, Maceió (Mimeogr.)

_____. **O tratamento da oralidade no ensino de língua.** Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: Trab. de Ling. Apl., Campinas, (30): 39-79, jul/dez. 1997.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012[1983].

_____. Repetição. In: JUBRAN, C. S. **Construção do texto falado.** São Paulo, 2015.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARINHO, J. H. C. Articuladores textuais. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCE, M. G. C. **Glossário CEALE: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>. Acesso em: 05 mai, 2018.

MARQUESI, S. C. Referenciação e intencionalidade: considerações sobre escrita e leitura. In: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, J.; FERREIRA, L. A. (org.). **Nos caminhos do texto: atos de leitura.** Franca: Unifran, 2007. p. 215-233.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e Ensino.** São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T.; TOMAZI, M. M.; RODRIGUES, M. G. S. **Plano de Texto e Contexto: Conceitos em interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital.** In: Revista (Con)Textos Linguísticos – Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise, v.13 n.25, 2019.

MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino.** São Paulo: Contexto, 2017.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1995). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COOLL, C.; PALACIOS, J.; A. MARCHESI. (Orgs.), **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

MASSMANN, D. **Argumentação: em busca de um conceito.** Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao26/cronica26.pdf> . Acesso em: 05 dez. 2019.

MATÊNCIO, M.L. M; **Leitura, produção de textos e a escola: Reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas. São Paulo, Mercado de letras, 2000.

MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora; MARQUES, Javier G. **Estratégias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid: Síntesis, 1995.

MEDEIROS, N. A. A construção da textualidade no gênero regras de jogo em produções orais de crianças da pré-escola. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MELO, J. M. A Crônica. In: CASTRO, G.; GALENO, Alex. **Jornalismo e literatura: a sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MEYER, B. **A arte de argumentar**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOTSCH, W. **Satz, Text, Sprachliche Handlung**. Berlin: Akademie, 1987.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

MOURA, J. F. **Dicionário de filosofia: Tomo II (E-J)**. São Paulo: Loyola, 2005.

MOURA, R. S. Do processo de (re)significação textual: os fatores de textualidade como dispositivo de análise. **Miguilim**, V. 7, N. 3, p. 706-725, set.-dez. 2018.

MOREIRA, R. R. Filosofia da linguagem: a intencionalidade em Austin e Searle. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 6, n. 1. jan/jun, 2012.

NEIS, I. A. Por uma gramática textual. Por que uma Linguística Textual? **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jun. 1981. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/847>. Acesso em: 21 nov. 2018.

OLIVEIRA, E. L. **Hipertradução**. Perspectivas para a tradução multilíngue e multimídia. Tese de doutorado, FFLCH-USP, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PAIVA, T. Alunos brasileiros não sabem argumentar, diz estudo. **Carta Capital – Educação**, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/argumentacao-%E2%80%A8ou-reproducao/>. Acesso em: 01 dez. 2018.

PAGLIOSA, E. L. B. Apresentação. In: MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-14.

PAPALEONTIOU-LOUCA, E. The concept and instruction of metacognition. **Teacher Development**, Abingdon, v. 7, n. 1, p. 9-30, 2003.

- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **CULTURA y Educación**, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1996. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Campinas: Pontes, 2017.
- PINHERO, C. L. Organização tópica do texto e ensino de leitura. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005.
- PILAR, J. **Ler e escrever bem**. São Paulo: Literare Books International, 2021.
- PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.
- PRABHU, N. S. A dinâmica da aula de língua. Tradução de Almeida Filho. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, n. 5, p. 79-96, 2001. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/traducoes.html>: Acesso em: 12 jan. 2019.
- PORTILHO E., **Como se Aprende?** Estratégias, Estilos e Metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- QUINTANA, M. **Poemas para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n. 1, p 109-116, 2003.
- RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. S. **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.
- ROJO, R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: UFSC, 1998.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações da escola**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SÁ, JORGE DE. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1999.
- SANTOS, A. G. A informatividade e a intencionalidade nas cartas jesuíticas. **POSGERE**, n. 3, v. 1, jul. 2017, p. 73-86. Disponível em: . Acesso em: 18 out. 2018.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SANTOS, P. **A intertextualidade na produção escrita de estudantes do ensino médio**: a Linguística do Texto e a pesquisa-ação na escola. Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4993026>. Acesso em 2 de mar. de 2018.

SCARANTO, D. C. S. **Escrita e reescrita como forma de assunção e desenvolvimento de projetos de dizer de alunos do 7º ano de uma escola pública de São José: eventos de letramento na escola.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

SCHANK, R.C.; ABELSON, R. P. 1977. **Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into human knowledge structures.** Hillsdale, Erlbaum.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e Teoria do Texto.** São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (ed.). **Actes du Colloque de l'Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lectures-écriture.** Neuchâtel: Peter Lang, 1994.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHWARZ, M. **Indirekte anaphern in text.** Tübingen: Niemeyer, 2000.

SEARLE, J. **Speech Acts.** London: Cambridge, 1969.

_____. **Intencionalidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 1997.

SILVA, P. C. D. **A intencionalidade discursiva: estratégias de humor crítico usadas na produção de charges políticas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

SILVA, R. C. P. **A linguística textual e a sala de aula.** Curitiba: IBPEX, 2011.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários.** São Paulo: Ática, 2003.

SOUZA, F. E.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (org.). **Linguística textual: interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch,** São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, E. **Metacognição e leitura.** Joinvile: Clube de Autores, 2020.

SPARANO; M.; GEBARA, A. E. L.; CABRAL, A. L. T.; CARVALHO, H.; CURY, B. **Gêneros Textuais: construindo sentidos e planejando a escrita.** São Paulo: Terracota, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TOBIAS, S.; EVERSON, H. T. The importance of knowing what you know: a knowledge monitoring framework for studying metacognition in Education. In: HACKER, D. J.;

DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. **Handbook of Metacognition in Education**. Abingdon: Routledge, 2009. p. 107-127.

TOLEDO, E. L. S.; SPERA, J. M. S.. **Linguística textual**: literatura, relações textuais, ensino. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

TORRECILLAS, M. V. C. **A intencionalidade e a situacionalidade nas obras teatrais *O Rei da Vela*, de Oswald de Andrade, e *A Moratória*, de Jorge Andrade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2243>. Acesso em: 7 nov. 2018.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. Da infância à ciência: língua e literatura. In: **Na ponta do lápis**, São Paulo, Ano VII, n. 16, p. 22-23, 2011.

_____. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In: CABRAL, A. L. T.; SANTOS, S. S. B. **Discursos em diálogo**: leitura, escrita e gramática. São Paulo: Terracota, 2011b.

_____. Planejamento de texto para sua produção. In: COELHO, F. A.; PALOMARES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

VAL, M. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

_____. **Cognição, discurso e interação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VERÍSSIMO, L F., VENTURA, Z. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Agir, 2020.

VIGNAUX, G. **Le discours acteur du monde**: énonciation, argumentation et cognition. Paris: Ophrys, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1998.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINRICH, H. *Linguistik der Luge Heidelberg Lambert Schneider*, 1966.

_____. *Syntax als Dialektik PoeUca*, v 1, p 109-26, 1967.

WESTON, A. **A construção do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.


WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. London: Longman, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DIAGNÓSTICA PROVOCADORA


LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO CMIM Prof.ª Michele



Colégio Militar de Santa Maria
Ministério da Defesa - Exército Brasileiro - DEP - DEPA

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Leia a reportagem abaixo:



ALUNOS BRASILEIROS NÃO SABEM ARGUMENTAR, DIZ ESTUDO
Sustentar pontos de vista próprios em redações e criar teses são tarefas árduas para os estudantes do Ensino Médio
Thaís Paiva

Exigidos em vestibulares, provas e concursos, os textos dissertativos-argumentativos costumam ser amplamente trabalhados entre os alunos do Ensino Médio. Afinal, saber expor ideias com clareza e sustentar argumentos são aptidões importantes não só nas salas de aula, mas para a formação de cidadãos atuantes na sociedade.

Os alunos brasileiros, entretanto, estão saindo da escola com dificuldades para argumentar, defender teses e construir pontos de vista. O alerta é da pesquisa "Argumentação, Livro Didático e Discurso Jornalístico, Vozes Que se Cruzam na Disputa pelo Dizer e Silenciar", da pedagoga Noemi Lemes, tese de mestrado para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto.

No trabalho, Noemi analisou livros didáticos e redações produzidas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas e constatou que a dificuldade está, em grande parte, ligada ao modo como os materiais de apoio abordam a argumentação, usando quase exclusivamente como exemplos produções da imprensa. "Quase sempre é apresentado um único texto jornalístico sobre determinado assunto, expressando um ponto de vista que os alunos tendem a reproduzir", explica.

Além disso, os livros didáticos raramente apresentam textos acordes e desacordes que ampliem as visões sobre os temas. Esse discurso em uníssono prejudica o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico, diz a pedagoga. Ela acrescenta: "As redações são curtas e pontuais e, na maioria das vezes, nenhum novo sentido é instaurado. Porém, uma argumentação bem-sucedida é aquela que trabalha com o novo, quando o aluno expressa de forma clara e lógica sua própria perspectiva".

O ensino da argumentação no Ensino Médio é também tema de estudo da professora Helia Coelho Mello Cunha, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Para ela, muitos professores recorrem a técnicas artificiais de organização de texto que não levam o aluno a refletir e a desenvolver posicionamento crítico sobre os assuntos atuais. "Como os alunos poderiam escrever e defender bem suas ideias se a eles não é oferecida a oportunidade de desenvolver habilidades argumentativas na escola? Percebo que os estudantes têm muita dificuldade e, por isso, acabam escrevendo textos puramente informativos", diz a autora de A Construção da Argumentação no Ensino Médio: um Trabalho Técnico e Retórico.

Já Antonio Suarez Abreu, professor titular da Unesp e docente associado da USP, acredita que os estudantes que têm acesso unicamente ao discurso jornalístico como exemplo de argumentação não ficam prejudicados em sua capacidade, mas limitados, uma vez que esse gênero costuma tratar só de fatos e problemas conjunturais. "Na maioria das vezes, não se trata de os alunos reproduzirem a opinião alheia, mas, sim, o senso comum, disseminado por mídia, escola e família."

Para o autor de, entre outros livros, A Arte de Argumentar Gerenciando Razão e Emoção, contrapor-se ao senso comum deixa as pessoas inseguras e com medo, inclusive da reprovação no vestibular. "Imagine uma aluna indiana diante de um tema que envolva a juventude e a moda. Se na Índia as mulheres são proibidas de usar calças jeans, você acha que ela ousaria argumentar contra esse costume em uma redação que fosse decidir sua futura vida acadêmica?", indaga.

Outra questão observada pelos especialistas é a ausência, nas escolas, de embasamento teórico mais profundo. "Nos livros, não encontramos conceitos importantes sobre a Teoria da Argumentação. Não é que os alunos precisem estudar profundamente a Retórica de Aristóteles, mas, pelo menos, deveriam passar por conceitos básicos dela, como hipótese, argumento, auditório e persuasão", defende Helia. Para ela, é essencial trabalhar o planejamento do texto dissertativo-argumentativo, trazendo a leitura e a análise de escritos do gênero e identificando seus elementos de construção, como a tese defendida, os recursos utilizados para persuadir e a estrutura da redação. Ela ressalva, porém, que "seguir a estrutura é importante, mas ser criativo é fundamental. Atualmente, as redações lembram bolos industrializados".

Noemi defende ainda que materiais didáticos e professores apresentem outros gêneros além do jornalístico, como os científicos, para embasar os argumentos. "No caso de uma redação na qual o tema é pena de morte, é importante que o livro também contenha textos de leis para que o aluno possa se basear em dados. O professor pode produzir seus próprios escritos ou trazer outros, pois o importante é que ocorra o embate de ideias. Afinal, se só um texto circula no livro didático, o estudante é impelido a ter a mesma opinião", diz.

Ele sugere mesclar ciência, filosofia e literatura. "O professor pode usar com os alunos, por exemplo, a Dama das Camélias, de Alexandre Dumas Filho, que narra a paixão do jovem Alfredo Germont pela cortesã Violetta Valery na Paris de 1848. Que tal o diálogo entre Giorgio Germont, pai de Alfredo, e Violetta, em que ele a convence a abandonar Alfredo, para discutir a construção dos argumentos e sua aceitação segundo os valores da sociedade rigidamente estratificada da época?", propõe.

Essa preocupação com a reflexão sobre as estratégias de persuasão, as marcas linguísticas e as situações comunicativas vai além da preparação acadêmica dos estudantes. "A argumentação é um conteúdo importante para a vida do cidadão, para ajudá-lo a desempenhar um papel político na sociedade e enxergar as questões que o cercam. Como disse Aristóteles, a retórica é importante porque o justo e o verdadeiro têm mais valor quando diante dos seus opostos", lembra Noemi.

(Revista Carta Capital, 31 de janeiro de 2014)

POR QUE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AINDA SÃO EXCLUÍDOS DAS ESCOLAS?

Embora o país registre avanços no atendimento de estudantes com deficiência, ainda permite que grande parcela fique de fora da escola

ANA LUIZA BASILIO

Nas últimas semanas, foi impossível evitar o mal estar causado por duas notícias veiculadas na imprensa. Uma delas trazia um garoto que foi barrado de ir ao cinema com a turma da escola em que estuda, em Belo Horizonte. O estudante tem paralisia cerebral e é cadeirante.

O ocorrido ganhou notoriedade após a mãe do jovem fazer um post em seu perfil no Facebook. No relato, Adriane Cruz conta que o filho ficou na escola das 07h às 11h20, circulando pelos corredores, na companhia de uma auxiliar de apoio.

Segundo Adriane, não é a primeira vez que o garoto fica de fora dos passeios do colégio. Ela conta que, este ano, o filho sequer foi convidado para a festa junina da instituição. A escola segue dando justificativas como: “não sabíamos como ele iria reagir”.

Também não passou despercebida uma comunidade de mães, na Argentina, que comemorou, em um grupo de conversas, a saída de um estudante portador de síndrome de Asperger, um transtorno de espectro autista, do colégio San Antonio de Padua, que providenciou a sua transferência.

Além de caminhar na contramão do que se espera de uma sociedade inclusiva, capaz de garantir a igualdade de direitos e valorizar as diferenças humanas, os casos solapam os direitos desses estudantes no que diz respeito à igualdade de oportunidades educativas. E por que ainda permitimos que episódios como esses aconteçam?

Para a coordenadora do projeto Diversa, iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, Aline Santos, a questão é complexa e não se projeta só sobre as escolas ou as famílias. “Sem dúvidas, estamos diante de um desafio global. Mas o que podemos dizer é que o Brasil ainda mantém uma atitude bastante assistencialista em relação à criança com deficiência. Não faz parte do senso comum o entendimento de que a deficiência é resultante de uma combinação de dois fatores, das particularidades do indivíduo, sejam elas de ordem física, sensorial ou intelectual, com as barreiras existentes na sociedade, que impedem que a pessoa com deficiência seja quem ela quiser”, avalia.

Para a especialista, a deficiência não está nas pessoas, mas nessas interações. Por isso, a eliminação dessas barreiras é condição fundamental para que se promova uma equiparação de oportunidades e igualdades de direitos.



Garoto foi deixado na escola enquanto a turma ia ao cinema.
Créditos: divulgação

Avanços e desafios

O Brasil registra avanços importantes no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, e inclusive dispõe de legislação robusta sobre essa parcela da população, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015.

O país também apresenta ganhos no que diz respeito ao atendimento dos estudantes com deficiência na rede regular da educação básica. Dados das Sínteses Estatísticas da Educação Básica, do INEP, revelam que, em 2004, o número de matrículas de alunos com deficiência era de 566.753; em 2014, o número foi para 886.815, ou seja, registrou aumento de 56%.

Em 2014, também se nota crescimento no percentual de matrículas dos estudantes com deficiência em escolas regulares e classes comuns (78%), contrapondo o contexto de predominância desses alunos em instituições especializadas.

No entanto, as marcas não eximem o país de um desafio estruturante. Ainda que o número de matrículas do público-alvo da educação especial esteja em crescimento constante, em 2014, não representava mais do que 1,78% do total de matrículas da educação básica, passando para 1,99% em 2016. Os dados permitem afirmar que parcela significativa de crianças e adolescentes com deficiência se encontra fora da escola.

Outra questão desafiadora diz respeito ao afunilamento das matrículas desse público desde o primeiro ciclo do ensino fundamental até o Ensino Médio. Um levantamento produzido pelo Todos Pela Educação para o Observatório do PNE, com base no Censo Escolar 2016, mostra que nos anos iniciais do ensino fundamental o percentual de matrículas é de 3%, passando para 2% no segundo ciclo do Fundamental e 0,9% no Ensino Médio.

O contexto é extremamente desafiador, sobretudo, pelo compromisso assumido de universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, conforme previsto na meta 4 do Plano Nacional de Educação.

Superação de estigmas

Na visão de Aline Santos, é notório que o Brasil tem muito a melhorar na condição de um país inclusivo, “sobretudo porque ter uma deficiência, em geral, significa conviver com o estigma da impossibilidade, da incompetência, da inferioridade”.

Para ela, também pesa o fato de que, na educação, é comum encontrar professores e outros atores da comunidade escolar que desconhecem os princípios básicos da educação inclusiva.



Estudante do Colégio Municipal Marconi, em Belo Horizonte, participa de atividade. Créditos: Instituto Rodrigo Mendes

“A educação é um direito e não um favor; toda criança aprende; o processo de aprendizagem de cada criança é singular; e a construção da educação inclusiva é uma responsabilidade de toda a sociedade, envolve, portanto, a criação e o fortalecimento de redes de apoio compostas por professores, diretores de instituições públicas ou privadas, profissionais de apoio, equipes das escolas, profissionais não docentes, familiares, líderes comunitários e gestores públicos”, assegura.

A atuação conjunta desses grupos é fundamental para criar espaços de diálogo capazes de esclarecer sobre o convívio e o respeito às diferenças. “É uma oportunidade de mostrar que a criança com deficiência é como as outras e que ela tem sua singularidade natural, tendo em vista a diversidade humana. E favorecer a atuação em prol de sua autonomia, para que ela seja sujeito de sua própria história”, atesta.

A “falta de preparo” das escolas

Os casos enunciados no início da matéria, geralmente, acontecem sob a justificativa de que a “escola não está preparada para lidar com o estudante”. No entanto, não devem passar impunes. Em situações de negativa de matrícula, por exemplo, os familiares podem acionar o Ministério Público e os casos de bullying e discriminação podem ser tratados no âmbito do dano moral.

Para Aline, a ideia de que a escola precisa estar pronta para receber os estudantes com deficiência é baseada numa expectativa ilusória de um saber pronto, capaz de prescrever como trabalhar com cada criança.

“Se a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo do processo sociocultural e pautada pelas interações sociais que essa pessoa realiza com o meio em que vive, então o preparo do professor no contexto da educação inclusiva é resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos estudantes”.

Em outras palavras, a especialista defende a existência de uma prática pedagógica dinâmica capaz de reconhecer e valorizar as diferenças. Em sua visão, não há, portanto, uma especialização ou uma prescrição pedagógica para incluir uma criança com deficiência.

“Um aluno com Síndrome de Down aprende diferente de outro com Síndrome de Down. A deficiência não é o que caracteriza esse indivíduo, ela é um detalhe que o compõe, assim como sua história, as apostas que a família fez em relação a ele, seu temperamento, gostos. Tudo isso tem que ser levado em conta no processo de ensino aprendizagem”.

A especialista entende que a chegada dos alunos com deficiência à escola ajuda a questionar o modelo homogêneo das instituições, além de ser uma oportunidade significativa de melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

“A educação, de modo geral, precisa de novas estratégias para sanar problemas recorrentes, como a falta de conexão da sala de aula com a vida e o alto índice do fracasso escolar. Não é algo específico da educação inclusiva. Entendemos que o desafio do atendimento integrado para os alunos com deficiência, que passa pela interação entre o professor regular com o profissional do atendimento educacional especializado, possa ser incorporado e ajudar a todos os estudantes”, avalia.

Diversificar a metodologia de ensino e pautar as estratégias educacionais na singularidade dos estudantes é, portanto, uma demanda urgente de toda a educação brasileira. “Não dá mais pra adiar ou disfarçar a insuficiência do nosso ensino”, finaliza a especialista.

(Revista Carta Capital, 15 de setembro de 2017.)

Leia o poema a seguir, do livro “Poemas para ler na escola”, de Mário Quintana:

Na minha rua há um menininho doente

Na minha rua há um menininho doente.
Enquanto os outros partem para a escola,
Junto à janela, sonhadamente,
Ela houve o sapateiro bater a sola.

Ouve também o carpinteiro, em frente,
Que uma canção napolitana engrola.
É pouco a pouco, gradativamente,
O sofrimento que ele tem se evola...

Mas nesta rua há um operário triste:
Não canta nada na manhã sonora
E o menino nem sonha que ele existe.

Ele trabalha silenciosamente...
E está compondo este soneto agora,
Pra alminha boa do menino doente...

(QUINTANA, Mário. *Poemas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.)

Leia os textos abaixo:

Texto 1

CADÊ A EMPATIA?

Marília Neustein

Não importa em que fase da vida que você esteja, tem sempre alguém querendo te encaixar no modelo de vida alheio. A partir de uma visão que definitivamente não é a sua.

Se você é uma pessoa que trabalha muito – e é feliz fazendo isso – acredite: em algum momento, lugar ou rede social, uma criatura vai lhe dizer que você tem que diminuir o ritmo, prestar atenção mais em você, focar na sua vida afetiva (como se fosse impossível conciliar uma vida laboral com relações pessoais).

O contrário também existe. Caso você seja uma pessoa que optou por fazer seu próprio horário, viver com menos e se dedicar a projetos menores... espere até ouvir que você precisa tomar rumo, ter ambições, ralar na vida. Se você vai casar tem sempre alguém que diz – com todo tom de autoridade- se você deve fazer festa ou não, o que é adequado ou brega, qual é o segredo para fazer um relacionamento durar. Se engravidar então, aí é o ápice: as pessoas te dizem até que parto você deve fazer.

Todos esses exemplos para dizer o seguinte: quando perdemos a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro? Criar empatia, vestir os sapatos do próximo? O que é bom para você não necessariamente funciona para aquela pessoa que você ama. Quem já experimentou o verdadeiro sentimento de amizade sabe do que estou falando. Você fala para sua amiga zen que ela tem que ser mais atirada, ligada no 220v? Ou para a amiga loucona que saída da vida dela é meditar? Não, né? Quer dizer, pode até ser que você fale, mas o verdadeiro sentimento de empatia está em saber compreender o outro – não impondo o seu olhar, o que você acha que é correto ou melhor – mas desenvolvendo sensibilidade para saber o que conforta o outro na perspectiva dele e não na sua.

Empatia: palavra muito presente nos textões e ausente nas ações do nosso dia a dia.

Assim sendo, quando identificamos essas atitudes que, às vezes, revestidas de boas intenções nos fazem mal, o jeito é tentar se defender. Nem sempre é fácil, aliás, na maioria das vezes é bem difícil, mas nada como velho e clássico “não perguntei sua opinião”. Ele não agrada, mas passa bem o recado. Ou ainda melhor: ignorar as opiniões alheias e dividir as coisas da sua vida com quem te respeita e te olha de verdade.

(Estadão, 17/01/2017)

Texto 2

EMPATIA

Martha Medeiros

As pessoas se preocupam em ser simpáticas, mas pouco se esforçam para ser empáticas, e algumas talvez nem saibam direito o que o termo significa. Empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreendê-lo emocionalmente. Vai muito além da identificação. Podemos até não sintonizar com alguém, mas nada impede que entendamos as razões pelas quais ele se comporta de determinado jeito, o que o faz sofrer, os direitos que ele tem.

Nada impede?

Foi força de expressão. O narcisismo, por exemplo, impede a empatia. A pessoa é tão autofocada, que para ela só existem dois tipos de gente: os seus iguais e o resto, sendo que o resto não merece um segundo olhar. Narciso acha feio o que não é espelho.

Ele se retroalimenta de aplausos, elogios e concordâncias, e assim vai erguendo uma parede que o blinda contra qualquer sentimento que não lhe diga respeito. Se pisam no seu pé, reclama e exige que os holofotes se voltem para essa agressão gravíssima. Se pisarem no pé do outro, é porque o outro fez por merecer.

Afora o narcisismo, existe outro impedimento para a empatia: a ignorância. Pessoas que não circulam, não possuem amigos, não se informam, não leem, enfim, pessoas que não abrem seus horizontes tornam-se preconceituosas e mantêm-se na estreiteza da sua existência. Qualquer estranho que possua hábitos diferentes será criticado em vez de respeitado. Os ignorantes têm medo do desconhecido.

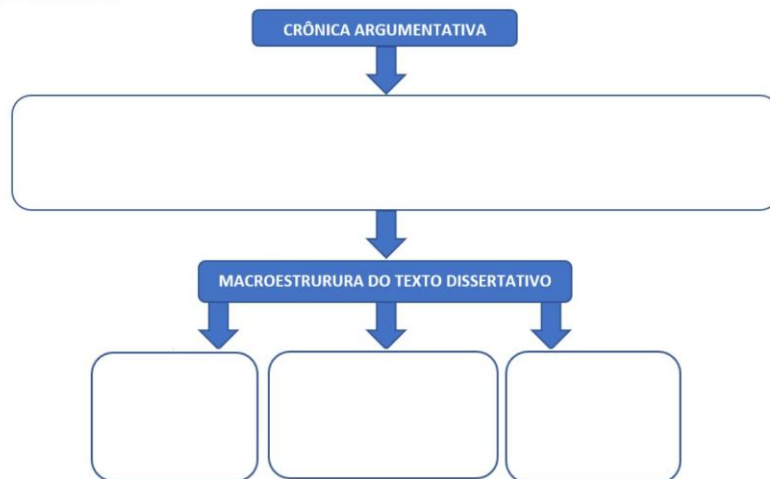
E afora o narcisismo e a ignorância, há o mau-caratismo daqueles que, mesmo tendo o dever de pensar no bem público, colocam seus próprios interesses acima do de todos, e aí os exemplos se empilham: políticos corruptos, empresários que só visam ao lucro sem respeitar a legislação, pessoas que “compram” vagas de emprego e de estudo que deveriam ser conquistadas através dos trâmites usuais, sem falar em atitudes prosaicas como furar fila, estacionar em vaga para deficientes, terminar namoros pelo Facebook, faltar compromissos sem avisar antes, enfim, aquelas “coisinhas” que se faz no automático sem pensar que há alguém do outro lado do balcão que irá se sentir prejudicado ou magoado.

É um assunto recorrente: precisamos de mais gentileza etc. e tal. Para muitos, puxar uma cadeira para a moça sentar ou juntar um pacote que alguém deixou cair, basta. Sim, somos todos gentis, mas colocar-se no lugar do outro vai muito além da polidez e é o que realmente pode melhorar o mundo em que vivemos. A cada pequeno gesto diário, a cada decisão que tomamos, estamos interferindo na vida alheia. Logo, sejamos mais empáticos do que simpáticos.

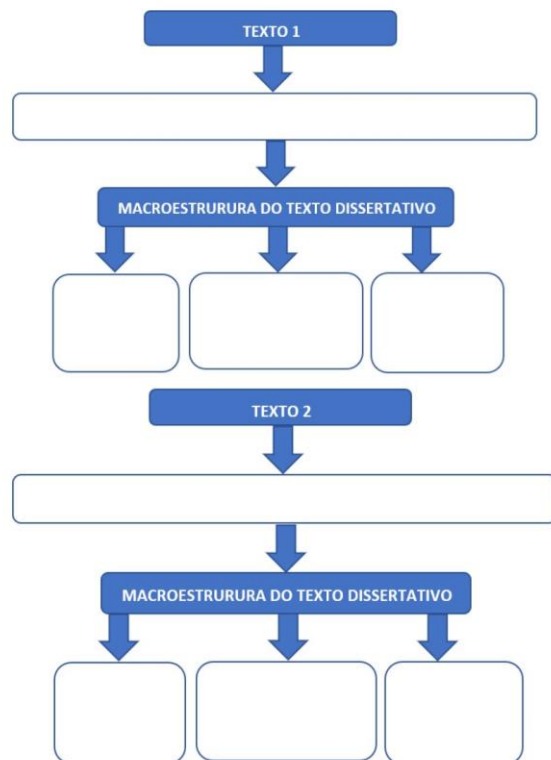
Ninguém espera que você e eu passemos a agir como heróis ou santos, apenas que tenhamos consciência de que só desenvolvendo a empatia é que se cria uma corrente de acertos e de responsabilidade – colocar-se no lugar do outro não é uma simples gentileza que se faz, é a solução para sairmos dessa barbárie disfarçada e sermos uma sociedade civilizada de fato.

(Zero Hora - 30/01/2013)

Vamos organizar o que estudamos...



Vamos fazer o mesmo com as duas crônicas lidas? Observe a temática e a estrutura dos textos. Organize essas informações no organograma abaixo:



Leia as crônicas a seguir:

Texto 1

O AMANHECER (NUM DIA “INQUALQUER”)

Yanca Fragata dos Santos

Todo dia pode ter um traço singular, e geralmente tem. Isso é comum. Mas às vezes esse momento singular é composto de um simples instante muito especial, feito crônicas que revelam a grandeza que há numa pequena cena, a poesia nas coisinhas do dia a dia.

Naquele dia um calafrio me madrugou. Os ponteiros luminosos do despertador em silêncio marcavam exatamente 5 horas. Coloquei meus pés para fora da rede, visto um casaco, saí do quarto e, no corredor, o calafrio foi ficando ainda mais frio, arrepiando todos os pelos do meu corpo.

Fui até a cozinha, preparei um copo de achocolatado bem quentinho. Antes de tomá-lo, abri a porta de saída para o quintal, sentei no batente e por segundos aspirei o cheiro da fumaça que saía do copo, olhando para a imensidão das posses do meu vizinho dos fundos, o Rio Amazonas. E apesar do achocolatado quentinho e do calor amazônico de sempre, o calafrio continuava comigo.

Algo entristecia meu coração, fazendo-o bater devagar e forte ao mesmo tempo. Algo difícil de compreender. Naquele instante, quis ler meu livro preferido ao pé da Mangueira da pracinha ao lado de casa, então fui, e o calafrio comigo.

Quando abri o livro, foi como se libertasse dele um forte vento de prenúncio do amanhecer daquele dia. Depois de muitas páginas lidas, desço a escadaria da pracinha, ponho minhas mãos na água e sinto a correnteza do maior rio do mundo. Ventania gostosa, mas algo me entristecia por dentro. O calafrio de alguma forma me acompanhava para onde eu fosse.

De repente, sinto o toque de uma mão amaciando meus cabelos. E mesmo sem falar nada, logo percebi que era minha mãe. Quando a olhei, me deu um leve sorriso. Sentamos lado a lado no passeio do muro de arrimo, com nossos pés dentro da água. Ela segurou minha mão como se nunca mais fosse soltar, olhando-me com os olhos úmidos.

Naquele instante tudo que eu consegui fazer foi lhe dar um forte abraço. E ali, envolvida em meus braços, senti suas lágrimas caírem em minha costa. Foi como se os papéis tivessem se invertido: eu era a pessoa que a protegia e a consolava; a ela, uma criança aos prantos, que precisava de ajuda.

O abraço já durava minutos. E com os primeiros raios solares espelhando nas águas barrentas do Amazonas, no toldo do barco que bassa singrando o rio, na copa das samaumeiras soberanas na outra margem, nos bandeirões dos currais dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso, nos telhados das casas da nossa encantada ilha de Parintins, nos cabelos de minha mãe e na minha alma, expulsando o calafrio, disse-lhe: "Feliz Dia dos Pais, Mamãe!"

(Livro Coletânea de textos dos finalistas da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, 2016)

Texto 2

“ALÉM DO VERBO AMAR”, UMA CRÔNICA SOBRE O VERDADEIRO AMOR

Welton Rodrigues da Silva

Talvez um dia o amor tenha sido algo parecido com um sentimento, mas hoje ele não passa de uma palavra, banalizada e longe, muito longe, do seu significado original. Junto com as transformações léxicas e as mutações morfológicas da língua, mudou-se o sentido do termo, dando-lhe uma conotação mais ampla e vulgar. O interessante é que essa mudança seguiu uma via de mão dupla, pois assim como o nosso entendimento sobre a significação de um vocábulo confere-lhe atributos novos, os novos atributos agregados à palavra transforma sua verdadeira essência dentro de nós.

Eu, definitivamente, não acredito no amor romântico, mas acredito em algo que dentro de certa lógica poderia ser chamado de amor. Há muitas ideias que são difundidas a respeito desse sentimento, ideias romanescas e totalmente desprovidas de um sentido prático. Teorias sobre almas gêmeas, o príncipe encantado ou a mulher perfeita e sempre tão virtuosa foram acrescentadas a uma cultura de massa através da literatura, da televisão e do cinema de uma forma tão contundente e profunda que se tornou uma crença generalizada, uma anomalia psíquica das massas. Nasceu assim uma premissa falsa.

O amor, da forma que se acredita que ele seja, não existe no mundo real, contudo as mágoas, frustrações e decepções em decorrência dessa crença têm destruído famílias e relacionamentos e jogado as pessoas em um histerismo coletivo, raiva e desesperança. E se você procura uma constatação para a minha teoria, não será difícil encontrar. Por exemplo, escolha aleatoriamente dez casais que convivam a mais de oito anos e tente ouvir de cada um a sua opinião a respeito do seu parceiro. Pergunte-lhes, por exemplo, se o amor com o qual convivem se parece com aquilo que eles julgavam ser amor no início da relação. Aposto que você irá se surpreender, se conseguir respostas sinceras. O engraçado nisso é que você está cercado de pessoas infelizes que não conseguem encontrar em suas relações aquilo que eles acreditam existir, mas que por observação não existe em nenhum lugar.

Tanto os homens quanto as mulheres procuram uns nos outros as expressões de um sentimento que, se existe, não possui a forma como é apresentada ao mundo e nem sobrevive às exigências causadas por esse erro de interpretação. “Quem ama é assim,

quem ama é assado, quem ama não faz isso, quem ama faz assim, quem ama é, quem ama não é.” Isso são generalizações! Abra seu feed de notícias de uma rede social e você terá centenas de definições, pensamentos, observações, citações pomposas, a grande maioria delas, se não sua totalidade, irreais e impraticáveis. E o que acontecerá com você diante dessa avalanche de informação? Você constrói uma crença baseada numa definição, no mínimo, equivocada.

Então você parte para o mundo e para a vida em busca desse amor ideal, desse sentimento puro e incorruptível, mas que não existe. Então vêm as frustrações, as decepções, as mágoas que se amontoam com as experiências fracassadas e você começa a se perguntar por que não é merecedor do amor que tanto quer. Ninguém está à altura da definição que se dá ao amor e a razão disso é muito simples: somos, no fundo, seres falhos e cheios de vícios e é exatamente isso que nos torna humanos. Se você duvida disso, olhe para dentro de si mesmo, mergulhe dentro de sua alma e me diga: o que aconteceria se o mundo pudesse ouvir todos os seus pensamentos? O que aconteceria se você revelasse todos os seus segredos? O que você faz quando está sozinho? Nós mesmos não somos capazes de amar alguém da forma que esperamos ser amados e nos sentimos frustrados quando o outro não nos ama da forma que queremos. Por isso fingimos, ocultamos os nossos verdadeiros sentimentos e temos a tendência de achar que o outro deveria se contentar e se sentir amado com o “ouro de tolo” que lhe oferecemos. Mas esse ser é igual a nós, o outro também finge, não por maldade, assim como nós também não, mas porque quer dá o amor que pensa ser real.

Então, assim não vale a pena se relacionar e está tudo perdido? Claro que não! Apenas encare o outro como um ser igual a você com as mesmas capacidades e limitações, com os mesmos vícios e as mesmas tentações. Não tente encaixar a sua definição quadrada em um espaço humano redondo. Pode as arestas, confronte seus sentimentos dentro uma realidade mais consistente. Não é porque alguém não te ama da forma que você espera que ela não te ame com tudo que pode. O licor pode ser perfeito, mas sempre trará o gosto das impurezas do tonel onde foi derramado. Não é o amor que molda as pessoas, mas as pessoas que moldam sua forma de amar de acordo com seus defeitos e virtudes.

E da próxima vez que usar a frase “eu te amo”, repare antes no que sente, para não se enganar e não enganar ninguém.

(Disponível em: <https://www.contioutra.com/alem-verbo-amar-uma-cronica-sobre-o-verdadeiro-amor/>)-CONTIoutra, 10 /05/ 2014

Texto 3

NO AEROPORTO

Carlos Drummond de Andrade

Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas o seu quadrimotor. Durante esse tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras, e, a bem dizer, não se digne de pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

Passou dois meses e meio em nossa casa, e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era a sua arma, não direi secreta, porque ostensiva. A vista da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas boas intenções para com o mundo ocidental e oriental, e em particular o nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos e desconhecidos, gratificados com esse sorriso (encantador, apesar da falta de dentes), abonam a classificação.

Devo dizer que Pedro, como visitante, nos deu trabalho; tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores.

Recebia tudo com naturalidade, sabendo-se merecedor das distinções, e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou importuno. Suas horas de sono – e lhe apraz dormir não só à noite como principalmente de dia – eram respeitadas como ritos sagrados, a ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém nós mesmos é que não nos perdoaríamos o corte de seus sonhos.

Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da tevê. Andando na ponta dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Objetos que visse em nossa mão, requisitava-os. Gosta de óculos alheios (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou sua mania, que se há de fazer) pô-las na boca. Quem não o conhecer dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis — porque me esquecia de dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada, sobre a razão íntima de seus atos.

Poderia acusá-lo de incontinência, porque não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse eu um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a sua azul maneira de olhar-me. Eu sabia que essas coisas eram indiferentes à nossa amizade — e, até, que a nossa amizade lhe conferia caráter necessário de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Viajou meu amigo Pedro. Fico refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio. (ANDRADE, Carlos Drummond de. **Cadeira de balanço**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973, p. 1107-1108.)

Texto 4

ELE QUEM MESMO?

Martha Medeiros

Depois de um bom tempo dizendo que eu era a mulher da vida dele, um belo dia eu recebo um e-mail dizendo: “olha, não dá mais”. Tá certo que a gente tava quase se matando e que o namoro já tinha acabado mesmo, mas não se termina nenhuma história de amor (e eu ainda o amava muito) com um e-mail, não é mesmo? Liguei pra tentar conversar e terminar tudo decentemente e ele respondeu: “mas agora eu to comendo um lanche com amigos”. Enfim, fiquei pra morrer algumas semanas até que decidi que precisava ser uma mulher melhor para ele. Quem sabe eu ficando mais bonita, mais equilibrada ou mais inteligente, ele não volta pra mim?

Foi assim que me matriculei simultaneamente numa academia de ginástica, num centro budista e em um curso de cinema. Nos meses que se seguiram eu me tornei dos seres mais malhados, calmos, espiritualizados e cinéfilos do planeta. E sabe o que aconteceu? Nada, absolutamente nada, ele continuou não lembrando que eu existia. Ai achei que isso não podia ficar assim, de jeito nenhum, eu precisava ser ainda melhor pra ele. Sim, ele tinha que voltar pra mim de qualquer jeito!

Pra isso, larguei de vez a propaganda, que eu não suportava mais, e resolvi me empenhar na carreira de escritora. Participei de vários livros, terminei meu próprio livro, ganhei novas colunas em revistas, quintupliquei o número de leitores do meu site e nada aconteceu. Mas eu sou taurina com ascendente em Áries, lua em gêmeos, filha única! Eu não desisto fácil assim de um amor, e então resolvi tinha que ser uma super ultra mulher para ele, só assim ele voltaria pra mim.

Foi então que passei 35 dias na Europa, exclusivamente em minha companhia, conhecendo lugares geniais, controlando meu pânico em estar sozinha e longe de casa, me tornando mais culta e vivida. Voltei de viagem e tchân, tchân, tchân, tchân: nem sinal de vida.

Comecei um documentário com um grande amigo, aprendi a fazer strip, cortei meu cabelo 145 vezes, aumentei a terapia, li mais uns 30 livros, ajudei os pobres, rezei pra Santo Antonio umas 1.000 vezes, torrei no sol, fiz milhares de cursos de roteiro, astrologia e história, aprendi a nadar, me apaixonei por praia, comprei todas as roupas mais lindas de Paris. Como última cartada para ser a melhor mulher do planeta, eu resolvi ir morar sozinha. Aluguei um apartamento charmoso, decorei tudo brilhantemente, chamei amigos para a inauguração, servi bom vinho e comidinhas feitas, claro, por mim, que também finalmente aprendi a cozinhar. Resultado disso tudo: silêncio absoluto.

O tempo passou, eu continuei acordando e indo dormir todos os dias querendo ser mais feliz para ele, mais bonita para ele, mais mulher para ele.

Até que algo sensacional aconteceu ...

Um belo dia eu acordei tão bonita, tão feliz, tão realizada, tão mulher, que eu acabei me tornando mulher DEMAIS para ele.

Ele quem mesmo?

EXERCÍCIO:

Considerando a leitura dos textos e os conhecimentos que você tem acerca do gênero crônica, preencha o quadro a seguir:

TEXTO	AUTOR	TÍTULO	TEMA OU ASSUNTO	LINGUAGEM	VEÍCULO DE CIRCULAÇÃO	TOM/ TIPO	NARRADOR
1							
2							
3							
4							

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO **CMSM** *Prof.ª Michele*

Vamos observar a temática e a estrutura do texto e organizar essas informações no organograma abaixo:

MACROESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO

Francisco Moura (1994) explica que a estrutura-padrão de um texto dissertativo é composta por **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**. Cada uma dessas partes que compõem a macroestrutura do texto dissertativo pode ser assim discriminada, segundo Moura (1994):

DISSERTAÇÃO EXPOSITIVA X DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

Segundo Othon Garcia (2006), estudioso da língua, “[...] a dissertação expositiva e argumentativa têm características próprias. A expositiva tem como objetivo principal expor ou explicar, explicar ou interpretar ideias, ao passo que a argumentativa busca principalmente convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Na dissertação expositiva [...], expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que *é* ou nos parece *ser*”. Na dissertação argumentativa, para além da exposição da tese “procuramos principalmente *formar a opinião* do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a *razão* está conosco, de que nós *é* que estamos de posse da verdade”. (GARCIA, 2006, p.380)

Na dissertação expositiva, é possível expor sem combater ideias de que discordamos ou que nos são indiferentes, enquanto que na dissertação argumentativa apresentamos ideias com o propósito de influenciar os ouvintes/leitores, no intuito de lhes formar opinião. “Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.” (GARCIA, 2006, p.380)

Considere os seguintes enunciados:

- A inflação corrói o salário do operário.
- Eu afirmo que a inflação corrói o salário do operário.

Todo e qualquer enunciado nos faz pressupor que alguém o tenha produzido, visto que as construções linguísticas não surgem sem que um agente as tenha elaborado. Os enunciados trazidos anteriormente visam apresentar o mesmo conteúdo/tema: a inflação corrói o salário do operário. Contudo, existe uma diferença entre eles. No primeiro, o enunciador ausentou-se do enunciado, não inserindo nele o *eu*, pronome que indica quem fala, nem mesmo fez uso de um verbo que significa o ato de dizer. Ao contrário disso, no segundo, o enunciador diz “eu afirmo”, colocando-se no enunciado, deixando explicitado quem é o responsável por aquela

2

elaboração. No primeiro caso, a intenção é criar um efeito de sentido de objetividade, visto que são enfatizadas as informações a serem transmitidas; já, no segundo, pretende-se criar o efeito de sentido de subjetividade, evidenciando que a informação apresentada é o ponto de vista de um sujeito sobre a realidade.

O discurso dissertativo de caráter expositivo deve ser produzido de modo a criar um efeito de sentido de objetividade, haja vista a pretensão de dar destaque ao conteúdo das afirmações feitas e não ao enunciador. Com isso, busca centrar o debate nesse foco, procurando neutralizar a presença do enunciador, colocando em destaque os enunciados, de maneira que crie o efeito de terem sido criados por si mesmos. Esse é obviamente um artifício linguístico, já que sempre, por trás do enunciado, encontra-se o enunciador com sua visão de mundo.

A fim de neutralizar a presença do enunciador, são utilizados determinados procedimentos linguísticos como, por exemplo, evitar o uso de verbos de dizer na primeira pessoa (digo, acho, afirmo, penso, etc.), no intuito de eliminar a ideia de que o conteúdo de verdade contido no enunciado seja mera opinião de quem o proferiu e sugerir que o fato se impõe por si mesmo. Sendo assim, para neutralizar a figura do enunciador, não se deve dizer “Eu afirmo que os modelos científicos devem ser julgados pela sua utilidade”, mas “Os modelos científicos devem ser julgados pela sua utilidade”. (PLATÃO e FIORIN, 2002, p.309-310)

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Segundo Leia Lauer Sarmiento (2007), o texto dissertativo é caracterizado por expor ideias e ao mesmo tempo, tentar convencer o interlocutor da validade delas. Apresenta, com isso, uma tese, que vem, ao longo do texto, sustentada por argumentos. São considerados textos dissertativo-argumentativos diversos gêneros como: editorial, artigo de opinião, cartas argumentativas, crônicas argumentativas, Redação do ENEM, etc.

SOBRE ARGUMENTAR...

“O que é argumentar?” Não se pode simplesmente impor valores. As leis não são neutras, os cidadãos têm o direito de questioná-las e de discuti-las. Mesmo a construção delas é resultado de um debate. Quando trabalhamos a argumentação [...] estamos trabalhando algo fundamental na vida social, que é o diálogo com o pensamento do outro, ainda que o outro pense de maneira muito diferente da nossa. Esse diálogo com o pensamento do outro é a minha definição do que é argumentação.

Qual é a finalidade da argumentação? Transformar o pensamento do outro. Para isso, é necessário levar em consideração esse pensamento para transformar, não para impor. É o diálogo que permite regular a vida coletiva em uma sociedade democrática. Assim, [...] (é preciso) desenvolver autonomia de opinião. A argumentação é onipresente na vida social. Quando se conta uma fábula, que tem uma moral, o texto é narrativo, mas a finalidade é argumentativa. Do mesmo modo, o diálogo entre a raposa e o lobo também pode ser argumentativo. Então, o trabalho sobre a argumentação pode incluir uma reflexão sobre o que é a dialética, o raciocínio lógico, a persuasão.” (DOLZ, Joaquim. Pequenos poderes. Na Ponta do Lápis. Ano XIII. Número 28. Janeiro de 2017 - adaptado)



O GÊNERO CRÔNICA

A Crônica é “uma espécie de lupa que você coloca em um assunto”
Antônio Prata



Texto 2

SOBRE A CRÔNICA

Ivan Angelo

Uma leitora se refere aos textos aqui publicados como “reportagens”. Um leitor os chama de “artigos”. Um estudante fala deles como “contos”. Há os que dizem: “seus comentários”. Outros os chamam de “críticas”. Para alguns, é “sua coluna”.

Estão errados? Tecnicamente, sim – são crônicas –, mas... Fernando Sabino, vacilando diante do campo aberto, escreveu que “crônica é tudo que o autor chama de crônica”.

A dificuldade é que a crônica não é um formato, como o soneto, e muitos duvidam que seja um gênero literário, como o conto, a poesia lírica ou as meditações à maneira de Pascal. Leitores, indiferentes ao nome da rosa, dão à crônica prestígio, permanência e força. Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo? Se o objetivo do autor é fazer literatura e ele sabe fazer...

Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drummond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos. A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite.

Está em toda a imprensa brasileira, de 150 anos para cá. O professor Antonio Candido observa: “Até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e pela originalidade com que aqui se desenvolveu”.

Alexandre Eulálio, um sábio, explicou essa origem estrangeira: “É nosso familiar essay, possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época”. Veio, pois, de um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem cerimônia e no entanto pertinente.

Por que deu certo no Brasil? Mistérios do leitor. Talvez por ser a obra curta e o clima, quente.

A crônica é frágil e íntima, uma relação pessoal. Como se fosse escrita para um leitor, como se só com ele o narrador pudesse se expor tanto. Conversam sobre o momento, cúmplices: nós vimos isto, não é leitor?, vivemos isto, não é?, sentimos isto, não é? O narrador da crônica procura sensibilidades irmãs.

Se é tão antiga e íntima, por que muitos leitores não aprenderam a chamá-la pelo nome? É que ela tem muitas máscaras. Recorro a Eça de Queirós, mestre do estilo antigo. Ela “não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando”.

A crônica mudou, tudo muda. Como a própria sociedade que ela observa com olhos atentos. Não é preciso comparar grandezas, botar Rubem Braga diante de Machado de Assis. É mais exato apreciá-la desdobrando-se no tempo, como fez Antonio Candido em “A vida ao rés-do-chão”: “Creio que a fórmula moderna, na qual entram um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu quantum satis de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma”. Ainda ele: “Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas”.

Elementos que não funcionam na crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade. Elementos que funcionam: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade.

Cronista mesmo não “se acha”. As crônicas de Rubem Braga foram vistas pelo sagaz professor Davi Arrigucci como “forma complexa e única de uma relação do Eu com o mundo”. Muito bem. Mas Rubem Braga não se achava o tal. Respondeu assim a um jornalista que lhe havia perguntado o que é crônica:

– Se não é aguda, é crônica.

(Ivan Ângelo. Veja São Paulo, 25/4/2007.)

A crônica, como vimos no texto acima, de Ivan Ângelo, que fez um resgate histórico do gênero, limitava-se “a relatos verídicos e nobres, pois se tratava da compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo, como o dia a dia da corte, as histórias dos reis, seus atos, etc. Mais tarde, entretanto, grandes escritores, a partir do século XIX, passaram a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo em livros, jornais e folhetins.” (REZENDE, 2015, p. 22). Atualmente, está presente em coluna de periódicos, assinada, com comentários, algumas vezes até mesmo críticos e polêmicos. Conforme a esfera social que retrata, recebe o nome de crônica literária, policial, esportiva, política, jornalística etc. “Quanto ao estilo, geralmente é um texto curto, breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas típicas da oralidade. [...] Além do tipo narrativo, também pode ser do tipo argumentativo ou expositivo, como textos de opinião sobre temas diversos de áreas diversas”. (COSTA, 2008, p. 92)

Geralmente a crônica é um texto pessoal, em que o cronista faz suas observações acerca da realidade que o cerca, traz à tona suas lembranças, recria o mundo ao seu modo, sem preocupar-se em ser absolutamente fiel à verdade, aproximando sua escrita à de um narrador de um texto ficcional. É “o único gênero literário produzido essencialmente para ser vinculado na imprensa, seja nas páginas de uma revista, seja das de um jornal”. A crônica é produzida com uma finalidade utilitária e predeterminada: agradar aos leitores dentro de um mesmo veículo, criando, com isso, uma espécie de familiaridade entre o escritor e o leitor. Fernando Sabino tem uma visão bastante poética da crônica: ‘é algo para ser lido enquanto se toma o café da manhã’, pois ela ‘busca o pitoresco ou o irrisório no cotidiano de cada um’. Sendo assim, aquela notícia a que ninguém nem mesmo atentou, algum acontecimento aparentemente insignificante, uma cena miúda e corriqueira. Para o teórico da literatura Antonio Candido, o tom desse gênero é o de ‘uma conversa aparentemente banal’. “Isso significa que, ao expressar-se, o estilo deve dar a impressão de naturalidade e a língua escrita deve aproximar-se da fala.” (COSTA, 2008, p. 92)

A CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Como vimos no texto “Por um pouco mais de empatia”, de Gustavo Melo, diferentemente de outros gêneros que também apresentam uma dimensão argumentativa, a crônica, para fortalecer a argumentação, utiliza metáforas, metonímias e parábolas, além de, por vezes, uma linguagem mais informal, mais próxima da oralidade. O uso dessas figuras de linguagem e da informalidade se faz em prol da intenção argumentativa, a fim de produzir um efeito persuasivo.

Desse modo, ela pode ser considerada um gênero que está situada ente o jornalístico e o literário. Como vimos até agora, o ponto de partida do cronista é a observação direta dos fatos do cotidiano, que são apresentados na crônica não como um simples acontecimento, mas recobertos por crítica, emoção ou humor, por meio de uma linguagem informal. Desse modo, apesar de a crônica argumentativa apresentar a persuasão e o convencimento, ela se utiliza de uma coloquialidade maior do que outros textos dissertativo-argumentativos.

CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA:

- Apresenta um mote, geralmente em sua introdução.
- É um texto relativamente curto.
- Apresenta a tese do autor.
- Apresenta argumentos que fundamentam a tese do autor.

- Traz uma conclusão surpreendente, criativa, ou conclusão-síntese que confirma o ponto de vista defendido.
- Apresenta tratamento subjetivo do tema, o que faz transparecer a sensibilidade e as emoções do autor.
- Apresenta linguagem simples, direta, que pode ser bastante criativa ao fazer uso dos recursos linguísticos.
- Apresenta, geralmente, o padrão culto informal da língua.

Gênero em que, a partir da observação de situação do cotidiano, defende-se uma tese, por meio de argumentos, fazendo uso de figuras de linguagem e de nível mais informal.

Considerando o que estudamos sobre o texto dissertativo argumentativo e a crônica argumentativa, leia o texto abaixo:

Texto 3

QUENTE

Fabrizio Carpinejar

Dizer a sua opinião é perder amigos, os falsos amigos, mas jamais perder a si mesmo.

Não nasci para ser neutro, minha mãe já me passou a sua opinião pelo leite. Logo, cedo, já no seu colo, escolhia a direção do meu olhar.

Não tenho como me silenciar se realmente acredito em algo. Acredito em Deus e falo que acredito em Deus, por mais que pareça careta a anacrônico para os meus colegas.

A vida não tem graça em cima do muro. É falando que erramos e daí podemos nos corrigir. É falando que erramos e daí podemos nos corrigir. É falando que pisamos sem querer em preconceitos, pedimos desculpas e nos livramos das muletas ideológicas.

Quem não fala nunca se aperfeiçoa, nunca evolui. É de uma perfeição cadavérica.

O poeta Dante, em sua Divina Comédia, interpretou a mornidão como o pior comportamento, mais nefasto do que a maldade. Os mornos se arrastam num pavilhão da inexistência, desperdiçaram a chance de viver. Não viveram nem para alcançar o paraíso, muito menos para merecer o inferno. Desapareceram no sopro do destino, porque não usaram o livre-arbítrio. Ninguém é bom apenas não fazendo o mal. Ninguém é mau apenas não fazendo o bem.

Costumo morder a minha língua – a língua cicatriza rápido –, melhor do que morder a caneta e passar por uma biografia em branco.

Sinto pena de quem não tem time de futebol, não tem música predileta, não tem assunto, não tem vontade de soltar um palavrão, não se irrita, não comete tolices e gafes. É sempre certo porque jamais opta por um lado. Espera os outros falharem para se sentir superior, em vez de se ver confiante pelos seus valores.

Tomar partido é necessário, mesmo que seja para voltar atrás um minuto depois.

A neutralidade é uma doença letal: conhecida pelo nome científico de covardia e apelidada de oportunismo. Não é nenhuma vitória aproximar-se de quem está mais forte para tirar proveito.

Na minha infância, eu brincava de esconder objetos com os meus irmãos. Apenas localizávamos o esconderijo a partir do quente-frio. Era frio frio, quente quente. Seguia a voz do mano para guiar o caminho das mãos. Não havia meio-termo na brincadeira.

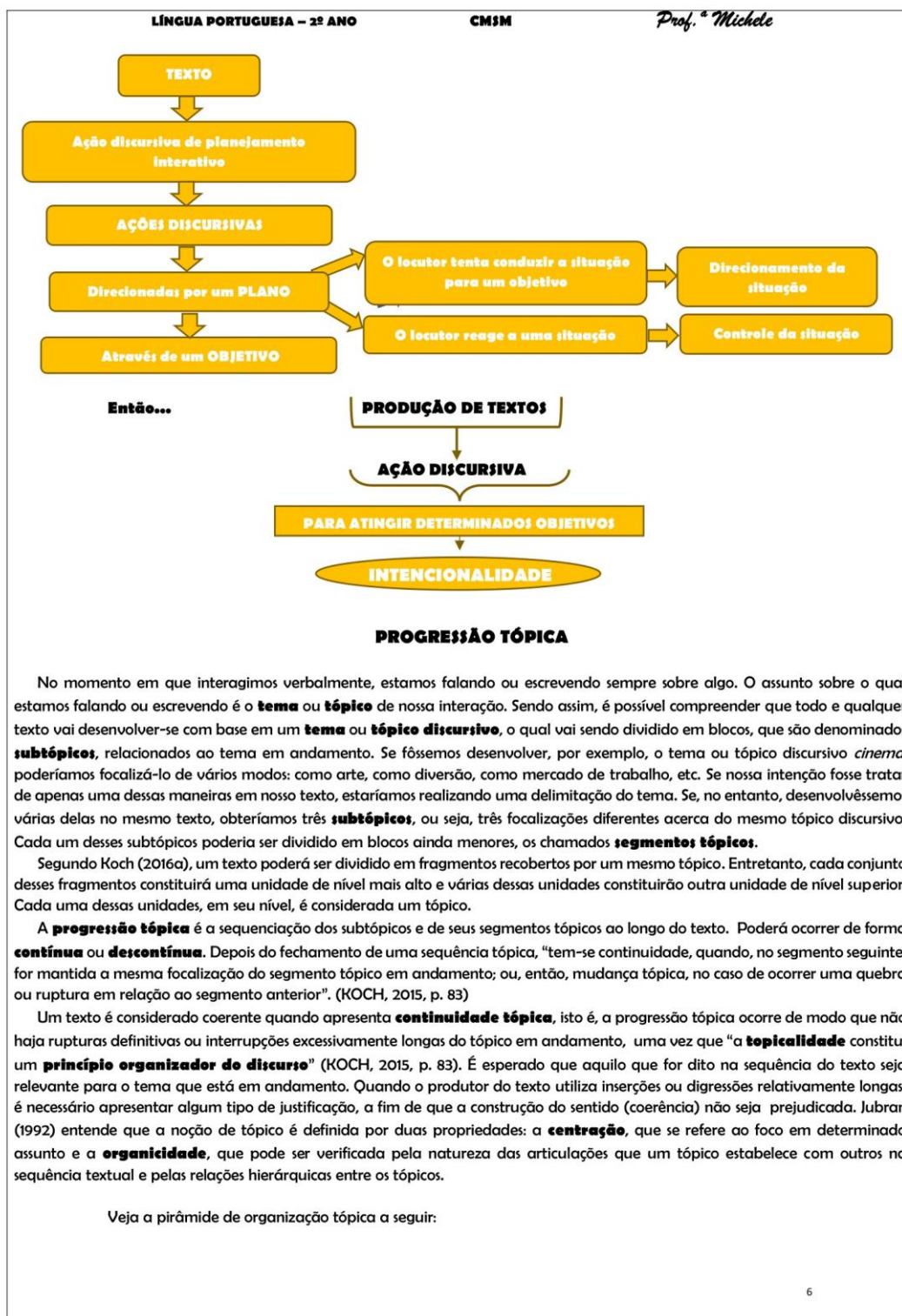
Assim aprendi a encontrar as minhas verdades no jardim da família.

(Zero Hora, 16/04/2019)

INTENCIONALIDADE

Como vimos nos textos lidos em aula e na conceituação do gênero Crônica Argumentativa, ao produzir seu texto, o escritor tem sempre como base uma espécie de *Projeto de Dizer*, em que ele expressa a sua intencionalidade com aquele gênero, tema, recurso linguístico e o modo de organização das informações. Conforme explica Maria da Costa Val (2016), em seu livro *Redação e Textualidade*, a intencionalidade refere-se ao “empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa”. A intenção pode ser a de informar, ou a de impressionar, ou a de alarmar, ou a de convencer, ou a de pedir, ou a de oferecer etc. É essa intenção que vai orientar a produção do texto. (COSTA VAL, 2016, p. 10)

Ao produzir um texto, o escritor tem determinados objetivos ou propósitos, os quais podem ser desde uma simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o leitor/ouvinte até a de leva-lo a partilhar de suas opiniões ou agir ou comportar-se de determinada maneira. Desse modo, a intencionalidade nada mais é do que a maneira como os sujeitos fazem uso dos textos no intuito de perseguir e realizar seus objetivos (intenções). Com isso, eles buscam produzir textos adequados à obtenção dos efeitos almejados. É possível, então, dizer que o produtor, de modo geral, visa a construir seu texto de maneira “coerente e dar pistas ao leitor/ouvinte que lhe permitam construir o sentido desejado”. No intuito de atender às suas metas e planos, em seu *Projeto de Dizer*, o produtor do texto vai mobilizar todos os outros recursos e mecanismos linguísticos. “Pode ocorrer [...] que o produtor afrouxe propositadamente a coerência de seu texto, se quiser obter determinados efeitos, como: fazer-se passar por determinados efeitos, como: fazer-se passar por desmemoriado, por louco, por embriagado, etc.” (KOCH, 2015, p. 97)





Leia o texto abaixo, extraído do livro “Os sentidos do texto”, de Mônica Cavalcante (2018):

Texto 4

DO CONTROLE CIDADÃO

A morte da garotinha Francisca Mariana Fonseca, 10, vítima do desabamento do telhado de uma escola, em Beberibe, comoveu sua cidade. A tragédia expõe mais uma vez a falta de mecanismos de controle eficientes sobre as administrações municipais interioranas. Não que a da capital esteja imune a isso, mas devido o trabalho menor da máquina pública municipal interiorana, seria, mais fácil, em tese, os cidadãos controlá-las. Contudo, o mandonismo impera onde os instrumentos de vigilância (mídia, organizações da sociedade civil) estão mais distantes ou não existem. As primeiras investigações apontam irregularidades na obra, além da construção amadorística. Peças fundamentais para sua sustentação deixam de ser providenciadas (por ignorância, ou corrupção?). E ninguém dá notícia dos documentos para sua construção, como pede a lei.

(Fonte: MENEZES, Valdemar. Disponível em: www.opovo.uol.com.br/opovo/colunas/concidadania/738549.html. Acesso em: 17 out. 2007)

Observe como seria a pirâmide tópica do texto acima:



Vamos juntos fazer, no quadro branco, a observação dos tópicos do texto “POR UM POUCO MAIS DE EMPATIA”, de Gustavo Melo.

Leia os textos que seguem:

Texto 5

PERERECAS USAM CABEÇADAS PARA ENVENENAR INIMIGOS

Anfíbios da caatinga e da mata atlântica têm espinhos que ajudam no ataque

Na cabeça dela quase não há pele, mas sim espinhos capazes de injetar veneno nos predadores. Trata-se de uma descoberta importante, pois faz com que duas espécies nacionais, conhecidas como pererecas-de-capacete, devam mudar de categoria: de animais venenosos para peçonhentos. O trabalho, já aceito para publicação na “Current Biology”, é uma parceria entre o Instituto Butantan e a Universidade de Utah. Venenosos são aqueles organismos – como taturana, sapos, algumas plantas e o baiacu – que produzem veneno mas não têm um mecanismo capaz de injetá-lo. Já os organismos peçonhentos – como aranha armadeira, jararaca, arraias e água-viva – têm essa capacidade de agredir quem incomoda.

Os animais do primeiro grupo têm a chamada defesa passiva. O segundo grupo, ativa. Até então, as pererecas teriam defesa passiva porque, como sapos, apresentam glândulas de veneno na pele, que só com um evento físico (como uma mordida) afetavam o predador.

A mudança de categoria das pererecas-de-capacete veio de uma experiência bastante real, sofrida pelo biólogo Carlos Jared, pesquisador do Instituto Butantan e um dos autores do estudo.

(Gabriel Alves – Folha de São Paulo, 2015)

Texto 6

No decorrer da história da humanidade, surgiram diversos entendimentos de cidadania em diferentes momentos – Grécia e Roma da Idade Antiga e Europa da Idade Média. Contudo, o conceito de cidadania como conhecemos hoje insere-se no contexto do surgimento da Modernidade e da estruturação do Estado-Nação.

O termo *cidadania* tem origem etimológica no latim *civitas*, que significa "cidade". Estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada – um país – e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob vigência de uma Constituição. Ao contrário dos direitos humanos, que tendem à universalidade dos direitos do *ser humano* na sua dignidade, a cidadania moderna, embora influenciada por aquelas concepções mais antigas, possui um caráter próprio e possui duas categorias: formal e substantiva.

A cidadania formal é, conforme o direito internacional, indicativo de nacionalidade, de pertencimento a um Estado-Nação, por exemplo, uma pessoa portadora da cidadania brasileira. Em segundo lugar, na ciência política e sociologia, o termo adquire sentido mais amplo. A cidadania substantiva é definida como a posse de direitos civis, políticos e sociais. Essa última forma de cidadania é a que nos interessa.

A compreensão e ampliação da cidadania substantiva ocorrem a partir do estudo clássico de T.H. Marshall, de 1950 –, que descreve a extensão dos direitos civis, políticos e sociais para toda a população de uma nação. Esses direitos tomaram corpo com o fim da 2ª Guerra Mundial, após 1945, com o aumento substancial dos direitos por meio da criação do Estado de Bem-Estar Social. Houve uma ampliação significativa dos direitos políticos, sociais e civis, alcançando um nível geral suficiente de bem-estar econômico, lazer, educação e político.

No Brasil, ainda há muito que fazer em relação à questão da cidadania. Ela está muito distante de muitos brasileiros, pois a conquista dos direitos políticos, sociais e civis não consegue ocultar o drama de milhões de pessoas em situação de miséria, altos índices de desemprego, taxa significativa de analfabetos e semianalfabetos – sem falar do drama nacional das vítimas da violência particular e oficial.

(Orson Camargo – Brasil Escola – adaptado)

Texto 7

A nova lei sobre consumo de álcool para quem dirige aproxima o Brasil de países como Jordânia, Qatar e Emirados Árabes Unidos, que não permitem nenhuma concentração de álcool no sangue dos motoristas, com punições que vão de multas à prisão.

A maioria dos países da União Européia, assim como os Estados Unidos e Canadá, tem uma legislação mais flexível em relação ao tema. Algumas nações islâmicas, como Arábia Saudita e Irã, proíbem a venda de bebidas alcoólicas no país.

A maioria dos países árabes, por serem Estados islâmicos, tem uma política de "tolerância zero" com as bebidas alcoólicas. No Qatar, por exemplo, quem é pego com qualquer quantidade de álcool no sangue enfrentará penas que vão de prisão e multa a deportação, caso seja estrangeiro. [...]

Texto 8

POR QUE SURTIU A PONTUAÇÃO

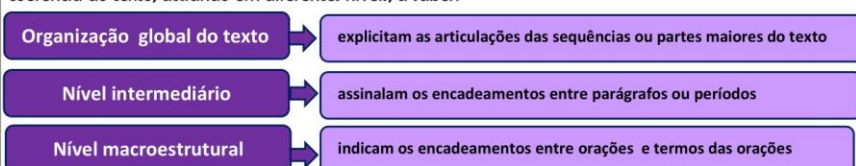
A pontuação surgiu para ajudar as pessoas a ler em voz alta. Até alguns séculos atrás, a maior parte da população não sabia ler e, por isso, os poucos que aprendiam precisavam ler em voz alta. Para ajudar essas pessoas na Antiguidade, sinais conhecidos como "pontos" eram adicionados às páginas dos textos. A palavra pontuação vem do latim *punctus*, que significa ponto. Esses pontos indicavam aos leitores quando deveriam fazer uma pausa ou respirar, e o que deveriam enfatizar.

No início da Era Cristã, o uso desses pontos era muito comum, mas nem todos os utilizavam para indicar as mesmas coisas. Quando a técnica de impressão foi inventada, no século 15, os impressores queriam regras mais claras sobre o que colocar e onde, a fim de padronizar os textos. Desde então, várias regras de pontuação têm sido descobertas, inventadas e discutidas.

(Usula Dubosarky – Revista Seleções – 2008)

OS ARTICULADORES

Como dizem Koch e Elias (2016a), ao produzirmos um texto, é necessário que cuidemos da articulação entre as orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, visto que cada uma dessas partes contribui para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido. Os articuladores cumprem o papel de encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão. Esses elementos de articulação têm fundamental importância para o estabelecimento da coesão, da orientação argumentativa e da coerência do texto, atuando em diferentes níveis, a saber:



LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CMSM		Prof.ª Michele		
		ARTICULADORES TEXTUAIS				
TIPO	SENTIDO	USO	ARTICULADORES	EXEMPLOS		
LÓGICO-SEMÂNTICOS	DE SITUAÇÃO OU ORDENAÇÃO NO TEMPO E/OU ESPAÇO	TEMPO, ESPAÇO E SITUAÇÃO	Sinalizam as relações espaciais e temporais a que o enunciado faz referência, demarcando, por exemplo, episódios na narrativa (ordenadores temporais) ou segmentos de uma descrição (ordenadores espaciais).	antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.	Antes de avançar com fúria, o tubarão rodeia a presa. Depois , sinaliza a ação encostando suavemente no corpo de seu alvo. Em seguida , dá o bote, crava as mandíbulas e não solta mais. As vítimas são mergulhadores em águas profundas. <small>Fonte: <i>Veja</i>, 29 jul. 2015, p.90.</small>	
	CONDICIONALIDADE	Expressam conexão de duas orações: uma introduzida pelo conector <i>se</i> (oração antecedente) e outra por <i>então</i> que quase sempre se encontra implícita (oração conseqüente).	se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, a não ser que, salvo se	Se você está vendo este copo meio vazio, economize água. <small>Fonte: <i>Folha de São Paulo</i>, Poder, 23 mar. 2014, A15.</small>		
	CAUSALIDADE	Expressam conexão de duas orações: uma delas encerrando a causa que acarreta a consequência contida na outra. A relação de causa refere-se à conexão <i>causa-consequência</i> ou <i>causa-efeito</i> entre dois eventos.	porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que	Já que lembrou da câmera, vê se não vai esquecer o sorriso no hotel. <small>Fonte: <i>Folha de São Paulo</i>, Mercado, 23 ago. 2015.</small>		
	MEDIAÇÃO OU FINALIDADE	Exprimem por intermédio de duas orações, numa das quais se explica o meio para atingir um fim expresso na outra. Trata-se de orações que expressam um efeito visado, um propósito, um fim por meio do uso de conectores.	Para que, a fim de que	Deputados do STF vão votar a fim de anular a votação de idade penal. <small>Fonte: <i>Folha de São Paulo</i>, Mercado, 4 jul. 2015, A28.</small>		
	DISJUNÇÃO OU ALTERNÂNCIA	Expressam através do conectivo ou que associa dois fatos, duas ideias a união deles.	valor exclusivo: um ou outro, mas não os dois, ou seja, os elementos se excluem Valor inclusivo: um ou outro, possivelmente ambos, ou seja, os elementos se somam	Já reparou a dificuldade feminina para saber o que se pode (ou não) fazer depois de uma determinada idade? Devo ou não pintar o cabelo? Posso deixar o cabelo comprido? É ridículo ter franja ou fazer rabo de cavalo? [...] <small>Fonte: GOLDENBERG, Miriam. "Me deixa ficar velha", <i>F. de São Paulo</i>, 14 jul. 2015.</small> Sabe quando duas pessoas estão brigando e aparece alguém no meio para apartar a confusão, pedindo para elas pararem de se agredir e tentando fazer que voltem a ser amigas? Ou quando duas pessoas que falam línguas diferentes não conseguem se entender e, mais uma vez, é preciso que alguém resolva a situação, conversando com cada uma delas em seus próprios idiomas? Pois é mais ou menos isso que faz um diplomata, só que não entre pessoas, mas entre países. <small>Fonte: Quando crescer, vou ser... diplomata! In: VÁRIOS AUTORES. <i>O que você vai ser quando crescer?</i> São Paulo: Companhia das letrinhas 2007, p. 18.</small>		
	Indicam simultaneidade, anterioridade, posterioridade, continuidade ou progressão	exato, pontual: quando, mal, assim que, nem bem, logo que, no momento em que anteriores: antes que	Minha cachorra não suporta não ser o alvo da nossa atenção. Ela detesta quando sentamos para ver televisão, os quatro olhando fixamente para a parede, e não para ela. Como que em protesto, ela senta e nos encara, um a um, fixamente. O jogo é não olhar para ela – porque assim que retribuímos seu olhar, ela traz o brinquedo da vez, rabo abanando, e exige atenção ativamente. <small>Fonte: HERCULANO-HOUZEL, Suzana. "Ligados pelo olhar". <i>Folha de São Paulo</i>, Equilíbrio, 7 jul. 2015, B7.</small> Antes que se imagine o tubarão à espreita como mera cena de cinema ou praias longínquas, tudo muito distante do Brasil, convém lembrar o passado recente do litoral sul de Pernambuco. O estado			

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CMSM		Prof. ^a Michele
	TEMPORALIDADE			contabiliza 56% das histórias de ataque no Brasil. "Pernambuco não tem mais tubarões que outros estados brasileiros. Aqui há uma combinação de muitos fatores que levam ao surto de ataques a partir de 1992", explica o pesquisador Flávio Hazin, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. [...] <small>Fonte: <i>Veja</i>, 29 jul. 2015, p.92.</small>
			posterior: depois que	Bacon, calabresa, costelinha. Qualquer glúten esmorece ao ser informado de que os nomes dos succulentos ingredientes agora batizam criaturas graciosas, carentes. A domesticação de porcos, que não para de crescer no Brasil, começa a fomentar negócios e a movimentar o mercado de bichos de estimação. "É o fim da feijoada! Muita gente deixa de comer carne de porco depois que vira dono de porquinho", anima-se Fabiana Varoni, que há um ano expandiu sua granja no interior de São Paulo para começar a vender os miniporcos, como são chamados os bichos, que podem pesar até 70 quilos quando adultos. <small>Fonte: CLUNHA, Joana. "Porcos de estimação aquecem mercado pet com 'ajudinha' de famosos". <i>Folha de São Paulo</i>. Mercado, 9 ago. 2015, A27.</small>
			simultâneo: enquanto	Enquanto o navio avançava tio acima, o administrador de empresas Carlos Silva, 36, desenhava a bordo do Grand Amazon um modelo de negócio para conter a poluição de suas águas disseminando "privadas secas". Trata-se de uma tecnologia social de baixo custo, na forma de caixotes de maneira que substituem o vaso convencional. <small>Fonte: TRINDADE, Eliane. "Estudante vende competição com site para hospedar turistas com ribeirinhos". <i>Folha de São Paulo</i>. Mercado, 4 jul. 2015, A28</small>
			Progressivo: à medida que, à proporção que, etc.	A ocupação das favelas do Rio pelos traficantes de drogas é um fenômeno particular desta cidade e isso data de muitos anos [...]. À medida que o seu poder se consolidava, eles passaram de bandidos a justiceiros, punindo quem se comportava mal, e, com isso, evitavam a volta da polícia e seus domínios. <small>Fonte: GULLAR, Ferreira. "Pior sem ela". <i>Folha de São Paulo</i>. 9 ago. 2015.</small>
	CONFORMIDADE	Expressam a conformidade do conteúdo de uma oração com algo afirmado/asseverado na outra.	Conforme, consoante, segundo, como	Comunicado Conforme resolução nº 553 da Anatel, publicada em 14 de dezembro de 2010, a Oi informa que a partir de 11 de Outubro de 2015º dígito 9 será incluído à frente de todos os números celulares Oi [...]. <small>Fonte: <i>Folha de São Paulo</i>. Mercado, 11 jul. 2015, A16.</small>
	MODO	Expressam em uma oração o modo como se realizou ou se realiza o evento ou ação contida em outra.	sem que	A imagem retoma Gilberto Freyre em Casa-Grande & Senzala. À sombra de flammoyants, os meninos, todos negros, mulatos, puxavam cavalos pra deleite do "senhozinho". A sociedade patriarcal brasileira está ali sintetizada sem que ninguém se dê conta . As crianças dos dois lados são exploradas. As do chão doam seu trabalho braçal. As da montaria estão ali para reproduzir a marca registrada da pobreza, caso ainda persista alguma dúvida quanto ao lugar na pirâmide ocupada por cada uma. <small>Fonte: BRÉTAS, Pollyanna. "Severino, me ajuda aqui!". <i>Le Monde Diplomatique Brasil</i>, ed. 94, maio 2015.</small>
DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS	CONCLUSÃO	Assinalam o argumento mais forte de determinada conclusão.	até, mesmo, até mesmo, inclusive.	A apresentação foi coroada de sucesso: estiveram presentes personalidades do mundo artístico, pessoas influentes nos meios políticos e até o Presidente da República. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 32.</small>
		Assinalam o argumento mais fraco de determinada conclusão.	ao menos, pelo menos, no mínimo.	Você deveria ao menos ter lhe oferecido um copo d'água. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 33.</small>
		Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente, etc.	O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. Portanto , não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 34.</small>
	COMPROVAÇÃO	Acrescentam uma possível comprovação de uma afirmativa apresentada em enunciado anterior.	Tanto que	Embora a atual crise esteja preocupando e fazendo muita gente ficar em casa, fui ao teatro assistir à peça "Rei Lear", dirigida por Elias Andreato. O espetáculo me perturbou. Tanto que perdi o sono em conjecturas sobre a vida. <small>Fonte: VIVEIROS, Ricardo. "Shakespeare, INSS e amor". <i>Folha de São Paulo</i>, 11 ju. 2015.</small>

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CMSM	Prof.ª Michele
COMPARAÇÃO	Estabelecem relação de comparação entre um termo comparante e um termo comparado, podendo indicar igualdade, superioridade ou inferioridade.	Menos do que, mais do que, como	Tutancâmon assumiu o trono por volta dos nove anos e morreu ainda jovem, aos 19 anos e sem herdeiros. Acredita-se que, devido à sua morte precoce, o túmulo de Tutancâmon não foi feito especialmente para ele e, por isso seria menos suntuoso do que o de outros faraós. [...] Segundo o cientista, a tumba de Nefertiti deve ser ainda mais luxuosa do que a de Tutancâmon. <small>Fonte: Arqueólogo diz ter encontrado o túmulo da rainha Nefertiti. Folha de São Paulo, Ciência Saúde, 11 ago. 2015.</small>
CONJUNÇÃO (SOMA)	Somam argumentos (enunciados) a favor de uma mesma conclusão (classe argumentativa).	e, também, ainda, nem (=e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de..., etc.	João é o melhor candidato: não só tem boa formação em Economia, mas também tem experiência no cargo e não se envolve em negociações. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 37.</small>
DISJUNÇÃO	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.	ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.	Vamos juntos participar da passeata. Ou você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos? <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 35.</small>
CONTRAJUNÇÃO (OPOSIÇÃO)	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, prevalecendo o do enunciado introduzido pelo mas ou similares.	mas (porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, etc.)	A equipe da casa não jogou mal, mas o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 37.</small>
	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. No uso de embora ou similares prevalece a orientação do enunciado não introduzido pelo operador.	embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.)	Embora o candidato se tivesse esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 37.</small>
JUSTIFICATIVA OU EXPLICAÇÃO	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior, ou seja, iniciam um argumento para uma tese/opinião ou uma atitude expressa no enunciado anterior.	porque, que, já que, pois, etc.	Não fique triste que este mundo é todo teu Tu és muito mais bonita que a Camélia que morreu. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 37.</small> Tenha sempre 10 anos porque são as pessoas que têm sempre 10 anos que mudam o mundo. <small>Fonte: Folha de São Paulo, 23 ago. 2015.</small>
GENERALIZAÇÃO /EXTENSÃO	Estabelecem uma relação em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro ou uma amplificação da ideia nele expressa.	Aliás	Uma Amsterdã tamanho P. e universitária. Nem frio de 3° C inibe os estudantes da Universidade de Leida, a mais antiga do país, de 1575, de circularem de bicicleta. Aliás , no centro de Leida, a 40 km da capital holandesa, há mais bikes do que carros, que ficam estacionados na calçada devido à falta de espaço - o pedestre deve caminhar pelo meio da rua. <small>Fonte: ALCANTARA E SILVA, Luísa. "Leida, onde Rembrandt nasceu, tem moinhos, museus e campo de tulipas". Folha de São Paulo, Turismo, 19 fev. 2015.</small>
INTRODUÇÃO DE PRESSUPOSTOS	Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.	Já, ainda, agora, etc.	Paulo ainda mora no Rio. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 38.</small>
CORREÇÃO /REDEFINIÇÃO	Estabelecem relação quando através de um segundo enunciado se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação.	ou seja, isto é, ou melhor	O que é feio para você pode não ser para outro" é daqueles ditados que o sistema da moda sempre refutou. Afinal, a cada seis meses, durante as temporadas de desfiles, um manual do que seria certo e errado para os estilistas norteia as listas de tendências. Desde o começo deste ano, porém, o embate entre feio e bonito datou. Ou melhor , encafonou. <small>Fonte: DINIZ, Pedro. "Cafona, eu?". Folha de São Paulo, Ilustrada, 25 ago. 2015.</small>
	Estabelecem relação em que o segundo enunciado particulariza e/ ou exemplifica uma declaração mais geral apresentada no primeiro.	por exemplo	A Academia de Ciências dos EUA acaba de publicar dois amplos relatórios sobre o que existe de mais próximo da alquimia nos nossos tempos: a geoengenharia. Trata-se da Terra, corrigindo o que for preciso. Por exemplo , para resolver o aquecimento global bastaria soltar uma nuvem de sulfato nas camadas superiores da atmosfera, bloqueando parte da incidência da luz solar. Ou despejar grandes

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CMSM		Prof. ^a Michele
	ESPECIFICAÇÃO / EXEMPLIFICAÇÃO			quantidades de ferro nos oceanos para fertilizar algas que capturam carbono. Ou ainda cobrir grandes extensões de gelo oceânico com bolsas de silicone, reduzindo a velocidade do degelo. <small>Fonte: LEMOS, Ronaldo. "Os geoengeheiros estão chegando". <i>Folha de São Paulo</i>, 27 jul. 2015.</small>
			Como	Berço do flamenco, o ritmo espanhol mais universalizado, e de maior produção de azeites de oliva do mundo, a Andaluzia começa a revelar outras faces – como a da arte moderna e a da sua costa atlântica. <small>Fonte: MOSKOVICS, Luísa. "Um novo descobrimento". <i>F. de São Paulo</i>, 13 ago. 2015.</small>
	ESCALA OPOSTA	orientam para a afirmação total	Quase	O voto não deveria ser obrigatório. A maioria dos cidadãos já vota conscientemente: quase 80%. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 39.</small>
		orientam para a negação total	Apenas	O voto não deveria ser obrigatório. São poucos, mesmo agora, os que votam conscientemente: apenas 30%. <small>Fonte: KOCH, 2015, p. 39.</small>
DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Organizam o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação. Na organização espacial do texto, sinalizam abertura, intermediação e fechamento	primeiro(amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/ por outro (lado), Às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/ em segundo lugar, por último	É sempre uma coisa. Primeiro todo mundo põe um filtro arco-íris no avatar. Depois vem uma onda de gente criticando quem trocou o avatar. Depois vem a onda criticando quem criticou. Em seguida começam a criticar quem criticou os que criticaram. <small>Fonte: DUJWIER, Gregório. "Não quer ajudar, não atrapalha". <i>Folha de São Paulo</i>, 13 jul. 2015.</small>
			marcadores discursivos continuadores (aí, daí, então, agora)	Você já deve ter visto escrito em rótulos de vinho: "Não contém sulfito". Sulfito, anidrido sulfuroso, SO ₂ , enfim, são todos enxofre. Sua fórmula é composta por dois átomos de oxigênio e um de enxofre, daí o SO ₂ . Por volta de 1600, nos ensina Hugh Johnson em seu livro A história do vinho, tiveram a ideia de jogar um pedaço de enxofre dentro de um tonel de vinho e este durou mais. No engarrafamento, o SO ₂ conserva o vinho, principalmente os que viajam. Na fermentação é diferente: ele age sobre as leveduras da uva, eliminando aromas e gostos indesejados, embora naturais. <small>Fonte: RUSSO, Didú. "Por que o SO₂ virou um vilão do vinho". <i>Le Monde Diplomatique Brasil</i>, 9 fev 2015. Disponível em: https://diplomatique.org.br/review/por-que-o-so-virou-um-vilao-do-vinho/. Acesso em: 26 abr 2019.</small>
METADISCURSIVOS	MODALIZADORES	Consideram o que foi dito como verdadeiro, obrigatório ou duvidoso, podem também avaliar ou atenuar o enunciado.	Verdadeiro (realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, negavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente, logicamente, etc)	Podemos concluir que o livro tradicional pode conviver com a versão digital, ao menos durante um tempo? Sim, exatamente , esse é um dos principais argumentos do meu livro. Acredito que as pessoas ainda não entenderam quais são as mudanças provocadas por essa revolução. Comenta-se muito que vivemos na era da digitalização - é verdade, mas isso não significa obrigatoriamente a morte do livro tradicional. <small>Fonte: BRASIL, Ubiratan. "Viver de sonhos e de revoluções, entrevista com Robert Darnton". <i>O Estado de São Paulo</i>, 31 jul, 2010.</small>
			duvidoso Duvidosamente	Duvidosamente , o dinheiro todo desapareceu.
			Obrigatório (obrigatoriamente, necessariamente)	[...]Seja como for, quando for e, principalmente, onde for, ela vai ser sempre o lugar onde o seu coração vai encontrar abrigo. Por isso, nós da, da Abyara BroKers, que acreditamos que a realização de um sonho passa necessariamente pela construção de conexões entre as pessoas, desejamos que, nesta data tão especial, você esteja bem pertinho dela. Não importa o endereço. Feliz dia das Mães! <small>Fonte: <i>Folha de São Paulo</i>, Poder, 11 maio, 2014.</small>
	Avaliar ((in)felizmente, lamentavelmente, curiosamente,	Infelizmente , não se pode no acaso para fazer uma boa pesquisa. Pressionado pelo prazo final, você precisará limitar suas leituras casuais e elaborar algumas boas perguntas que concentrem seus esforços.		

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CM3M	Prof.ª Michele
		surpreendentemente, espantosamente, estranhamente, sinceramente, francamente, ingratamente, para falar a verdade, com franqueza, para ser totalmente honesto	Mas perguntas focalizadas não ocorrem com facilidade, e coletar mais informações normalmente é mais fácil e sempre mais divertido do que refletir sobre o valor do que você já encontrou. Fonte: BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. <i>A arte da pesquisa</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 86.
		<u>Atenuar</u> Talvez fosse melhor,	Talvez fosse melhor pensar em modificar o atual estatuto, que, deveríamos refletir um pouco mais sobre essa questão. Fonte: KOCH, 2015, p. 137.
DELIMITADORES DE DOMÍNIO	Delimitam o que está sendo falado a determinado campo (científico, pessoal etc.).	Em termos de..., do ponto de vista... etc.	Em termos biológicos , é espantoso que mais coisas não deem errado mais vezes. É tão maravilhoso que um sistema tão complexo funcione tão bem na maioria dos casos, e na maior parte do tempo [...] Fonte: HERCULANO-HOUZEL, Suzana. "De perto ninguém é normal". <i>Folha de São Paulo</i> , 21 jul. 2015.
FORMULAÇÃO TEXTUAL	Indicam o papel de um segmento textual em relação aos anteriores	em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar, etc.	A onda mais recente para as novas empresas de internet é apostar nos desconhecidos. Depois de quase uma década buscando formar de capturar laços sociais já existentes (vide a hegemonia de Facebook), a nova fronteira do momento é usar a rede para colocar em contato pessoas que não se conhecem, com fins diversos. Em suma , os "desconhecidos" se tornam a bola da vez. Fonte: LEMOS, Ronaldo. "Peça ajuda aos desconhecidos". <i>Folha de São Paulo</i> , 17 fev. 2015.
	introduzem o tópico	quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange, no que concerne a, com referência, relativamente a etc.	Quanto aos estudos sobre o humor sabe-se que, embora não houvesse pesquisa sobre p humor, ele é objeto de teorias desde Platão até nossos dias. Aristóteles já dizia que o riso é algo próprio do homem. Isto na segunda parte de sua Poética onde ele discorre sobre o humor, o riso, a comédia, a arte que nasce dos "simples, isto é, do povo. Infelizmente, parece que a segunda parte de sua "Arte Poética", a que tratava da comédia, se perdeu. É interessante lembrar que a leitura dessa obra é o motivo que Umberto Eco usou na composição de seu "O nome da Rosa", onde toda a trama ocorre pela proibição de ler algo que falava do riso, algo que não era de Deus, mas do demônio. Voltamos ao assunto do humor , registramos... Fonte: LUPPA, Luis Paulo. <i>Os 50 hábitos altamente eficazes do vendedor Pitt Bull</i> . São Paulo: Landscape, 2006, p.174.
	Interrompem ou reintroduzem o tópico	é bom lembrar que, voltando ao assunto	Eu nunca vou me esquecer. Meu primeiro carro foi um opala vermelho com bancos pretos. Consegue imaginar a potência? Mas fazia um sucesso danado no jogo do Flamengo... foi comprado com muito esforço de venda. E sabe como é ... o primeiro carro, a gente nunca esquece... Mas voltando para a questão profissional , não importa a lista de bens. O que importa é a sua lista de realizações. Suas conquistas. O tamanho de sua satisfação ao alcançar cada meta traçada. Fonte: LUPPA, Luis Paulo. <i>Os 50 hábitos altamente eficazes do vendedor Pitt Bull</i> . São Paulo: Landscape, 2006, p.174.
AUTORREFLEXÃO DA LINGUAGEM	Evidenciam propriedade autorreflexiva da linguagem	Digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras, etc.	Pois bem, Plutão ainda apresenta outros mistérios para desafiar a criatividade intelectual humana. Descobriu-se de novo graças à News Horizons, que ali se erguem montanhas de 3.500 metros (500 metros a mais que o nosso Pico da Neblina). Montanhas de gelo! Sim, gelo de água. E é bem possível que elas ainda estejam sem formação, quer dizer , crescendo. Fonte: LEITE, Marcelo. "A vingança de Plutão". <i>Folha de São Paulo</i> 26 jul. 2015.

Fonte: Organizado a partir de Koch (2015, p. 30-40; 2016a, p. 121-15; 2011, p. 133-147).

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO **CMJM** *Prof.ª Michele*

1. Insira na lacuna à direita os articuladores correspondentes:

DE SITUAÇÃO OU ORDENAÇÃO NO TEMPO E/OU ESPAÇO	TEMPO, ESPAÇO E SITUAÇÃO	
LÓGICO-SEMÂNTICOS	CONDICIONALIDADE	
	CAUSALIDADE	
	MEDIACÃO OU FINALIDADE	
	DISJUNÇÃO OU ALTERNÂNCIA	
	TEMPORALIDADE	
	CONFORMIDADE	
	MODO	
DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS	CONCLUSÃO	
	COMPROVAÇÃO	
	COMPARAÇÃO	
	CONJUNÇÃO (SOMA)	
	DISJUNÇÃO	
	CONTRAJUNÇÃO	
	JUSTIFICATIVA OU EXPLICAÇÃO	
	GENERALIZAÇÃO/ EXTENSÃO	
	INTRODUÇÃO DE PRESSUPOSTOS	
	CORREÇÃO/REDEFINIÇÃO	
	ESPECIFICAÇÃO/EXEMPLIFICAÇÃO	
ESCALA OPOSTA		
DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	
METADISCURSIVOS	MODALIZADORES	
	DELIMITADORES DE DOMÍNIO	
	FORMULAÇÃO TEXTUAL	
	AUTORREFLEXÃO DA LINGUAGEM	

14

2. Identifique, nos fragmentos abaixo, o tipo, o sentido e o uso dos articuladores em destaque:

a) **A primeira vez que ele a encontrou (1)**, foi à porta da loja. Estava ali, viu uma mulher bonita, e esperou (...) Marocas vinha andando, parando e olhando como quem procura alguma casa. **Defronte da loja (2)**, deteve-se um instante: **depois (3)**, estendeu um pedacinho de papel (...), e perguntou-lhe onde ficava o número ali escrito (Machado de Assis, "Singular Ocorrência", in Contos, p.37)

(1) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

(2) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

(3) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

b) A coluna vermelha fica com o governo. **Ou (4)**, se preferir, com o contribuinte (Josias de Souza, "De bancos e geladeiras", Folha de São Paulo, 22/11/95)

(4) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

c) O silêncio era o mesmo que de dia. **Mas (5) a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita** (Machado de Assis, "O Espelho", p.32)

(5) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

d) Fora bom se se pudesse ter medo! **Mas (6) eu nem sequer podia ter medo, isto é (7), o medo vulgarmente entendido** (Machado de Assis-adap)

(6) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

(7) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

e) Para avaliar o meu isolamento, basta saber que eu nem lia os jornais; (...), eu nada sabia do resto do mundo. **Entendi, portanto (8), voltar para a Corte, na primeira ocasião, ainda que (9) tivesse de brigar com o vigário** (Machado de Assis, "O enfermeiro", p.32)

(8) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

(9) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

f) Fiquei triste **por causa (10)** do dano causado a tia Marcolina; (Machado de Assis, "O Espelho", in Contos, p.31)

(10) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

g) **Evidentemente (11)** as reflexões de Austin sobre a linguagem tiveram influência nos estudos e no desenvolvimento da linguística. **Infelizmente (12)**, nem todos estudantes conhecem os estudos desse autor.

(11) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

(12) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

h) **Geograficamente (13)**, o Brasil é um dos maiores países do mundo; **economicamente (14)**, é um país endividado; **politicamente (15)**, ainda não conseguiu a sua plena independência. (KOCH, 2011, p. 135.)

(13) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

(14) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

(15) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

i) (...) fiz-me teólogo - **quero dizer (16)**, copiava os estudos de sociologia de um padre (...) (Machado de Assis, "O enfermeiro", p. 90)

(16) Tipo: _____ Sentido: _____ Uso: _____

3. Faça, no espaço abaixo, a pirâmide tópica dos textos 1 (“Por um pouco mais de empatia”, de Gustavo Melo), 6, 7 e 8 (“Por que surgiu a pontuação”):

ATIVIDADE DE AULA – PROGRESSÃO TEXTUAL E USO DE ARTICULADORES

Aluno: _____ Turma: _____ Data de entrega: _____ Valor: _____ Nota: _____

Leia o texto:

PARA QUE SE EDUCA?

No ato de uma empresa de turismo usar escolas como mídias para divulgar viagens à Disney está em jogo, acima de tudo, uma concepção de educação. Para que educamos? Para o desenvolvimento? Para o crescimento? Para sermos bem-sucedidos no mercado de trabalho? Para a vaidade e o hedonismo? Para a cidadania e a dignidade? Ou a ênfase está na formação de consumidores?

Interessa aqui discutir a educação como processo amplo de formação dos indivíduos, socializados por influência de múltiplas matrizes culturais, que transmitem valores, visões de mundo, saberes e percepções.

Na modernidade, as mídias e a publicidade despontam como matrizes que -com a família, a escola, os grupos de pares, os colegas de trabalho e outras

instituições- são responsáveis pela formação das pessoas.

Nessa iniciativa, a escola se alinha ao discurso do consumismo que vemos hoje em dia, em especial na mídia dirigida a crianças. Quando a escola se entrega a esse projeto, fica comprometido o seu papel enquanto reduto de reflexão e o sentido da educação como processo de preparação para a vida.

A escola é o lugar do saber legítimo, que se crê oficialmente importante para ser passado. O problema é que, historicamente, esse saber é produto de disputas de poder nem sempre democráticas. E se, nos tempos modernos, um dos vetores de poder é a publicidade (o mercado), seria "natural" que ela estivesse na escola.

Mas, se o "clima pró-consumo" já existe em tantas outras instâncias, a escola deve reforçá-lo? Ceder ao apelo publicitário é empobrecer o sentido humano da educação. E esse sentido enxerga nas crianças outras possibilidades além de consumidores: leitores, produtores de conhecimento, investigadores, críticos, lúdicos etc.

Hoje, todo espaço público, todo corpo pode virar um meio de divulgar uma marca. Na escola, a criança percebe aquele discurso como positivo e, mais grave, que tem o respaldo de pessoas em quem ela e os pais confiam. E tudo de maneira dócil. Por isso não nos causa incômodo. Mas deveria incomodar.

(MICHELLE PRAZERES), jornalista, pesquisa sobre a entrada das mídias nas escolas em doutorado na Faculdade de Educação da USP. *Folha de S. Paulo*

1. Qual é o tema, ou seja, o supertópico do texto? (1 escore de forma e 1 escore de conteúdo)
2. Considerando a macroestrutura do texto, quais seriam as partes e os parágrafos correspondentes? (1 escore de forma e 6 escores de conteúdo)
3. Qual é a posição (tese) da autora quanto a esse tema? (1 escore de forma e 1 escore de conteúdo)
4. Ao segmentarmos em tópicos o texto acima, conforme a sua linearidade, é possível verificar que ele apresenta quantos e quais tópicos? (1 escore de forma e 2 escores de conteúdo)
5. Considerando que podemos observar os tópicos do texto tanto por um olhar linear (horizontal) quanto por um hierárquico (vertical), depreenda qual(is) seria(m) o(s) subtópico(s), de acordo com a hierarquia estabelecida entre os tópicos. (1 escore de forma e 1 escore de conteúdo)
6. Estudamos que os subtópicos podem apresentar desdobramentos, os chamados segmentos tópicos. Esse(s) subtópico(s) encontrado(s) por você, ao analisar a progressão do texto, apresenta(m) segmento(s) tópico(s)? Qual(is) subtópico(s) apresenta(m) segmento(s)? Qual(is) é(são) o(s) segmento(s)? Em que parágrafo(s) podemos encontra-lo(s)? (1 escore de forma e 4 escores de conteúdo)
7. Qual recurso argumentativo a autora utiliza no primeiro parágrafo para dar início ao seu texto? Qual a função desse recurso no texto? (1 escore de forma e 2 escores de conteúdo)
8. No quarto parágrafo, a autora faz uso de outro recurso argumentativo. Qual? (1 escore de forma e 1 escore de conteúdo)
9. Qual é o recurso argumentativo empregado pela autora no sexto parágrafo? Explique que importância pode ter esse recurso

para a construção e para recepção desse texto. (1 escore de forma e 2 escores de conteúdo)

10. Trabalhamos em aula que os articuladores têm um papel importante não só no que diz respeito à articulação das ideias nas orações, nos períodos, nos parágrafos e nas sequências maiores, como também quanto à orientação argumentativa. No sexto parágrafo, a autora utiliza um articulador para estabelecer a relação entre o quinto e o sexto parágrafos. Qual é esse articulador e qual sentido ele estabelece no texto? (1 escore de forma e 2 escores de conteúdo)

11. A autora não faz uso de elemento articulador para relacionar o quarto e o quinto parágrafos. Como é possível estabelecer a relação entre esses dois parágrafos? (1 escore de forma e 1 escore de conteúdo)

12. Considerando o que estudamos em aula e a organização dos subtópicos do texto acima, qual é a importância da apresentação desses tópicos na ordem que em aparecem? (1 escore de forma e 1 escore de conteúdo)

13. Faça o levantamento de quatro articuladores diferentes presentes no texto, apontando a linha em que se encontram cada um desses marcadores, identificando o tipo, o sentido e o uso. (12 escores de conteúdo)

Articulador	Nº da linha	Objetivo

14. Elabore a pirâmide tópica desse texto, indicando o(s) articulador(es) utilizado(s) entre o(s) subtópico(s) e o(s) segmento(s) tópico(s), caso houver:

PASSOS PARA A ELABORAÇÃO DA PIRÂMIDE TÓPICA (JUBRAN, 2015, p. 123)

1. Numerar os parágrafos.
2. Segmentar o texto em unidades tópicas.
3. Apresentar a sequência dos tópicos da forma como aparecem na linearidade do texto.
4. Inserir o número correspondente ao parágrafo de cada tópico na sequência que você construiu.
5. Organizar os agrupamentos de tópicos, conforme a hierarquia que estabelecem entre si e entre o supertópico, estabelecendo níveis (supertópico, subtópico [conjunto de subtópicos – quadros tópicos] e segmentos tópicos), de maneira a formarem uma pirâmide tópica.

**REFERÊNCIAS:**

- CAVALVANTE, Mônica. **O sentido do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSTA VAL, Maria da. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016a.
- _____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016b.
- _____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2016c.
- MOURA, Francisco. **Trabalhando com dissertação**. São Paulo: Ática, 1994.
- PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2002.
- REZENDE, Ivani. **Da crônica ao romance**: os gêneros textuais na escrita. São Paulo: Scortecci, 2015.

ANOTAÇÕES

Leia o texto abaixo:

EMPATIA, FUNDAMENTAL PARA EQUIPES DE ALTA PERFORMANCE.



A palavra empatia deriva do grego “EMPATHEIA”, estado de emoção”, de EN, “em”, mais PATHOS, “sentimento”, que significava “paixão”, a empatia pressupõe uma comunicação afetiva com outra pessoa e é um dos fundamentos da identificação e compreensão psicológica de outros indivíduos.

Todos já ouvimos falar da empatia, em muitos casos, ela é explicada como “a capacidade de se colocar no lugar do outro”, contudo, isto não costuma funcionar muito bem na prática. Embora seja verdade que às vezes nos colocamos no lugar do outro, na maioria dos casos o fazemos unicamente porque concordamos com a pessoa que temos a nossa frente, isto é, simpatizamos com ela.

Ser empático é ter afinidades e se identificar com outra pessoa. É saber ouvir os outros, compreender os seus problemas e emoções. Quando alguém diz “houve uma empatia imediata entre nós”, isso significa que houve um grande envolvimento, uma identificação imediata. O contato com a outra pessoa gerou prazer, alegria e satisfação. Houve compatibilidade. Nesse contexto, a empatia pode ser considerada o oposto de antipatia.

A empatia envolve três componentes: *afetivo*, *cognitivo* e *reguladores de emoções*. O componente *afetivo* baseia-se na partilha e na compreensão de estados emocionais de outros. O componente *cognitivo* refere-se à capacidade de deliberar sobre os estados mentais de outras pessoas. A *regulação* das emoções lida com o grau das respostas empáticas.

A empatia parte da perspectiva referencial que é pessoal a ela, ciente das próprias limitações em acurácia, sem confundir a si mesmo com o outro. Em outras palavras, seria o exercício afetivo e cognitivo de buscar interagir percebendo a situação sendo vivida por outra pessoa (em primeira pessoa do singular), além da própria situação.

Para mostrar empatia, não é necessário expressar a nossa opinião, já que a empatia supõe *escuta*, *observação* e *respeito* em relação à postura da outra pessoa.

No convívio de duas ou mais pessoas, *respeitar* é permitir que cada um faça o que quiser, e mostrar empatia é demonstrar respeito, sem que isso implique impor mudanças aos outros, sem modificar a sua escala de valores. Porém, isto não costuma funcionar muito bem na prática. Embora seja verdade que às vezes nos colocamos no lugar do outro, na maioria dos casos o fazemos unicamente porque concordamos com a pessoa que temos a nossa frente, isto é, simpatizamos com ela.

Equipes de alta performance alcançam maiores níveis de criatividade, inovação e comprometimento, aprendendo a estabelecer relacionamentos baseados na empatia e confiança entre seus membros. Na ausência de empatia completa, pessoas têm a tendência de reter as suas ideias, observações ou perguntas.

Essa retenção de ideias e observações impacta, significativamente, no pensamento criativo e na resolução criativa de problemas. Ao longo do tempo, resulta em uma perda importante do capital intelectual. Equipes de alto desempenho aprendem que os relacionamentos dependem do contexto das conversas que as pessoas têm ou não umas com as outras, bem como do respeito e empatia estabelecida.

Relações de profunda confiança, associadas a conversações autênticas, geram colaboração, comprometimento e a coordenação espontânea necessária para alcançar a excelência competitiva. Quando os membros da equipe não têm relacionamento forte entre si, não desenvolvem níveis de confiança profundos e não assumem, de verdade, o risco necessário para, de fato, acelerar a performance nos negócios.

Seja empático...!!!!

Disponível em: <https://www.deficienteeeeficiente.com.br/empatia-fundamental-para-equipe-de-alta-performance/28-de-julho-de-2017>

Elabore a pirâmide tópica desse texto, indicando o(s) articulador(es) utilizado(s) entre o(s) subtópico(s) e o(s) segmento(s) tópico(s), caso houver:

UM ABISMO ENTRE POBRES E RICOS

O abismo que separa pobre e ricos no país em termos de aprendizado é maior do que o verificado na desigualdade de renda, área em que, apesar dos avanços recentes, o Brasil ainda é lembrado como uma das nações mais desiguais. A conclusão é de um estudo do pesquisador José Francisco Soares, coordenador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Publicado no periódico científico *Internacional Journal of Educational Research (Jornal Internacional de Pesquisa Educacional)*, o trabalho estimulou a desigualdade na educação brasileira usando parâmetros similares ao do índice de Gini fórmula usada por economistas para avaliar o grau de desigualdade na renda de um país. Esse índice varia de zero a 1, sendo 1 o máximo de desigualdade.

Usando a mesma escala, Soares calculou a desigualdade de aprendizado de alunos brasileiros a partir das notas dos estudantes de oitava série nas provas de matemática do Saeb em 2003 (exame do MEC que avalia a qualidade da educação) e chegou ao índice de 0,635.

"É um valor alto, o que mostra que o resultado do sistema educacional brasileiro fica muito abaixo das expectativas. É também superior ao índice de Gini do Brasil, ou seja, a desigualdade educacional [...] é maior do que a econômica", afirma o pesquisador em seu artigo. Em 2005, o índice de Gini brasileiro ficou em 0,570. [...]

Para calcular a desigualdade, Soares diz que os economistas estabeleceram como parâmetro uma situação ideal em que todos teriam a mesma renda e, a partir daí, medem quão distante cada país está disso. "O que fiz foi adaptar essa idéia para a educação. Aqui, entretanto, o ideal em termos de desempenho não é a igualdade. Não podemos querer que todos aprendam o mesmo em todas as áreas. Quando eu olho uma boa escola, é preciso que ela tenha um grupo de excelência, mas que seja também capaz de garantir níveis básicos de aprendizados para todos."

Para Soares, o preocupante no caso brasileiro é que a desigualdade nas notas entre alunos nem sempre é discutida pelos gestores. Ele teme que possa acontecer com a educação o mesmo que ocorreu com a economia no milagre econômico (na década de 70) -ou seja, as médias crescerem sem que a desigualdade diminua.

"O Ideb [índice criado pelo MEC a partir das taxas de repetência e notas dos alunos para estabelecer metas de melhoria até 2022], por exemplo, não incorporou essa discussão. As médias poderão melhorar com estratégias não equitativas."


Como exemplo de uma dessas estratégias que melhoram as médias sem diminuir a desigualdade, ele lembra que uma escola pode concentrar seus esforços nos alunos medianos e que estão mais próximos da meta, deixando de lado os que estão muito abaixo.

(Adaptado de: GOIS, Antônio. Desigualdade educacional é ainda maior que a de renda. *Folha de São Paulo*. 24.12.07)

Elabore a pirâmide tópica desse texto, indicando o(s) articulador(es) utilizado(s) entre o(s) subtópico(s) e o(s) segmento(s) tópico(s), caso houver:

APÊNDICE D – 3ª NOTA DE AULA

LÍNGUA PORTUGUEZA – 2º ANO
CMJM
Prof.ª Michele



Colégio Militar de Santa Maria
Ministério da Defesa – Exército Brasileiro – DEP – DEPA

3ª NOTA DE AULA – REESCRITA DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Leia o texto abaixo:

Texto 1

O DRAMA DA ESCRITA

Sírio Possenti

Sempre que se publicam avaliações escolares de tipo vestibular e, mais recentemente, provões e enens, dois tópicos se destacam: um é a correlação - mais do que óbvia, a essa altura - entre pobreza e desempenho escolar. Outra é o velho drama da escrita. (Na verdade, também há um esporte: muita gente se diverte coletando as joias dos estudantes.)

A correlação entre renda e desempenho não deveria espantar mais ninguém. É evidente que crianças que mal podem comprar comida e em cujas casas a dedicação a alguma atividade de cunho intelectual é no mínimo precária só podem ter desempenho medíocre em provas que avaliam exatamente o que eles não têm. A única forma de avaliar mais justamente esses alunos seria aplicar a cada um provas que medissem aquilo em que cada grupo é forte: um aluno da roça poderia se sair bem em classificação de árvores, frutas do mato, peixes e pássaros. Mas isso não é matéria escolar... Se o livro vier a ser substituído pelo computador, por causa da internet, as diferenças serão ainda maiores. A TV poderia ser uma substituta para os livros em certos domínios, mas ela só oferece crêus e pegadinhas, que também não são matérias escolares. Assim, não há substituto à vista para o livro, que o pobre quase não compra.

Outro drama é a escrita. As manchetes dizem que os alunos não conseguem defender uma proposta de solução para problemas sociais – foi um dos temas – que seja minimamente coerente. Nenhuma surpresa. Estou convencido de que o domínio da linguagem é a característica definidora do ser humano. E de que, embora todos falem e poucos escrevem, o domínio da escrita é, em princípio, tão fácil quanto o da fala.


Mas a escola não pensa assim. E a escola não pensa assim porque a sociedade não pensa assim. Os valores associados à linguagem são os relativos ao sotaque e a pequenas questões gramaticais. Toda a imprensa valoriza os que conhecem ridículos quebra-cabeças (concordâncias e regências raras, o feminino de cupim, essas coisas). Quando alguém quer exemplificar a decadência, vem sempre com o mesmo “a nível de”, ou a variante “tv a cores”. Ninguém fala em texto. Na verdade, poucos sabem falar de texto. Por isso, falam de questões pequenas, resolvidas nos livrinhos de sempre, que, aliás, não citam. Mesmo a aula de redação que a TV Cultura, que nós pagamos, põe no ar depois do almoço, sob a responsabilidade de um cursinho, vira logo aula de pontuação.

O fracasso dos alunos em provas que exigem escrita não é só fracasso da escola, mas o de uma sociedade que valoriza o que tem pouco valor – escrever corretamente sempre as mesmas palavras e frases de gramática – e não valoriza o muito que tem valor – a capacidade de alguém ser sujeito de um texto, de defender ideias que se articulem, mesmo que haja pequenos problemas de escrita. (Tenho certeza de que muitos torcem o nariz aqui, porque digo “mesmo que haja pequenos problemas de escrita”. É que acham que isso não pode haver de jeito nenhum e investem inutilmente em sua eliminação.)

Somos uma sociedade que valoriza ortografia e casuísticas medievais sobre correção gramatical. Mas que diz querer textos criativos e coerentes. Como já foi dito, colhe-se que se planta. (POSSENTI, Sírio. *Malcomportadas línguas*. São Paulo: Parábola, 2009. P.49-50)

Sobre o ato de escrever, Graciliano Ramos, em uma entrevista concedida a um jornal, em 1948, disse:

Texto 2



“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa; a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”.

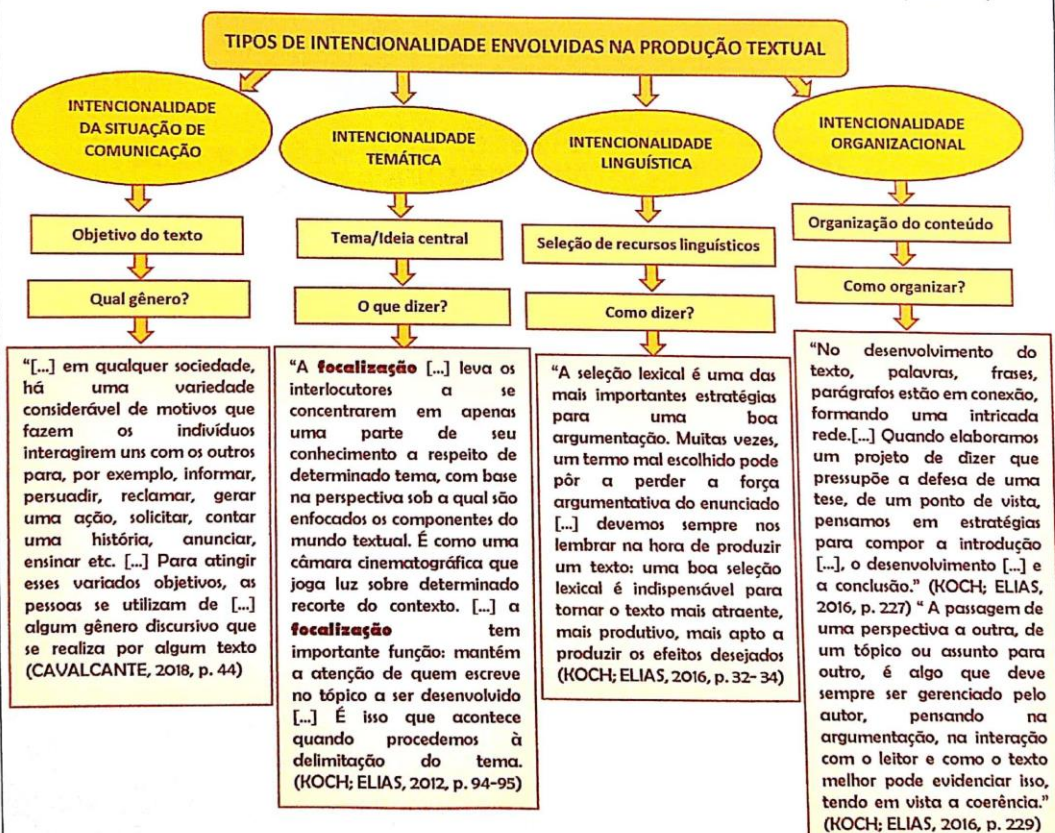
Considerando o que disse Graciliano Ramos no texto acima e relacionando com nossas atividades de escrita e reescrita, quais seriam as etapas? Responda fazendo um organograma em seu caderno.

PROJETO DE DIZER



A linguagem é uma maneira de interagir e quando a utilizamos acabamos por revelar “as relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc.” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 13). Quando falamos ou escrevemos ou fazemos sempre para alguém, mesmo que seja para nós mesmos e não à toa nem mesmo de qualquer modo. Segundo Koch e Elias (2016 p. 18), sempre queremos algo ao dizer alguma coisa (**princípio de intencionalidade**) como: anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, desabafar, argumentar etc. Sendo assim, é possível perceber que o uso da linguagem é regido pela intenção, que é representada de determinada forma no enunciado, sendo, desse modo, constituída linguisticamente, de maneira que orientamos os enunciados que produzimos para determinadas conclusões, excluindo outras (KOCH; ELIAS, 2016).

A produção de sentido do texto é resultado da interação entre o autor e o leitor. Quando produzimos um texto estamos pensando no leitor e vamos construindo pistas na concretização do projeto de dizer. Essas “pistas podem ser linguísticas e não linguísticas [...] e assumem funções como focalizar um segmento textual, marcar o gênero textual, orientar argumentativamente etc. [...] Quando não constituídas adequadamente, as sinalizações podem gerar problemas para a compreensão do texto [...] na produção de um texto, faz-se necessário que haja um equilíbrio entre o que explicitar e o que não explicitar” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 223-225).



LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO **CMSM** *Prof.ª Michèle*

Siga as perguntas motivadoras para a reescrita do seu texto

Qual é o gênero?

O que dizer?

Como organizar?

Como dizer?

Texto

Considerando o gênero Crônica Argumentativa, argumentar envolve pensar em...

ARGUMENTAÇÃO

INTERLOCUTOR

TIPOS DE ARGUMENTOS

ESTRUTURA DO ARGUMENTO

ARTICULADORES

Perelman e Olbrechts-Tyteca entendem que “[...] argumentar significa empregar diferentes técnicas discursivas a fim de motivar e/ou influenciar, *pelo* discurso, a adesão de um auditório. [...]” (MASSMANN, 2009, p. 101-102) É importante “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.23).

“Um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir.” (FIORIN, 2017, p. 69). Fazer uso de diferentes tipos de argumentos colabora para a defesa de uma tese. Sendo assim, é importante conhecer esses diversos tipos de argumentos, bem como o modo de empregá-los no texto argumentativo.

“Um texto argumentativo se apoia em dados (argumentos) que visam ancorar pontos de vista para confirmar ou refutar uma tese.” (MARQUESI, ELIAS, CABRAL, 2017, p. 25)
 “A presença do parágrafo na constituição textual está em estreita relação com o esquema de raciocínio sustentado por aquele que constrói o texto.” (GUIMARÃES, 1990, p. 53)

Os articuladores são também denominados operadores argumentativos. Trata-se de uma argumentação que pode ser chamada de “argumentação interna”. Os articuladores são importantes para a argumentação, pois são considerados um dos elementos responsáveis pelo estabelecimento do sentido nos discursos.

ESTRUTURA DO ARGUMENTO

DADOS (Premissas) FATOS(S) → APOIO SUSTENTAÇÃO → CONCLUSÃO

TESE ANTERIOR + DADOS (Premissas) FATOS(S) → APOIO SUSTENTAÇÃO (princípios de base) → Portanto, provavelmente → CONCLUSÃO (nova) TESE
 A menos que Restrição

Fonte: ADAM, 2011, p. 233

Harry nasceu nas Bermudas → então Harry é um súdito britânico
 Já que um homem nascido nas Bermudas é um súdito britânico

Fonte: TOULMIN, 2001, p. 143

Harry nasceu nas Bermudas (tese anterior + dados) → Já que → um homem nascido nas Bermudas é um súdito britânico → Portanto, provavelmente → A menos que seu pai e sua mãe sejam estrangeiros/ele tenha adotado outra cidadania → Harry é um súdito britânico

Fonte: TOULMIN, 2001 p. 146

Agora, vamos observar como se configuram os tipos de argumentos, a partir de exemplos. Com base na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), nos estudos de Fiorin (2017) e de Abreu (2001), apresentamos alguns tipos de argumentos dentre os inúmeros elencados pelos estudiosos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) dividem os argumentos em quatro grupos: a) quase lógicos; b) os que se baseiam na estrutura do real; c) os que fundamentam a estrutura do real. d) dissociação. Cada um desses grupos apresenta diferentes tipos de argumentos.

3

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CM3M	Prof.ª Michele
TIPOS DE ARGUMENTOS			
TIPO	CONFIGURAÇÃO	EXEMPLO	
Compatibilidade e incompatibilidade	Explicita uma contradição, tornando-o incoerente e inutilizável. “[...] a pessoa que argumenta procura demonstrar que a tese de adesão inicial, com o qual o auditório previamente concordou, é compatível e incompatível.” (ABREU, 2001, p. 49)	SITUAÇÃO “Quem se veda de matar um ser vivo pode ser arrastado a uma incompatibilidade, se admite igualmente que é preciso cuidar dos doentes que sofrem de uma infecção. Irá ou não ele servir-se da penicilina que pode destruir um grande número de micróbios? Para evitar a incompatibilidade entre as duas regras que ele deseja observar, talvez seja obrigado a especificar certos termos, de modo que a situação particular perante a qual se encontra não caia mais sob a aplicação de uma delas. Assim como a extensão do campo de aplicação das regras aumenta os riscos de incompatibilidades, a restrição desse campo diminui.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 230)	
	Retorsão	Mostra “que o ato empregado para atacar uma regra é incompatível com o princípio que sustenta esse ataque.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 231) “[...] uma réplica feita, utilizando os próprios argumentos do interlocutor” (ABREU, 2001, p. 52)	SITUAÇÃO Um “[...] policial que, num teatro interiorano, no momento em que o público se preparava para cantar a <i>Marsehesa</i> , sobe ao palco para anunciar que é proibido tudo o que não figura no cartaz. ‘E o senhor’, interrompe um dos espectadores, ‘está no cartaz?’.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 232) Gregório de Matos Guerra “baseia-se em fatos bíblicos para convencer Deus a perdoar-lhe os pecados. Diz ele que, se Deus não lhe perdoar, estará contradizendo sua própria lição de perdão, ilustrada na parábola do filho pródigo” (ABREU, 2001, p. 55)
Baseado no ridículo	“Uma afirmação é ridícula quando entra em conflito, sem justificação, com uma opinião aceita. Fica imediato ridículo aquele que peca contra a lógica ou se engana no enunciado dos fatos, contanto que não o considerem um alienado ou um ser que nenhum ato pode desqualificar, por não gozar do menor crédito. [...] Dizer de um autor que suas opiniões são inadmissíveis, porque suas consequências seriam ridículas, é uma das mais fortes objeções que se possam apresentar na argumentação. [...] Através da ironia ‘quer-se dar a entender o contrário do que do que se diz’ [...] uma argumentação indireta” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 233-235) “[...] consiste em criar uma situação irônica, ao se adotar, de forma provisória, um argumento do outro, extraindo dele todas as conclusões, por mais estapafúrdias que sejam” (ABREU, 2001, p. 54)	SITUAÇÃO “Quando, em 1877, na Bélgica, o ministro católico da Justiça decide não processar, apesar de lei penal que protege a liberdade do eleitor, os párocos que ameaçavam com penas do inferno suas ovelhas que votassem pelo partido liberal, o tribuno Paul Janson ridiculariza o ministro: este, duvidando da seriedade de semelhantes ameaças, cometia ‘uma verdadeira heresia religiosa’” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 235)	
	Definição	“Ao construir uma definição, podem-se levar em conta as características de um elemento (traços qualificacionais) ou sua função (traços funcionais). É possível também [...] mesclar os dois modos [...] não há uma maneira unívoca de definir um objeto[...] o modo de definir depende das finalidades argumentativas. As definições impõem um determinado sentido, estão orientadas para convencer o interlocutor de que um dado significado é aquele que deve ser levado em conta.” (FORIN, 2017, p. 118) “[...] o uso argumentativo das definições pressupõe a possibilidade de definições múltiplas, extraídas do uso ou criadas pelo autor, entre as quais é indispensável fazer uma escolha.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 242-243) “As definições podem ser: lógicas, expressivas, normativas e etimológicas.” (ABREU, 2011, p. 56)	EXEMPLAR “A palavra religião vem do latim: <i>religio</i> , formada pelo prefixo <i>re</i> (outra vez, de novo) e o verbo <i>ligare</i> (ligar, unir, vincular). A religião é um vínculo. Quais são as partes vinculadas? O mundo profano e o mundo sagrado, isto é, a Natureza (água, fogo, ar, animais, plantas, astros, pedras, metais, terra, humanos) e as divindades que habitam a Natureza ou um lugar separado da Natureza. Nas várias culturas, essa ligação é simbolizada no momento de fundação de uma aldeia, vila ou cidade: o guia religioso traça figuras no chão (círculo, quadrado, triângulo) e repete o mesmo gesto no ar (na direção do céu, ou do mar, ou da floresta, ou do deserto). Esses dois gestos delimitam um espaço novo, <i>sagrado</i> , (no ar), e <i>consagrado</i> (no solo). Nesse novo espaço erguem-se o santuário (em latim, <i>templum</i> , templo) e à sua volta, os edifícios da nova comunidade. (Marilena Chau) (ABREU, 2001, p. 58)
Regra de justiça	“aplicação de um tratamento idêntico a seres e situações que são integrados em uma mesma categoria.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 248)	SITUAÇÃO “Um filho, cujo pai se recusa a custear-lhe a faculdade, pode protestar, dizendo que acha isso injusto, uma vez que seus dois irmãos mais velhos tiveram seus cursos superiores pagos por ele.” (ABREU, 2001, p. 52)	
	“o mesmo tratamento a duas situações, necessária para que seja aplicável a regra de	EXEMPLAR	

QUASE LÓGICOS
Baseados no modo de funcionar uma determinada lógica

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CMJM	Prof.ª Michèle
BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL Existentes no mundo objetivo	Reciprocidade	justiça, é aqui indireta, no sentido de que requer a intervenção da noção de simetria. Uma relação é simétrica [...] quando a mesma relação pode ser afirmada tanto entre <i>a</i> e <i>b</i> como entre <i>b</i> e <i>a</i> .” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 250)	<p>“Se não é vergonhoso para vós vende-los, também não o é para nós compra-los”</p> <p>“O que é honroso aprender, também é honroso ensinar”</p> <p>“Não há mãe, não há filho. Entre ambos, os deveres são recíprocos; e, e forem mal cumpridos de um lado, do outro serão negligenciados” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 251)</p>
	Comparação	<p>“aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Quando se faz uma comparação, não se torna o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles.” (FIORIN, 2017, p. 122)</p> <p>Apresentam-se vários elementos para avalia-los em relação a outros. Nesse caso, a ideia de medição faz parte dos enunciados, mesmo que os critérios para realizar essa medição estejam ausente. Esses argumentos são apresentados como constatações de fato e a relação de igualdade ou desigualdade é apenas uma pretensão do orador. “As comparações podem ocorrer por oposição (o pesado e o leve), por ordenamento (o que é mais pesado que) e por ordenação quantitativa (pesagem por meio de unidades de peso)” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 274-275)</p>	<p>EXEMPLAR</p> <p>“Suas faces são vermelhas como maçãs” “Paris tem três vezes mais habitantes do que Bruxelas” “Ele é mais belo que Adônis” “É o mesmo crime roubar o Estado ou praticar delitos contrários ao interesse público.”</p> <p>“Os seres inferiores são, com efeito, naturalmente incapazes de atingir completa perfeição, mas atingem um grau medíocre de excelência por meio de alguns movimentos. Os que lhes são superiores podem adquirir completa perfeição por meio de grande número de movimentos. Superiores ainda aos precedentes são os seres que atingem sua completa perfeição por um pequeno número de movimentos, pertencendo o grau mais elevado aos que a possuem sem executar movimentos para adquiri-la.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 274-275)</p> <p>“Também há uma fruta que lhe chamam bananas [...]: parecem-se na feição com pepinos, nascem numas árvores muito tenras e não são muito altas, nem tem ramos senão folhas mui compridas e largas. Estas bananas criam-se em cachos [...], e muitas vezes é tão grande o peso delas que faz quebrar a árvore pelo meio [...] tem uma pele como de figo [...]” (Gandavo-Tratado da terra do Brasil” (FIORIN, 2017, p. 123)</p>
	Causalidade	<p>“Uma das formas de argumentar é expor a causa dos fenômenos. [...] A causalidade supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito [...] Um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos” (FIORIN, 2017, p. 151-152)</p> <p>“o vínculo causal desempenha incontestavelmente, um papel essencial, e seus efeitos argumentativos são tão numerosos e variados” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 299)</p>	<p>SITUAÇÃO</p> <p>“A possibilidade de haver um racionamento de água em São Paulo deve-se: a) à longa estiagem; b) ao uso irracional da água; c) à não conservação dos mananciais; d) à imprevidência do governo que não planejou um sistema de captação de água que operasse com uma margem de segurança para ser usada em situações de falta de chuvas. Evidentemente, o governo tem interesse em argumentar que não pode ser culpado da falta d’água, porque as chuvas ficaram muito abaixo das médias históricas; já a oposição prefere argumentar com a imprevidência governamental. Enquanto o governo baseia seu discurso na causa imediata, a oposição apoia seu discurso nas causas mediatas.” (FIORIN, 2017, p.152)</p> <p>EXEMPLAR</p> <p>“[...] Mas o fato mais relevante é que há muito o trânsito nas grandes cidades virou o caos que é porque há carro demais e porque o transporte público é precário.” (FIORIN, 2017, p.152)</p>
	Pragmático (consequência/efeito)	<p>“é aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 304)</p> <p>“[...] defende-se uma dada ação, levando em conta os efeitos que ela produz.” (FIORIN, 2017, p. 164)</p>	<p>SITUAÇÃO</p> <p>“[...] uma semana após a implantação do Novo Código de Nacional de Trânsito, em 1998, os jornais divulgaram uma estatística que comprovava um decréscimo de acidentes com vítimas da ordem de 56%. Essa estatística serviu de tese de adesão inicial para a tese principal: a de que o novo código era uma coisa boa.” (ABREU, 2001, p. 60)</p> <p>EXEMPLAR</p> <p>“[...] Os que são contrários à implantação de cotas raciais dizem que a adoção dessa política criará uma racialização no Brasil (consequência negativa); os favoráveis afirmam que ela corrigirá distorções históricas, fazendo justiça àqueles que sempre foram discriminados (consequência positiva)” (FIORIN, 2017, p.165)</p>
Desperdício	<p>“consiste em dizer que, uma vez iniciado um trabalho, é preciso ir até o fim para não perder o tempo e o investimento” (ABREU, 2001, p. 62)</p> <p>“[...] propõe-se a continuidade de alguma coisa para que não sejam desperdiçados os esforços já feitos. O argumento é que, como já se investiu muito na consecução de um determinado objetivo, não se pode parar. Nele, incita-se a alcançar os objetivos, a não perder a motivação [...]” (FIORIN, 2017, p.168)</p>	<p>SITUAÇÃO</p> <p>“Essa é a justificativa fornecida pelo banqueiro que continua a emprestar ao seu devedor insolvente, esperando, no final das contas, ajuda-lo a sair do aperto. É uma das razões que, segundo Santa Tereza, estimula a rezar, mesmo em período de ‘seca’.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 318)</p> <p>“[...] um pai que quer demover o filho da ideia de abandonar um curso superior em andamento” (ABREU, 2001, p. 62)</p> <p>EXEMPLAR</p> <p>“[...] os pecadores que não se arrependem e, dessa maneira, não conseguem salvar suas almas, estão desperdiçando o sacrifício feito pelo Cristo que, afinal, morreu para nos salvar” (ABREU, 2001, p. 62)</p> <p>SITUAÇÃO</p> <p>“É caso dos que se colocam contra a renegação das dívidas tributárias, alegando que ela premia os maus pagadores e, por</p>	

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		CMIM	Prof. Michele
FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL Considerados modos de organizar a realidade	Direção	próxima, e sabe Deus aonde você vai parar. Esse argumento intervém, de modo regular, nas negociações entre Estados, entre representantes patronais e operários, quando não se quer parecer ceder ante a força, a ameaça ou a chantagem" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 321) "Consiste em rejeitar alguma coisa, porque ela desencadeará uma reação em cadeia, uma perda de controle, uma consequência indesejada" (FIORIN, 2017, p. 169)	consequente, incentiva a sonegação; também dos que dizem que não se pode negociar com sequestradores, pois isso estimula o crime. O provérbio 'dá a mão, quer o braço' é, de certa forma, a figurativização desse argumento." (FIORIN, 2017, p. 169) EXEMPLAR "Isso é resultado das melhorias ocorridas nos últimos anos. O aumento da escolarização, a redução da pobreza e da desigualdade, a redução do desemprego e outras melhorias levaram o brasileiro médio a se tornar mais exigente. É o velho ditado em funcionamento: "Dá a mão, quer o braço". A população obteve a mão nos últimos anos, agora quer que os políticos deem o braço. Uma melhoria puxa a outra. Quando as pessoas são pobres por muitos anos e gerações, passam a acreditar que a pobreza é inevitável. Quando deixam de ser pobres, querem, logo em seguida, obter novos ganhos. As manifestações que presenciamos não ocorrem quando as coisas pioram, mas somente quando melhoram. É o que estamos vendo." (FIORIN, 2017, p. 169)
	Autoridade	"[...] utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 348) "[...] tratava-se sempre da citação de um terceiro que tem um nome respeitado ou uma autoridade muito grande para um determinado auditório, em apoio a um ponto de vista de um debatedor" (FIORIN, 2017, p. 174)	EXEMPLAR "O ensino de língua materna deve ser feito sempre com base nos gêneros do discurso, porque Bakhtin afirma que não aprendemos a língua nos dicionários e gramáticas, mas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos e esses enunciados apresentam-se sempre por meio de um gênero do discurso". (FIORIN, 2017, p. 174)
FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL Considerados modos de organizar a realidade	Exemplo	"[...] acontece quando sugerimos a imitação das ações de outras pessoas. Podem ser pessoas célebres, membros de nossa família, pessoas que conhecemos em nosso dia-a-dia" (ABREU, 2001, p. 62)	SITUAÇÃO "[...] quando Tancredo Neves pretendia ser candidato à presidência da República, houve, dentro do PMDB, rumores contrários à sua candidatura, alegando ter ele idade avançada. Imediatamente, Tancredo argumentou pelo exemplo, dizendo que, aos 23 anos, Nero tinha posto fogo em Roma e que, com 71 anos, Churchill tinha vencido os nazistas, na Segunda Guerra Mundial." (ABREU, 2001, p. 63) EXEMPLAR "Urge fazer preparativos militares contra o Grande Rei e não o deixar sujeitar o Egito; com efeito, Dario não invadiu a Europa antes de haver tomado o Egito e, quando o tomou, invadiu-a; e, mais tarde, Xerxes nada empreendeu antes de o haver conquistado e, quando se apoderou dele, invadiu a Europa, de sorte que, se o príncipe em questão o tomar, invadirá a Europa; por isso não se deve deixá-lo fazer" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 402)
	Modelo e Antimodelo	"A argumentação pelo modelo é uma variação da argumentação pelo exemplo [...]. A argumentação pelo ANTIMODELO fala naquilo que devemos evitar." (ABREU, 2001, p. 63)	SITUAÇÃO "[...] Os americanos costumam tomar George Washington e Abraham Lincoln como modelos de homens públicos. Aqui, no Brasil, falamos em Oswaldo Cruz, Santos Dumont, mas também em Albert Einstein. Podemos dizer a um garoto que ele não deve acanhar-se de ter problemas em matemática [...], pois até mesmo Einstein tinha problemas em matemática" "[...] um professor de lira que costumava fazer seus discípulos ouvirem um mau músico que morava em frente da sua casa, para que aprendessem a odiar as desafinações. Um caso comum de antimodelo é o pai alcoólatra. Raramente os alcoólatras têm filhos alcoólatras. O horror ao antimodelo é tamanho que, muitas vezes, os filhos de alcoólatras acabam tornando-se completamente abstêmicos." (ABREU, 2001, p. 63-64)
	Analogia	"uma similitude de estruturas, cuja fórmula mais genérica seria: A está pra B assim como C está pra D" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 424)	EXEMPLAR "Assim como os olhos dos morcegos são ofuscados pela luz do dia, a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas mais naturalmente evidentes." (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 424)
DE DISSOCIAÇÃO Separaram ideias em pares	Distinção	"expõe uma inadequação, evitando que se misturem alhos e bugalhos" (FIORIN, 2017, p. 157)	"Se se trata de jornalismo puramente industrial, destinado a servir ao público um determinado gênero de consumo sem outra preocupação além de obter maior lucro com menos despesa ou vender <i>muito para vender barato</i> [...] Se porém se trata de fazer um jornalismo literário ou ao menos de introduzir nele uma pequena dose de literatura, é bem de ver com ser efêmero dele constitui um gênero apreciável. [...] o jornalismo não pode deixar de ser um bom fator para a arte literária" (FIORIN, 2017, p. 157)



PLANEJAMENTO DA REESCRITA

O planejamento do texto " [...] é o momento de busca das ideias para escrita; é também o momento de organizá-las e procurar imaginar o conhecimento que o leitor já detém, para, a partir desses dados, organizar o texto. [...] um texto será tanto melhor quanto as ideias forem mais bem dominadas e organizadas na base de conhecimentos do produtor" (CABRAL, 2013, p. 253). No momento de planejamento é necessário não apenas termos conhecimento sobre o tema que será abordado no texto, mas também um determinado domínio dos recursos linguísticos e do sistema de organização desse conhecimento. Organizar em forma de plano pode nos auxiliar o ato da escrita, pois reflete a organização global do futuro texto, de acordo com o queremos dizer. "Desse ponto de vista, a elaboração de um plano prévio constitui uma ferramenta para o trabalho da escrita, uma estratégia que permite assegurar maior coerência entre o querer dizer e o dizer efetivado pelo texto" (CABRAL, 2013, p. 254).



Elementos que podem colaborar na elaboração de um plano de texto:

- Gênero (plano fixo e plano ocasional);
- Seleção de conteúdos a serem inseridos no texto (tema/ informações);
- Organização das informações (progressão tópica);
- Seleção lexical (articuladores);

Gênero		
Carta	Abertura (exórdio)	Plano fixo
	Corpo da carta	Plano ocasional
	Fechamento (peroração)	Plano fixo
Soneto	2 quartetos	Plano fixo
	2 tercetos	Plano fixo

Etapas para a elaboração de um plano de texto, com base em CABRAL (2013) :

1. Definir a tese que deseja defender, no caso de textos predominantemente argumentativos;
2. Registrar a tese sob a forma de uma afirmativa. É interessante anotar a tese, na forma de uma afirmativa, no alto da folha, para não perdê-la de vista ou em um período ou parágrafo;
3. Organizar as informações, reagrupando-as por categorias (subtópicos);
4. Elaborar uma lista dos elementos do texto organizados em ordem preferencial (alinhados verticalmente na página);
5. Escolher o movimento argumentativo do texto, a partir de elaboração de um esquema sequencial;
6. Organizar, em cada subtópico, uma lista dos elementos que constituirão cada parágrafos do texto;
7. Seleção dos articuladores que estabelecerão as conexões textuais;
8. Utilização dos tipos de argumentos para reforçar a argumentação.



LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO **CMJM** *Prof.ª Michèle*

Vejamos agora um exemplo de Plano de Texto, extraído de Cabral (2017), que enfoca a estrutura dos argumentos com base na Crônica de Lima Barreto:

Texto 3 **PAÍS RICO**

Não há dúvida alguma que o Brasil é um país muito rico. Nós que nele vivemos; não nos apercebemos bem disso, e até, ao contrário, o supomos muito pobre, pois a toda hora e a todo instante, estamos vendo o governo lamentar-se que não faz isto ou não faz aquilo por falta de verba.

Nas ruas da cidade, nas mais centrais até, andam pequenos vadios, a cursar a perigosa universidade da calariça das sarjetas, aos quais o governo não dá destino, o os mete num asilo, num colégio profissional qualquer, porque não tem verba, não tem dinheiro. É o Brasil rico...

Surgem epidemias pasmosas, a matar e a enfermar milhares de pessoas, que vêm mostrar a falta de hospitais na cidade, a má localização dos existentes. Pede-se à construção de outros bem situados; e o governo responde que não pode fazer porque não tem verba, não tem dinheiro. E o Brasil é um país rico.

Anualmente cerca de duas mil mocinhas procuram uma escola anormal ou anormalizada, para aprender disciplinas úteis. Todos observam o caso e perguntam:

- Se há tantas moças que desejam estudar, por que o governo não aumenta o número de escolas a elas destinadas? O governo responde:
 - Não aumento porque não tenho verba, não tenho dinheiro. E o Brasil é um país rico, muito rico... As notícias que chegam das nossas guarnições fronteiriças, são desoladoras. Não há quartéis; os regimentos de cavalaria não têm cavalos, etc., etc.
 - Mas que faz o governo, raciocina Brás Bocó, que não constrói quartéis e não compra cavalhadas? O doutor Xisto Beldroegas, funcionário respeitável do governo acode logo: -- Não há verba; o governo não tem dinheiro.
 - E o Brasil é um país rico; e tão rico é ele, que apesar de não cuidar dessas coisas que vim enumerando, vai dar trezentos contos para alguns latagões irem ao estrangeiro divertir-se com os jogos de bola como se fossem crianças de calças curtas, a brincar nos recreios dos colégios.

(Lima Barreto. O Brasil é um país rico. Marginália, 8/5/1920)

INTRODUÇÃO

Apresentação da temática da argumentação - contra tese que motiva a argumentação - não há dúvida alguma que o Brasil é um país muito rico.

Apresentação da tese - o supomos muito pobre.

DESENVOLVIMENTO

ARG. 1 - dado - constatação do problema social - válidos nas ruas

- falta de solução - governo não dá destino
- justificativa que reforça a tese - porque não tem verba
- reapresentação da contra tese - é o Brasil rico

ARG. 2 - dado - constatação do problema - saúde - epidemias - falta de hospitais

- falta de solução - governo não constrói hospitais
- justificativa que reforça a tese - porque não tem verba
- reapresentação da contra tese - E o Brasil é um país rico

ARG. 3 - dado - constatação do problema - educação - moças desejam estudar

- falta de solução - governo não aumenta o número de escolas
- justificativa que reforça a tese - porque não tem verba, não tem dinheiro.
- reapresentação da contra tese - E o Brasil é um país rico, muito rico.

ARG. 4 - dado - constatação do problema - segurança - não há quartéis

- falta de solução - governo não constrói quartéis
- justificativa que reforça a tese - o governo não tem dinheiro.
- reapresentação da contra tese - E o Brasil é um país rico

CONCLUSÃO

Apresentação de raciocínio consecutivo que encaminha para novo dado - e tão rico que ele é que

Dado em favor da contra tese - vai dar trezentos contos para alguns latagões irem ao estrangeiro divertir-se com jogos de bola.

Comparação que desqualifica o dado por raciocínio inferencial- como se fossem crianças de calças a brincar nos recreios dos colégios (inferência - falta seriedade)

Reafirmação da contra tese - ironia - que reforça a tese - o Brasil é um país rico (equivale a "o Brasil é um país pobre")

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO
 CMSM Prof.ª Michèle
PENSANDO UM POUCO MAIS SOBRE ARGUMENTAÇÃO...

O QUE É ARGUMENTAR

A ARTE DE CONVENCER E PERSUADIR

CONVENCER

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. [...] Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. (ABREU, 2001, p. 25)

PERSUADIR

Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição per, "por meio de" e a Suada, deusa romana da persuasão. Significava "fazer algo por meio do auxílio divino" [...] Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.. (ABREU, 2001, p. 25)

Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça. (ABREU, 2001, p. 26)

Argumentar, como vimos, não é tentar provar o tempo todo que temos razão, impondo nossa vontade. Aqueles que agem assim não passam de pessoas irritantes e quase sempre mal-educadas. Argumentar é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso. (ABREU, 2001, p. 93)

Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções. A maior parte das pessoas, neste mundo, só é capaz de pensar em si mesma. Por isso, o indivíduo que procura pensar no outro, investir em sua autoestima, praticamente não enfrenta concorrência. Argumentar é motivar o outro a fazer o que queremos, mas deixando que ele faça isso com autonomia, sabendo que suas ações são frutos de sua própria escolha. Afinal, as pessoas não são máquinas esperando ser programadas. Persuadir é ter certeza de que o outro também ganha com aquilo que ganhamos. É saber falar menos de si e do que se quer, e mais do outro e do que é importante para ele. (ABREU, 2001 p. 93)

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Quando vamos escrever algum texto, uma pergunta é inevitável: por onde começar? "É uma questão que não apenas solicita de quem escreve uma postura ativa e um comportamento estratégico, como também nos revela que escrever é trabalho. Sim, trabalho de definir um tema, selecionar e organizar ideias, rever, reescrever." (KOCH; ELIAS, 2016, p. 159)

O texto não está pronto na nossa cabeça carecendo simplesmente de uma transposição para o papel ou a tela do computador, não é uma questão de dom e todos nós podemos escrever textos que atendam aos nossos objetivos, com adequação à situação prevista.

Podemos nos valer de diferentes estratégias para defender um ponto de vista, uma posição sobre um determinado tema. Conhecimento de língua, de mundo e de textos são os materiais dessa construção, pois sem conhecimento não se vai muito longe[...] Pois, como escrever sobre um assunto que não se conhece? Por isso, na atividade de escrita [...] é indispensável a leitura, visto ser essa atividade uma fonte para a construção, reconstrução e constante atualização do nosso conhecimento." Entretanto, como organizar a escrita? Como iniciar, como desenvolver e como concluir a argumentação do nosso texto? É preciso...

PLANEJAR UM TEXTO

"Antes de qualquer coisa, é preciso planejar, ter um projeto de dizer. Para essa fase inicial, faz parte do planejamento ter clareza do objetivo da escrita, dos sujeitos envolvidos e dos conhecimentos em jogo. [...] Sabemos que a escrita é uma atividade que requer daquele que escreve, durante todo o processo, atenção aos sujeitos envolvidos na interação, aos objetivos em jogo, aos conhecimentos compartilhados, enfim, ao **contexto**. Por isso, é importante ter um projeto de dizer, planejar a escrita.

Os aspectos comentados são de fundamental importância para a escolha de um **modelo textual (gênero textual)** adequado à situação, para a realização de leituras e seleção de ideias para a organização do texto. Como um arquiteto que faz bem o desenho de uma casa levando em conta o terreno, a área, os moradores e suas expectativas, o escritor deve pensar muito bem, no desenho ou arquitetura do seu texto. Para começar, todo o texto tem um início, um meio e um fim. Mas que configuração ou forma pode assumir cada uma dessas grandes partes? Tantas quantas forem os escritores [...]"

9

DEFININDO UM PONTO DE VISTA

Um tema pode ser visto sob diferentes ângulos. Se, por exemplo, o assunto é a escassez de água, podemos desenvolvê-lo sob a perspectiva da responsabilidade das autoridades governamentais, da população ou até de São Pedro. Também o tema pode ser tratado do ponto de vista dos impostos da economia, na mudança dos hábitos da população etc. Como os pontos de vista podem ser tantos que fica difícil administrá-los, o melhor mesmo é definir logo nas primeiras linhas qual vamos assumir no desenvolvimento do texto. Trata-se de uma boa estratégia para começar uma argumentação.

Portanto, não é a toa que quando nos contam algo, queremos saber as versões dos envolvidos na história. E não é só nos tribunais, não. Na vida real ou na ficção, isso acontece e afeta a nossa compreensão. Um exemplo: no filme *Um santo vizinho* foi o ponto de vista de um garoto que transformou um rabugento e ex-veterano de guerra, com um modo de vida pouco convencional, em um santo vizinho. Nas mais corriqueiras situações do dia a dia, buscamos as versões dos acontecimentos, o ponto de vista que os constrói. Ferdinand de Saussure nos diz que é o ponto de vista que cria o objeto de estudo. É a definição de uma perspectiva que orienta o início da argumentação no exemplo a seguir: há quem viaje e escreva sobre os lugares que visitou, conheceu; há quem *não* viaje,

TEXTO 1

Tem gente que viaja para outros lugares e depois escreve para contar. Lugares bonitos.

Ou nem tão bonitos, mas interessantes.

Diferentes.

Eu também queria escrever um livro de viagens.

Acontece que viajo muito pouco.

Na verdade, quase nunca.

Gosto de ficar no meu canto.

O jeito é escrever de viagens para lugares que nunca fui.

Fonte: NESTROVSKI; SANDOVAL. *Viagens para lugares que nunca fui*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TEXTO 2

Fotógrafos especializados em turismo dão dicas de fotografia de viagem

"Você é um fotógrafo que viaja ou um viajante que fotografa"?

Esse é um questionamento que o profissional Haroldo Castro ouve com frequência e responde com desenvoltura: "Acho que sou os dois."

Se esse tipo de resposta não é a sua praia, e você se encaixa no segundo grupo, dos amadores, gente como Castro ensina truques para você ter orgulho de mostrar seus álbuns de viagem.

Fonte: YURL. *Trabalhos especializados em turismo dão dicas de fotografia de viagem*. Folha de São Paulo, Turismo, 12 fev. 2015. F1.

PLANEJANDO O TEXTO✓ **Como iniciar a argumentação?**

Vamos observar e analisar o que existe, para termos "modelos", não "receitas". Como a introdução é aparte do texto que imediatamente deve despertar o interesse e a atenção do leitor, podemos nos valer de algumas estratégias. Vejamos algumas:

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS PARA A INTRODUÇÃO

- ❖ Apresentar um fato;
- ❖ Fazer uma declaração inicial;
- ❖ Contar uma história;
- ❖ Relacionar textos (intertextualidade);
- ❖ Lançar perguntas;
- ❖ Estabelecer uma comparação;
- ❖ Apresentar uma definição;
- ❖ Inventar uma categorização;
- ❖ Enumerar casos (exemplos);
- ❖ Observar a mudança na linha do tempo

✓ **Como desenvolver a argumentação?**

Argumentar significa apresentar dados, explicações, razões etc. que fundamentem uma afirmação, uma tomada de posição, um ponto de vista, uma tese. Então, não basta afirmar, por exemplo, que sou contra o voto obrigatório ou que somos favoráveis às cotas raciais. É preciso explicar ou justificar porque assumimos esta ou aquela posição; é preciso apresentar argumentos que a sustentem. Para fazer isso precisamos elaborar um plano de desenvolvimento do texto, um esboço; realizando um trabalho que pressupõe seleção de ideias e organização, porque, como afirma Meyer (MEYER, 2008, p. 68) "argumentar é, em primeiro lugar, encontrar uma ordem". Podemos desenvolver uma argumentação de muitas maneiras, observemos algumas delas:

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO

- ❖ Fazer uma pergunta e apresentar a resposta;
- ❖ Levantar um problema e apontar uma solução;
- ❖ Indicar argumentos favoráveis e contrários;
- ❖ Inserir diferentes tipos de argumentos.

✓ **Como desenvolver a argumentação?**

O desafio no momento da conclusão de uma argumentação é levar em conta a posição dos outros, conciliar interesses, apresentar uma saída. Há algumas estratégias que podemos recorrer para produzir essa etapa final do texto:

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS PARA A CONCLUSÃO

- ❖ Elaborar uma síntese;
- ❖ Finalizar com a solução para um problema;
- ❖ Finalizar com remissão a textos;
- ❖ Fazer uma pergunta retórica.

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO	CM3M	<i>Prof. Michele</i>
INTRODUÇÃO		
❖ Apresentar um fato		
<p>Resta o espanto A justiça da Alemanha realizou nesta semana o que pode ter sido o último julgamento de um colaborador do regime nazista. O contador Oskar Gröning, hoje com 94 anos, foi condenado à prisão por cumplicidade na morte de judeus nos campos de extermínio de Auschwitz, nos quais mais de um milhão de pessoas perderam a vida. Setenta anos após as tropas soviéticas terem derrubado o maior símbolo do Holocausto, um capítulo da história humana escrito com sangue e horror começa a se encerrar, ao menos diante dos tribunais. Permanecerão aberta, contudo, as seções nas quais se esboçam respostas para uma questão das mais inquietantes: como foi possível que a civilização ocidental, que se erigia e, modelo para as demais populações, abrigasse tamanha atrocidade?</p> <p style="text-align: right;"><small>Fonte: EDITORIAL. "Resta o espanto". Folha de São Paulo. Opinião. 18 de jul. 2015, A2.</small></p>		
❖ Fazer uma declaração inicial		
<p>Outros jeitos de se comunicar Hoje em dia, organizamos nosso pensamento para pensamento para que ele possa ser comunicado por meio de alguns meios modernos de comunicação: telefone – fixo ou celular -, interfone, e-mail, WhatsApp, Skype, Facebook e outros tantos. São sistemas que usamos não só para ampliar as áreas de atuação de nossa mente: alguns deles possuem memória, outros somente estabelecem contato instantâneo entre duas ou mais fontes.</p> <p style="text-align: right;"><small>Fonte: MAUTNER. "Outros jeitos de se comunicar". Folha de São Paulo. 28 de jun. 2015, A3.</small></p>		
❖ Contar uma história		
<p>Há algumas semanas, havia um pedágio na entrada da cidade de Santa Leopoldina (800 habitantes), na região serrana do Espírito Santo. jovens pediam dinheiro aos motoristas para ajudar a pagar a viagem das trigêmeas Fábica, Fabiele e Fabiela Loteiro ao Rio. Filhas de pequenos agricultores da zona rural próxima a Vitória, elas iriam a uma cerimônia no Theatro Municipal para receber as medalhas de ouro e prata que conquistaram na 10ª Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas. Fábica e Fabiele empataram no primeiro lugar e Fabiela ficou em segundo lugar ente os concorrentes. [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>Fonte: GASPARI. "As meninas de Santa Leopoldina". Folha de São Paulo. 2 de jun. 2015, A10.</small></p>		
❖ Relacionar textos (intertextualidade)		
<p>A história recente do Egito pode ser vista como uma variação sombria da máxima expressa no romance "O Leopardo", de Giuseppe Tomasi Lampedusa: "Se queremos que tudo permaneça como esta, é preciso que tudo mude". Nos últimos anos, tudo mudou no país árabe,. Em alguns aspectos, entretanto, em de as coisas permanecerem como estavam, ficaram ainda piores. <small>Fonte: EDITORIAL. "Retrôcesso no Egito". Folha de São Paulo. Opinião. 18 de ago. 2015, A2.</small></p>		
❖ Lançar perguntas		
<p>Que crédito você daria a um meteorologista que errasse a maioria de seus prognósticos? Não muito, imagino. Por que então ainda damos ouvidos a economistas? Já ficou estatisticamente comprovado que eles são péssimos preditores de indicadores econômicos (Tetlock, 2006). Para que eles servem?</p> <p style="text-align: right;"><small>Fonte: SCHWARTSMAN. "Lúubre ciência". Folha de São Paulo. Opinião. 30 de ago. 2015.</small></p>		
❖ Estabelecer uma comparação		
<p>A cultura é a única coisa que diferencia o ser humano dos outros animais. Enquanto esses já nascem instrumentalizados para suportar o clima e o meio ambiente (usos, focas), construir casa (joão-de-barro, abelhas), defender-se dos inimigos por armas ou mimetismo (tubarão, linguado), o ser humano vem ao mundo incapaz de sobreviver sem a proteção dos pais e sem a aprendizagem social, quem em bom português, pode ser chamada de cultura.</p> <p style="text-align: right;"><small>Fonte: PINSKY. "Bem culturalis para todos? O Brasil tem futuro?". São Paulo: Contexto, 2006.</small></p>		
❖ Apresentar uma definição		
<p>Crianças, crueldade e Justiça Bullying é o comportamento agressivo, intencional e repetido contra alguém por conta de alguma característica ou situação peculiar. É um desequilíbrio de poder que afeta sobretudo crianças e adolescentes em escolas e em outros ambientes de convivência, mas que também infereza a vida de adultos. Por alguma razão psicológica, pessoal sentem prazer e humilhar, provocar sofrimento. Reunidas, multiplicam agressões verbais ou físicas contra quem, se destaca pela diferença: obesidade, altura, pele, nariz, timidez, roupa. Filiação, raça, falta de habilidade para o esporte, aplicação nos estudos ou dificuldades de aprendizado também dão origem a maus- tratos, isolamento e depressão. <small>Fonte: CARVALHO FLUJO. "Crianças, crueldade e justiça". Folha de São Paulo. Cotidiano. 01 de ago. 2015.</small></p>		
❖ Inventar uma categorização		
<p>Rosto de aluguel Conforme se exagera na publicidade política, há o candidato falso, o partido falso e, agora, até o "falso eleitor falso". Gestos aprendidos, convicções postizas, promessas produzidas conforme o receituário das pesquisas de opinião: nada disso é estranho a qualquer campanha eleitoral. Também são mestres, os marqueteiros, na composição do cenário televisivo, seja o da simpática ruazinha popular, seja o do moderno gabinete de trabalho. Apresentadores especialmente contratados conferem, muitas vezes, a credibilidade e o tom honesto que faltam aos candidatos, nas calçadas, nos postos de saúde, nos parques públicos, supostos representantes da população, escolhidos a dedo, externam críticas ou elogios ao governo de turno, com miraculosa espontaneidade. Tudo era conhecido. O que não se sabia e reportagem publicada ontem (25) por esta Folha apresentou vários exemplos do fenômeno é que existem modos ainda mais baratos, e mais falos, de promover a fotogenia eleitoral. A campanha precisa de um jovem mãe afrodescendente? De uma quarentona animada de classe média? De um idoso em boas condições de saúde? Não é mais necessário contratar modelos especializados para um cartaz de candidato. Uma empresa americana, a Shutterstock, disponibiliza cerca de 40 milhões de fotos para todos os gostos, todas as candidaturas, todos os problemas e todas as soluções que interesse contemplar.</p> <p style="text-align: right;"><small>Fonte: EDITORIAIS. "Rostos de aluguel". Folha de São Paulo. Opinião. 26 de set. 2014.</small></p>		

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO **CMJM** *Prof. Michele*

❖ **Enumerar casos (exemplos)**

Torcedores racistas imitam sons de macacos quando certos jogadores negros tocam na bola. Na semana passada, a vítima foi atacante Tinga, do Cruzeiro, pela torcida do peruano Real Garcilaso. Em 2013, foi o marfinense Touré, do inglês Manchester City, pela do russo CSKA. Ainda em 2013, foi o italiano de país ganense Baltelli, do Milan, ante a dor do Inter - antes disso, na Croácia, os torcedores locais já lhe tinham jogado bananas. Em 2012, o brasileiro Juan, então no Roma, ante a do também italiano Lazio. A intolerância vem de longe. Em 2005, outro marfinense, Zoro, do italiano Messina, foi tão insultado pelos torcedores do mesmo Inter que, chorando, tentou abandonar o jogo – e só foi convencido a ficar pelo nosso Adriano. O problema é que atitudes isoladas são inúteis. Há pouco, Balotelli ameaçou sair do campo se voltar a ser insultado - apenas para ouvir de Miguel Platini, presidente da UEFA, que, se fizer isto, levará cartão amarelo. Que vergonha.

Fonte: CASTRO, "Fim da infâmia", Folha de São Paulo, Opinião, 21 fev. 2014.

❖ **Observar a mudança na linha do tempo**

A primeira Revolução Industrial aconteceu no Reino Unido no final do século 18 com a mecanização da indústria têxtil. Nas décadas seguintes, em vez de construir coisas apenas com as mãos, espalhou-se pelo mundo o uso de máquinas. A Segunda Revolução Industrial começou nos Estados Unidos no início do século 20 com a linha de produção em série, na chamada Era da Produção em Massa. Vivemos agora uma nova revolução na indústria, amparada pela cultura e tecnologias digitais, que tem como um de seus importantes catalizadores as impressoras 3D. E, acredite, você ainda vai ter uma. Com preços cada vez mais acessíveis, uma máquina dessas é capaz de imprimir objetos tridimensionais. A técnica mais comum é a que deposita e cola, layer a layer, grãos minúsculos de algum material, como plástico, cerâmica, vidro ou metal.

Fonte: PINSKY, Bem culturais para todos? O Brasil tem futuro? São Paulo: Contexto, 2006.

DESENVOLVIMENTO

❖ **Fazer uma pergunta e apresentar a resposta**
Por que os venezuelanos protestam?

Insegurança	A Venezuela virou um dos países mais perigosos do mundo. As pessoas têm medo de sair das suas casas. Foram registrados 24.000 assassinatos em 2013.
Desabastecimento	Esta razão vem sendo citada há muito tempo por alimentos, medicamentos e até mesmo os artigos para higiene pessoal. Os índices de desabastecimento estão valendo cada vez mais.
Corrupção	Ela está presente dentro de quase todas as esferas do governo.
Intimidação governamental	O governo exige que seus funcionários participem das manifestações oficiais sob ameaça de serem demitidos.
Desvalorização da moeda	A desvalorização acumulada da moeda venezuelana é de 15000% nos últimos 15 anos.
Inflação	O pior indicador econômico do país. A Venezuela teve uma inflação acumulada de 56,3% no ano 2013.
Ausência de liberdades econômicas	Há restrições para a compra de moedas estrangeiras desde 2002. Hoje, os indivíduos têm um limite anual limitado entre \$300 USD e \$3000 USD. Isso causou a criação de um sistema de câmbio paralelo, o que dificultou os intercâmbios comerciais com outros países e alimenta a corrupção.
Censura	Cidadãos têm sido presos sem processo judicial imparcial e sem seus estudantes. Existem pessoas torturadas e desaparecidas.
Direitos humanos	Os cidadãos, incluindo estudantes, foram assassinados, presos sem provas, torturados, desaparecidos.
Apagões	As principais cidades do país vêm registrando apagões devido à falta de investimento no sistema elétrico nacional.

Fonte: KÖCH; BLAS. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2016, p. 187.

❖ **Levantar um problema e apontar uma solução**

Enquanto isso, em terras anglo-saxônicas o debate sobre o impacto da onda vindoura de robôs para questões como o trabalho e a desigualdade fica cada vez mais forte. Vale ler a última edição da revista "Foreign Affairs", que faz um ótimo balanço da discussão.

Nela, Daniela Rus professora de Inteligência Artificial do MIT, afirma década vai ser do "robô pessoal". Os professores Erik Brynjolfsson e Andrew McAfee, também do MIT, alertam sobre a possibilidade de que os robôs possam fazer com que o trabalho humano fique tão obsoleto quanto o dos cavalos. Eles lembram que em 1990 havia 21 milhões de equinos nos EUA. Em 1960, 3 milhões. Claro que a questão é mais complexa – e isso é debatido no artigo –, mas o alerta é forte.

Qual a solução proposta para o problema? Maior presença do Estado na economia. Erik e Andrew propõem que o Estado torne-se acionista em frotas robóticas do futuro. Os dividendos obtidos a partir delas seriam distribuídos para a sociedade como um todo. Um espécie de "Bolsa Família" robótica, para mitigar desemprego e desigualdade.

Solução parecida propõe Martin Wolf, economista-chefe do jornal "Financial Times". Em face da disseminação dos robôs ele diz: "Pode ser necessário redistribuir renda e riqueza em larga escala. Essa redistribuição pode acontecer na forma da criação de uma renda mínima para cada adulto, junto com suporte educacional e treinamento contínuo". E complementa: "Direitos de propriedade são uma criança social. A ideia de que apenas uma pequena minoria deva se beneficiar de forma esmagadora das novas tecnologias deve ser reconsiderada".

Fonte: LEMOS. Folha de São Paulo, Tec., 13 jul. 2013, A21.

❖ **Indicar argumentos favoráveis e contrários**

Transgênicos, ou organismos geneticamente modificados são produzidos, em laboratório, a partir da introdução de genes de outras espécies, com a finalidade de atribuir a eles características que não poderiam ser incorporadas de forma natural, ou por seleção artificial. Muito se critica e se elogia:

Favoráveis

- Os transgênicos podem aumentar a produção de alimentos, fornecendo fontes nutricionais mais baratas à população mundial;
- A produção pode ser mais econômica, já que podem ser desenvolvidos organismos mais resistentes e duráveis;
- Podem requerer menos quantidade de agrotóxicos, água e máquinas agrícolas, agredindo o meio ambiente de forma reduzida;
- Possibilidade de se desenvolver alimentos mais nutritivos, melhorando a saúde da população
- Criação de organismos capazes de produzir substâncias úteis para a saúde humana, como vitaminas, anticorpos e remédios;
- Enzimas de bactérias geneticamente modificadas no sabão em pó, podem degradar a gordura de tecidos e não danificá-los no processo de lavagem;
- Forrageiras geneticamente modificadas poderiam reduzir a emissão de gás metano pelo rebanho bovino;
- Possibilidade de uso de terras "improdutivas", como as com alto teor de sal ou com poucos nutrientes.

Contrários

- questionamento sobre até onde vai o direito humano de alterar a natureza;
- o problema da fome não é em razão da falta de alimentos, mas sim à má distribuição destes;
- intoxicação de espécies animais e vegetais por componentes de transgênicos;
- ocorrência de alergias, intolerâncias alimentares e outros problemas fisiológicos;
- eliminação ou afastamento de polinizadores;
- possível monopolização da agricultura nas mãos de grandes empresas, prejudicando a agricultura familiar;
- possibilidade de esses alimentos diminuírem ou anularem o efeito de antibióticos no organismo;
- perda do controle sobre os indivíduos originais e os transgênicos, podendo causar impactos inestimáveis em toda a biodiversidade.

Assim, percebe-se que, pelo menos até que mais estudos sejam feitos, até que melhorias na fiscalização sejam adotadas e até que argumentos e resultados consistentes relativos à segurança desses tipo de produto sejam fornecidos, deveria ser considerado o princípio da precaução.

Fonte: <https://brasilsecolia.uol.com.br/biologia/transgenicos.htm> (data2016)

17

APÊNDICE E – 4ª NOTA DE AULA

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO CMHM Prof.ª Michele



Colégio Militar de Santa Maria
Ministério de Defesa – Exército Brasileiro – DEP – DEPA

4ª NOTA DE AULA

Texto 1

Empatia
Priscilla Alcântara

Acredita em mim
Quando digo que provavelmente
Não irá viver sem chorar

Acredita em mim
Quando digo que, mesmo se o choro durar
A vida não vai parar

Gravei uma conversa
Em que uma voz disse uma coisa
Que procuro sempre lembrar

Veja o Sol
Mesmo com nuvens, escolheu aparecer
Então você
Mesmo sofrendo, tem que escolher crescer

Do mesmo lugar que você, eu vim
Como você, ao pó eu voltarei
Você é igual a mim
Então faça por mim
O que faria a você, ê, ê, ê, ê, ê
O que faria a você, ê, ê, ê, ê, ê

Texto 2

É PRECISO AGIR
Bertold Brecht (1898-1956)

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo

Texto 4

empatia(s.f.)

não é sentir pelo outro, mas sentir com o outro, quando a gente lê o roteiro de outra vida, é ser ator em outro palco, é compreender, é não dizer 'eu sei como você se sente', é quando a gente não diminui a dor do outro, é descer até o fundo do poço e fazer companhia pra quem precisa, não é ser herói, é ser amigo.

é saber abraçar a alma.
JOÃO DOEDERLEIN

Texto 3

Contranarciso
Paulo Leminski

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas
o outro
que há em mim
é você
você
e você
assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Texto 6

Em.pa.ti.a s. f. capacidade de partilhar dos sentimentos e emoções de outra pessoa. ~ empático *adj.* (HOUAISS, 2008, p. 277)

Texto 5



“... ABANDONAR PRECONCEITOS, ABRIR A MENTE...”
“... E SE PERCEBER NA REALIDADE DO OUTRO...”
“... ATÉ SER CAPAZ DE SENTIR O QUE O OUTRO SENTE...”
EMPATIA, FILHO...

Texto 7 **COMO ENSINAR DIREITOS HUMANOS E CRÍTICA SOCIAL AOS SEUS FILHOS ENQUANTO ASSISTEM HARRY POTTER**



Harry Potter cria um universo que lhe é próprio, preenchendo o imaginário com criaturas místicas, bruxos, feitiços e poções, trazendo em seu âmago reflexões ricas e complexas, envolvendo dilemas morais e éticos, além de problemas sociais e políticos, que complementam em muito o típico “conto de fadas”. Uma das questões extremamente realistas que transbordaram desse universo de magia é a questão do “status de sangue”, que apresenta enorme relevância no enredo da saga. À primeira vista, o universo mágico de Harry Potter parece não apresentar estruturalmente formas de discriminação comuns ao ‘mundo dos trouxas’, mas, prontamente, no primeiro livro, nos familiarizamos com a estratificação social por “status de sangue” que permeia as relações bruxas. Descobrimos que há uma estrutura social que divide bruxos em: sangues-puros, “sangues-ruins” e “bruxos abortados”. [...]

A grande maioria dos bruxos de sangue puro apresenta um histórico de discriminação com os nascidos-trouxas - “sangues-ruins” - afirmando não serem mercedores de magia. Descobre-se [...] que a discriminação é provavelmente milenar, visto que um dos fundadores de Hogwarts, Salazar Slytherin, pregava que os nascidos-trouxas não deveriam ser recebidos na escola. A discriminação possui tamanha força que os sangues-puros que apoiam e respeitam os nascidos-trouxas são chamados de “traidores do sangue”.

Os propagadores da ideia de inferiorização dos que não são “puros” encontram seu líder em Voldemort, que se dedica a perseguir e eliminar nascidos-trouxas, submetendo o mundo mágico ao comando e vontades dos sangues-puros. Rowling destaca a hipocrisia de Lord Voldemort enquanto líder político e oportunista (visto que, apesar de pregar ideologias, o comando do mundo mágico tinha como finalidade principal satisfazer a sua sede de poder), ao revelar, em Harry Potter e o Enigma do Príncipe, que Voldemort era, de fato, mestiço. Apesar de sua mãe, pertencer à linhagem de Salazar Slytherin, seu pai era trouxa – o que esconde até de seus seguidores.

Além disso, temos os “bruxos abortados”, tratados com desdém pela comunidade bruxa. Não possuem ao menos registros em Instituições oficiais do governo bruxo, são quase excluídos do mundo mágico, não têm muita perspectiva de ascensão social.

A saga traz importantes lições sobre a importância da amizade e da família; da coragem e da força da união e do trabalho conjunto. Mas, além disso, é capaz de trazer, enredadas em fantasia, fagulhas de reflexão sobre questões reais. A saga Harry Potter, portanto, analisada com certa atenção, pode suscitar – além do divertimento, do encanto e do amor de muitos – relevantes debates.

FONTE: <https://www.portalraizes.com/direitos-humanos-etica-e-criticas-sociais-em-harry-potter/> (adaptado)

Texto 8

Entre estantes: migração e refúgio são também leitura de criança!



Dois novos livros chegaram à biblioteca do Museu da Imigração: “Eloísa e os bichos” e “Para onde vamos?” dos autores Jairo Buitrago e Rafael Yockteng – e abordam as temáticas pelo olhar das crianças, conduzindo os leitores a refletir sobre os estranhamentos de habitar um novo lugar e as perguntas que elas carregam durante a travessia por não entenderem os porquês do mundo adulto. Assim, o processo de reconstrução da identidade em um novo contexto, em um lugar em que a língua e a cultura são desconhecidas, se tornam desafios.

Em “Eloísa e os bichos” a jornada de Eloísa é apresentada nessa cidade habitada por seres que estão por todos os lugares: seus vizinhos, colegas da escola, vendedores de loja, motoristas de ônibus são todos bichos esquisitos. Como uma fábula, Eloísa descrito em poucas palavras transmitem a mistura de sentimentos experimentada por tantas crianças que vivenciam o é diferente do já conhecido.

A menina de “Para onde vamos?” também realiza uma travessia acompanhada por seu pai. A viagem começa, pegando carona na carroceria do caminhão, no vagão de carga, caminhando a pé –, sempre preocupados de não serem notados pelos guardas. A menina fica confusa por não saber quando vai chegar, onde vai dormir ou qual será o destino final. E não por acaso a personagem dessa história não tem um nome: sua história é muito similar a de milhares de crianças e famílias que tentam ingressar nos EUA, vindas do México e da América Central. Ainda que o tema pareça complexo para um livro infantil, a abordagem delicada dos autores preserva o universo infantil na trajetória, trazendo as brincadeiras que a menina faz pelo caminho, o faz de conta com menino que ela conhece em uma casa de passagem, as formas das nuvens que observa com o pai enquanto atravessam o deserto.



Histórias como essas aproximam infâncias. Fazem com que o leitor, independente de sua idade, se relacione com narrativas e conheça experiências e olhares a partir da voz das crianças nos processos das migrações e do refúgio. Falar de processos de deslocamentos, sofridos para os que vivenciam, torna-se possível através da literatura, pois por meio da ficção fabulamos e decorrentes do não pertencer e não ser compreendido por barreiras linguísticas, e diferenças culturais, econômicas e religiosas.

FONTE: <http://museudaimigracao.org.br> (adaptado)

Texto 9

Você sabe a diferença entre imigrante e refugiado?

A principal diferença entre refugiados e imigrantes está no motivo pelo qual essas pessoas saem de seus países para viver em outros. Enquanto os refugiados deixam seu lugar de origem por causa de guerra ou perseguição, os imigrantes costumam sair por escolha própria em busca de melhores condições de vida.

Imigrante é alguém que busca em outro país melhores oportunidades, seja de emprego, educação ou de saúde. Os imigrantes ainda podem mudar para outras nações para reencontrarem sua família. Eles também podem deixar seus países ao surgirem dificuldades causadas por desastres naturais (como terremotos, tsunamis e furacões), pela fome ou pela extrema pobreza. É considerado imigrante quem saiu do país onde nasceu por vontade própria.

Refugiados são pessoas que deixam seus países de origem por medo de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas ou por conflitos e violação de direitos humanos. Uma pessoa é considerada perseguida quando a sua vida e a sua liberdade estão em risco no país onde vive. As situações enfrentadas pelos refugiados são tão perigosas que eles buscam segurança em outros países, de onde não podem ser expulsos, segundo a lei.

O que diz a lei? O refúgio é um direito humano universal reconhecido por leis internacionais. No Brasil, as pessoas refugiadas têm os seguintes direitos: Não podem ser devolvidas para o país de onde saíram. Devem receber documentos de identidade e carteira de trabalho provisórios. Não podem ser investigados ou multados por entrar no Brasil de forma irregular. Podem frequentar as escolas públicas de ensinos fundamental e médio. Podem e devem ser atendidos em quaisquer hospitais e postos de saúde públicos. Não podem ser discriminados. Praticar livremente sua religião. Os deveres dos refugiados em território brasileiro são os seguintes: respeitar as leis, as pessoas e os órgãos públicos e privados.

Fonte: <https://jornaljoia.com.br> (adaptado)

Texto 10



Maus', Art Spiegelman

Fernanda (Revista Pólen)

A capa do livro não deixa dúvidas quanto à temática – é uma história sobre o nazismo – e também apresenta a metáfora trabalhada por Spiegelman: ao invés de representar seres humanos de maneira “realista”, ele usa animais. Os judeus são ratos. Os alemães são gatos. E assim por diante. Mas isso não torna a história narrada menos humana. Nas primeiras páginas, descobrimos que Art quer contar a história do pai, e pede que este narre suas memórias para ele. Vladek questiona o projeto do filho, já que acredita que ninguém quer ouvir esse tipo de história – e se hoje nós já ouvimos (e lemos, e assistimos) uma infinidade de narrativas sobre o Holocausto, tenho certeza de que Vladek em parte está certo: nós ainda não estamos abertos a ouvir muitas das atrocidades que os seres humanos praticam sobre outros seres humanos. Mas Art convence o pai com o argumento de que *ele* quer ouvir. Hoje, histórias sobre o Holocausto são muito comuns. Mas

elas nem sempre são particulares, e elas nem sempre soam tão verdadeiras. A história de Vladek é as duas coisas porque, acima de tudo, não é ficção. É aquilo que a memória de um sobrevivente o permite lembrar, emoldurado pela perspectiva do filho, e a representação da relação entre pai e filho. Que não é maravilhosa, mas é real. Os detalhes humanizam a figura de Vladek, diferente do que acontece naquelas imagens de pilhas de corpos e filas de pessoas que, ainda que sejam chocantes, desumanizam cada uma daquelas pessoas, que ali são uma entre muitos. Vladek depois do fim da guerra torna-se um imigrante nos Estados Unidos.

Acima de tudo é uma história humana. É impossível não se emocionar, não se perguntar *por que e como é possível* que essas coisas aconteçam e que a gente permita isso. É impossível não temer por eles, mesmo que a gente saiba que eles vão sair dali vivos. Mas é impossível não se perguntar que tipo de marcas essa sobrevivência deixa numa pessoa. É impossível não se identificar com as implicâncias de pai e filho. Essa identificação te lembra: esse é um ser humano como eu – e nenhum ser humano deveria precisar carregar as memórias que ele carrega e eu não, porque ninguém deveria passar por isso, nunca.

Fonte: <https://revisapolen.com> (adaptado)

Texto 11

“Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!”

Leonardo Sakamoto, 08/09/2015, 12h56

“Tá com dó? Leva para casa!” é uma daquelas frases icônicas, através das quais consegue-se avaliar se o interlocutor merece respeito ou um abraço forte e solidário. É utilizada por pessoas com síndrome de pombo-enxadrista (faz sujeira no tabuleiro, joga ignorando regras mínimas de sociabilidade e sai voando, cantando vitória), normalmente diante do clamor para políticas voltadas àquela gente pobre, parda, perdida ou violada que habita as frestas das grandes cidades.

É só falar da necessidade de políticas específicas que garantam qualidade de vida para esse pessoal

mas, ao mesmo tempo, respeitem seu direito de ir e vir e ocupar o espaço público que o povo vira bicho. Ou melhor, vira pombo.

Este tema não é novo por aqui, mas vi que a frase passou a ser usada diante da última crise de refugiados na Europa. Gente empregando-a para negar a necessidade de acolher refugiados, não só da Síria, mas da Ásia, África e América Latina. “Querem trazer mais deles para o Brasil? Coloque-os na sua casa!”

Não viu esse tipo de coisa na sua timeline? Acha que o mundo é só solidariedade? Culpe o algoritmo de sua rede social, que te colocou numa bolha cor de rosa. O mundo lá fora, minha gente, é flicts.

Tanto na Europa quanto por aqui, ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados, garantindo apoio a quem perdeu tudo. E é ótimo que seja assim. Mas eles devem ser alvo, principalmente, de uma política pública, com intervenção direta do Estado, única instituição com tamanho e legitimidade para garantir uma ação nacional, transnacional e de escala. Porque isso também inclui a garantia da autonomia econômica e social às famílias. Quem acha que o Estado é um simples entrave e não a forma que construímos para impedir que nos devoremos, tem dificuldade de entender que o acolhimento de refugiados e migrantes não é caridade individual, mas sim a efetivação de compromissos assumidos internacionalmente por um povo.

Ao mesmo tempo, o Estado é responsável por aprovar o mais rápido possível a nova lei brasileira de migração, que facilita a acolhida de estrangeiros de locais com instabilidade, guerras, violações a direitos humanos. O projeto, já aprovado no Senado e que está em análise na Câmara dos Deputados (PL 2516/15), repudia a xenofobia, tendo uma caráter mais humanitário que o Estatuto do Estrangeiro atual, um Walking Dead – morto, mas segue aí, atropalhando. Não é a panaceia para todos os problemas, mas um passo importante. Migrantes geram riqueza para seus novos países, mas a narrativa é de que são custosos para o poder público. Prova de que uma mentira contada mil vezes vira verdade.

Tenho dó é desse povo que tem medo de tudo e acha que a vida é uma selva, do nós contra eles. Pessoal que pensa assim, na boa, sua vida deve ser ruim demais.

(Jornalista e doutor em Ciência Política (USP). Cobriu conflitos armados em diversos países e o desrespeito aos direitos humanos. Professor de Jornalismo na PUC-SP e pesquisador da New School (NY), é diretor da ONG Repórter Brasil e conselheiro do Fundo das Nações Unidas para Formas Contemporâneas de Escravidão.)

Texto 12



ENTREVISTA COM VIET THANH NGUYEN

A literatura traz consigo o dom único de fazer com que a pessoa se coloque no lugar dos outros. Perguntamos ao estadunidense-vietnamita Viet Thanh Nguyen – Prêmio Pulitzer (2016) - “O simpaticante” como podemos nos sentir quando se escolhe subir em um barco para fugir de uma guerra. Ele mesmo foi um *boat people*, como eram chamados pela mídia os vietnamitas que escaparam após o fim da guerra.

Qual é a diferença entre um refugiado nos anos 1970 e um hoje nos EUA? Tenho certa familiaridade com essa condição. Faço parte daquelas centenas de milhares de pessoas que fugiram em um barco. Era 1975, eu tinha apenas quatro anos, meus pais tinham pouco mais de 40 anos. No Vietnã, levavam uma vida confortável, deixaram tudo o que construíram, o seu passado. Foi traumático para eles, porque tiveram que recomeçar e, ao mesmo tempo, pensar nos seus filhos, em mim e no meu irmão. Eles se encontraram em um acampamento militar em um lugar que não conheciam, não falavam a língua, e lhes levavam uma comida estranha. Mas, Para mim, era tudo diferente. As crianças são muito resilientes, conseguem suportar a dor. Sofri quando fui tirado dos meus pais. Depois, quando me devolveram para a minha família, fiquei feliz. Estava em um país novo, onde havia neve, fiz novas amizades. As crianças não sabem nada sobre o mundo. Enquanto estão com os pais, tudo é novo e belo para elas.

Você escreveu que “em um país onde os bens de propriedade eram a única coisa que importava, não tínhamos nada que nos pertencesse”, exceto as histórias. Como vocês fizeram? Meus pais tiveram que sair do acampamento e encontrar um trabalho e cuidar de nós. Não sei como conseguiram sobreviver, mesmo que, no fim, conseguissem reconstruir uma vida até melhor do que a anterior. Provavelmente, quando você não tem outra possibilidade, você faz de tudo. Mas eu conheço outras tantas pessoas que não conseguiram. Uma situação desse tipo produz fortes danos em nível pessoal e familiar, há abusos emocionais muito fortes.

“Eu não sou um refugiado”, diz um homem que desembarcou na Grécia a um repórter. É formalmente um refugiado, mas não se percebe como tal. Em vez disso, você reivindica abertamente o fato de ter sido um refugiado. Existe uma definição objetiva, fornecida pelas Nações Unidas (“Qualquer pessoa que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele”). No mundo, há 68 milhões de apátridas, 22 milhões deles são tecnicamente **refugiados**. Há uma subjetividade: como a pessoa se percebe, como se sente, como é tratada. Essas pessoas não são bem-quistas no país de onde provêm e não são aceitas nos lugares de chegada. Eu sou muito solidário a elas, porque fui um refugiado.

É possível se sentir refugiado mesmo quando não se é formalmente? A definição de **refugiado** é precisa. Meu trabalho se concentra nas condições das pessoas que viveram a guerra e foram forçadas a fazer escolhas extremas em condições muito difíceis. É claro que, para além das definições, a cada um de nós pode acontecer de se sentir indesejado na vida. Acredito que há traços comuns entre aquilo que um Estado faz, que pode expulsar ou não deixar as pessoas entrarem, e o que o ser humano faz em algumas situações, expulsando, por exemplo, as pessoas da própria vida. Para evitar tudo isso, devemos trabalhar muito, especialmente em relação às crianças. Na Itália, nos últimos meses, houve um surto de atos de racismo contra imigrantes, requerentes de asilo e **refugiados**. Não conheço exatamente a situação italiana, mas não me parece muito diferente do que acontece nos EUA. Também temos fluxos migratórios do México e da América Central. Por isso, criou-se um forte sentimento **anti-imigrantes**, se construiu um muro na fronteira. Há uma divisão na sociedade, entre aqueles que sentem um sentimento de piedade e aqueles que estão assustados.

Por que não gosta do termo *boat people*? Nunca quis utilizar o termo *boat people*, porque o acho desumano. Não podemos esquecer que a metade dos vietnamitas que escapavam, morreram. Todos sabiam que se lançariam em uma viagem desesperada e, ao mesmo tempo, heroica. É preciso se perguntar por que decidiram fazer isso. Nos EUA, temos uma visão heroica dos astronautas, mas não pensamos que a sua capacidade de sobreviver ao voo para o espaço é muito maior do que a dos **refugiados** que sobem em um bote. Devemos tentar imaginar o que se sente, como as pessoas se sentem ao subir em um barco pondo em risco a própria vida. Quem escreve deveria falar disso em termos heroicos, como se essa experiência fosse uma odisséia atual. FONTE:

<http://www.ihu.unisinos.br/adaptado>

LONGE DE CASA

Texto 13



Estou andando pelas ruas de Birmingham e paro por um segundo para sentir a paz. Está em todo lugar à nossa volta, mas também sinto essa paz dentro de mim, agradeço a Alá por tudo, por estar viva e em segurança, assim como minha família. Nunca deixa de me chocar que as pessoas considerem a paz algo garantido. Sou grata por ela todos os dias. Nem todo mundo tem essa sorte. Milhões de homens, mulheres e crianças testemunham guerras diariamente. A realidade dessas pessoas envolve violência, lares destruídos, vidas inocentes perdidas. A única escolha que têm para se manter seguras é ir embora. Então elas “escolhem” ficar longe de casa. Só que não é exatamente uma escolha. Eu tinha onze anos. E tive que migrar.

Para qualquer refugiado ou pessoa fugindo da violência, principal causa de deslocamento forçado, parece que hoje não existe um lugar seguro no mundo. Até o final de 2017, as Nações Unidas contabilizam 68,5 milhões de pessoas que foram obrigadas a se deslocar. 25,4 milhões são consideradas refugiadas. Os números são tão impressionantes que esquecemos que são indivíduos que foram obrigados a deixar suas casas. São médicos, professores, advogados, jornalistas, poetas e líderes religiosos. Além de muitas crianças. Eles são seres humanos que esperam um futuro melhor.

Conheci muitas pessoas que precisaram reconstruir a vida, às vezes em lugar completamente diferente de onde tinham vindo. Pessoas que perderam muito - inclusive gente que amavam - e precisaram recomeçar. Isso significa aprender uma nova língua, uma nova cultura, um novo jeito. Muita gente não entende que refugiados são pessoas comuns. O que os diferencia é o fato de que se viram em meio a um conflito que os forçou a deixar seu lar, as pessoas que amavam e a vida que conheciam. Arriscaram muito no caminho, e por quê? Porque quase sempre é uma questão de vida ou morte.


Quando penso em refugiados e em todos aqueles que foram obrigados a migrar, penso em resiliência. Coragem, bravura. Eles chegam ao fim de sua jornada angustiante, mas é apenas o começo de uma vida diferente e incerta. Muita gente acha que refugiados deveriam sentir apenas duas coisas: gratidão ao país que lhe ofereceu asilo e alívio por estarem a salvo. Acho que a maior parte das pessoas não compreende o emaranhado de emoções que surge ao deixar para trás tudo o que você conhece. Não se está apenas fugindo da violência - que é o motivo pelo qual tantos são forçados a ir embora e é aquilo que os jornais mostram - mas, também deixando seu país, sua amada casa. Isso parece se perder nas discussões sobre refugiados e deslocados internos. Há um foco exagerado em onde estão agora, em vez de no que perderam.

Sou muito grata ao Reino Unido pela recepção calorosa que eu e minha família recebemos. Mas não se passa nem um dia sem que eu tenha saudade de casa. Sinto falta das minhas amigas, do gosto do chá paquistanês fervido com leite no fogão e adoçado com açúcar. Não sinto falta dos sons da cidade sob cerco, com helicóptero do Exército sobrevoando nossa casa e bombas explodindo a cada dia mais alto e mais próximas antes de o governo finalmente forçar a evacuação. Mas tenho saudade de casa. E reconheço os mesmos sentimentos conflitantes nas histórias das meninas e jovens que encontro. Todas têm suas próprias listas de sons, cheiros e gostos de que sentem falta, além de pessoas de quem não conseguiram se despedir. Todas têm momentos de sua jornada que nunca vão esquecer, e rostos e vozes que gostariam de lembrar.


Infelizmente, o deslocamento global não é um fenômeno novo. Mas atualmente estamos presenciando a maior crise de refugiados da história. Tantas pessoas não eram forçadas a deixar seu lar e seu país desde a Segunda Guerra Mundial, quando mais 50 milhões foram deslocados pela violência. Desde então, milhões enfrentam crises similares. E o que fazer para ajudar? Aprendendo a respeito (há muitos cursos on-line, incluindo fontes de notícias confiáveis e o site do ACNUR, que fornece não apenas os dados, mas contexto); doando dinheiro, mas também tempo e atenção; sendo voluntário; escrevendo cartas para despertar a consciência; iniciando ou entrando para um grupo de apoio a refugiados em determinada localidade, sendo legal com um aluno novo que tenha sido obrigado a migrar e esteja recomeçando a vida. Faça o que puder. Saiba que compaixão é a chave. E que atos de generosidade, tanto grandes quanto pequenos, podem fazer a diferença e ajudar o mundo a se curar.

(MALALA, Y. *Longe de Casa*. São Paulo: Seguinte, 2019)


APÊNDICE F – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO	CM3M	Prof.ª Michele
		
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p>		
<p>O gênero textual que estamos trabalhando neste trimestre é a Crônica Argumentativa e o assunto discutido tem sido 'Direito à educação para todos'. Conforme temos conversado em nossas aulas, o tema apresenta uma delimitação, de modo que seja focado um determinado aspecto. A fim de produzir uma Crônica Argumentativa sobre o 'Direito à educação', escolha uma das seguintes delimitações: mulheres, ciganos, negros, indígenas, presidiários ou pessoas com necessidades especiais. Considere, ao produzir seu texto, as características da Crônica Argumentativa e a macroestrutura do texto dissertativo. O texto deve ter, no mínimo, 30 linhas e, no máximo, 40.</p>		
<p><u>RASCUNHO</u></p> <hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/>		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		

APÊNDICE G – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01

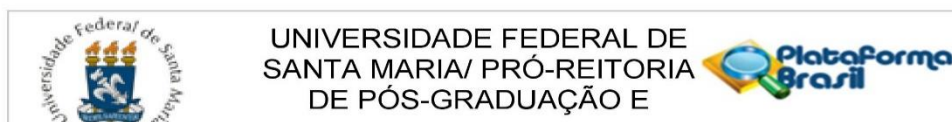
LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO	CMSM	Prof.ª Michele
		
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p>		
<p>Considerando o que estudamos até agora sobre produção textual (intencionalidade, progressão tópica, articuladores, projeto de dizer, argumentação, plano de texto), convido você a reescrever sua crônica argumentativa sobre o 'Direito à educação' referente ao grupo social escolhido por você, atentando para os apontamentos feitos na orelha de seu texto. O texto deve ter, no mínimo, 30 linhas e, no máximo, 40.</p>		
<p><u>RASCUNHO</u></p>		
<hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/>		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		

APÊNDICE H – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO	CM3M	Prof.ª Michele
		
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p>		
<p>Considerando a leitura prévia dos livros paradidáticos “Eu sou Malala”, “Maus” e “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, bem como os textos motivadores apresentados na 4ª Nota de Aula de Produção Textual, produza uma Crônica Argumentativa sobre o tema <i>Acolher ou não refugiados no Brasil</i>. Para isso, primeiramente elabore um Plano de Texto que expresse a sua intenção frente ao seu interlocutor, de modo que seu posicionamento fique claro, explicitando as marcas de sua autoria. Ao produzir o texto, atente para as características da Crônica Argumentativa, a progressão textual, os articuladores, os tipos de argumentos e a estrutura do argumento, ou seja, não esqueça de utilizar seus conhecimentos sobre essas técnicas argumentativas para fortalecer sua argumentação. O texto deve ter, no mínimo, 30 linhas e, no máximo, 40.</p>		
<p><u>RASCUNHO</u></p> <hr style="width: 20%; margin: 10px auto;"/>		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A COESÃO SEQUENCIAL FRÁSTICA NA ESCRITA ARGUMENTATIVA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCRITA-PROCESSO E DO AUTOMONITORAMENTO

Pesquisador: Vaima Regina Alves Motta

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 05220918.7.0000.5346

Instituição Proponente: Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

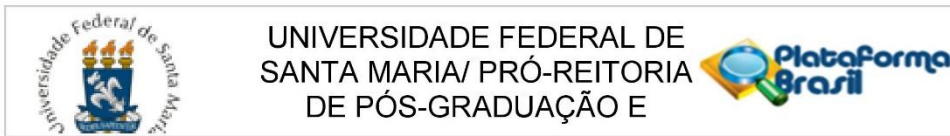
Número do Parecer: 3.109.370

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Interação.

Esta pesquisa de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem como objetivo investigar como a relação entre a progressão tópica e a intencionalidade pode auxiliar na produção e na reescrita de textos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria. No intuito de dar corpo a esta pesquisa-ação, escolheu-se três gêneros argumentativos: a Crônica Argumentativa, o Artigo de Opinião e a Redação do ENEM. Para tanto, este estudo está centrado nos preceitos da Linguística do Texto, sobretudo em Beaugrande e Dressler (1981), no que se refere à intencionalidade e, em Koch (2017, 2016a, 2016b, 2014), quanto à progressão tópica e à coesão sequencial. Outros autores também fazem parte da sustentação teórica desta pesquisa como Koch e Elias (2016), as quais tratam da escrita argumentativa na escola; Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) para a argumentação; White e Arndt (1991), no que se refere à escrita-processo (Process Writing); Ruiz (2015) na avaliação textual-interativa; O'Malley e Chamot (1990), quanto às estratégias de aprendizagem. No que tange aos preceitos metodológicos, busca-se apoio em Burns (1999) e Thiollent (2011), sobre a pesquisa-ação. Como resultado, espera-se contribuir com o campo dos

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **Município:** SANTA MARIA **CEP:** 97.105-970
UF: RS **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com
Telefone: (55)3220-9362



Continuação do Parecer: 3.109.370

estudos linguísticos não só por apresentar a teoria na prática, como também por qualificar as produções textuais argumentativas de estudantes em situação de aprendizagem, por meio do trabalho com a progressão tópica e a intencionalidade. Assim, intenta-se aproximar Escola Básica e Pós-Graduação a partir do trabalho na sala de aula do Ensino Médio, promover avanços na parceria entre professor-pesquisador e participantes de pesquisa no que diz respeito ao trabalho (auto)monitorado na produção de textos, além de contribuir com os estudos da Linguística do Texto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: investigar como a relação entre a progressão tópica e a intencionalidade pode auxiliar na produção e na reescrita de textos de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria.

Objetivos Específicos: a) Verificar a contribuição do conhecimento acerca da progressão tópica e suas marcas linguísticas para os alunos na busca pela articulação e coesividade do texto argumentativo; b) Investigar a relação entre a intencionalidade declarada nos questionários de intenção e a intencionalidade expressa no material linguístico dos gêneros argumentativos produzidos; c) Analisar a colaboração do automonitoramento para a construção da autonomia escritora dos alunos; d) Averiguar a contribuição da metodologia da pesquisa-ação para o processo de ensino e aprendizagem de produção de textos escritos na escola; e) Examinar a colaboração dos princípios da escrita-processo no desenvolvimento da capacidade de planejamento do texto argumentativo de alunos do Ensino Médio.

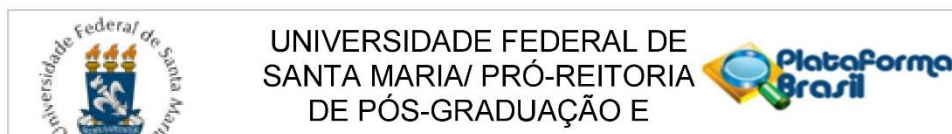
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos de modo claro no corpo do projeto e nos termos obrigatórios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma proposta de investigação acerca da produção textual, a qual por sua natureza é uma atividade interacional entre sujeitos sociais, conforme aponta Koch (2014). De acordo com as autoras, aborda um fenômeno discursivo constituído a partir da interação social, a aula de Língua Portuguesa. Constitui-se como uma pesquisa-ação e propõe a análise da produção de gêneros argumentativos, os quais são práticas languageiras socialmente reconhecidas.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.109.370

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão de acordo com as exigências e redigidos de modo claro e adequado aos sujeitos da pesquisa.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

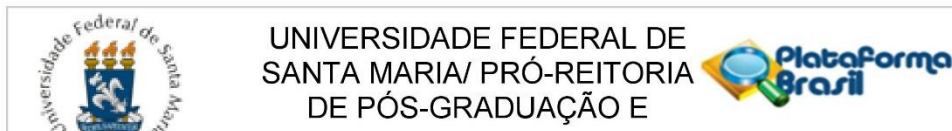
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1104595.pdf	28/12/2018 15:08:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	28/12/2018 15:05:14	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	28/12/2018 15:04:46	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Brochura Pesquisa	gap.pdf	28/12/2018 14:59:30	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconfidencialidade.pdf	28/12/2018 12:31:03	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceiteescola.pdf	28/12/2018 11:44:37	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodoutorado.pdf	28/12/2018 11:43:29	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	28/12/2018 11:42:08	Vaima Regina Alves Motta	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.109.370

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 09 de Janeiro de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DECE_x DEPA
COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

Eu Kleber Torres Camerino, abaixo assinado, Comandante e Diretor de Ensino, responsável pelo Colégio Militar de Santa Maria, autorizo a realização do estudo **A coesão sequencial frástica na escrita argumentativa do Ensino Médio: uma análise a partir da escrita-processo e do automonitoramento**, a ser conduzido pelos pesquisadores Vaima Regina Alves Motta e Michele Mendes Rocha de Oliveira.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.


Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data 13/12/2018.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

A assinatura manuscrita em tinta preta, com traços fluidos e extensos, sobreposta ao carimbo circular do Colégio Militar de Santa Maria. O carimbo contém o brasão de Armas do Brasil no centro e o texto "COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA" ao redor da borda.

ANEXO C – PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL – 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

 <p>MINISTERIO DA DEFESA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXERCITO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATORIA E ASSISTENCIAL</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p style="text-align: center;">APROVO – REVISADO EM 2017 Em conformidade com as Port. 38-DECEX, 12ABR11, e Port 137- Cmdo Ex. 28FEV12</p> <p style="text-align: center;">Gep Rda Flávio Marcus Lancha Barbosa – Dir DEPA</p> </div>	<p>PLANO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – ENSINO MÉDIO - 2º ANO</p> <p>Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disciplina: Língua Portuguesa – Carga horária: 120 horas</p>	<p>Proposta Filosófica da Área - A aprendizagem das disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deve proporcionar ao aluno do SCMB condições de, por meio do desenvolvimento da competência discursiva e dos multiletramentos, concomitantemente, estar preparado para enfrentar, de forma crítica e ética, os desafios da sociedade contemporânea.</p> <p>Proposta Filosófica da Disciplina – A aprendizagem da língua materna deve assegurar ao aluno, ao longo do ensino médio, o desenvolvimento das competências referentes à linguagem que lhe permitam participar de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, a disciplina Língua Portuguesa deve ser compreendida como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade e possibilitar, por meio do estudo dos diferentes gêneros textuais, a recuperação das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, possibilitando ao aluno assumir seu papel de autor e interlocutor no mundo letrado.</p>
<p>EIXOS COGNITIVOS:</p> <p>I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p> <p>II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p> <p>III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p> <p>IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p> <p>V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>		

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL



APRESENTAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS PELO DIRETOR DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL

O Exército Brasileiro, por meio do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), delineou o processo de transformação do ensino na Força na busca de níveis superiores de qualidade de ensino. Para alcançar este objetivo, a abordagem pedagógica embasada no Ensino por Competências foi a escolhida para nortear a prática que ora se legitima nos estabelecimentos de ensino da Força.

Coordenando as ações pedagógicas do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), integrante do Sistema DECEX, reconhece que as práticas que endossam o ensino por competências já coabitam as salas de aulas dos Colégios Militares (CM), tornando o processo ensino-aprendizagem mais atrativo e interessante aos seus alunos.

O real sentido dessas mudanças reside, pois, no intento de aprimorar a qualidade do ensino, manter a excelência e atuar, de forma eficaz, por meio do apoio pedagógico, no combate ao fracasso escolar dos discentes.

O SCMB conta com o apoio diferenciado do corpo docente que, de forma excepcional, esmerou-se pelo sucesso dos alunos e pela qualidade e excelência de seus resultados.

Assim sendo, apresentam-se os novos currículos: os **Planos de Sequências Didáticas (PSD)**. Os **PSD** são frutos das experiências, dos diálogos e das vivências dos CM e de suas expectativas por um fazer diferenciado. Alinhados de forma interdisciplinar, dentro das Áreas de Conhecimento, eles permitirão a elaboração de sequências didáticas que, contextualizadas, mediadas e embasadas na perspectiva dos multiterramentos, proporcionarão o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, tornando-os autônomos na construção de seus conhecimentos.

Segundo Guimarães Rosa "... é devagar que o escuro fica claro". Nesse momento, repleto de desafios, espera-se que com a persistência, a confiança e a experiência de todos os agentes de ensino, o SCMB prossiga no caminho de ser um Sistema de Ensino que faz a diferença no Brasil.

Gen Bda Flavio Marcus Lancia Barbosa – Dir DEPA

Diretor de Educação Preparatória e Assistencial



ENFOQUE DIDÁTICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico que embasa o **Ensino por Competências** é a abordagem construtivista. Seu foco reside na construção e no papel dos sujeitos. Nesta concepção de ensino, os sujeitos assumem posição central na produção do próprio saber. Não se encontram manuais prontos com sugestões e técnicas sobre como ensinar, uma vez que a diversidade entre estes sujeitos contraindica as fórmulas predeterminadas.

O construtivismo procura demonstrar que a aprendizagem começa com uma situação-problema e com a necessidade de resolvê-la. O centro do processo deixa de ser a facilitação da aprendizagem, e passa a ser o 'como se ensina' e o 'como se aprende'.

Por isso, diz-se que a principal mudança nesta abordagem é, exatamente, sobre a forma de ensinar. Uma vez que se altera a forma de ensinar, mudam-se, também, as maneiras de se preparar uma aula, de compreender e ver o aluno e de avaliar.

As aulas devem considerar os alunos em sua pluralidade, em suas diferenças de ritmo e de características de aprendizagem. Isto implica em conhecer os discentes e em lançar mão, sempre, dos suportes mais variados e da contextualização para a aprendizagem significativa.

A avaliação deixa de ser uma preocupação técnica em mensurar o aluno e passa a enfatizar as atividades; ela perde o olhar metonímico do instrumento e passa a ser vista como processual, ratificando ainda mais o papel do docente como mediador.

A implantação desta abordagem, no SCMB, possui a envergadura de uma mudança paradigmática. Não se trata, simplesmente, de substituir documentos, rotinas ou mesmo práticas. Trata-se de renovar o compromisso dos agentes de ensino, frente a um novo cenário educacional.

No intuito de consolidar aspectos didático-metodológicos, a DEPA elaborou documentos que, além de nortear as práticas docentes, colaboram para maior acompanhamento e controle das mesmas dentro do SCMB. Esses documentos são explicitados nos itens a seguir.

1. Plano de Sequências Didáticas (PSD)

O PSD foi elaborado como norteador de um elemento importante para todo o processo de construção da aprendizagem: as sequências didáticas. No PSD, encontra-se a matriz de referência (lista de competências e habilidades) relacionada com os objetos de conhecimento (conteúdos); estes são elementos comuns a todo SCMB.

Cada CM deverá, partindo dessa matriz e de sua relação com os objetos do conhecimento, elaborar os descritores que integrarão sua edição do PSD, constituindo-se, pois, na parte atualizável dos currículos. Os descritores, elementos que descrevem as habilidades em relação com os objetos e orientam o planejamento das aulas e da avaliação, são de autoria dos CM. Cabe à **Supervisão Escolar e aos Chefes de Disciplinas** (antigos Chefes de Subseção) a **coordenação dessa atividade**.

Os objetos de conhecimento estão representados, no PSD, em sua forma mais ampla e abrangente. São tópicos que representam grandes recortes de suas disciplinas. Os professores devem buscar o mínimo detalhamento desses objetos, evitando aprofundamentos que comprometam, pela extensão excessiva dos conteúdos, a realização da didática do ensino por competências. A busca pelo CORE (conteúdo principal) deve ser constante. O seguimento dessa orientação será motivo de acompanhamento e supervisão.

Plano de Sequência Didática – Enfoque pedagógico e metodológico – LINGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM

Os objetos do conhecimento constantes do PSD podem ser desenvolvidos em ordem diferente da especificada nesse documento, desde que o novo ordenamento se justifique pela busca da melhoria da aprendizagem, pela montagem de sequências didáticas interdisciplinares e desde que não rompa com o ordenamento lógico da disciplina.

As competências e habilidades registradas no PSD constituem-se em um trabalho mínimo que deve ser desenvolvido pelo docente ("mínimo cobrável"). Em função das possibilidades didáticas levantadas no Plano de Execução Didática, e sempre no interesse da aprendizagem dos alunos, os docentes podem procurar desenvolver outras habilidades ou competências.

2. Plano de Execução Didática (PED)

O PED é o documento que apresenta as sequências didáticas **elaboradas pelo grupo de docentes** que lecionam determinada disciplina, num determinado ano escolar. Esse documento deve ser de posse obrigatória dos docentes e encaminhado à Supervisão Escolar (Sup Esc) e à Seção Técnica de Ensino (STE), para facilitar a análise dos processos de provas formais e a avaliação dos professores.

As sequências didáticas devem ser entendidas como 'módulos' que, uma vez planejados pelos docentes, devem orientar o desenvolvimento das competências (C) e habilidades (H) já determinadas no PSD, a seleção de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da competência discursiva (ler e escrever) de nossos alunos, interseccionadas pelos objetos de conhecimento (conteúdos) a serem ensinados em sala de aula.

A elaboração das sequências didáticas deve prever os recortes das C e H, bem como dos objetos de conhecimento, esmiuçando as estratégias cognitivas que serão desenvolvidas nas aulas a serem ministradas.

Dos PED devem constar os descritores utilizados.

Dos PED devem constar todas as alterações do processo de ensino: a justificativa do não desenvolvimento de alguma C ou H previstas no PSD; a inclusão de C e H não previstas; a reordenação dos objetos de conhecimento.

As sequências didáticas devem espelhar, por meio das estratégias cognitivas selecionadas, os pressupostos de mediação, multiletamentos, contextualização e interdisciplinaridade, e apontar para a avaliação como processo e instrumento.

3. Plano de Aula (PA)

A DEPA facultou aos CM a elaboração de um PA que seja adequado às demandas peculiares de cada CM. No entanto, este documento não pode olvidar de possuir: os descritores envolvidos no desenvolvimento daquelas habilidades; a vinculação a uma sequência didática; os pressupostos do letramento para o desenvolvimento das competências discursivas; os quesitos de mediação e a indicação do processo de avaliação.

O PA deve ser elaborado individualmente, ou seja, cada professor elabora o seu. Caso o professor tenha várias turmas, deve concentrar um núcleo-comum ("plano de aula base") e enunciar as turmas que apresentarão desenvolvimentos diferenciados.

É importante ressaltar que o professor, antes facilitador, agora, atua como mediador do processo. Isso implica estratégias didáticas que tratam o conhecimento compartilhado. Numa sociedade de informação como a que se vive, os alunos precisam ser instados a buscar, a pesquisar e a compartilhar. O professor precisa acionar os conhecimentos prévios, sistematizá-los e desafiar os discentes na busca de situações mais complexas.

A DEPA indica que as aulas sejam iniciadas sempre com a motivação de um texto (entendido em sua concepção ampliada, podendo ser utilizados: tirinhas, músicas, filmes, notícias, charges, etc.; e outras formas de linguagem cabíveis). Por meio desse elemento motivador, o docente estará desenvolvendo a competência discursiva, devidamente atrelada ao letramento de sua disciplina ou área do conhecimento. Essa metodologia promoverá, por muitas vezes, a contextualização e a interdisciplinaridade que não podem ser esquecidas. As aulas, planejadas nessa orientação metodológica, estarão alinhadas com a proposta de elaboração de itens para os instrumentos de avaliação.

Ao se planejar a aula, o professor precisa buscar sempre o CORE, ou seja, o que é imprescindível. Esse CORE deve ser trabalhado com eficácia e eficiência, buscando sempre mostrar para o aluno o porquê de tal aprendizado ou para que servirá tal conhecimento em sua vida.

4. Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena

O estudo da história da formação e da contribuição dessas culturas à Nação brasileira é um conteúdo obrigatório nas escolas nacionais e será ministrado, transversalmente, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Mais do que serem objetos do conhecimento, esses conteúdos deverão permear o ensino, segundo a Lei nº 11.645 de 2008, incluindo diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, como por exemplo: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e a indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

5. Procedimentos didático-metodológicos específicos de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa será desenvolvido numa perspectiva semântico-discursiva, priorizando o desenvolvimento da pedagogia do letramento, com foco no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Nesse sentido, o ensino da gramática não será desenvolvido numa perspectiva prescritiva, em que se enfatize o ensino meramente conceitual "das regras pelas regras", mas deverá ser apresentado sob a perspectiva linguístico-textual da reflexão e do uso. A disciplina de Língua Portuguesa desenvolverá o estudo do texto e as produções textuais, segundo a abordagem dos diferentes gêneros textuais, na modalidade escolarizada, mediado pelo viés das sequências didáticas de aprendizagem (cf SCHNEEWLY & DOLZ, 2004) e das sequências/tipologias textuais (cf BRONCKART, 1995; ADAM, 1995).

O ensino de Língua Portuguesa no SCMB conta com o apoio do ensino de diferentes gêneros textuais, ligados aos diferentes letramentos, atrelados ao desenvolvimento da Competência Discursiva de todas as outras disciplinas do EF e do EM.

Os PSD apresentam um quadro de gêneros textuais obrigatórios e complementares. Os gêneros textuais obrigatórios podem ser articulados dentro do ano letivo conforme promovam sequências didáticas interdisciplinares ou atendam à melhor aprendizagem significativa dos alunos. Já os gêneros complementares, devido à sua natureza intergenerica, têm seu ensino facultado.

Plano de Sequência Didática – Enfoque pedagógico e metodológico – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM

O processo de avaliação em Língua Portuguesa, no ENSINO MÉDIO, obedecerá às seguintes orientações:

Avaliação Parcial – A nota de AP será composta por avaliações diferenciadas que contemplem, prioritariamente, a produção textual. Está vedada a aplicação de "AP" de Gramática. Os conteúdos gramaticais serão avaliados na escrita/ reescrita. No que cabe à realização de produção textual, o ensino médio deverá realizar, no mínimo, UMA, sendo facultativa a sua reescrita.

Avaliação de Estudo - Para a manutenção da coerência curricular, está **VEDADA a realização de produção textual nas AE do 1º e 2º anos/EM.** No entanto, a prova deverá ser majoritariamente discursiva, obedecendo às seguintes distribuições percentuais: 70% de questões discursivas (podendo ser ampliado) e 30% de questões objetivas/ contextualizadas conforme orientam as NAEB; ou de 50% de questões discursivas e 50% de questões objetivas.

Devido ao nível de trabalho que a prova discursiva demandará para a correção, a AE de Língua Portuguesa será a primeira no calendário de aplicação de provas em cada ano escolar.

Quanto à leitura dos livros paradidáticos, não há obrigatoriedade de a escola do livro estar atrelada ao gênero do trimestre. No entanto, deverá ser trabalhado, obrigatoriamente, um em cada trimestre.

O terceiro ano, conforme orientação da DIRETORIA, previstas na NPGE, funcionará no turno matutino, e obedecerá aos procedimentos previstos nos PSD e nas NAEB.

O PREVEST funcionará no turno contrário e poderá se valer de simulados e de produções textuais que se aproximem dos vestibulares regionais.

6. Procedimentos didático-administrativos de Língua Portuguesa

Para que o ensino de produção textual seja desenvolvido conforme a pedagogia do letramento, e que o professor tenha tempo adequado para a correção das atividades discursivas de que essa disciplina desenvolve, a seguinte distribuição de carga horária do docente deve ser respeitada:

Professor do Ensino Médio – Coordenador de Disciplina do ano letivo – 03 turmas ou 09h/a

Demais professores – 04 turmas ou 12h/a.

OBS: Os professores do terceiro ano obedecerão à carga didática aqui apresentada.

Somente para o funcionamento do prevest, no turno contrário, será admitida a divisão em: Língua Portuguesa/ Redação/ Literatura. Nos demais anos do ensino médio, a divisão será mantida para LP e Literatura.

7. Coordenador Geral de Língua Portuguesa (antigo Chefe de Subseção)

O Coordenador Geral de Língua Portuguesa dos CM, devido ao diferencial da didática do ensino da Língua Materna (L1), será o responsável pela análise dos Planos de Execução Didática (PED), das avaliações parciais e das de estudo. O Coordenador deverá acompanhar a elaboração dos descritores da disciplina e será o orientador da condução curricular de LP nos CM.

Para que este trabalho seja realizado, orienta-se que seja disponibilizado, na grade horária dos professores de LP, um tempo em comum, para reunião específica com o Coordenador Geral de Língua Portuguesa

Plano de Sequência Didática – Enfoque pedagógico e metodológico – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM

Nesse sentido, o Coordenador Geral de Língua Portuguesa deverá ter sua carga horária reduzida para 01 turma (5h/a) – se turma do ensino fundamental, e 02 turmas (06h/a), no Ensino Médio.

8. GRADE DE CORREÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – SCMB – DO 9º ANO/EF AO 3º ANO/EM

GRADE DE CORREÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – SCMB – 9º ANO/EF AO 3º ANO/EM	
COMPETÊNCIA ESCRITORA	
1- MODALIDADE ESCRITA	Deverá ser observado se o aluno demonstra domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa.
1	Demonstra domínio precário da modalidade escrita, de forma sistemática, com diversos e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções de escrita – até 02 ocorrências para cada desvio citado.
2	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro e de convenções de escrita – até 01 ocorrência para cada desvio citado.
3	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro e de convenções de escrita – nenhuma ocorrência
2- COMPETÊNCIA LEITORA/ INTERTEXTUALIDADE	Deverá ser observado se o aluno compreendeu a proposta da redação, articulou as diferentes leituras da coletânea e aplicou conceitos das diferentes áreas e 'diferentes leituras' para desenvolvimento do tema de acordo com o gênero textual proposto.
0	Fuga total ao tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.
1	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
2	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos da coletânea ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
3	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
4	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Plano de Sequência Didática – Entoque pedagógico e metodológico – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM

3. COMPETÊNCIA ESCRITORA/ TEXTUALIZAÇÃO/ INFORMATIVIDADE/ INTENCIONALIDADE	Deverá ser observado se o aluno organiza, relaciona e interpreta fatos, opiniões e argumentos.
0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados à proposta de produção textual.
1	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados à proposta de produção textual.
2	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual, mas desorganizados ou contraditórios e/ou limitados aos textos motivadores.
3	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual, mas limitados aos textos motivadores ou pouco organizados.
4	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual de forma organizada, com indícios de autoria.
5	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual de forma consistente e organizada, configurando autoria.
4. COMPETÊNCIA ESCRITORA / TEXTUALIZAÇÃO/ COERÊNCIA – (Coer)	<p>Deverá ser observado se o aluno domina:</p> <p>a) domina a ordenação paragrafal, ou seja, elabora os parágrafos e estes guardam uma lógica entre si;</p> <p>b) a lógica interna dos parágrafos e, em consequência, a organização de ideias básicas em cada parágrafo;</p> <p>c) a coerência externa, mantendo conexão com a coletânea e com a temática abordada.</p>
1	Texto apresenta incoerências localizadas que comprometem a lógica textual.
2	Texto apresenta incoerências localizadas, ou inter ou intra parágrafos, que não afetam a lógica interna, ou somente paragrafação inadequada.
3	Texto apresenta uma paragrafação coerente, mantendo de forma lógica as coerências inter/intraparágrafos, guardando, ainda, uma coerência externa com a temática provocada pela coletânea.

5. COMPETÊNCIA ESCRITORA / TEXTUALIZAÇÃO/ COESÕES (coes)	Quanto ao aspecto da coesão, deverão ser observados: a) os mecanismos que se referem à retomada, à progressão textual, atentando para o uso variado desses recursos como a elipse, a nominalização, a pronominalização, o sintagma nominal, os conectivos e a pontuação e b) da capacidade de inserir novos referentes que apresentem indícios de autoria e de posicionamento crítico.
1	Não faz uso de elementos coesivos, ou o faz de maneira inadequada e ineficaz, contribuindo para a construção de um texto truncado, ambíguo e ilegível.
2	Faz uso de poucos e, às vezes, inadequados elementos coesivos com prejuízos pontuais para a progressão textual. Predomínio de períodos simples, orações absolutas.
3	Faz uso de poucos elementos coesivos, com predomínio de um ou dois mecanismos de coesão (por exemplo, pronominalização e repetição), com certo prejuízo para a progressão textual.
4	Faz uso de variados elementos coesivos de maneira adequada, mas sem apresentar marcas de autoria.

A grade de correção deverá ser utilizada do 9º ano EF ao 3º ano/EM, por todos os docentes do SCMB, e será o parâmetro utilizado para as Pesquisas de Capacidade de Leitura e Escrita que forem determinadas pela DEPA.

9. SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os professores de Língua Portuguesa, quando forem planejar suas atividades (PED/PA e Avaliações), deverão trabalhar com a relação estreita entre Competência e Habilidade, para isso, ao buscarem as habilidades (detalhadas por extenso) nos trimestres, deverão observar, na Matriz de Referência, qual o norteamento que a Competência está indicando.

10- Estratégias de Aprendizagem mais adequadas para o desenvolvimento dos Conteúdos:

As estratégias, listadas abaixo, devem servir como **orientação e sugestão** para os docentes dos diversos anos escolares da disciplina de modo a

Facilitar o planejamento das sequências didáticas, estimulando o aluno por meio de estratégias mais contextualizadas (questionamentos, análise, situações problema), com conteúdos adequados ao nível cognitivo do ano de ensino.

O domínio da leitura e da interpretação de textos (verbais e não-verbais) é imprescindível para compreensão de mundo.

a) Conceituais e Factuais

Aula dialogada, aula expositiva, pesquisa prévia, questionários, tempestade de ideias, leitura silenciosa, leitura compartilhada, painel, estudo de caso, contação de histórias, simpósio, aula multidisciplinar, mapas conceituais, dentre outras.

b) Atitudinais

Confeção de cartazes, textos apelativos, banner, montagem de portfólio cor-de-lá, pesquisa, seminário, montagem de esquetes teatrais, projetos (interdisciplinares, atitudinais, de mobilização etc), dentre outras.

c) Procedimentais

Elaboração de mapas conceituais, elaboração de organogramas, criação de jogos, debate, entrevista, seminários, maquetes, varal de textos, pinturas, desenhos, relatório, Juri simulado, confecção de vídeos, montagem de revistas/jornais (digital/impresso), propagandas, dentre outras.

Entende-se que a migração para o ensino por competências ainda está em fase de implantação e que, com as experiências e o amadurecimento das etapas, a cada dia será dado um passo mais firme para a total consolidação dessa abordagem pedagógica que, certamente, será um divisor de águas para o ensino de excelência que é realizado nos Colégios Militares e para a formação de nossos alunos.

Bons trabalhos!

Seção de Ensino da DEPA

CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL

Articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.

C11 - Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências.

Língua Portuguesa e Literatura	HLP22- considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
	HLP23- entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
	HLP24- reconhecer que os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções.
	HING41- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar.
LEM	HING42- Perceber a importância do aprendizado e do uso das línguas estrangeiras modernas por sua função intrínseca de veículo fundamental de comunicação.
	HING43 – Reconhecer na língua estrangeira em uso os processos de variação intrínsecos ao processo linguístico no que diz respeito a fatores geográficos, históricos, sociológicos (gênero, gerações e classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia).
	HESP38 – Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar.
Educação Física Escolar	HESP39 – Reconhecer na Língua Espanhola nos processos de variação intrínsecos ao processo linguístico no que diz respeito a fatores geográficos, históricos, sociológicos (gênero, gerações e classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia).
	HEF17- Compreender as diferentes manifestações socioculturais, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.
Arte	HA29- utilizar as linguagens da arte como meios de busca e produção de sentido ao apreciar e produzir trabalhos artísticos nos diversos contextos socioculturais.
	HC12- Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais.
	HLP25- compreender que as várias linguagens são legitimadas pela apropriação que delas fazem seus usuários.

Língua Portuguesa e Literatura	<p>HLP26- entender que a escolha de uma ou mais línguas como forma de expressão de um grupo social está intimamente relacionada à identidade cultural que se estabelece por meio dessa(s) língua(m)(ns)</p> <p>HLP27- ampliar o conhecimento dos alunos sobre línguas não-verbais.</p> <p>HING44- Reconhecer a língua estrangeira (e as demais línguas) como códigos de legitimação de acordos de sentidos, negociados a partir de características simbólicas, arbitradas e convencionadas no encontro dos discursos usados nas várias esferas da vida social.</p> <p>HING45 – Utilizar apropriadamente os recursos textuais e discursivos que permitam a produção de textos e discursos adequados às situações comunicativas.</p>
LEM	<p>HESPA0 – Reconhecer a Língua Espanhola (e as demais línguas) como códigos de legitimação de acordos de sentidos, negociados a partir de características simbólicas, arbitradas e convencionadas no encontro dos discursos usados nas várias esferas da vida social.</p> <p>HESPA1 – Utilizar apropriadamente os recursos textuais e discursivos que permitam a produção de textos e discursos adequados às situações comunicativas.</p>
Educação Física Escolar	<p>HEF18- Reconhecer na cultura corporal possibilidades para discussão sobre a influência e as contribuições sociocultural local e global na sua formação como cidadão.</p> <p>HEF19- Ampliar a compreensão das manifestações da cultura corporal, em busca dos traços que compõem a identidade individual e coletiva, assim como sua expressão no plano local e global.</p>
Arte	<p>HA30- refletir e argumentar sobre as implicações sociais e culturais ligadas ao acesso aos bens culturais, como direito e dever da educação em quaisquer contextos.</p> <p>HA31- valorizar o direito à manifestação, produção e apreciação artísticas, considerando a diversidade cultural como fonte de interlocução, reflexão e respeito às diferenças.</p>
C13- Identificar a motivação social dos produtos culturais nas suas perspectivas sincrônica e diacrônica.	
Língua Portuguesa e Literatura	<p>HLP28- compreender os produtos culturais como elementos integrados a seu(s) contexto(s) – compreensão que se constrói tanto pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade</p> <p>HLP29- reconhecer que os valores presentes em cada momento histórico são variáveis e podem conduzir com mais consistência à aceitação de determinados produtos levando em conta seu contexto.</p>
LEM	<p>HING46 – Reconhecer o(s) aspecto(s) cultural(ais) que caracteriza(m) a nação que tem a língua alvo como língua materna, comparando-o(s) com o(s) aspecto(s) cultural(ais) brasileiro(s) e sua língua materna.</p> <p>HING47 – Identificar as relações de afinidade/contraste entre a língua materna e a língua estrangeira.</p>

	<p>HING48 – Estabelecer, quando possível, relações de analogias entre os sistemas da língua materna e da língua estrangeira, propiciando maior apropriação e adequação em seu uso.</p> <p>HESP42 – Reconhecer o(s) aspecto(s) cultural(ais) que caracteriza(m) a nação que tem a língua alvo como língua materna, comparando-o(s) com o(s) aspecto(s) cultural(ais) brasileiro(s) e sua língua materna.</p> <p>HESP43 – Identificar as relações de afinidade/contraste entre a língua materna e a Língua Espanhola.</p> <p>HESP44 – Estabelecer, quando possível, relações de analogias entre os sistemas da língua materna e da Língua Espanhola, propiciando maior apropriação e adequação em seu uso.</p>
Educação Física Escolar	<p>HEF20 - Compreender como as formas da cultura corporal e seus signos foram constituídos e transformados ao longo do tempo.</p>
Arte	<p>HA32- analisar as linguagens da arte considerando a sociedade, as culturas, as regiões e as épocas nos atos de reflexão, apreciação e contextualização de trabalhos artísticos (obras e reproduções) na sala de aula e em espaços culturais.</p> <p>HA33- identificar e respeitar a diversidade cultural nas manifestações artísticas e estéticas, promovendo a inclusão social.</p>
C14- Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.	
Língua Portuguesa e Literatura	<p>HL P30 – ampliar as visões de mundo, enriquecendo o repertório cultural dos alunos, a partir da apreciação estética dos bens culturais produzidos no local, no país ou em outras nações.</p> <p>HL P31 – estabelecer um diálogo mais consistente entre o repertório pessoal e os textos orais e escritos a que o aluno tem acesso e aos que ele produz.</p> <p>HING49 - Reconhecer a importância do patrimônio cultural da humanidade a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras.</p> <p>HING50 – Desenvolver uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação à função que a língua estrangeira tem no País, aos seus usos na sociedade e ao modo como as pessoas são representadas no discurso.</p>
LEM	<p>HESP45 – Reconhecer a importância do patrimônio cultural da humanidade a partir da aprendizagem da Língua Espanhola</p> <p>HESP46 – Desenvolver uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação à função que a língua espanhola tem no País, aos seus usos na sociedade e ao modo como as pessoas são representadas no discurso</p>
Educação Física Escolar	<p>HEF21 – Reconhecer a importância e apropriar-se do patrimônio cultural nacional e internacional na construção de manifestações socioculturais.</p>

Arte	HA34- reconhecer e valorizar o patrimônio artístico, natural e cultural e sua integração regional, nacional e internacional, buscando atualização permanente sobre produtos artísticos e estéticos, apoiando sua preservação e documentação em distintos contextos.
C15- Contextualizar e comparar o patrimônio cultural nacional e internacional, respeitando as visões de mundo nele implícitas.	
Língua Portuguesa e Literatura	HLP32- identificar os bens concernentes às diversas culturas como proprietários de uma dupla faceta: por um lado, expressam valores locais; por outro lado, sintetizam simbolismos universais.
LEM	<p>HING51 - Analisar o contexto social, comparando-o com outras culturas e visões de mundo.</p> <p>HING52 – Reconhecer, na diversidade das produções discursivas e interlocutivas anteriores, os traços e as ideias que se repetem ou se transformam na produção atual, identificando o lugar e a posição social ou gênero de onde fala(m) os sujeitos discursivos, assim como o seu público alvo.</p> <p>HESP47 – Analisar o contexto social, comparando-o com outras culturas e visões de mundo.</p> <p>HEFF22- Apreender os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais, além de desvelar as razões e motivações implícitas nessas práticas ao longo dos tempos.</p> <p>HEFF23- Identificar a construção histórica e social de diversas culturas corporais reconhecendo semelhanças e diferenças na elaboração das culturas corporais que venham a ser exploradas</p> <p>HEFF24 – Compreender esse patrimônio como originário de necessidades cotidianas de um grupo social, adotando atitudes de respeito mútuo</p> <p>HEFF25- Adotar posturas não discriminatórias diante da pluralidade de manifestações das diversas culturas, expressando opinião de forma clara, ordenada e objetiva frente as situações de injustiça e preconceito.</p> <p>HEFF26- Reconhecer e vivenciar, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.</p>
Educação Física Escolar	<p>HA35- comparar produções de distintas culturas e épocas, observando semelhanças e diferenças, reconhecendo que contextos socioculturais diversos concebem uma rica variedade de processos e produtos em arte.</p> <p>HA36- refletir sobre a transição dos valores na arte, considerando sua significação e ressignificação.</p>
Arte	HA37. refletir sobre os símbolos, os signos, os ícones e seus conteúdos subjacentes, relacionados às distintas culturas e épocas, identificando especificidades – tanto no plano simbólico quanto no signico – indicadoras de transformações e de preservações nos trabalhos de arte

C16 - Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.


Lingua Portuguesa e Literatura	HLP33- desenvolver a leitura de forma crítica e consequente.
	HING53 – Identificar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano. HING54 – Compreender e utilizar as NTIC como instrumentos facilitadores da interação nas atividades de trabalho em equipe.
LEM	HESP48 – Identificar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano. HESP49 – Compreender e utilizar as NTIC como instrumentos facilitadores da interação nas atividades de trabalho em equipe.
	HEF27- Compreender e relacionar o impacto das diferentes tecnologias da informação e comunicações nas manifestações das diversas linguagens.
Educação Física Escolar	HA38- identificar e reconhecer as relações entre tecnologia e arte em diferentes épocas e culturas, analisando criticamente tanto o passado como o presente, considerando as possibilidades e as limitações geradas pelas tecnologias ao longo da história
Arte	

OBSERVAÇÕES:

- 1- A Matriz de Referência EM foi elaborada com base no PCN+ e PCNEM, conforme orientações da Diretoria;
- 2- Para a execução desta matriz, torna-se imprescindível a leitura dos documentos citados;
- 3- A presente matriz é um documento de natureza interdisciplinar;
- 4- Conforme orientação dos PCN, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura são entendidas como únicas, nesse sentido as competências e habilidades para literatura encontram-se diluídas em Língua Portuguesa e em Arte;
- 5- As disciplinas podem e devem mesclar as competências da área para desenvolver seus objetos do conhecimento.

Plano de Sequência Didática – Objetos do conhecimento – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM
GÊNEROS OBRIGATORIOS
NOTÍCIA – REPORTAGEM – CRÔNICA ARGUMENTATIVA - ENTREVISTA
GÊNEROS COMPLEMENTARES
POEMA – CHARGE – PIADA – ANEDOTA – TIRAS – LETRAS DE MÚSICA – INFOGRÁFICOS – TEXTOS PUBLICITÁRIOS - TEXTOS DIGITAIS

Plano de Sequência Didática – Objetos do conhecimento – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM	
ÁREA 1- ESTUDO DO TEXTO – COMPETÊNCIAS LEITORAS E ESCRITORAS	
1º TRIMESTRE	
<p>Competência Discursiva</p> <p>Compreender a linguagem em sua natureza transdisciplinar, percebendo a língua portuguesa como elemento privilegiado para a promoção da diversidade sociocultural e para a valorização dessa diversidade; bem como para a articulação de sentidos produzidos em um espaço social a partir, especialmente, da leitura, análise e produção crítico-reflexiva de textos orais e escritos representativos dos mais variados discursos circulantes no interior dos diversos grupamentos sociais.</p>	
<p>COMP</p> <p>HABILIDADES</p>	<p>OBJETO DO CONHECIMENTO</p>
<p>C1</p> <p>HLP1 - Utilizar a linguagem na interação com pessoas e situações, desenvolvendo a argumentação oral por meio de gêneros e o domínio progressivo das situações de interlocução.</p> <p>HLP2- Conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico e, em atividades de textualização: conexão; coesão nominal; coesão verbal e mecanismos enunciativos.</p> <p>HLP3- Ler e construir significados de forma plena a partir da: caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; percepção das seqüências e dos tipos textuais no interior dos gêneros; paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto.</p> <p>HLP4- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</p>	<p>- macroestrutura do texto dissertativo</p>
<p>C2</p> <p>HLP5- ler textos com o domínio do código (verbal ou não) e suas convenções.</p> <p>HLP6- ler textos com o domínio dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo.</p> <p>HLP7- ler textos com o domínio do contexto em que se insere o todo significativo.</p>	
<p>C3</p> <p>HLP8- produzir textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor.</p>	<p>UM GÊNERO OBRIGATORIO</p>
<p>C4</p> <p>HI2- integrar às disciplinas o uso das novas tecnologias da comunicação e de informação (NTCI), analisando as possibilidades de criação, apreciação e documentação que os novos meios oferecem.</p>	

<p>C5</p>	<p>HLP9 dialogar, no plano da oralidade, com pessoas e textos no próprio ato de interlocução: nas situações de escuta, implicando uma atitude responsiva ativa, sabendo dialogar internamente com o que ouve para, eventualmente, intervir na situação e produzir seu texto oral.</p> <p>HLP10- dialogar, no plano da escrita, com pessoas e textos no próprio ato de interlocução: interagindo com o texto de tal forma que possa, partindo da leitura, produzir respostas a perguntas formuladas e, assim, consolidar progressivamente seu texto escrito.</p>	
<p>C9</p>	<p>HLP18- possibilitar ao aluno a construção de sua identidade, tomando como base não só os valores da sua família e do seu círculo social, mas também os produtos culturais que se encontram à sua disposição, veiculados por algum tipo de linguagem.</p>	
<p>C11</p>	<p>HLP22- considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</p>	
<p>C12</p>	<p>HLP25- entender que a escolha de uma ou mais linguagens como forma de expressão de um grupo social está intimamente relacionada à identidade cultural que se estabelece por meio dessa(s) linguagem(ns).</p>	
<p>C14</p>	<p>HLP26 ampliar o conhecimento dos alunos sobre linguagens não-verbais.</p> <p>HLP30- estabelecer um diálogo mais consistente entre o repertório pessoal e os textos orais e escritos a que o aluno tem acesso e aos que ele produz</p>	
<p>Obs.: o estudo do texto argumentativo será desenvolvido ao longo do ano considerando os seguintes aspectos: dissertação: tema, título, assunto; parágrafo dissertativo-argumentativo: tese, argumento; formas de desenvolvimento do parágrafo; texto dissertativo (macroestrutural): introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Obs.: no trabalho com os gêneros textuais, principalmente, no desenvolvimento da competência leitora, devem ser explorados os seguintes objetos do conhecimento (na perspectiva semiótico-discursiva): variação linguística, níveis de linguagem, intencionalidade discursiva, pontuação, conotação e denotação, mecanismos de coesão e concordância.</p>		

Plano de Sequência Didática – Objetos do conhecimento – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM

ÁREA 2 - ANÁLISE LINGÜÍSTICA

1º TRIMESTRE

Competência Discursiva	Compreender a linguagem em sua natureza transdisciplinar, percebendo a língua portuguesa como elemento privilegiado para a promoção da diversidade sociocultural e para a valorização dessa diversidade, bem como para a articulação de sentidos produzidos em um espaço social a partir, especialmente, da leitura; análise e produção crítico-reflexiva de textos orais e escritos representativos dos mais variados discursos circulantes no interior dos diversos grupamentos sociais.	
COMP	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO
C6	<p>HLP11- reconhecer como a linguagem foi organizada para produzir determinados efeitos de sentido.</p> <p>HLP12- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção; recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</p>	<p>1. Aspectos semânticos e sintáticos da concordância nominal e verbal;</p>
C10	<p>HLP21- utilizar a língua escrita a partir da análise dos constituintes morfológicos, sintáticos e semânticos nos diversos gêneros textuais.</p>	<p>2. Regência nominal e verbal;</p>
C12	<p>HLP26- entender que a escolha de uma ou mais linguagens como forma de expressão de um grupo social está intimamente relacionada à identidade cultural que se estabelece por meio dessa(s) linguagem(ns).</p>	<p>3. Crase.</p>
<p>Carga-horária aproximada do TRIMESTRE: 40</p>		

Plano de Sequência Didática – Objetos do conhecimento – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO / EM		
ÁREA 1- ESTUDO DO TEXTO – COMPETÊNCIAS LETORAS E ESCRITORAS		
2º TRIMESTRE		
Competência Discursiva	Compreender a linguagem em sua natureza transdisciplinar, percebendo a língua portuguesa como elemento privilegiado para a promoção da diversidade sociocultural e para a valorização dessa diversidade, bem como para a articulação de sentidos produzidos em um espaço social a partir, especialmente, da leitura, análise e produção crítico-reflexiva de textos orais e escritos representativos dos mais variados discursos circulantes no interior dos diversos agrupamentos sociais.	
COMP	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO
C1	<p>HLP1 - Utilizar a linguagem na interação com pessoas e situações, desenvolvendo a argumentação oral por meio de gêneros e o domínio progressivo das situações de interlocução.</p> <p>HLP2- Conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico e, em atividades de textualização: coesão; coesão nominal; coesão verbal e mecanismos enunciativos.</p> <p>HLP3- Ler e construir significados de forma plena a partir da: caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; percepção das sequências e dos tipos textuais no interior dos gêneros; paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto.</p> <p>HLP4- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</p>	- Dissertação expositiva e argumentativa
C2	<p>HLP5- ler textos com o domínio do código (verbal ou não) e suas convenções.</p> <p>HLP6- ler textos com o domínio dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo.</p> <p>HLP7- ler textos com o domínio do contexto em que se insere o todo significativo.</p>	- Formas de apresentação de diferentes pontos de vista.
C3	HLP8- produzir textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor.	

ANEXO E – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01

FOLHA DEFINITIVA - CRÔNICA ARGUMENTATIVA

A educação em prol da liberdade (inclusive de segurança ^{chama} ~~chereba~~)

1 É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, apoiados pelo senso comum
2 dizerem que a criminalidade de um país só diminuiu com a criação de mais prisões.
3 Origem do governo a criação de prisões de segurança máxima, criando que por estas pes-
4 soas à margem, contribuirá para a segurança do restante da população.
5 Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Boletim
6 Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios
7 brasileiros gira em torno de 80%. Não é extraordinário, portanto, ouvir comentários e ques-
8 tionamentos do tipo: "Como podemos acabar com isso? Que daí: 'Os presídios estão superlotados!
9 País tem'. A redução é simples e apresenta importância colossal.
10 Regularmente ouvimos discursos sobre o direito à educação do população, principalmente
11 das minorias. Se formas em (por) prática uma ação, diversos problemas sociais poderão
12 ser minimizados.
13 Com relação aos ~~presídios~~, a educação é fundamental, além de
14 muito oportuna, não só para o detento, como para a sociedade em geral. Além do com-
15 cimento, deve-se postado, de acordo com o Decreto-Lei de 1933, os presos terão cham-
16 ces reais de elevar seu nível cognitivo (algo essencial, visto que a maioria possui só nível
17 fundamental completo) e, conseqüentemente, obter uma inserção social-remunerativa no
18 mercado de trabalho ao fim de sua pena.
19 O cumprimento é um importante aliado para a ressocialização dos detentos, a fim de
20 que retornem à sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e da reincidência
21 a essas instituições.
22 Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo
23 de pena e de superlotação dos cárceres. A cada 72 horas estudadas, há a substituição
24 de um dia do tempo penal. Essa medida funciona como um estímulo educativo e
25 um indicador de rebelião prisional (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo
26 (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena e se dedica
27 aos estudos pode diminuir o tempo de reclusão.
28 Com uma época que o sistema prisional brasileiro está em uma profunda crise, se

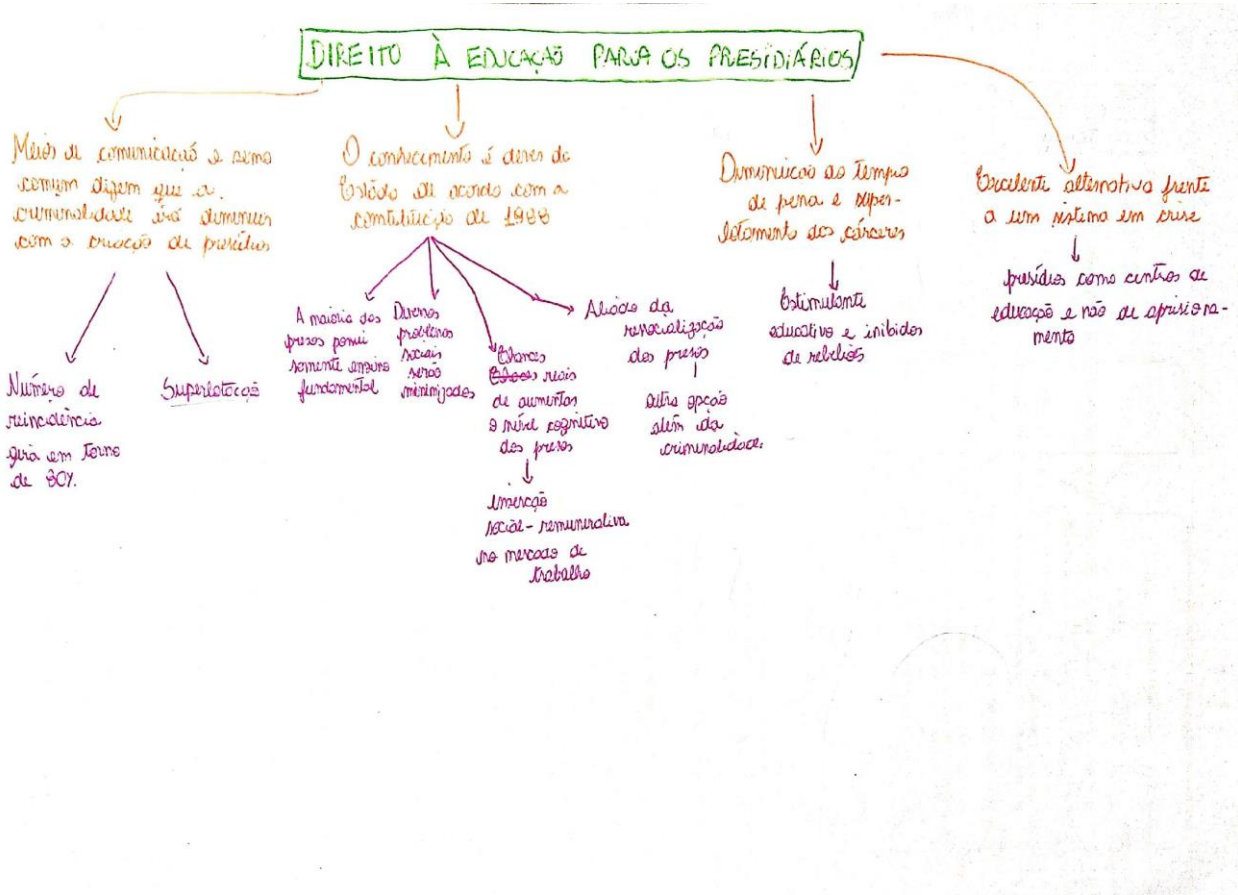
LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO

CMHM

Prof.ª Michele


29 educação dos detentos é uma excelente alternativa (sem a principal) para reinserir essas
30 pessoas no mercado de trabalho e na sociedade. Os presídios devem ser centros de disci-
31 plinação e não somente de aprisionamento e cárcere de pessoas. Temos os indivíduos
32 economicamente íntegros e politicamente críticos devido ao sistema prisional como
33 um todo. É isso só não permite outras da educação.
34
35
36

ANEXO F – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 - PIRÂMIDE TÓPICA



ANEXO G – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE

VAMOS ENCONTRAR AS DÍSTAS DE SUA INTENÇÃO DEIXADAS AO LONGO DO TEXTO?

 **SEJA O INVESTIGADOR DE SEU TEXTO!**

1. Escolha dois articuladores e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-los em sua crônica argumentativa. (6 pontos)

Articulador	Nº da linha	Objetivo
Atualmente	1	Sinalizar a relação Temporal em que o Texto fez referência.
Entretanto	5	Contrapor a informação apresentada no parágrafo anterior.

2. Você acha que esses articuladores são importantes para a argumentação do seu texto? Por quê? (3 pontos)

Eu acho que esses articuladores são importantes para a argumentação do meu texto, pois além de contribuírem para a localização espacial e Temporal do Texto (valendo que a conteúdo é importante por é atual), referiram a argumentação ao referir ideias contrárias e comprovam que a tese do autor é a verdade.

3. Por que você escolheu esse(s) subtópico(s) para o supertópico do seu texto?

Eu escolhi esses subtópicos para meu supertópico, devido à sua progressão Tópica. No primeiro parágrafo, apresentei o problema da maioria da população sobre o tema do Texto. Posteriormente esse que vai de encontro a minha tese. No segundo parágrafo, refutou a ideia apresentada no primeiro através de argumentos e do "articulador" "Entretanto" e em seguida apresentei argumentos que comprovam a importância da educação aos brasileiros. Encerrei o Texto com uma síntese de Tudo o que foi apresentado anteriormente.

4. Considerando o planejamento e o sequenciamento de ideias, com que intenção você apresentou esses subtópicos na ordem em que apareceram?

Apresentei três subtópicos, mas todos em que apareceram com a intenção de, inicialmente, apresentar uma ideia oposta à minha tese, refletindo-a, logo em seguida. Após, apresentei o fato que a educação e o comércio mental é direito da população assegurada pela constituição de 1988 e apresentei os argumentos a favor favor da educação das presidiários com o intuito de começar a leitura.

5. Você acha que esse(s) subtópico(s) escolhido(s) é/são importante(s) para a argumentação do seu texto? Por quê?

Eu acho que os subtópicos lidos não importantes para a argumentação do meu texto, pois logo no início, refuto um pensamento contrário à tese. Nos primeiros parágrafos os subtópicos escolhidos não são realmente utilizados para convencer a leitor, seja por argumentos de causa e consequência (se as presidiários receberem educação a reincidência diminuirá) ou por dados de documentos oficiais, mas com a própria Constituição de 1988.



Bom trabalho!



ANEXO H - 2ª VERSÃO - CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 - PLANO DE TEXTO

PLANO DE TEXTO

INTRODUÇÃO - e note → NÚ em um por pessoa durante que
 ↳ APROFUNDAR DO TEMA
 ↳ No verdade, o comprometimento individual com a educação das
 condições
 ↳ problemas sociais serão minimizados com a educação das
 minorias, inclusive das favelas.

DESENVOLVIMENTO

- ARGUMENTO 1 // → direito à educação é oportuno para o povo e para a
 sociedade
 ↳ educação para os produtores e dever do Estado de
 acordo com o Constituição de 1988
 ↳ educação aumentará o nível cognitivo, inserção social -
 remunerativa, reversão da desigualdade
 para as favelas

ARGUMENTO 2 // → educação é importante pois diminuir o tempo de para
 e o superabundância de oferecer
 ↳ obtenção de educação e melhorar de condições pessoais
 ↳ No caso 72h sem estradas, no 2º semestre
 de um dia de tempo para.

CONCLUSÃO → Deo fono
 ↳ Retornar que é importante a educação
 para povo → "É evidente"
 Além de pr. um fono de reversão social
 social de qual de fono que abo
 tche, confiança para a comissão da
 superabundância de pontos de uma pos.
 ↳ O fundamental é um objetivo claro...
 ↳ Os pontos de vista de direito -
 não são somente os governantes e outros
 outros pontos. O que se é possível de
 educação

ANEXO I – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – ORELHA DO TEXTO

AVALIAÇÃO TEXTUAL INTERATIVA 1ª versão - crônica argumentativa 1	
2. Competência escritora - gênero textual	<ul style="list-style-type: none"> - Seu texto pode ser considerado uma crônica argumentativa? - Ele apresenta as características do gênero?
3. Competência escritora - intencionalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Sua intencionalidade ficou explícita na crônica? - Seus objetivos argumentativos foram alcançados?
4. Competência escritora - progressão tópica	<ul style="list-style-type: none"> - Em seu segmento tópico "Supulotação" seria possível e/ou necessário apresentar maiores informações ou relações com o subtópico e para tornar mais forte sua argumentação? - O segmento tópico (4) de sua pirâmide poderia ser melhor explorado? - O segmento tópico (6) sofreu discontinuidade? É possível e/ou necessário articulá-lo melhor ao subtópico 2 na linearidade do texto?
5. Competência escritora - articuladores	<ul style="list-style-type: none"> - O uso do articulador "e" no último período do texto tornou-se sua argumentação mais forte? - Seria possível e/ou necessário inserir outros articuladores para fortalecer sua argumentação e seu posicionamento?
1. Modalidade escrita	

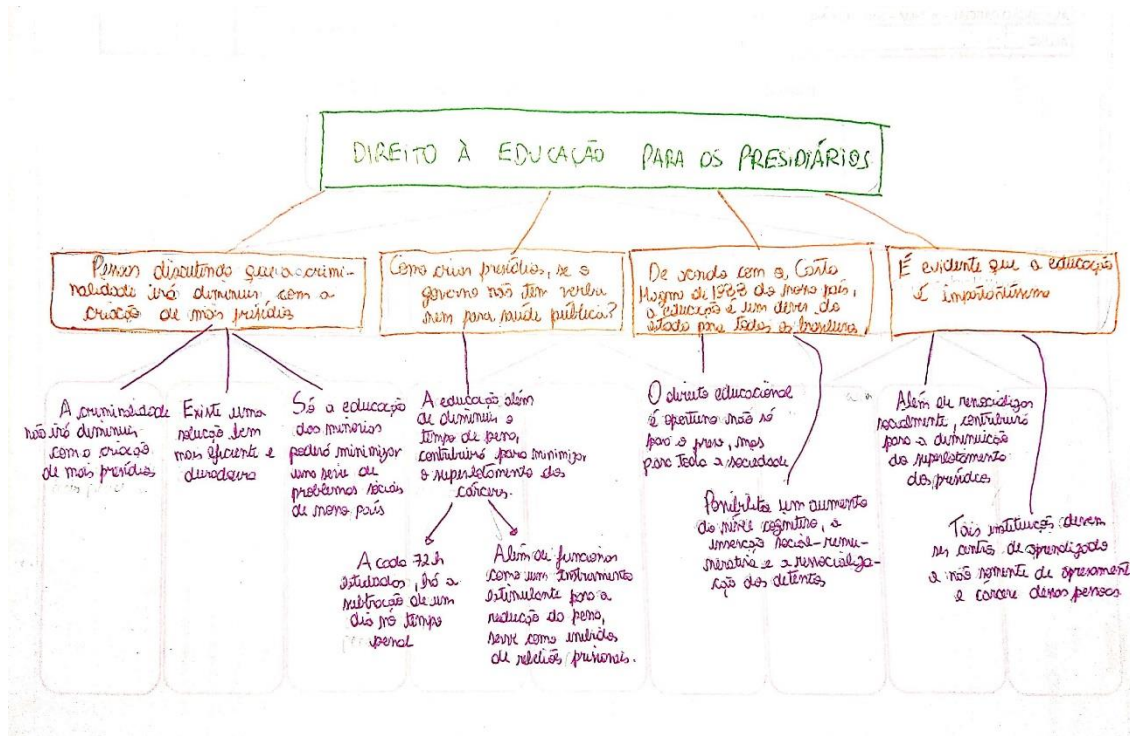
ANEXO J - 2ª VERSÃO - CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01

FOLHA DEFINITIVA - 2ª VERSÃO - REESCRITA - CRÔNICA ARGUMENTATIVA


Educação em prol da liberdade (instituída de segunda chance)

1	
2	Bom dia, estava sentado em uma mesa de bar e ouvi dois ho-
3	mem discutindo ao meu lado como a (normal) criminalidade irá diminuir
4	com a criação de mais presídios e que é duro que o Brasil precisa para se
5	desenvolver. A primeira e dia quente, pedi um refri bem gelado e comecei
6	sobre aquela questão: estava intrigado. Cheguei à conclusão de que, no verda-
7	de, a criminalidade não irá diminuir com a criação de mais presídios. E-
8	xiste uma solução bem mais eficiente e duradoura, à minha disposição. Compre-
9	endi que só a educação dos menores - e por que não dos presos? - poderá mi-
10	minimizar uma série de problemas sociais do nosso país.
11	Após uma breve reflexão sobre a discussão no bar, veio-me à cabe-
12	ça uma indagação: como criaremos mais presídios, se o governo não tem verba
13	nem para a saúde pública? A educação, todavia, além de diminuir o tempo
14	de pena, contribuiria para a questão do superlotamento das câmaras, principal cau-
15	sa da crise do sistema prisional brasileiro atualmente. A cada 72 horas estu-
16	dadados, há a subtração de um dia no tempo penal. Além de funcionar como
17	um instrumento estimulante para a redução da pena, esse artifício serviria, até,
18	como um inibidor de rebeliões prisionais. Ainda não se começou? Sem problemas,
19	mas acabou.
20	De acordo com a Carta Magna de 1988 do nosso país, a educação é
21	um dever do estado para todos os brasileiros. Por que com os presidiários não
22	pede ser igual? Somente uma foto foi garantida a essencialidade da educação para
23	esse grupo social. Mas ainda tem mais. O direito educacional é oportuno
24	não somente para o preso, mas como para toda a sociedade. A educação
25	possibilitaria um aumento do nível cognitivo, a inserção social - remunerativa
26	e, ainda, a ressocialização dos detentos.
27	Dessa forma, é evidente que a educação para os presos é importan-
28	tíssima. Além de ser uma forma de ressocialização social daquele ser huma-
29	no (igual a você e eu, lembre-se), contribuiria para a diminuição do superlo-
	tamento dos presídios do nosso país. Tais instituições devem ser centros de apren-

APÊNDICE K – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 - PIRÂMIDE TÓPICA



ANEXO L – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE

 **QUAIS SÃO AS PISTAS DE SUA INTENÇÃO DEIXADAS AO LONGO DO TEXTO?**

1. Escolha dois articuladores e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-los em sua crônica argumentativa. (5 scores)

Articulador	Nº da linha	Objetivo
Ainda	17	Soma enunciados a favor de uma mesma conclusão
De acordo	19	Expressam a conformidade do conteúdo de uma oração com algo afirmado na outra.

2. Você acha que esses articuladores são importantes para a argumentação do seu texto? Por quê? (2 scores de conteúdo e 1 de forma)

Eu acho que esses articuladores não são importantes para a argumentação, porque me dão a possibilidade de somar dois ou mais argumentos, para não conferir um maior peso. Além disso, possibilitam-me trabalhar em um assunto relacionado ao meu texto para formular minha argumentação.

3. Por que você escolheu esse(s) subtópico(s) para o supertópico do seu texto? (1 score de conteúdo e 1 de forma)

Fui escolhida esse subtópico para o supertópico do meu texto, por causa do problema típico e recorrente do mesmo. Inicialmente, apresentei a problemática da poluição em geral sobre o tema que o texto aborda. Posteriormente, apresentei os argumentos de refutação. No segundo parágrafo, apresentei meus argumentos de refutação, em seguida segui argumentando sobre a importância da educação nas instituições. Escolhi o começo com um ^{de} frase resumida e ~~foi~~ um reforço do que foi dito anteriormente.

4. Considerando o planejamento e o sequenciamento de ideias, com que intenção você apresentou esses subtópicos na ordem em que aparecem? (1 score de conteúdo e 1 de forma)

Apresentei, em primeiro lugar, o assunto que aparece, pois foi a intenção de, no início, mostrar um problema, dito como sendo comum, mas relacionar a minha tese, refutando-a logo em seguida. Após apresentar um argumento de minha tese, mais fraco no 2º parágrafo e, em seguida, um de caráter mais forte no terceiro. Escolhi retomando minha tese e desenvolvendo com o leitor.

5. Você acha que esse(s) subtópico(s) escolhido(s) é(são) importante(s) para a argumentação do seu texto? (2 scores de conteúdo e 1 de forma)

Eu acho que os subtópicos escolhidos não são importantes para a argumentação do meu texto, pois, inicialmente, só refutou um ponto comum que vai de encontro à minha tese. Nos parágrafos seguintes, utilizei outros subtópicos com a mesma intenção de começar o texto do novo modo de minha tese e fazer o modo de ideia.

ANEXO M – 2ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01 – ORELHA DO TEXTO

AVALIAÇÃO TEXTUAL INTERATIVA 2ª versão - crônica argumentativa I	
2. Competência escritora – gênero textual - As características do gênero crônica argumentativa estão presentes em seu texto?	
3. Competência escritora – intencionalidade - A intenção expressa em seu plano de texto está refletida em sua crônica?	
4. Competência escritora – progressão tópica - Pensando na progressão, primeiro compreendemos e depois concluímos. Em seu texto, você apresentou primeiro a conclusão e depois a compreensão. Isso foi proposital? Há alguma intenção argumentativa nesse tipo de progressão?	
5. Competência escritora – articuladores: - A repetição dos articuladores "além de" e "mas" é intencional? Você utilizou esses articuladores de modo recorrente como estratégia argumentativa? - Para dar mais força argumentativa ao seu texto, seria possível e/ou necessário utilizar outros e/ou mais articuladores?	
1. Modalidade escrita	

ANEXO O - 3ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 01

FOLHA DEFINITIVA - CRÔNICA ARGUMENTATIVA

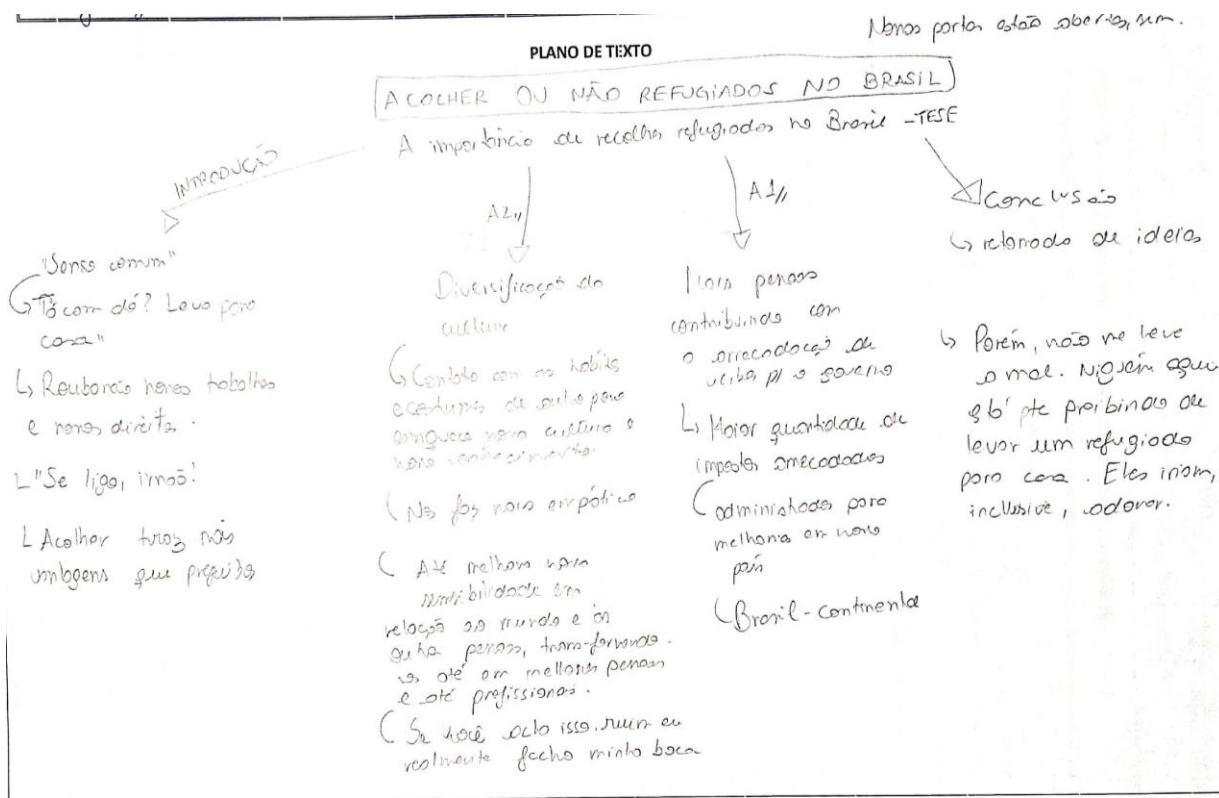
A educação em prol da liberdade (inclusive de segurança ^{chome} ~~chome~~)

1 É comum ouvirmos, atualmente, os meios de comunicação, operados pelo sismo comum
 2 dizem que a criminalidade de um país não diminuiu com a criação de mais prisões.
 3 Orogem do governo a criação de prisões de segurança máxima, crendo que por essas pes-
 4 soas à margem, contribuirá para a segurança do restante da população.
 5 Entretanto, esses mesmos indivíduos se esquecem de que, de acordo com o Departamento
 6 Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o número de reincidência nos presídios
 7 brasileiros gira em torno de 80%. Não é exagerado, portanto, ouvir comentários e ques-
 8 tionamentos do tipo: "Como podemos acabar com isso? Ah olá: 'Os presídios estão superlotados!
 9 País bom! A educação é simples e apresenta importância colossal.
 10 Regularmente ouvimos discursos sobre o direito à educação do população, principalmente
 11 das crianças. Se formos em (por) prática essa opção, diversos problemas sociais poderão
 12 ser minimizados.
 13 Em relação aos ~~presídios~~ ~~prisionários~~, o direito à educação é fundamental, além de
 14 muito oportuno, não só para o detento, como para a sociedade em geral. Além do cumpri-
 15 mento, dever do Estado, de acordo com o Constituição de 1988, os presos têm cham-
 16 das reais de elevar seu nível cognitivo (algo essencial, visto que a maioria possui só em-
 17 nio fundamental completo) e, conseqüentemente, obter uma inserção social-remunerativa no
 18 mercado de trabalho ao fim de sua pena.
 19 O cumprimento é um importante aliado para a ressocialização dos detentos, a fim de
 20 que retornem à sociedade e tenham outra opção além da criminalidade e da reincidência
 21 a essas instituições.
 22 Outro fator determinante a favor da educação prisional é a diminuição do tempo
 23 de pena e do superlotamento das carceres. A cada 72 horas estudadas, há a substituição
 24 de um dia de tempo penal. Essa medida funciona como um estímulo educativo e
 25 um inibidor de rebeliões prisionais (de acordo com pesquisas). Além do benefício cognitivo
 26 (com a aprendizagem) e social, a pessoa que está em cumprimento da pena, e se dedica
 27 aos estudos para diminuir o tempo de reclusão.
 28 Com uma opção que o sistema prisional brasileiro está em uma profunda crise, a

LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO CMSM Prof. Michele

32 Detecção dos presídios do mesmo país. Tais instituições devem ser centros de
 33 aprendizagem e não somente de aprisionamento e carceres de suas pessoas. Mas,
 34 se não há como concordar com nada disso, que o ato de colocar mais presídios
 35 do governo brasileiro, amigão?

ANEXO P – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – PLANO DE TEXTO



ANEXO Q - 1ª VERSÃO - CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02

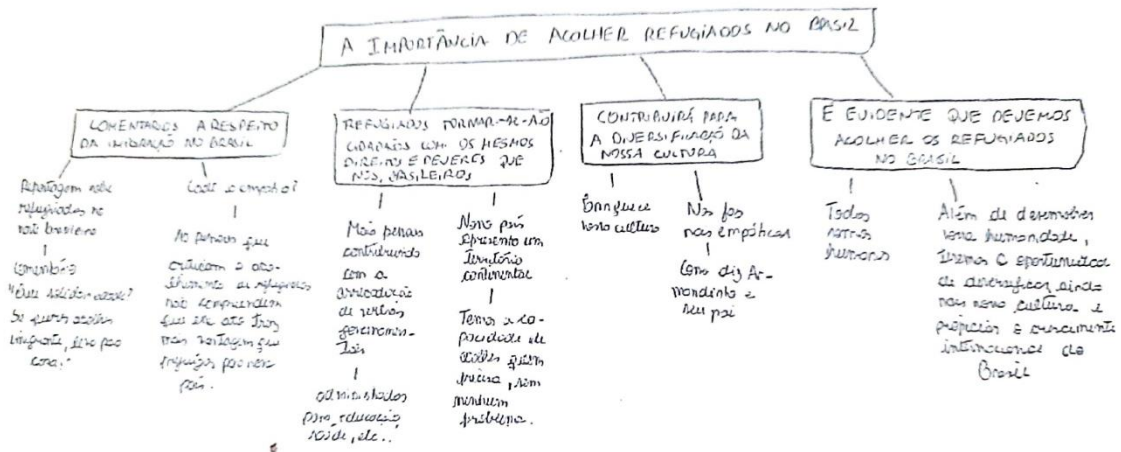
FOLHA DEFINITIVA - 2ª CRÔNICA ARGUMENTATIVA - 1ª VERSÃO

Nosso ponto não é aberto, sim!


1	
2	Como me frequentemente ouvi diversos comentários a respeito da
3	imigração no Brasil. Pensa a favor, pensa contra. Todos os pontos.
4	Uma variedade de ideias. Mas tem uma singular. Logo após uma reportagem
5	sobre uma ilha de refugiados chegando ao norte brasileiro e da solidarie-
6	dades o mes apresentada pela população local, uma mulher que, em aque-
7	le momento sua colada, comentou: "Que solidariedade, aqui? Se quis
8	salvar imigrante, leva para casa!" Aquela comentário me atingiu de uma for-
9	ma surpreendente. Como assim? Levei a empatia? Se liga, porra. As pessoas
10	que criticam o acolhimento de refugiados, não compreendem que me são traz
11	mais vantagens que prejuízos para o nosso país. Quem mora? Então lá vai!
12	Primeiramente, de forma lógica, é claro que com a entrada de um
13	refugiados em território nacional e a legalização de sua situação aqui,
14	(ele) ele (se tem) tornam-se ao parte da população brasileira, com mesmos di-
15	reitos e deveres atribuídos a nós e eu, nativos daqui. Dessa forma, temos
16	mais pessoas contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que po-
17	derão ser administrados para os mais diversos áreas como educação, saúde,
18	emprego, segurança, et cetera. Olha que máximo! Nosso país apresenta um ter-
19	ritório continental. Temos a capacidade de acolher quem precisa, sem nenhum
20	nenhum problema. Pelo contrário, com vantagens para nós, brasileiros. Já mesmo
21	deixa esse preconceito estranho todo?
22	A além disso, em entrada de pessoas de diversas partes do mundo
23	contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O
24	contato com os hábitos e costumes de outros povos, não só enriquece a
25	nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso "mun-
26	do", como também nos faz mais empáticos com o outro. É como
27	disse Armandinho em sua tirinha: "abandonem preconceitos, abram a mente
28	e se perceber no realidade do outro, até no caso de sentir o que o ou-
	tro sente", tendo seu pai respondido: "Empatia, filho...". Se você acha isso

29	ruim, eu realmente fecho minha boca.
30	Anim, é evidente que devemos, sim, acolher os refugiados no Brasil
31	de qualquer nacionalidade e origem, de qualquer cor ou etnia, sejam eles
32	árabe, chinês ou grego. Não importa. Somos todos humanos, afinal. Nosso país
33	é a Terra. Além de desenvolver nossa humanidade, teremos a oportunidade
34	de diversificar, ainda mais, nossa cultura e também propiciar o crescimento
35	do Brasil como nação e Estado num âmbito (reforço!) internacional.
36	Mas, por favor, não me levem a mal. Ninguém aqui está te impedindo de
37	ser um refugiado por aqui. Eles vivem, inclusive, adão.
38	
39	
40	

ANEXO R – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – PIRÂMIDE TÓPICA



ANEXO S – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – QUESTÕES DE INTENCIONALIDADE

 **QUAIS SÃO AS DISTAS DE SUA INTENÇÃO DEIXADAS AO LONGO DO TEXTO?**

1. Escolha dois articuladores e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-los em sua crônica argumentativa. (6 pontos)

Articulador	Nº da linha	Objetivo
Primeiramente	11	Organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e enchem o interpretado.
Além disso	21	Soma argumentos o fim de um mesmo conclusão

2. Você acha que esses articuladores são importantes para a argumentação do seu texto? Por quê? (2 pontos de conteúdo e 1 de forma)

Eu acho que eles articuladores são importantes para a argumentação do meu texto, pois me dão a possibilidade de organizar meu texto para que minha argumentação fique mais clara e consistente e também a possibilidade de somar mais argumentos ao meu texto, para concluir-me um mais peso.

3. Por que você escolheu esse(s) subtópico(s) para o supertópico do seu texto? (1 ponto de conteúdo e 1 de forma)

Eu escolhi esse subtópico para o supertópico do meu texto por causa do problema não tópico e argumentos que inicialmente apresentei um tipo de permanente que compõe a sociedade e respeito dos refugiados e apresentei diversos argumentos que refletem sobre a importância e necessidade do acolhimento de refugiados no Brasil. Escolhi a crônica resumindo e referenciando o que eu tinha visto anteriormente.

4. Considerando o planejamento e o sequenciamento de ideias, com que intenção você apresentou esses subtópicos na ordem em que aparecem? (1 ponto de conteúdo e 1 de forma)

Apresentei esses subtópicos na ordem que apareceu, pois tive a intenção de me unir, mostrar um permanente dito como sendo comum, mas que continua a minha tese. Após apresentei uma série de argumentos que refletem sobre o permanente da população brasileira e mostram a importância de acolher refugiados. Escolhi referenciando e referenciando (com o leitor e o) minha tese e dialogando com o leitor.

5. Você acha que esse(s) subtópico(s) escolhido(s) é(são) importante(s) para a argumentação do seu texto? (2 pontos de conteúdo e 1 de forma)

Eu acho que esse subtópico escolhido são importante para a argumentação do meu texto, pois inicialmente refletei um tema comum que é contrário à minha tese. Nos próximos parágrafos selecionei os subtópicos para convencer o leitor do meu ponto de vista e fazê-lo mudar de ideia.

ANEXO T - 2ª VERSÃO - CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02

FOLHA DEFINITIVA - 2ª VERSÃO - REESCRITA - 2ª CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Nossos pontos estão abertíssimos!

1	
2	Essa ONU é frequentemente criticada por seus comentários a respeito
3	da imigração no Brasil. Pensa o bom, pensa o ruim. Todos os dias.
4	Uma variedade variedade de ideias. Mas tem uma pergunta: será que uma
5	reportagem sobre uma lista de refugiados chegou ao meu trabalho já em
6	maio de 2018 e da solidariedade e dos comentários pela população local,
7	uma mulher que, até aquele momento eu via crítica, comentou: "Que solidari-
8	dade, e que? Se quer saber imigrante, vá pro cara!" Aquel comentário
9	foi me atingiu de uma forma surpreendente. Como assim? Onde o impu-
10	lso? Se liga, pelo! As pessoas que criticam o acolhimento de esses refu- refu-
11	giados, não compreendem que um não traz mais vantagem que prejuízo para
12	o país. Quem pensa? Então lá vai!
13	Primeiramente, e de forma lógica, é claro que com a entrada de
14	refugiados em território nacional e a aplicação de uma política aqui
15	eles tornam-se parte da população brasileira, com mesmos direitos e
16	deveres atribuídos a nós e eu, matriculados aqui. Dessa forma, tiramos mais
17	prejuízo contribuindo com a arrecadação de rendas governamentais, que po-
18	drão ser administradas para os mais diversos fins: como educa-
19	ção, saúde, empregos, segurança, et cetera. Alô que máximo! Não é por
20	isso que apresentamos um território continental. Temos a capacidade de acolher quem
21	precisa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vantagem para nós, bra-
22	zeiros. Já mesmo assim esse preconceito atrapalha tudo?
23	Além disso, uma entrada de pessoas de diversas partes do mundo
24	contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O
25	contato com os hábitos e os costumes do outro povo, não só enriquece a
26	nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso "mundi-
27	ngo", como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz
28	Ammonaciolo em sua lição: "abandonamos preconceitos, abrir o mun-
29	do e se precisar na realidade do outro, até na falta de mente e
	que o outro sente". Tendo seu pai respondido: "Empatia, filha..." Se vo-

ANEXO U – 2ª VERSÃO – QUESTIONÁRIO SOBRE A 2ª VERSÃO CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02

QUESTIONÁRIO SOBRE A 2ª VERSÃO – 2ª CRÔNICA

1. Você acredita que é necessário fazer o Plano de Texto para a 2ª versão da sua crônica? Por quê?

Eu acredito que não é necessário fazer o Plano de Texto para a 2ª versão da crônica, pois as ideias iniciais desenvolvidas naturalmente mudam com o resumo, bem como a estrutura do texto. Muitas mudanças frequentemente têm a ver com articuladores, queixas, promessas e de conclusão.

2. Você acredita que que é necessário fazer a Pirâmide Tópica para a 2ª versão da sua crônica? Por quê?

Eu acredito que não é necessário fazer a Pirâmide Tópica para a 2ª versão da crônica, pelo mesmo motivo da primeira questão. As mudanças que fizemos não afetam e não interferem drasticamente no planejamento tópico do texto.

3. Escolha dois articuladores dentre os que você inseriu, modificou ou conservou em seu texto e explique qual é o seu objetivo ao utilizá-los em sua crônica argumentativa e o motivo da inserção, mudança ou conservação desses termos.

Articulador	Nº da linha	Objetivo	Motivo da inserção, da mudança ou da conservação
Primeiramente	12	Organizar o texto em uma sequência de fragmentos que se complementam.	Não o alterei, pois fulcra-se que ele cumpriria bem a intenção de organizar de uma forma lógica e coerente para o leitor minha argumentação no texto. Organizar e esquematizar minha argumentação.
Dessa forma	31	Concluir proposição.	Troquei "assim" por "dessa forma" para fechar a argumentação do parágrafo, cuja função era concluir e dar fechamento ao texto, sempre referendo as ideias expressas pelos argumentos anteriores. Na minha percepção, "dessa forma" tem um peso argumentativo maior que "assim". Articulador de nível mais forte. Utilizei para concluir mais minha conclusão a favor da argumentação.

ANEXO V – 3ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02

FOLHA DEFINITIVA - 3ª VERSÃO - REESCRITA - 2ª CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Nenas pontas estão abertas, sim!

1	
2	Este ano, frequentemente, ouvi diversas comentários a respeito da
3	imigração no Brasil. Pensos e fofos, pensos contra. Todos os episódios.
4	Uma variedade de ideias. Mas tive uma miçoca. Logo após uma re-
5	pentagem sobre uma leva de refugiados chegando ao norte brasileiro, neste
6	ano de 2018, e da solidariedade e eles apresentada pelo população lo-
7	cal, uma mulher que, até aquele momento eu não conhecia, comentou: "Ouv
8	solidariedade, o quê? Se quer receber imigrante, leva para casa!" Aquela
9	comentário me atingiu de uma forma surpreendente. Como assim? Pode a
10	empatia? Se liga, porra! As pessoas que criticam o acolhimento de refu-
11	giados não compreendem que em até três meses vão ter preferências para
12	e meu país. Quer brincar? Então vá!
13	Primeiramente e de forma lógica, é claro que com a entrada de im-
14	igrantes em território nacional e a legalização da sua situação aqui,
15	eles se tornam parte da população brasileira, com mesmos direitos e de-
16	veras atribuições a nível e eu, nativos daqui. Dessa forma, tivemos mais
17	pensos contribuindo com a arrecadação de verbas governamentais, que pode-
18	mos ser administrados para os mais diversos áreas como educação, saúde,
19	emprego, segurança, et cetera. (Uhu) Olho que máximo! Nosso país apresen-
20	ta um território continental. Temos a capacidade de receber quem preci-
21	sa, sem nenhum problema. Pelo contrário, com vontade para nós,
22	brasileiros. Vai mesmo deixar esse preconceito atrapalhar tudo?
23	Além disso, essa entrada de pessoas de diversas partes do mun-
24	do contribuirá significativamente para a diversificação da nossa cultura. O
25	contato com os hábitos e os costumes de outros povos, não só enriquece a
26	nossa própria cultura e conhecimento do que há fora do nosso "mundi-
27	nho", como também nos faz mais empáticos com o outro. É como diz An-
28	tonio de Jesus em uma de suas lições: "abandonem preconceitos, abram a mente
29	e se peçam na realidade do outro, até no caso de sentir o que o
	outro sente" (+) Sendo meu pai respondeu: "Empatia, filho...". Se você

31 acha isso ruim, eu realmente fecho minha boca.

32 Dessa forma, é evidente que devemos, sim, acabar as refu-
 33 gidos no Brasil, de qualquer nacionalidade ou origem, de qualquer
 34 cor ou (etnia) etnia, falem eles árabe, chinês ou português. Não importa. Somos
 35 todos humanos, afinal. Nesse país é a Terra. Além de desmoronar nossa (nra)
 36 humanidade, temos a oportunidade de diversificar ainda mais, nossa cultura
 37 e também propiciar o crescimento do Brasil como nação sem limites (refor-
 38 ça!) internacional. Mas, por favor, não me leve a mal. (Hahah) Ninguém aqui
 39 está te impedindo de levar um refugiado para casa. Cabe a você, inclusive,
 40 adotar.

ANEXO W – QUESTIONÁRIO SOBRE O PLANO DE TEXTO

QUESTIONÁRIO SOBRE O PLANO DE TEXTO

1. Você acredita que fazer o Plano de Texto colaborou para a qualificar o e seu texto? a.() Sim, b.(X) Em parte, c.() Não,

porque embora esteja uma situação que demande um tempo que muito vezes não temo em pessoa e recursos, contribuiu para tornar o texto mais organizado em relação à progressão e argumentos.

2. Você acredita que elaborar o Plano de Texto antes de escrever é importante para a produção de um texto?

a.(X) Sim, b.() Em parte, c.() Não,

porque contribuiu para a organização das ideias e do texto em si.

3. O Plano de Texto, para você, deve ser elaborado na... a.(X) Escrita, b.() Reescrita, c. Ambos,

porque é quando o texto será primeiramente elaborado, logo deve haver uma organização das ideias e argumentos a serem utilizadas já no início.

4. Você pretende utilizar o Plano de Texto em suas próximas produções textuais? a.() Sim, b.(X) Talvez, c.() Não,

porque se eu tiver tempo disponível para isso, sim. Se não, prefiro fazer um esquema mais simples do texto que não demande muito tempo.

5. Qual(is) elemento(s) abaixo você acredita que devem compor o Plano de Texto? Você pode marcar mais de um elemento.

a.(X) Tema, b.(X) Tese, c.(X) Subtópicos, d.(X) Tipos de argumentos, e.() Articuladores, f.() Estrutura do argumento

Se você não marcou algum dos elementos, explique porque ele(s) não deve(m)/precisa(m) compor o Plano de Texto.

Porque que os articuladores não precisam estar presentes, pois não são naturalmente inseridos no escrito do texto com a construção das ideias. Já a "estrutura" do argumento "já está" inserida nos "tipos de argumentos" então não são necessários.

6. Aprender sobre qual(is) conteúdo(s) abaixo colaboraram(ou) para elaborar seu Plano de Texto? Pode marcar mais de um.

a.(X) Tema, b.(X) Tese, c.(X) Subtópicos, d.(X) Tipos de argumentos, e.(X) Articuladores, f.(X) Estrutura do argumento

Se você não marcou algum dos elementos, explique porque ele(s) não colaboraram(ou) para a elaboração do seu Plano de Texto.

Todos colaboraram, principalmente para a elaboração de um texto melhor, mais entendido de saber o que está ocorrendo.

7. Ao elaborar o seu texto dissertativo-argumentativo (produção diagnóstica) você fez uso de uma Plano de Texto?

Procuro sempre, antes de fazer um texto dissertativo-argumentativo, criar um plano de texto. Mesmo quando o tempo não é vasto, como em algumas situações de concursos e provas escolares, procuro criar um plano de texto mais simples, com as ideias fundamentais, que simplifiquem a consulta à memória e deixem o texto muito mais organizado.

8. O seu conhecimento sobre a elaboração do Plano de Texto foi modificado em algum sentido pelo Projeto?

A partir do projeto, minha visão sobre o plano de texto tornou-se mais clara. Antes, agia, desenhava um plano mais efetivo e inteligente que ajuda muito mais na escrita do meu texto.

9. O fato de o texto da produção diagnóstica ter a temática da argumentação e solicitar a apresentação de uma resolução da problemática do baixo desempenho quanto à argumentação fez você repensar sobre como escrevia, como a escola, os livros didáticos, as disciplinas e os professores trabalhavam com o texto argumentativo? Isso o ajudou a refletir sobre sua própria escrita?

Como critica a justiça, influencia na minha escrita. A partir do projeto, comecei desmembrar a visão dos fatos dos argumentos dentro de um texto e da sua posição de acordo com a influência de outros atores. Reflete o respeito como um texto ou texto que faço, atualmente.

10. Ao elaborar seu Plano de Texto para a 1ª versão da CA02, você fez alguma mudança? Por quê?

No elaborar meu Plano de Texto para a 1ª versão da CA02 investi os argumentos, pois julguei que fortaleceria a argumentação e a defesa do meu ponto de vista. Como os dois argumentos têm peso diferente, procurei que, ao investi-los, as proporções do meu texto fizessem melhor estruturação e a argumentação também.

ANEXO X – QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Querido(a) aluno(a), gostaria de contar com a sua participação para responder ao questionário abaixo sobre as atividades de produção textual realizadas em sala de aula. Sua participação é muito importante! Obrigada!

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Qual atividade contribuiu mais para qualificar o seu texto? Você pode numerar do mais importante ao menos.
- (5) Aprender sobre progressão tópica.
 - (4) Organizar a pirâmide tópica.
 - (1) Aprender sobre articuladores.
 - (3) Construir conhecimentos sobre a intencionalidade no uso de articuladores, através do questionário de intenção.
 - (-) Construir conhecimentos sobre a intencionalidade no uso de articuladores, através do questionário de intenção.
 - (10) Aprender sobre o Plano de Texto.
 - (2) Organizar o Plano de Texto.
 - (6) Aprender sobre Tipos de Argumentos
 - (7) Aprender sobre Estrutura do Argumento
 - (8) Aprender sobre o Plano de Texto
 - (8) Rever o texto a partir da Orelha entregue pela professora na reescrita
 - () Outra resposta: _____

2. Alguma das atividades não foi importante para qualificar o seu texto? Qual? Por quê?

Conheço que todas as atividades foram importantes, em maior ou menor escala para qualificar o meu texto.

3. Considerando suas duas crônicas argumentativas, que situação você recorda ter utilizado o conhecimento sobre progressão para escrever ou reescrever seu texto, segundo seus objetivos? Qual foi essa situação? Como esse conhecimento colaborou? Que mudança houve no seu texto?

Me lembrei de uma situação em que se reescrevi minha primeira crônica e logo a progressão me da mesma, consegui perceber um argumento mais fofo que o outro, então no minha reescrita decidi que era melhor invertê-los no meu texto. A progressão é extremamente importante para o conhecimento do texto e da estratégia argumentativa que decidi utilizar.

4. Considerando suas duas crônicas argumentativas que situação você recorda ter utilizado o conhecimento sobre ^{ARTICULADORES} progressão para escrever ou reescrever seu texto, segundo seus objetivos? Qual foi essa situação? Como esse conhecimento colaborou? Que mudança houve no seu texto?

Utilizei os articuladores a fim de melhorar e potencializar minha argumentação, além de organizar mais meu texto a fim de que seja mais convincente aos olhos de leitores.

5. Há pouco ocorreu a prova do ENEM, você utilizou algum dos conhecimentos sobre progressão tópica, articuladores ou plano de texto? Qual? Como? Por quê?

Na composição e produção textual no ENEM, utilizei bastante a péria de texto, em uma análise bem mais rápida e simplificada. Também procurei utilizar as técnicas de articuladores argumentativos para criar um raciocínio argumentativo ao texto.

6. Aprender sobre a intencionalidade do texto argumentativo foi importante para a sua produção textual argumentativa? Por quê?

Uma questão de intencionalidade foi importante principalmente para abordar o tema de uma crônica argumentativa.

7. Você acredita que o trabalho realizado por meio do projeto foi importante para qualificar e aprimorar seus textos? Por quê?

Acredito que sim. Além do projeto tive conhecimento do que é importante. Também organizei a aula com um plano de texto anterior e também a utilização dos articuladores para melhorar minha argumentação.

8. Considerando o primeiro texto dissertativo-argumentativo (produção textual diagnóstica) produzido, você acredita que este projeto pode colaborar para diminuir o baixo desempenho escolar quanto à argumentação? Por quê?

Sim. Inicialmente meu texto tem um nível muito argumentativo e também não condiz com a gênero, já com o projeto tive um exemplo de mudança e adequação à norma.

9. Se desejar, registre sugestões, comentários ou críticas sobre este trabalho de produção textual argumentativa na escola.

Uma que não foi mencionada, o 3º momento do 1º gênero argumentativo, não que somente inclui questões quantitativas e não relacionadas a conteúdos. Além disso, acho que é importante ressaltar para o plano de texto para o 1º momento, em os pontos das mentes de ideias de produção continuam no mesmo.

ANEXO Y – 1ª VERSÃO – CRÔNICA ARGUMENTATIVA 02 – ORELHA DO TEXTO

AVALIAÇÃO TEXTUAL INTERATIVA
1ª versão - crônica argumentativa 2

2. Competência escritora - gênero textual

3. Competência escritora - intencionalidade

- O seu projeto de dizer foi materializado e, portanto, apresentado ao leitor ao longo do texto? Os recursos linguísticos foram utilizados em prol de sua intencionalidade?

4. Competência escritora - progressão tópica

- Considerando a progressão de ideias, que gera a coesão e a coerência, você acha seu texto interessante localizar o leitor em relação à situação em que foi ouvida a reportagem? Seria necessário acrescentar mais um segmento tópico ou mais uma informação a ele?
- Seria possível e/ou necessário apresentar o 4º e o 5º períodos do 2º parágrafo de outro modo? Com isso, haveria um fortalecimento de sua argumentação e um melhor desenvolvimento da progressão?
- O 3º período do 3º parágrafo poderia ou deveria ser apresentado de outro modo ou em outro parágrafo? Haveria ganho na argumentação?
- Seria possível e/ou necessário inserir outros subtópicos ou mesmo excluir para fortalecer sua argumentação? A organização de tópicos de seu texto colaboram para a defesa de seu ponto de vista?

5. Competência escritora - articuladores

- Considerando que para o leitor a apresentação da contextualização temporal explora pelos articuladores, colabora para a coesão e a coerência textual, você acredita que seria necessário e/ou possível inserir ou alterar algum elemento linguístico que indique a época (antigamente, atualmente, há pouco tempo etc) em que as reflexões deste tema surgiram para você?
- Seria possível e/ou necessário inserir outros articuladores para fortalecer sua argumentação e tornar mais explícita sua autoria?
- O articulador "assim", que inicia o último parágrafo de sua crônica, expressa sua intenção? Ele poderia e/ou necessitar ser substituído por outro articulador? Você acredita que fazendo alguma alteração quanto a esse articulador haveria algum ganho argumentativo?

1. Modalidade escrita