

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

Patricia dos Santos

**A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – A LINGUÍSTICA DO TEXTO E A
PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA**

Santa Maria, RS
2017

Patricia dos Santos

**A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO – A LINGUÍSTICA DO TEXTO E A PESQUISA-AÇÃO NA
ESCOLA**

Dissertação 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 **Mestre em Letras**.

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

Santa Maria, RS
2017

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

SANTOS, PATRICIA

A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO - A LINGUÍSTICA DO TEXTO E A PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA / PATRICIA SANTOS.- 2017.

182 p.; 30 cm

Orientador: VAIMA REGINA ALVES MOTTA

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2017

1. PRODUÇÃO TEXTUAL 2. INTERTEXTUALIDADE 3. ENSINO MÉDIO 4. LINGUÍSTICA DO TEXTO 5. PESQUISA-AÇÃO I. ALVES MOTTA, VAIMA REGINA II. Título.

Patricia dos Santos

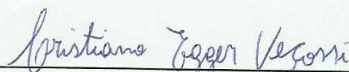
**A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO – A LINGUÍSTICA DO TEXTO E A PESQUISA-AÇÃO NA
ESCOLA**

Dissertação 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 **Mestre em Letras**.

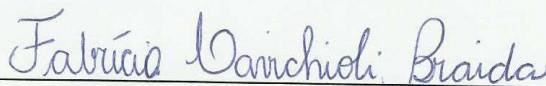
Aprovado em 17 de janeiro de 2017:



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



Cristiano Egger Veçossi, Dr. (EEEB Margarida Lopes)



Fabrícia Cavichioli Braida, Dra. (IFF)

Santa Maria, RS
2017

Dedico esta Dissertação de Mestrado a minha família – meus pais e meus irmãos – e à família que Deus me permitiu escolher – meus amigos –, pois, além de apoiarem as minhas escolhas e estarem sempre comigo, ajudam a construir a minha história.

AGRADECIMENTOS

Mesmo sabendo não ser digna de todas as bênçãos que recebo, agradeço a Deus que, com sua infinita bondade e generosidade, tem feito de mim uma vitoriosa.

Agradeço também:

- aos meus pais, Rosa Maria dos Santos e José Cláudio Teixeira dos Santos, por acreditarem e confiarem em mim e por apoiarem todas as minhas decisões;

- aos meus avós, Aristila Ferreira da Rosa e Almiro Garcia da Rosa, com quem morei por mais de sete anos, em Cruz Alta, e que respeitaram as minhas escolhas pessoais e profissionais quando de lá saí em busca de um sonho maior;

- à minha afilhada, Paula da Rosa Pujol de Lima, por confiar em mim, acreditar na minha profissão e ser uma grande interlocutora;

- às amigas de Cruz Alta: Andrise Pereira de Campos, Tamiris Pereira de Campos, Karen Arieli Mello dos Santos e Luize Graciele Giacomolli de Oliveira, pela amizade verdadeira e por estarem presentes em todos os momentos; a vocês meu profundo carinho e admiração;

- aos amigos que a UFSM e Santa Maria me proporcionaram: Helena Vitalina Selbach, Daniele Soares de Lima, Cristiano Egger Veçossi e Aline Rubiane Arnemann, por serem mais que amigos, uma família; por terem me auxiliado quando mais precisei e, sobretudo, por terem me aceitado;

- ao Rafael de Souza Timmerman, amigo e eterno colega de faculdade e de profissão, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas na revisão de meu texto final;

- à Prof^ª. Dr. Vaima Regina Alves Motta, minha orientadora na graduação e agora no mestrado, por mais uma vez acreditar em mim e confiar no meu trabalho e na minha capacidade cognitiva; por ter feito de mim mais que aluna, estudante; por ter me ensinado a “pensar sobre” e por pensar junto comigo; tens sido minha inspiração profissional;

- à Universidade Federal de Santa Maria, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e às colegas do mestrado, por terem me acolhido e fazerem parte da minha caminhada acadêmica e profissional;

- à CAPES, pela bolsa de estudos concedida durante o mestrado;

- aos que acreditam no trabalho com leitura e produção textual em sala de aula; no ensino, na pesquisa e na extensão e na escola de Educação Básica.

“A importância da linguagem para o desenvolvimento da cultura está em que nela o homem estabeleceu um mundo próprio ao lado do outro, um lugar que ele considerou firme o bastante para, a partir dele, tirar dos eixos o mundo restante e se tornar seu senhor. Na medida em que por muito tempo acreditou nos conceitos e nomes de coisas como em *aeternae veritates* [verdades eternas], o homem adquiriu esse orgulho com que se ergueu acima do animal: pensou ter realmente na linguagem o conhecimento do mundo. O criador da linguagem não foi modesto a ponto de crer que dava às coisas apenas denominações, ele imaginou, isto sim, exprimir com as palavras o supremo saber sobre as coisas; de fato, a linguagem é a primeira etapa do esforço da ciência. [...] Muito depois – somente agora – os homens começam a ver que, em sua crença na linguagem, propagaram um erro monstruoso. Felizmente, é tarde demais para que isso faça recuar o desenvolvimento da razão, que repousa nesta crença.”

(NIETZSCHE, [1878], 1886, p. 13-14)

“Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.”

(BAKHTIN, [1979], 2011, p. 307)

“É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito [...].”

(BENVENISTE, 1991, p. 288)

RESUMO

A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – A LINGUÍSTICA DO TEXTO E A PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA

AUTORA: Patricia dos Santos

ORIENTADORA: Vaima Regina Alves Motta

Esta pesquisa de mestrado tem por objetivo geral investigar se estudantes de Ensino Médio utilizam a intertextualidade em produções textuais do campo argumentativo, articulando-a ao seu ponto de vista. Os objetivos específicos elaborados para este trabalho são: verificar se o ensino e produção de textos, de acordo com os princípios da Linguística do Texto, favorecem o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula; investigar se embasamentos do *Process Writing* contribuem para o desenvolvimento de competências na produção escrita de estudantes da escola de Educação Básica; e averiguar a pesquisa-ação como possível suporte metodológico nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de viabilizar avanços na competência textual em estudantes de Ensino Médio de Escola da Rede Pública Estadual de Santa Maria/RS. O presente estudo tem aporte teórico em: Bakhtin ([1929], 2009 e [1979], 1997), Vygotsky ([1930], 2007, [1934], 1989 e [1988], 2014), Beaugrande & Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012), Fávero & Koch (2012), Koch & Elias (2012), Koch, Bentes & Cavalcante (2012), Thiollent (2011), White & Arndt (1991), Dolz & Schneuwly (2004), dentre outros. Este estudo visa a priorizar o momento da produção textual em sala de aula, em turno inverso às aulas regulares, no intuito de corroborar o trabalho que já vem sendo elaborado pela escola, a partir de leitura, debate e argumentação, escrita e reescrita. Acerca dos resultados, pode-se afirmar que a intertextualidade, como recurso de autoridade, auxiliou os estudantes a defenderem seus pontos de vista em textos argumentativos. Em relação à produção de textos, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciarem o texto como um processo de aprendizagem e de experienciarem a reescrita pautada por avaliação dialogada e conjunta. Nesse sentido, concebe-se a produção textual como ponto de partida nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente com estudantes de Ensino Médio, enfocando o texto como processo.

Palavras-chave: Produção Textual. Intertextualidade. Ensino Médio.

ABSTRACT

INTERTEXTUALITY IN THE WRITTEN PRODUCTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS - TEXT LINGUISTICS AND ACTION RESEARCH AT SCHOOL.

AUTHOR: Patricia dos Santos
ADVISOR: Vaima Regina Alves Motta

This master's research has as general goal to investigate whether high school students use the intertextuality in textual productions of the argumentative field, articulating it to their point of view. The specific goals created for this work are: to verify if teaching and production of texts, according to the principles of Text Linguistics, favor the teaching and learning processes in the classroom; to investigate whether the bases of the Process Writing contribute to the development of skills in the written production of the Basic Education students; and to determine action research as a possible methodological support in Portuguese Language classes, in order to enable advances in the textual competence in high school students from a Public School of Santa Maria/RS. This study has theoretical support in: Bakhtin ([1929], 2009 and [1979], 1997), Vygotsky ([1930], 2007, [1934], 1989 and [1988], 2014), Beaugrande & Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012), Fávero & Koch (2012), Koch & Elias (2012), Koch, Bentes & Cavalcante (2012), Thiollent (2011), White & Arndt (1991), Dolz & Schneuwly (2004), among others. This study aims to prioritize the moment of textual production in the classroom, in the opposite shift to regular classes, in order to corroborate the work that has already been elaborated by the school, from reading, debates and argumentation, writing and rewriting. About the results, we are able to say that intertextuality, as a resource of authority, helped the students to defend their points of view in argumentative texts. Related to the production of texts, the students had the opportunity to experience the text as a learning process and the rewriting guided by a joint and dialogical evaluation. In this sense, textual production is conceived as a starting point in Portuguese Language classes, especially with high school students, focusing on the text as a process.

Keywords: Text production. Intertextuality. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo cognitivo – processo de produção textual.....	46
Imagem 1 – Texto Diagnóstico “Estudante Z” – Alusão	71
Imagem 2 – Texto Diagnóstico “Estudante Z” – Ampliação de ideia	72
Figura 2 – Esquema referente ao processo de produção textual.....	73
Imagem 3 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Proposição/Introdução	75
Imagem 4 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Argumentação/Desenvolvimento	75
Imagem 5 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Conclusão.....	75
Imagem 6 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Tese.....	76
Imagem 7 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Argumento.....	76
Imagem 8 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Contra-argumento.....	76
Imagem 9 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Conclusão/Nova Tese	77
Imagem 10 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Remissão ao Texto.....	78
Imagem 11 – Reescrita Redação do ENEM – Conclusão	79
Imagem 12 – Escrita Final Redação do ENEM – Citação	83
Imagem 13 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Contextualização/Tomada de Posição	85
Imagem 14 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Argumentação	85
Imagem 15 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Conclusão.....	86
Imagem 16 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Tese.....	86
Imagem 17 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Argumento.....	86
Imagem 18 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Contra-argumento.....	87
Imagem 19 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Conclusão/Nova Tese	87
Imagem 20 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Remissão ao Texto 1.....	88
Imagem 21 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Remissão ao Texto 2.....	88
Imagem 22 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Remissão ao Texto 3.....	89
Imagem 23 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Citação	90
Imagem 24 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Ampliação de ideia	91
Imagem 25 – Reescrita Artigo de Opinião – Citação.....	93
Imagem 26 – Reescrita Artigo de Opinião – Ampliação de ideia	94
Imagem 27 – Escrita Final Artigo de Opinião – Remissão ao Texto.....	96
Imagem 28 – 1ª Escrita Carta Aberta – Título.....	98
Imagem 29 – 1ª Escrita Carta Aberta – Motivo da manifestação	98
Imagem 30 – 1ª Escrita Carta Aberta – Argumentação.....	99
Imagem 31 – 1ª Escrita Carta Aberta – Conclusão	99
Imagem 32 – 1ª Escrita Carta Aberta – Tese.....	100
Imagem 33 – 1ª Escrita Carta Aberta – Argumento.....	100
Imagem 34 – 1ª Escrita Carta Aberta – Contra-argumento	100
Imagem 35 – 1ª Escrita Carta Aberta – Conclusão/Nova Tese	100
Imagem 36 – 1ª Escrita Carta Aberta – Citação.....	102
Imagem 37 – 1ª Escrita Carta Aberta – Remissões.....	102
Imagem 38 – 1ª Escrita Carta Aberta – Alusão	103
Imagem 39 – 1ª Escrita Carta Aberta – Ampliação de ideia	104
Imagem 40 – Reescrita Carta Aberta – Remissão.....	106
Imagem 41 – Reescrita Carta Aberta – Ampliação de ideia 1	107
Imagem 42 – Reescrita Carta Aberta – Ampliação de ideia 2.....	108
Imagem 43 – Escrita Final Carta Aberta – Remissões.....	110
Imagem 44 – Escrita Final Carta Aberta – Ampliação de ideia	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de Agrupamento de Gêneros.....	52
Quadro 2 – Análise de Adequação.....	63
Quadro 3 – Análise de Identificação.....	64
Quadro 4 – Análise de Relação.....	65
Quadro 5 – Texto Diagnóstico Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	71
Quadro 6 – Texto Diagnóstico Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	72
Quadro 7 – 1ª Escrita Redação Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	74
Quadro 8 – 1ª Escrita Redação Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	77
Quadro 9 – 1ª Escrita Redação Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	78
Quadro 10 – Reescrita Redação Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	79
Quadro 11 – Reescrita Redação Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	80
Quadro 12 – Reescrita Redação Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	81
Quadro 13 – Escrita Final Redação Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	81
Quadro 14 – Escrita Final Redação Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	82
Quadro 15 – Escrita Final Redação Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	83
Quadro 16 – 1ª Escrita Artigo Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	84
Quadro 17 – 1ª Escrita Artigo Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	87
Quadro 18 – 1ª Escrita Artigo Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	90
Quadro 19 – Reescrita Artigo Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	91
Quadro 20 – Reescrita Artigo Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	92
Quadro 21 – Reescrita Artigo Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	93
Quadro 22 – Escrita Final Artigo Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	94
Quadro 23 – Escrita Final Artigo Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	95
Quadro 24 – Escrita Final Artigo Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	96
Quadro 25 – 1ª Escrita Carta Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	97
Quadro 26 – 1ª Escrita Carta Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	101
Quadro 27 – 1ª Escrita Carta Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	104
Quadro 28 – Reescrita Carta Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	105
Quadro 29 – Reescrita Carta Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	105
Quadro 30 – Reescrita Carta Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	107
Quadro 31 – Escrita Final Carta Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	109
Quadro 32 – Escrita Final Carta Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	109
Quadro 33 – Escrita Final Carta Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	110

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – 1ª Oficina de Produção Textual	126
Apêndice B – 2ª Oficina de Produção Textual	128
Apêndice C – 3ª Oficina de Produção Textual	130
Apêndice D – 4ª Oficina de Produção Textual	132
Apêndice E – 5ª Oficina de Produção Textual.....	134
Apêndice F – 6ª Oficina de Produção Textual.....	136
Apêndice G – 7ª Oficina de Produção Textual	138
Apêndice H – 8ª Oficina de Produção Textual	140
Apêndice I – 9ª Oficina de Produção Textual.....	142
Apêndice J – 10ª Oficina de Produção Textual	144
Apêndice K – 11ª Oficina de Produção Textual	146
Apêndice L – 12ª Oficina de Produção Textual.....	148
Apêndice M – Questionário Diagnóstico	150
Apêndice N – Questionário Final.....	152

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP	155
Anexo 2 – Autorização Institucional do Colégio Tiradentes.....	158
Anexo 3 – Texto Motivador.....	159
Anexo 4 – Texto Motivador.....	160
Anexo 5 – Texto Motivador.....	161
Anexo 6 – Texto Motivador.....	162
Anexo 7 – Texto Motivador.....	163
Anexo 8 – Texto Motivador.....	164
Anexo 9 – Texto Motivador.....	165
Anexo 10 – Texto Motivador.....	166
Anexo 11 – Texto Motivador.....	168
Anexo 12 – Texto Motivador.....	169
Anexo 13 – Texto Motivador.....	170
Anexo 14 – Texto Motivador.....	171
Anexo 15 – Texto Motivador.....	172
Anexo 16 – Texto Diagnóstico “Estudante Z”	173
Anexo 17 – 1ª Escrita – Redação do ENEM – “Estudante Z”	174
Anexo 18 – Reescrita – Redação do ENEM – “Estudante Z”	175
Anexo 19 – Escrita Final – Redação do ENEM – “Estudante Z”	176
Anexo 20 – 1ª Escrita – Artigo de Opinião – “Estudante Z”	177
Anexo 21 – Reescrita – Artigo de Opinião – “Estudante Z”	178
Anexo 22 – Escrita Final – Artigo de Opinião – “Estudante Z”	179
Anexo 23 – 1ª Escrita – Carta Aberta – “Estudante Z”	180
Anexo 24 – Reescrita – Carta Aberta – “Estudante Z”	181
Anexo 25 – Escrita Final – Carta Aberta – “Estudante Z”	182

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.1 Contextualização	16
1.2 Relevância do estudo e estado da questão	18
1.3 Objetivos.....	21
1.4 Justificativa	21
1.5 Organização da dissertação	22
2 REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 Linguística do Texto	23
2.2 Definição de texto, sujeito e contexto	26
2.3 Intertextualidade – um princípio de textualidade.....	28
2.3.1 Intertextualidade a partir de Beaugrande & Dressler	28
2.3.2 Intertextualidade em Koch, Bentes & Cavalcante	30
2.4 Vygotsky e os caminhos para a aprendizagem	33
2.4.1 Interação, Mediação, Internalização e ZDP	35
2.5 Bakhtin e a Interação Verbal	38
3 REVISÃO METODOLÓGICA.....	42
3.1 Pesquisa-Ação.....	42
3.2 Abordagem da escrita processo	45
3.2.1 Gêneros Textuais.....	48
3.3 Sujeito de Pesquisa e seleção do <i>corpus</i>	52
3.4 Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria.....	53
3.5 Oficinas de Produção Textual.....	54
3.5.1 Modelo de Unidade do processo de escrita	55
3.5.1.1 <i>Leitura de textos</i>	55
3.5.1.2 <i>Debate e Argumentação</i>	56
3.5.1.3 <i>Produção de Textos/Primeira Escrita e Avaliação/Feedback</i>	57
3.5.1.4 <i>Reescritas e Avaliação/Feedback</i>	59
3.5.1.5 <i>Escrita Final e Avaliação/Feedback</i>	59
3.6 Categorias de Análise.....	60
3.6.1 1º Plano de Intertextualidade – Análise de Adequação.....	63
3.6.2 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação.....	63
3.6.3 3º Plano de Intertextualidade – Análise de Relação	64
4 INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
4.1 Análise do Questionário Diagnóstico.....	66
4.2 Geração e Interpretação dos dados.....	69
4.3 Análise e Discussão dos resultados.....	70
4.4 Texto Diagnóstico	70
4.4.1 Texto Diagnóstico Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano	71
4.4.2 Texto Diagnóstico Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	72
4.5 Gênero Redação do ENEM	74
4.5.1 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano	74
4.5.2 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	77
4.5.3 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	78

4.5.4 Reescrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	79
4.5.5 Reescrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	80
4.5.6 Reescrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano	81
4.5.7 Escrita Final Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	81
4.5.8 Escrita Final Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	82
4.5.9 Escrita Final Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano	83
4.6 Gênero Artigo de Opinião	84
4.6.1 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano	84
4.6.2 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	87
4.6.3 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	90
4.6.4 Reescrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	91
4.6.5 Reescrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	92
4.6.6 Reescrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano	93
4.6.7 Escrita Final Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	94
4.6.8 Escrita Final Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	95
4.6.9 Escrita Final Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano	96
4.7 Gênero Carta Aberta.....	97
4.7.1 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano	97
4.7.2 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	101
4.7.3 Primeira Escrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano.....	104
4.7.4 Reescrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	105
4.7.5 Reescrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	105
4.7.6 Reescrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano	107
4.7.7 Escrita Final Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano.....	109
4.7.8 Escrita Final Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano.....	109
4.7.9 Escrita Final Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano	110
4.8 Análise do Questionário Final	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICES	125
ANEXOS	154

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada “A intertextualidade na produção escrita de estudantes do Ensino Médio – a Linguística do Texto e a Pesquisa-Ação na escola”, refere-se a uma pesquisa realizada sobre o ensino de produção de texto com estudantes de Ensino Médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar, escola vinculada à Rede Pública Estadual da cidade de Santa Maria-RS.

Nosso estudo tem aporte teórico-metodológico, principalmente, na Linguística do Texto, a partir de Beaugrande & Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012), Fávero & Koch (2012), Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e Koch (2015); na interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky ([1984], 2007; [1988], 2014 e 1989); na interação verbal, de Bakhtin ([1929], 2009); na metodologia da Pesquisa-Ação, de Thiollent (2011); no *Process Writing*, com base em White & Arndt (1991); e no trabalho com gêneros textuais, segundo Dolz & Schneuwly (2004).

Nesse sentido, este primeiro capítulo – para fins de organização e viabilidade introdutória – apresenta contextualização, relevância do estudo e estado da questão, objetivos, justificativa, bem como uma subseção dedicada à organização da dissertação.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste momento, registramos que, consoante nosso entendimento, a produção de texto em sala de aula é uma atividade de mais alta importância para o conhecimento e a prática educacional de estudantes em todos os níveis de ensino, pois a produção textual possibilita ao estudante a manifestação de suas expressões, pensamentos e ideias, por meio da linguagem escrita, deixando de ser apenas leitor, para ser, também, produtor de textos. Assim, o que nos impulsiona investigar a produção textual na escola, considerando nossas experiências profissionais com o ensino de Língua Portuguesa e de Produção de Textos – com estudantes de Ensino Médio –, é o fato de que o texto há muito tem tido conotação e enfoque de simples produto, conforme Koch (2002); Marcuschi (2008) e Koch & Elias (2012b), quando, na verdade, é, também, “processo” (WHITE & ARNDT, 1991).

Rojo & Cordeiro (2004) afirmam que, no Brasil, bem como em outros lugares, o ensino do texto em sala de aula deu origem a uma gramaticalização, passando o texto a ser “pretexto”, não apenas para o ensino da gramática das normas, mas também da gramática do texto (grifo das autoras).

Dessa forma, nós, enquanto professoras e pesquisadoras¹, percebemos que o trabalho de pesquisa na Escola de Educação Básica se faz extremamente relevante, haja vista a própria demanda escolar e porque entendemos que, com relação à produção textual, a escola precisa de ações/investimentos que visem à qualificação do texto no ambiente educacional.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos, sobretudo, que escrever é uma atividade de interação e reflexão, logo precisa ser priorizada e administrada pelo professor, de modo contínuo e intencional (com propósito de ensino para a escrita e sobre a escrita), no que se refere ao encaminhamento metodológico, ou seja, a preparação para a escrita dos estudantes, pois a experiência escolar objetiva oportunizar o ensino e potencializar a aprendizagem de diferentes saberes educacionais, tais como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 2012).

Conforme Bakhtin ([1979], 2011, p. 308), “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. Nesse viés, importante é o entendimento de Marcuschi que reitera sobre o lugar do texto na prática escolar quando afirma que, “desde os anos 80 do século XX, admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula.” (s/data, apud GOMES-SANTOS et al, 2010).

Para Bazerman (2011), a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade e individualidade, pois nos fornece os meios pelos quais deixamos marcas de nossa existência, pensamentos, ações e intenções; a escrita, assim, permite interagir, influenciar e cooperar. O autor postula, ainda, que uma visão interacional de gênero [por exemplo], pode ajudar a expandir nossa pedagogia para oportunizar que uma quantidade maior de escrita se torne mais significativa para os estudantes, proporcionando-lhes uma prática mais abrangente no processo escolar e inserindo-os em uma vida de escrita.

Bunzen (2005, 2006) argumenta que há uma diversidade de objetos de ensino que permeiam as aulas de língua materna (no caso, língua portuguesa). Tais objetos de ensino revelam diferentes concepções de língua(gem) e diferentes enfoques acerca do ensino de produção de textos, o que acarreta variadas perspectivas para o ensino de produção textual, tais como: da norma, da redação, da produção textual e de gêneros textuais/discursivos.

Nesse sentido, pontuamos que nossa pesquisa de mestrado está ancorada na perspectiva de produção textual para o trabalho que encaminhamos em sala de aula, pois situa

¹ Quando dizemos *nós*, estamos nos referindo, especificamente, às autoras desta pesquisa – mestranda e orientadora de mestrado –, que são, além de pesquisadoras, professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, respectivamente.

o texto como objeto de estudo no ensino de língua. A abordagem da produção textual, ao longo das oficinas, privilegia estratégias de produção de textos, no intuito de aperfeiçoar a escrita (argumentativa) dos estudantes.

Entendemos, assim, que situações que envolvam a relação ensino-aprendizagem são de extrema pertinência, e a produção textual, na Educação Básica, ainda mais. A academia – em nível de pós-graduação – precisa e merece estender um “braço social” em direção à escola, em especial, à escola da rede pública e às questões de sala de aula, no intuito de corroborar um processo que seja responsivo e reflexivo.

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ESTADO DA QUESTÃO

Nossa pesquisa visa a investigar se estudantes de Ensino Médio utilizam o fator intertextualidade em produções textuais do campo argumentativo, a fim de articulá-lo ao seu ponto de vista. Para isso, trabalhamos com três gêneros do campo argumentativo: texto dissertativo-argumentativo (a redação do ENEM), artigo de opinião e carta aberta.

Por compreendermos a importância do trabalho com produção textual, em sala de aula, na perspectiva de texto como um processo, e no trabalho com gêneros textuais, citamos Motta (2009, p. 159), que afirma que “aprender a produzir textos não é um trabalho solitário ou fruto de uma fagulha casual que de repente acontece como se fosse mágica”. A autora afirma, ainda, “que a sala de aula nada mais é do que o encontro entre o particular e o coletivo” (MOTTA, 2009, p. 41). Assim, podemos perceber quão relevante é o trabalho na escola – sobretudo, na escola pública – por meio do qual o professor concebe e respeita o sujeito na sua individualidade/particularidade e também na sua pluralidade/coletividade. Nessa senda, reiteramos que, por acreditarmos no trabalho e na parceria entre universidade e escola pública, aproximamos nossa pesquisa de pós-graduação no contexto escolar quando propomos pesquisa-ação.

Nesse sentido, Koch & Elias (2012b) afirmam que a intertextualidade tem sido alvo da atenção de muitos pesquisadores que investigam as relações estabelecidas entre textos na atividade de leitura e produção de sentido. As autoras definem intertextualidade como o princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro(s), considerando que a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer.

A intertextualidade pode ser uma importante estratégia utilizada no processo argumentativo, com a intenção de validar pontos de vista. Referenciar a outros textos em nossas produções auxilia na construção de argumentos (KOCH & ELIAS, 2016).

Dessa forma, entendemos que o trabalho com a intertextualidade, em sala de aula, permite, a partir da mediação com a leitura, o (re)conhecimento de textos, ou seja, explora os conhecimentos prévios/memória discursiva do estudante, e permite, também, na produção de textos, a relação entre textos de modo estratégico, isto é, possibilita que as relações intertextuais sejam planejadas na construção de sentido(s) do texto escrito.

Oportuno se faz informar que, sobre o estado da questão em voga, é de nosso conhecimento alguns dos muitos estudos existentes, porém verificamos que a pesquisa em nível de mestrado e doutorado, no Brasil, ainda carece de maior pré-disposição à ação por parte dos pesquisadores dos programas de pós-graduação. Desse modo, entendemos pré-disposição à ação no sentido de aliar a pesquisa-ação às teorias linguísticas que sustentam o trabalho com o texto na sala de aula do ensino básico. Além disso, os estudos carecem de um diálogo que não só estreite como fortaleça ainda mais essa relação, uma vez que a demanda social para pesquisas, nesse viés, encontra-se, preferencialmente, na escola de Educação Básica.

Mais especificamente sobre o estado da questão em relação à Linguística do Texto – teoria de base da presente dissertação – direcionada ao ensino, citamos a dissertação de mestrado de Eugênio Pacelli Jerônimo Santos (2002), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística – pertencente à UFPE, cujo título é “Produção Textual no Ensino Médio: uma análise da informatividade”; a pesquisa de mestrado “Mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos concluintes do Ensino Fundamental”, de autoria de Elis Betânia Guedes da Costa (2010), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – área de concentração em Linguística Aplicada, da UFRN; o artigo de Rodrigo Acosta Pereira (2007), publicado na Revista Letra Magna², intitulado “Ensino de Produção Textual: questões teóricas e didáticas”; e o artigo de autoria de Francisco Romário P. Carvalho e Marcos H. Alves da Silva (2014) publicado na Revista Querubim³, intitulado “Linguística Textual e o ensino de línguas: algumas considerações”, dentre outros.

Já sobre o estado da questão acerca da intertextualidade (e o ensino), destacamos o trabalho de mestrado de Regina Denardin Frasson (1991), pertencente ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria – área de concentração em Língua Portuguesa –, orientado por Maria Luíza Ritzel Remédios, em coautoria com Ingedore Villaça Koch, professora da UNICAMP, intitulado “A intertextualidade como recurso de argumentação”; a dissertação de mestrado “Intertextualidade e sentido em anúncios

² Artigo na íntegra: <http://www.letramagna.com/anteriores6.html>

³ Mais informações em: http://www.ufrn.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_22_v_1.pdf

publicitários”, de Vera Lúcia dos Santos (2010), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP; a tese de doutorado de Kennedy Cabral Nobre (2014), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – área de concentração em Práticas discursivas e estratégias de Textualização –, da UFC, cujo título é “Critérios classificatórios para processos intertextuais”; o artigo de Marianka de Souza Gonçalves (2002) publicado na Revista ao Pé da Letra⁴, intitulado “Por uma abordagem da leitura-escrita centrada nas relações intertextuais – uma experiência com alunos de ensino médio” e o artigo de Eliane Pereira dos Santos (2013), publicado na Revista Diálogo das Letras⁵, que tem por título “A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião”.

Destacamos, então, a validade e a relevância de nossa pesquisa de mestrado, uma vez que não encontramos trabalhos que se assemelhem a nossa proposta, a qual alia teoria e prática com enfoque no aspecto metodológico para produção textual.

É importante reforçar que nosso estudo não apenas objetiva investigar se estudantes de Ensino Médio utilizam a intertextualidade em produções de texto que abranjam o campo argumentativo, a fim de articulá-la ao seu ponto de vista. Especificamente, nosso propósito consiste em aliar a pesquisa-ação a uma prática reflexiva sobre o ensino de produção de texto, sendo ele mais que produto, processo de ensino e aprendizagem, alicerçado numa perspectiva sociointeracionista de ensino.

Nesse sentido, Bazerman (2011) reforça que uma abordagem como atividade pode apoiar o crescimento dos estudantes como escritores/agentes efetivos, realizando atividades por meio de sua escrita: “É na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade” (BAZERMAN, 2011, p. 9). O autor acredita que, se reconhecermos os estudantes como agentes, eles terão a oportunidade de compreender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho “árduo” de aprender a escrever (BAZERMAN, 2011 – grifo do autor).

Estabelecer um vínculo entre o saber acadêmico/científico e o saber dito pedagógico/escolar é o que, de fato, este estudo pretende; por isso, nossa pesquisa objetiva contribuir à (maior) autonomia de potencialidades linguísticas de estudantes de Ensino Médio, a partir de um trabalho com pesquisa-ação que prima pelo fortalecimento do desenvolvimento de habilidades e competências com a intertextualidade.

⁴ Artigo disponível em: <http://revistaaopeletra.net/volumes/volume-4-2-revista-ao-pe-da-letra/>

⁵ Maiores informações: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/545/286>

1.3 OBJETIVOS

O trabalho, aqui apresentado, tem por objetivo geral investigar se estudantes de Ensino Médio utilizam a intertextualidade em produções textuais do campo argumentativo, articulando-a ao seu ponto de vista.

Nesse sentido, são objetivos específicos:

- a) verificar se o ensino e produção de textos, de acordo com os princípios da Linguística do Texto, favorecem o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula;
- b) investigar se embasamentos do *Process Writing* contribuem para o desenvolvimento de competências na produção escrita de estudantes da Escola de Educação Básica;
- c) averiguar a pesquisa-ação como possível suporte metodológico nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de viabilizar avanços na competência textual em estudantes de Ensino Médio.

1.4 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa de dissertação de mestrado visa a apresentar o trabalho que foi realizado sobre o ensino da Língua Portuguesa e de produção textual no Ensino Médio, a partir de oficinas de produção escrita que priorizassem o texto enquanto processo de ensino, para vinculá-lo a uma metodologia de ensino interativa e reflexiva, sob o viés do que afirmam a Linguística do Texto, o *Process Writing* e a Pesquisa-Ação.

Visando, principalmente, à função social da Educação, este estudo pretende que a proposta e as compreensões sobre o ensino de Produção Textual venham a colaborar no sentido de qualificar ainda mais a questão de como encaminhar o texto em sala de aula – para que este seja processo e não meramente produto. Acreditamos nesse trabalho e adotamos essa postura, embora, muitas vezes, as dificuldades do processo educacional, ou seja, de ensino/aprendizagem, de formação de professores e referente aos aspectos metodológicos e processuais de sala de aula, acabem minimizando a interação e a reflexão da prática.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta subseção tem por objetivo nortear a leitura do trabalho, apresentando, brevemente, seus capítulos/seções e subseções. As Considerações Iniciais trazem a contextualização, a relevância do estudo e o estado da questão, os objetivos – geral e específicos –, a justificativa e a referida organização da dissertação.

No segundo capítulo, exploramos a Revisão da Literatura, explanando sobre a Linguística do Texto, as definições de sujeito, texto e contexto e acerca do fator de textualidade em questão, a intertextualidade. Evidenciamos, ainda, os estudos de Vygotsky sobre interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal, e de Bakhtin a respeito da interação verbal.

Dando continuidade, no capítulo três, na Revisão Metodológica, colocamos em pauta os conhecimentos sobre a Pesquisa-Ação, o modelo de escrita processo (*Process Writing*) e a perspectiva de gêneros textuais por nós adotada, além de apresentarmos informações sobre os sujeitos de pesquisa, a seleção do *corpus*, as Oficinas de Produção Textual e as categorias de análise desta pesquisa.

No capítulo quatro, abordamos a Interpretação, Análise e Discussão dos Resultados, enfocando comentários sobre o questionário diagnóstico, geração e interpretação dos dados – as produções textuais dos estudantes contendo a primeira escrita, a reescrita e a escrita final –, análise e discussão dos resultados obtidos, além de comentários sobre o questionário final.

O último capítulo traz as Considerações Finais de nossa pesquisa, visando a responder aos objetivos propostos, além de lançar perguntas para estudos futuros acerca da produção de texto na escola de Educação Básica. Ao término desta dissertação constam, também, as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, tratamos sobre a Revisão da Literatura da presente dissertação de mestrado, apresentando os principais autores e teorias que embasam nossa pesquisa. Nesse sentido, abordamos os postulados da Linguística do Texto com seu percurso histórico, bem como sua definição de texto, sujeito, contexto e sobre a intertextualidade. Explanamos, ainda, acerca dos estudos de interação, mediação, aprendizagem e desenvolvimento, de Vygotsky, e da interação verbal, em Bakhtin.

2.1 LINGUÍSTICA DO TEXTO

Sobre a Linguística do Texto (LT), citamos, inicialmente, Fávero & Koch (2012, p. 15), pois afirmam que “A linguística textual constitui um novo ramo da linguística, que começou a desenvolver-se na década de 1960, na Europa e, de modo especial, na Alemanha”. O termo *Linguística Textual* pode ser encontrado em Cosériu (1955)⁶, porém, no sentido que é atualmente atribuído, foi o autor Harald Weinrich (1966, 1967)⁷ quem o empregou pela primeira vez (FÁVERO & KOCH, 2012 – grifo das autoras).

Nesse viés, trazemos Marcuschi (2012, p. 11), pois o autor destaca que, “Anteriormente à década de 1960, as pesquisas linguísticas tinham como limite o estudo da frase – fonologia, morfologia e sintaxe frasal –, desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação”.

Conforme Gomes-Santos et al (2010), a Linguística do Texto, tal como pode ser concebida hoje, já passou por três grandes momentos durante sua evolução. Em seu histórico, a LT foi adotando diferentes conceitos de texto. Entre os anos 1960 e 1970, numa abordagem sintático-semântica, o texto era percebido como frase complexa. Seu foco de estudo era a coerência e a coesão; ou seja, nesse primeiro momento, de acordo com Bentes (2006), o interesse predominante era o da análise transfrástica, limitada ao nível da frase, isto é, partia-se da frase para o texto, exatamente por preocuparem-se com as relações que se estabelecem entre frases e períodos, de forma a construir unidade de sentido.

Na segunda metade dos anos 1970, Gomes-Santos et al (2010) afirmam que, com o surgimento de teorias de base comunicativa, adotou-se a concepção de texto como ato de fala

⁶ Maiores detalhes em: COSÉRIU, E. *Determinación y entorno: de los problemas de una linguística dei hablar*. Romanistisches Jahrbuch, n. 7, p. 29-54, 1955.

⁷ WEINRICH, H. *Linguistik der Lüge*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1966; WEINRICH, H. et al. “Syntax als Dialektik”. In: *Poetica*, n. 1, p. 109-126, 1967.

complexo, agora tido como parte do processo e não mais como um produto acabado (perspectiva pragmática). Nesse segundo momento, para Bentes (2006), entendeu-se a descrição da competência textual, tida como a competência específica do falante. “Postulava-se o *texto* como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao *discurso*, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída” (BENTES, 2006, p. 249 – grifos da autora).

Já nos anos 1980, ampliou-se a ideia de coerência – fenômeno construído em situação de interação em decorrência de aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais (GOMES-SANTOS et al, 2010) e, nesse terceiro momento, o texto passa a ser entendido em seu contexto de produção e a ser compreendido como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas, conforme Bentes (2006). A partir desse momento, os estudiosos propuseram-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, ou seja, o tratamento dos textos em seu contexto pragmático. Nesse sentido, o âmbito da investigação seria do texto ao contexto (BENTES, 2006).

Para Marcuschi (1998), essa nova etapa no desenvolvimento da Linguística de Texto decorre de uma nova concepção de língua – não mais um sistema virtual autônomo, um conjunto de possibilidades, mas um sistema real, usado em determinados contextos comunicativos –; e um novo conceito de texto – não mais encarado como um produto pronto e acabado, mas um processo, uma unidade em construção. A LT, nesse estágio de sua evolução, assume nitidamente uma feição interdisciplinar, dinâmica, funcional e processual.

Ainda em consonância com Gomes-Santos et al (2010, p. 318), “a partir da década de 1980, a ‘virada cognitiva’ da LT fez ver o texto como o resultado da ativação de processos mentais”; contudo, em 1990, aconteceu a chamada “virada discursiva” e, numa perspectiva bakhtiniana, a LT incorporou uma concepção sociocognitiva interacional/dialógica da língua. Koch, nessa senda, postula:

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

Por compreender a língua numa perspectiva dialógica, isto é, de interação, a autora reverbera que o texto vem a ser esse lugar de interação entre os sujeitos que, por sua vez, são considerados ativos, no texto se constroem e pelo texto são construídos.

Bentes (2006) argumenta que a Linguística do Texto é uma área que tem como principal interesse o estudo dos processos de produção, recepção e interpretação dos textos. Esse entendimento faz parte de um esforço mais amplo da construção de uma Linguística que ultrapassa os limites da frase. Sendo assim, a pesquisadora em questão propõe “que se veja a Linguística do Texto [...], como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. (BENTES, 2006, p. 255).

Segundo Marcuschi⁸, no final da década de 1970, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, e sim a noção de textualidade, introduzida por Beaugrande & Dressler (1981). Esses autores propuseram sete critérios de textualidade, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Em seus estudos, Marcuschi (1983, p.16) afirma que a Linguística do Texto “dispõe de um dogma de fé: o texto – unidade linguisticamente superior à frase – e uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”.

No que tange à Linguística do Texto:

[...] como toda e qualquer ciência, tem evidentemente os seus limites. Sua preocupação maior é o texto, envolvendo, pois, todas as ações linguísticas, cognitivas e sociais envolvidas em sua organização, produção, compreensão e funcionamento no seio social. Tais questões, contudo, só a interessam na medida em que ajudam a explicar o seu objeto de estudo - o TEXTO - e não a sociedade, a mente, a História, objetos que são de outras ciências afins (KOCH, 2003, p. 2 – grifo da autora).

O que Koch propõe é que se entenda que o interesse maior da Linguística do Texto é o texto e tudo o que lhe diz respeito: seu modo de produção, de recepção e de interpretação, envolvendo, também, escritor e leitor, ou seja, quem produz e quem recebe o texto.

Destacamos, assim, que Koch e Marcuschi, por seus inúmeros trabalhos com e sobre a Linguística do Texto, são considerados os maiores representantes da teoria no Brasil. Dentre outros importantes estudiosos da teoria, citamos Fávero, Bentes, Elias, Costa Val e Gomes-Santos.

Apresentamos, na sequência, as definições de importantes conceitos para a Linguística do Texto: conceito de texto, conceito de sujeito e conceito de contexto. Tais definições e

⁸ Ver: MARCUSCHI, L. *Rumos atuais da Linguística Textual*. Texto da Conferência pronunciada no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). UNESP, junho, 1998.

esclarecimentos revelam nosso ponto de vista acerca de importantes questões que envolvem a sala de aula: o texto, o estudante e seu contexto de produção.

2.2 DEFINIÇÃO DE TEXTO, SUJEITO E CONTEXTO

Acerca dos postulados sobre o texto, iniciamos com Marcuschi (2012, p. 12), o qual afirma “que o falante [...] se comunica através de textos e não de frases”, haja vista que a LT trata dos processos e regularidades gerais e específicos, segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto. Segundo o autor, o texto é uma ocorrência comunicativa e a LT, por sua vez, “trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

O autor (2012) evidencia ainda que, justamente por se apresentar a Linguística do Texto como o estudo das operações linguísticas e cognitivas relativas ao texto, o próprio texto ativa estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos. A LT assume, assim, importância decisiva no ensino de língua. De maneira mais enfática, o estudioso propõe que se veja a LT como “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Dessa forma, Koch & Elias (2012b) esclarecem que existe uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa que o produtor “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê, revê ou reescreve em um movimento constante guiado pelo princípio interacional (grifo das autoras). Ou seja, o texto é considerado um evento comunicativo por meio do qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais da língua (KOCH & ELIAS, 2012b).

A proposição de Koch (2003), nesse viés, é de que o texto seja entendido como objeto central do ensino, isto é, que sejam priorizados, nas aulas de língua portuguesa, exercícios de leitura e produção de textos, auxiliando o estudante a pensar sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação, sobre o uso dos recursos que a língua lhe oferece para a efetivação de suas propostas de sentido, bem como sobre a (re)adequação dos textos a cada situação.

De acordo com Bentes (2006), a definição de texto deve levar em conta alguns princípios, tais como: a) a produção textual é uma atividade verbal, pois os falantes, ao produzirem um texto, estão efetuando ações; b) a produção textual é uma atividade verbal

consciente, ou seja, é uma atividade intencional, pois o falante dará a entender seus propósitos, sempre considerando as condições em que tal atividade é realizada; e c) a produção textual é uma atividade interacional, haja vista que os interlocutores estão envolvidos, de diferentes maneiras, nos processos de construção e interpretação de textos.

Nesse sentido, Gomes-Santos et al (2010) esclarecem que a vertente sociocognitiva apresenta a leitura apoiando-se na interação leitor-texto, visando à produção de sentidos; já a escrita é entendida – desde a etapa de sua motivação – como uma atividade de produção textual inserida em uma prática social.

Sobre o conceito de sujeito, apresentamos as palavras de Koch:

[...] à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados [...] (KOCH, 2002, p. 15 – grifos da autora).

Compreendemos, assim, que é no texto – considerado lugar de interação – e não na frase, que o sujeito tem a oportunidade de potencializar ações de interação, especialmente se pensarmos na sala de aula (lugar social ao qual o presente trabalho está se reportando).

Segundo a concepção interacional/dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – no texto se constroem e por ele são construídos. Koch argumenta que tanto quem produz como quem interpreta o texto são estrategistas, pois mobilizam várias estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, visando à produção de sentido (KOCH, 2002).

Koch reitera que para o “jogo da linguagem” tem-se o produtor/planejador, que objetiva viabilizar seu “projeto de dizer”, orientando o interlocutor por meio de indícios e/ou marcas para a construção de sentidos; o texto, que sinaliza limites quanto às leituras que possam ser feitas; e o leitor/ouvinte, que irá processar a construção dos sentidos no texto (KOCH, 2002, grifos da autora).

Depois dos estudos sobre o texto e o sujeito, Marcuschi salienta que é também importante para a LT, o *contexto*, isto é, o conjunto de condições externas à língua, porém necessárias para a produção, recepção e interpretação de texto, bem como a *interação*, uma vez que o sentido não está no texto, mas acontece na troca entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte (MARCUSCHI, 1998, grifos do autor).

O contexto, conforme os estudos de Koch & Elias (2012b), abrange não apenas o contexto, como as situações de interação imediata e mediata. Entretanto, aos poucos, um outro

contexto foi evidenciado no interior da LT: o contexto sociocognitivo, que engloba todos os tipos de conhecimentos guardados na memória dos sujeitos e que necessitam ser mobilizados: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento de textos e o conhecimento interacional. “Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais” (KOCH & ELIAS, 2012b, p. 37).

Segundo Koch (2015), o conhecimento linguístico abrange os conhecimentos gramatical e lexical; é o responsável pela articulação som-sentido; diz respeito à organização do material linguístico expresso no texto. O conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, se encontra armazenado na memória dos sujeitos. O conhecimento sobre modelos textuais globais permite aos falantes o reconhecimento de textos como se fossem exemplares de determinado gênero ou tipo textual. Já o conhecimento sociointeracional trata das ações verbais, ou seja, das formas de interação por meio da linguagem.

Referindo-nos ainda à Linguística do Texto, abordamos, na sequência, os conceitos sobre a intertextualidade, importante fator de textualidade, no seio dos estudos linguísticos, a fim de apresentá-la e relacioná-la aos objetivos e fundamentos de nossa pesquisa.

2.3 INTERTEXTUALIDADE – UM PRINCÍPIO DE TEXTUALIDADE

A seguir, abordamos o fenômeno de intertextualidade com base, principalmente, nos autores que embasam e norteiam o referido trabalho: Beaugrande & Dressler (1981), que postulam o conceito de intertextualidade para a Linguística, e Koch, Bentes & Cavalcante (2012) que, a partir de Beaugrande & Dressler, ampliam e categorizam tal fator de textualidade.

2.3.1 Intertextualidade a partir de Beaugrande & Dressler

Beaugrande & Dressler (1981) postulam sete princípios constitutivos da textualidade, são eles: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Costa Val (2000), ao tratar sobre os fatores de textualidade, afirma que, para Beaugrande & Dressler (1981), a intertextualidade pode ser entendida junto aos fatores que fazem a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos. A autora (2000) esclarece que um desses fatores seria a diversidade de tipos textuais no que

concerne às relações que se estabelecem entre textos de mesmo tipo. Uma ocorrência linguística enquanto texto, esclarecem os teóricos (1981), vem a ser a resolução de problemas que envolve, por conseguinte, os conhecimentos, crenças e ações implícitas e explícitas, além da interpretação que o leitor processa a partir de seus modelos prévios de mundo, texto e comunicação.

Nesse ínterim, trazemos o conceito de intertextualidade a partir de Beaugrande & Dressler (1981), para maior fidelização e entendimento do referido princípio de textualidade em voga. Para esses autores, então, o termo intertextualidade é introduzido para classificar os meios nos quais a produção e a recepção de certos textos dependem do conhecimento de seus participantes sobre outros textos. Esse conhecimento, conforme os autores, pode ser aplicado por um processo descritível em termos de mediação, pois quanto maior a extensão de tempo e atividades em processamento entre o uso do texto atual e o uso de textos encontrados previamente, maior a mediação⁹.

Segundo os autores, no uso de tipos de texto, é esperado que possuam determinados traços para determinados propósitos; assim, a questão dos tipos de texto se configura como desafiadora à Tipologia Linguística, haja vista que tipologia textual deveria ser articulada com sistemas reais. Logo, uma tipologia de textos deve relacionar-se às tipologias de ações e situações de discurso.

Beaugrande & Dressler (1981) esclarecem que alguns tipos de texto convencionalmente estáveis poderiam ser definidos a partir da contribuição de textos à interação humana. Por exemplo: textos DESCRITIVOS seriam os utilizados para fortalecer espaços de conhecimento. Seu padrão global seria o *frame*. Textos NARRATIVOS seriam para organizar ações e eventos sequencialmente específicos. O padrão de conhecimento global seria o esquema. Textos ARGUMENTATIVOS seriam os textos utilizados para promover a recepção/avaliação de determinadas ideias. O plano para induzir a crença seria o padrão global mais comum (grifos dos autores).

Conforme Beaugrande & Dressler (1981, p. 184-185) “[...] em muitos textos, localizaríamos uma mistura de funções descritivas, narrativas e argumentativas.”¹⁰ Assim, a atribuição de um texto a um tipo depende da FUNÇÃO desse texto na comunicação, e não simplesmente na sua estrutura superficial (grifo dos autores).

⁹ Todas as traduções, aqui apresentadas, são nossas a partir do original em inglês: BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.

¹⁰ No original, lê-se: “[...] in many texts, we would find a mixture of the descriptive, narrative and argumentative functions.” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p. 184-185)

São palavras dos autores:

Nossos critérios de textualidade são, desse modo, basicamente centrados na relação e acesso entre elementos dentro de um nível ou em níveis diferentes. Nessa perspectiva, a grande prioridade no entendimento e memorização de conteúdo de um texto seria manter o que está sendo observado, armazenado e recuperado em um padrão contínuo. Sempre que os traços verdadeiros da apresentação parecem descontínuos, o entendedor atrai livremente o conhecimento prévio (incluindo esquemas e *frames*) [...]. (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p. 199-200)¹¹

Sendo assim, podemos depreender que a intertextualidade está imbricada na relação e no acesso a elementos textuais, ou seja, os que constituem a superfície do texto. Dessa forma, ao acessar um texto, o leitor/interlocutor estaria acessando os seus próprios conhecimentos para, então, conseguir realizar relações entre textos.

Ainda de acordo com os estudiosos dos princípios de textualidade, toda a noção de textualidade dependerá da exploração da influência do fator de intertextualidade como controle de procedimento sobre as atividades comunicativas em geral (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981).

2.3.2 Intertextualidade em Koch, Bentes & Cavalcante

Koch, Bentes & Cavalcante (2012), na obra *Intertextualidade – diálogos possíveis*, apresentam a intertextualidade em sentido amplo (*lato sensu*), que constitui todo e qualquer discurso, e a intertextualidade (r)estrita (*stricto sensu*), comprovada pela necessária presença de um intertexto.

As pesquisadoras informam, nesse sentido, que a intertextualidade é um dos grandes temas a cujo estudo a Linguística do Texto e a Teoria Literária se têm debruçado. O termo intertextualidade, esclarecem ainda, teve origem no interior da Teoria Literária, com a crítica literária francesa Julia Kristeva, nos anos 1960, com base no postulado do dialogismo bakhtiniano.

Conforme Kristeva¹² (1974 apud KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012), todo e qualquer texto se constrói na forma de um mosaico de citações e vem a ser a transformação de outro texto. Koch (1985) pontua que a intertextualidade constitui, sem dúvida, um dos mais

¹¹ Em inglês: “[...] Our criteria of textuality are thus basically all centred around relation and access among elements within a level or on different levels. In this, perspective, the major priority in understanding and recalling text content would be keeping whatever is being noticed, stored, and recovered, in a continuous pattern. Whenever the actual traces of the presentation seem discontinuous, the understander draws freely on prior knowledge (including schemas and frames) [...]” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p. 199-200).

¹² KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

poderosos fatores da textualidade, sendo a argumentatividade subjacente a ela, pois, segundo a estudiosa “[...] na intertextualidade *stricto sensu*, quer explícita, quer implícita, a argumentatividade se faz sentir, geralmente, em grau bem mais intenso”, haja vista que as citações e remissões constituem exemplos típicos de argumentação por meio de recurso de autoridade (KOCH, 1985, p. 44).

Para Koch (1985), é lícito afirmar que a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto. De acordo com Koch & Elias (2012a, p. 86), “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”. As estudiosas reiteram que “a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita e leitura” (KOCH & ELIAS, 2012a, p. 86).

Fávero e Koch (1985) definem intertextualidade como um elemento linguístico de textualidade, que se refere aos fatores que tornam a interpretação de um texto dependente da interpretação de outros. Cada texto constrói-se, não isoladamente, mas em relação a outro. O contexto de um texto também pode ser outros textos com os quais se relaciona.

Consideramos oportuno esclarecer que, para fins da análise metodológica da presente dissertação de mestrado, iremos nos basear nos conceitos de intertextualidade *stricto sensu*, a partir de Koch, Bentes & Cavalcante (2012), ou seja, a intertextualidade que envolve a presença do intertexto.

Assim, sobre a intertextualidade *stricto sensu*, (doravante apenas intertextualidade) as pesquisadoras argumentam que ocorre quando, em um texto, insere-se outro texto – o intertexto (produzido anteriormente), o qual constitui a memória social de uma coletividade ou, ainda, a memória discursiva dos interlocutores do produtor do texto. Ou seja, acerca da intertextualidade *stricto sensu*, “é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais ele estabelece algum tipo de relação” (KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012, p. 17 – grifo das autoras).

Nesse viés, as autoras propõem quatro tipos de intertextualidade, a saber: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita e intertextualidade implícita. A seguir, com base em Koch, Bentes & Cavalcante (2012), apresentamos, com maior detalhamento, as intertextualidades mencionadas, uma vez que tais conceitos representam nossas categorias de análise da pesquisa, detalhadas no capítulo 3 – Revisão Metodológica, seção 3.7 – Categorias de Análise.

A *intertextualidade temática*, segundo as autoras, é encontrada em textos científicos que pertençam a uma mesma área do saber, que partilham assuntos já definidos no interior da

área, bem como histórias em quadrinhos do mesmo autor, canções de um mesmo compositor ou de compositores distintos, novas versões de um filme, dentre outros.

Já a *intertextualidade estilística* ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita e/ou parodia estilos ou variedades linguísticas, por exemplo: linguagem bíblica, jargão profissional, estilo de determinado autor, gênero textual, etc.¹³

A *intertextualidade explícita* acontece quando, no próprio texto, é feita alguma menção à fonte do intertexto, ou seja, quando um outro texto ou fragmento de texto é citado claramente. Exemplos explícitos de intertextualidade são as citações e as remissões. A citação pode ser literal ou por meio de paráfrase; pode, ainda, ser de intertexto alheio ou de intertexto próprio. Acontece a remissão quando ela é feita diretamente à autoria do intertexto, ao texto como um todo e/ou à referente/personagem de obra.

Acerca da *intertextualidade implícita*, Koch, Bentes & Cavalcante (2012) afirmam que ocorre quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem menção explícita da fonte. O plágio, nesse sentido, configura-se como intertexto implícito, haja vista que não credita a devida autoria. Outro exemplo é a alusão, pois acontece quando um enunciado subentende a percepção de uma relação entre ele e um outro, que só se percebe a partir do conhecimento do texto original.

As autoras destacam que, na intertextualidade implícita, o produtor do texto deseja que o leitor/ouvinte consiga reconhecer a existência do intertexto por meio da ativação do texto-fonte em sua memória discursiva.

Koch, Bentes & Cavalcante (2012) postulam, ainda, casos de intertextualidade das semelhanças e intertextualidade das diferenças. Com a *intertextualidade das semelhanças*, o intertexto contém um texto, que pode ser próprio ou alheio, e que pode ser usado para seguir a

¹³ Para melhor compreensão acerca da intertextualidade estilística, trazemos citação literal das referidas autoras e de Bakhtin, autor que fundamenta seus estudos. Para Koch, Bentes & Cavalcante: “[...] A intertextualidade estilística ocorre, por exemplo, quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedade linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de determinado gênero, autor ou segmento da sociedade” (2012, p. 19) Nos termos de Bakhtin: “[...] O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo [...]. O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. [...] Porém, para ser correto e produtivo, este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade. Até agora, a estilística da língua ignorou tais fundamentos, daí sua debilidade. [...] A falha dos autores de classificações é esquecer a necessidade primordial de uma classificação: a necessidade de uma unidade de base. [...]” (2003, p. 284). “[...] Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero. [...] Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico. [...]” (2003, p. 286).

orientação argumentativa, por exemplo, no argumento por autoridade. Maingueneau (2001)¹⁴ relaciona tal aspecto como sendo *valor de captação*.

Em relação à *intertextualidade das diferenças*, o texto incorpora outro texto no intuito de ridicularizar, mostrar eventual improcedência ou colocá-lo em questão, como se pode verificar na paródia e na ironia. Sobre esse tipo de intertextualidade, Maingueneau denominou *valor de subversão*.

Dessa forma, encerramos a apresentação sobre a intertextualidade e os principais exemplos de intertexto que fazem parte de nossas categorias de análise para o objeto de estudo de nossa pesquisa, isto é, as produções textuais de estudantes de Ensino Médio.

Entendendo que a intertextualidade se configura como um caminho para a aprendizagem, apresentamos, a seguir, o subcapítulo que explora os estudos de Vygotsky, importante teórico russo que dispensou atenção às questões da linguagem, colaborando com relevantes conceitos, tais como: interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

2.4 VYGOTSKY E OS CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM

As principais obras de Vygotsky que norteiam e embasam o presente subcapítulo são: *A formação social da mente* ([1930], 2007), e *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* ([1988], 2014), essa em parceria com Luria e Leontiev.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, na Bielorrússia e veio a falecer de forma bastante prematura, aos 38 anos, em 11 de junho de 1934. Foi leitor assíduo do campo da Linguística, das Ciências Sociais, da Psicologia, da Filosofia e das Artes. Formou-se em Direito e Filologia pela Universidade de Moscou. Estudou Medicina. Lecionou Literatura e Psicologia, de 1917 a 1924, em Gomel. Vygotsky dirigiu um Departamento de Educação para deficientes físicos e mentais.

Entre os anos de 1925 e 1934, lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado. Iniciou, a partir desse momento, estudo sobre a crise da Psicologia, pesquisando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Esse estudo levou Vygotsky e seu grupo – entre eles Luria e Leontiev – a entendimentos teóricos revolucionários sobre a relação pensamento e linguagem, a natureza

¹⁴ Para maiores informações sobre valor de captação e subversão em intertextualidade, ver: MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Vygotsky ganhou destaque na psicologia americana a partir da publicação de sua monografia *Pensamento e Linguagem*, em 1962.

Ao focalizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky seguia a vertente de influentes sociólogos da França, pois alguns representantes como Emile Durkheim e Levy Bruhl também buscaram implicações de uma abordagem cultural-histórica da natureza humana. Contudo ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Vygotsky persistiu, assim, em que as funções psicológicas são um produto resultante da atividade cerebral (VYGOTSKY, [1930], 2007).

Vygotsky, segundo Freitas (2002), buscou na linguagem a chave para a compreensão das questões epistemológicas principais que atravessaram as ciências humanas e sociais. O autor russo teve o materialismo dialético como base de referencial teórico e, partindo da dialética, construiu uma visão abrangente da realidade e uma compreensão do homem como um conjunto de relações sociais. Vygotsky identificou-se com um marxismo que entende o homem como sujeito social da e na história.

O teórico dispensou muitos anos de sua vida à docência e a temas da Educação, tanto no ensino regular quanto especial. Antes de exercer suas funções como psicólogo, foi pedagogo e, nesse sentido, preocupava-se em aproximar Educação e Psicologia, pois em sua vasta obra constatamos o cuidado com as questões educacionais e sua preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (controle consciente do comportamento, atenção e memória voluntária, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, dentre outras), com as questões da aprendizagem e do desenvolvimento, do brincar, da relação entre pensamento e linguagem, e muitos outros (FREITAS, 2002)

Vygotsky ([1930], 2007) evidencia, em seus estudos, que o animal simplesmente *usa* a natureza externa, modificando-a apenas com sua presença; o homem, por meio de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus objetivos, *dominando-a* (grifos do autor). Essa, pois, vem a ser a distinção final e essencial entre o homem e os demais animais. O autor estendeu, assim, o conceito de mediação na interação entre homem e ambiente por meio do uso de instrumentos ao uso de signos (linguagem, escrita, sistema de números).

Friedrich (2012), baseada em Vygotsky, afirma que todas as funções psicológicas superiores nascem com a ajuda dos instrumentos psicológicos¹⁵, logo, constituem-se como

¹⁵ Maiores informações sobre o conceito de instrumento psicológico, ver: *O método instrumental em psicologia* (1930) e *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1931)

fenômenos psíquicos mediatizados. Os processos psíquicos, por sua vez, são compostos de três elementos, a saber: a tarefa; o instrumento e o processo psíquico necessário para realização da tarefa.

Vygotsky ([1930], 2007) argumenta que as funções psicológicas rudimentares têm como traço característico o fato de serem determinadas pela estimulação ambiental, enquanto que as funções psicológicas superiores têm a estimulação autogerada como marco essencial. Para o estudioso, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, [1930], 2007, p. 34).

2.4.1 Interação, Mediação, Internalização e ZDP

Segundo Vygotsky ([1930], 2007), acerca do conceito de *interação*, para melhorar o nível da aprendizagem, mais do que agir sobre o meio em que se encontra, o sujeito precisa interagir, pois, nos termos do autor, adquirimos nossos conhecimentos por meio de relações interpessoais, de troca com o meio em que estamos. Aquilo que parece individual é, na verdade, resultado da relação com o outro, uma vez que nossas características e atitudes estão profundamente impregnadas das trocas com o outro, no ambiente coletivo, sendo, assim, construídas e internalizadas por meio da linguagem.

Para o psicólogo russo, a criança – ao nascer – já se encontra inserida num meio social, a família, e é nesse meio que estabelece as primeiras interações. De acordo com Vygotsky, o homem se produz na interação com outros sujeitos. A relação que se estabelece entre o homem e o mundo vem a ser uma relação mediada, na qual coadunam elementos que auxiliam a atividade humana. Os elementos provenientes da interação social por meio da linguagem resultam na mediação com a ajuda de signos e de instrumentos.

Os postulados de Vygotsky acerca do substrato biológico do funcionamento psicológico mostram forte ligação entre os processos psíquicos humanos e a inserção do sujeito num contexto determinado. Símbolos e instrumentos construídos socialmente determinam quais possibilidades de funcionamento cerebral serão realizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na concretização de tarefas (OLIVEIRA, 1992)

É na interação com outros sujeitos, então, que aprendemos e desenvolvemos nossos conhecimentos. Ao interagir com o outro, estamos realizando trocas culturais, provenientes de nossas experiências pessoais, utilizando instrumentos e signos da linguagem humana que, por sua vez, mediam as relações entre os sujeitos envolvidos.

Uma ideia fundamental para compreender os estudos de Vygotsky no que diz respeito ao desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de *mediação*. Vygotsky ([1930], 2007, p. 53) assevera que “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza”. São palavras do autor:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, [1930], 2007, p.55 – grifos do autor)

De acordo com Oliveira (1997), no intuito de compreender o momento de estagnação da Psicologia, no início do século XX, Lev Vygotsky desenvolveu estudos que denotavam a mediação social no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse viés, Oliveira destaca pilares dessa abordagem: as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são resultados da atividade cerebral; o funcionamento psíquico fundamenta-se nas relações sociais entre os sujeitos e o mundo externo, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Já sobre a *internalização*, outro importante conceito da teoria sócio-histórica, de Vygotsky, o autor ([1930], 2007, p. 56) pontua que é, pois, “a reconstrução interna de uma operação externa”. Desse modo, o processo de internalizar consiste, segundo palavras do estudioso, em três transformações: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; e c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Conforme o autor, os signos externos, dos quais as crianças precisam na fase escolar, transformam-se em signos internos, produzidos pelos adultos como um modo de memorizar. Consoante ao processo de ensino e aprendizagem, entendemos que fica claro, desse modo, que “o desenvolvimento das funções psicológicas mediadas [...] representa uma linha especial de desenvolvimento que não coincide, de forma completa, com o desenvolvimento dos processos elementares” (VYGOTSKY, [1930], 2007, p.47).

Vygotsky ([1930], 2007, p. 58) afirma que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Para o autor russo, o processo de internalização das atividades

sinaliza o aspecto característico da psicologia humana, é essencial no desenvolvimento do funcionamento das funções psíquicas humanas.

Portanto, sobre o processo geral de desenvolvimento, evidenciam-se duas linhas, que diferem quanto à origem: os processos elementares, de ordem biológica e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural (VYGOTSKY, [1930], 2007). Desse modo, ainda com base em Vygotsky, pode-se afirmar que a característica fundamental do comportamento humano em geral é que os homens influenciam seu modo de agir com o ambiente e, por meio desse ambiente, alteram seu comportamento.

Nessa senda, Vygotsky ([1930], 2007) evidencia outro conceito fundamental em sua teoria: a zona de desenvolvimento proximal – ZDP – que vem a ser uma visão mais adequada, conforme o autor, da relação entre aprendizado e desenvolvimento. O ponto crucial para esse entendimento é o fato de que o aprendizado das crianças tem início muito antes de elas entrarem na escola, pois “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” ([1930], 2007, p. 94). A fim de que possamos compreender melhor a zona de desenvolvimento proximal, precisamos saber, em primeiro lugar, que o aprendizado deve ser combinado de algum modo com o nível de desenvolvimento da criança, segundo Vygotsky.

Sobre a zona de desenvolvimento proximal, o autor postula:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, [1930], 2007, p. 97 – grifos do autor).

A ZDP, portanto, define as funções, na criança, que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Nesse sentido, o autor argumenta que o brincar pode criar uma zona de desenvolvimento proximal da criança e que tanto a leitura como a escrita devem ser atividades das quais a criança necessite. O teórico afirma ainda que a escrita deve ter significado para a criança.

Seguindo esse entendimento, Vygotsky, Luria & Leontiev ([1988], 2014), ao estudarem o desenvolvimento em crianças, esclarecem que, desde o nascimento, elas estão em constante interação com os adultos. No início, as respostas das crianças são dominadas pelos processos naturais, aqueles proporcionados por sua herança biológica; no entanto, por meio da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Para os autores, esses processos são intersíquicos, isto é, são

partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse caso, são agentes externos servindo como mediadores para as crianças.

Desse modo, entendemos que, como lugar social de vital importância na vida e na caminhada de estudantes, a escola precisa encaminhar todas as possibilidades para que o estudante consiga desenvolver suas potencialidades. Faz-se de grande relevância, assim, incentivar e fomentar, no sujeito-estudante, processos internos de desenvolvimento, os quais são obtidos e desenvolvidos na inter-relação com outros sujeitos.

Do nosso ponto de vista, a mediação não só precisa como merece acontecer em sala de aula, por configurar relevante momento no processo de ensino e aprendizagem de textos, principalmente. Na escola, é o professor que tem a função mediadora entre o conhecimento e o estudante.

Na sequência, traremos subcapítulo que aborda os estudos de Bakhtin, outro importante estudioso que também voltou sua atenção às questões da linguagem, contribuindo, assim, com relevante conceito linguístico: a interação verbal.

2.5 BAKHTIN E A INTERAÇÃO VERBAL

O filósofo, pensador e teórico Mikhail Bakhtin nasceu no ano de 1895, em Oriol, vindo a falecer em 1975, em Moscou. Bakhtin estudou nas Universidades de Odessa e de São Petersburgo, diplomando-se em História e Filologia. Nos anos de 1920, residiu em Vitebsk, onde ocupou diferentes cargos de ensino. Bakhtin pertenceu a um pequeno círculo de intelectuais, estudiosos e artistas, que ficou conhecido como o “círculo de Bakhtin”, ele foi o principal líder do grupo. Fazia parte do círculo um jovem professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V. N. Volochínov, e P. N. Medviédiev, funcionário de uma editora. Ambos se tornaram, além de alunos, amigos e admiradores de Bakhtin. O círculo apresentava muitas ideias revolucionárias numa época de bastante criatividade, principalmente na Arte e nas Ciências Humanas.

No ano de 1923, sofrendo de osteomielite, Bakhtin retornou a Petrogrado. Ficou impossibilitado de trabalhar regularmente. Volochínov e Medviédiev, seus discípulos e admiradores, seguiram o mestre e, motivados pelo trabalho e pela propagação de suas ideias, ofereceram seus nomes no intuito de viabilizar a publicação de suas primeiras obras. *O freudismo* (Leningrado, 1927) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Leningrado, 1929) foram publicadas sob o nome de Volochínov. Já *O Método Formalista aplicado à Crítica*

Literária e Introdução crítica à Poética sociológica, publicados em 1928, saíram sob a assinatura de Medviédiev.

Segundo entendimento do professor V. V. Ivánov, amigo e discípulo de Mikhail Bakhtin, haveria dois motivos para que o filósofo russo não tivesse assinado as obras mencionadas. Em primeiro lugar, o pensador russo teria recusado terminantemente as alterações impostas pelo editor, devido ao seu caráter intransigente, preferiu não publicar a alterar alguma palavra; desse modo, Volochínov e Medviédiev propuseram-se a realizar as modificações. O outro motivo seria de âmbito pessoal, também atrelado ao caráter de Bakhtin, seu gosto pela máscara, pelo desdobramento e à sua modéstia científica; ele teria dito que um pensamento inovador não teria necessidade de ser assinado por seu autor.

Em 1929, ano em que Volochínov assinava *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin publicou o primeiro livro com seu nome, *Problemas da Obra de Dostoievski*. Nos anos trinta, Volochínov e Medviédiev desapareceram. Bakhtin, nesta época, vivia na fronteira da Sibéria e do Cazaquistão. Foi nomeado para o Instituto Pedagógico de Saransk, em 1936. Defendeu sua tese sobre Rabelais no ano de 1946 – *A obra de François Rabelais e a cultura popular da Idade Média e da Renascença*.

Segundo palavras de Brait (2016), Bakhtin e seus colegas, pensadores da perspectiva dialógica do texto, apontavam que muitos fatores (conceitos, categorias, noções) entram em atividade no intuito de configurar um texto e que todos esses recursos estão em interação no momento em que ele nasce, pois “na perspectiva dialógica, o *texto* ganha existência e consistência” (BRAIT, 2016, p. 16 – grifo da autora). A autora ainda afirma, com base nos postulados bakhtinianos, que “o contato de um texto com outro(s) se dá necessariamente num dado contexto” (BRAIT, 2016, p. 18).

Para Freitas (2002), Bakhtin propôs a interação verbal como superação dialética das posições dicotômicas do subjetivismo idealista, que conceitua a linguagem como enunciação monológica, e do objetivismo abstrato, que trata a linguagem como um sistema abstrato de forma, pois ambos impedem uma compreensão totalizante da linguagem. Bakhtin, conforme a autora, “via o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social”; “via a linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana” (FREITAS, 2002, p. 134).

Os estudos de Bakhtin revelam que as questões ideológicas, de luta de classes, de estruturas sociais das quais ele tratava, estão mutuamente ligadas às questões filosóficas da linguagem, ou seja, tudo que denota uma ideologia constitui um signo, evidencia um significado e um sentido situados exteriormente.

Nesse sentido, compreende-se que Mikhail Bakhtin ([1929], 2009) estudou as relações entre linguagem e sociedade, colocadas sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais. Assim, o teórico afirma ([1929], 2009, p. 17) que “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra, então, serve como ‘indicador’ das mudanças” (grifo do autor).

De acordo com Bakhtin ([1929], 2009, p. 34), os signos emergem apenas em decorrência do processo de interação entre uma consciência (individual) e outra. Assim, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. A consciência, para o pensador russo, toma forma e existência nos signos que nascem de um grupo organizado em suas relações sociais.

Compreendemos, desse modo, que a questão social – as relações e as estruturas sociais – configuram-se como “pano de fundo” que privilegia a interação entre sujeitos, uma vez que a interação acontece, especialmente, pelo linguístico. Na esteira do pensador: “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social*” (BAKHTIN, [1929], 2009, p. 36 – grifo do autor).

O autor destaca, ainda, que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” [...] “*A palavra dirige-se a um interlocutor*” (BAKHTIN, [1929], 2009, p. 116 – grifo do autor).

Consoante Bakhtin, linguagem é interação, é prática social. A interação nas relações sociais que se estabelecem no cotidiano é muito importante, está fortemente associada aos processos de produção. A palavra é, nesse sentido, parte de atos de produção, compreensão e interpretação; dirige-se a um interlocutor, sempre. Assim, a palavra assume importância vital nesse processo interativo, pois parte de alguém e se dirige para alguém. A língua, para o pensador, é um processo de evolução que não se interrompe, que se efetiva por meio da interação verbal de seus (inter)locutores. A enunciação, para o filósofo russo, “é um puro produto da interação social” (BAKHTIN, [1929], 2009, p. 126).

Acerca da palavra e de seu interlocutor, o estudioso afirma:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A

palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, [1929], 2009, p. 117 – grifos do autor).

Subjacente a isso, evidencia-se que a comunicação é, portanto, a função primordial da linguagem. Não mais interessa apenas a posição do locutor, nessa interação, mas, também, a posição do interlocutor, do ouvinte; uma vez que esse par linguístico/dialógico, locutor-interlocutor, fundamenta a essência da condição efetiva da linguagem.

Para Bakhtin:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua ([1929], 2009, p. 127 – grifos do autor).

A interação verbal é constituída, em sua natureza, de caráter dialógico, e as situações de interação se constituem, também, de relações de sentido. Bakhtin, em linhas gerais, entendeu a linguagem como fenômeno social e ideológico. Conforme o pensador, a linguagem se desenvolve e se efetiva na vida social dos sujeitos, justamente na relação que travamos com o(s) outro(s). Dessa forma, sobre o fenômeno da interação verbal, podemos argumentar que evidencia a realidade essencial da linguagem em que se concretizam as enunciações dos indivíduos.

Em sua essência, a interação verbal, atrelada aos momentos de ensino e aprendizagem em sala de aula, faz-se crucial para pensarmos a interação vivida por estudantes e professores e estudantes entre si, no processo de construção de textos, sejam orais ou escritos. A participação e a colaboração dos estudantes, em aula, constitui um momento revelador de troca e de construção de conhecimentos; logo, o processo de produção de textos precisa, por parte dos professores, por exemplo, pode conceber a interação entre os estudantes e as relações sociais que se evidenciam na escola como importantes momentos no processo educacional.

A seguir, exploramos o capítulo da Revisão Metodológica de nossa pesquisa, abordando a pesquisa-ação, a abordagem da escrita processo, a perspectiva de gêneros textuais, os sujeitos de pesquisa e a seleção do *corpus*, o Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria, as oficinas de produção textual e as categorias de análise.

3 REVISÃO METODOLÓGICA

A partir deste capítulo, versamos acerca da Revisão Metodológica, trazendo as principais teorias e autores que respaldam nosso estudo. Nesse viés, tratamos dos preceitos da pesquisa-ação, da abordagem da escrita processo e do trabalho com gêneros textuais. Constitui nosso compromisso, também, apresentar seções sobre os sujeitos de nossa pesquisa e seleção do *corpus*, a escola que sediou a pesquisa, sobre o procedimento das oficinas de produção textual e nossas categorias de análise.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

A metodologia adotada neste trabalho prioriza a interação e a reflexão entre os sujeitos envolvidos durante o desenvolvimento da prática de ensino. O estudo também prevê, em relação às aulas de Língua Portuguesa, no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria¹⁶: pesquisa-ação para geração de dados e análise.

Burns (1999)¹⁷ acredita que a pesquisa-ação se configura numa importante abordagem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de professores, além de proporcionar ferramentas para a melhoria do ensino em ambientes educativos e crescimento do professor/pesquisador. A autora afirma, ainda, que a pesquisa-ação é um processo estruturado de investigação de situações/preocupações práticas de um contexto específico de ensino e, para tanto, é apropriada a colaboração dos envolvidos, que juntos poderão evidenciar possibilidades de mudança.

Oportuno se faz salientar que, sobre pesquisa-ação, ou seja, sobre a metodologia de pesquisa desenvolvida em nosso estudo, adotamos os estudos de Thiollent (2011), por entendermos que a pesquisa-ação é uma metodologia que responde às nossas expectativas enquanto pesquisa e enquanto prática de ensino a ser desenvolvida, e por acreditarmos, também, que a pesquisa-ação se configura como uma construção que une a compreensão dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Thiollent (2011, p. 13-14) evidencia, sobre a diferença e relevância desse tipo de pesquisa, que “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de

¹⁶ Informamos, para os devidos fins, que nossa pesquisa tem a aprovação do Comitê em Ética e Pesquisa - CEP, tendo sido registrada no CAAE sob o número 45082715.2.0000.5346 (ver anexo 1, p. 154 a 156). A Direção do Colégio nos forneceu autorização escrita dando ciência acerca dos procedimentos da pesquisa nas dependências do colégio, conforme anexo 2, p. 157.

¹⁷ Tradução sob nossa responsabilidade.

caráter social, educacional [...]”. O autor defende a ideia de que a pesquisa-ação consiste em esclarecer problemas sociais e técnicos, pertinentes cientificamente, por meio de grupos e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados e/ou no avanço para que as respostas formuladas sejam as mais adequadas.

São palavras do autor:

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas [...] (THIOLLENT, 2011, p. 15).

Em relação aos fatos sociais, o que o autor argumenta é que a pesquisa-ação é um tipo de estudo adequado às formas de agir no mundo, haja vista que uma de suas premissas, a ação – na pesquisa –, precisa ser revelada no âmbito dos aspectos que estruturam a realidade social subjacente.

Sobre as definições possíveis de pesquisa-ação, Thiollent (2011) esclarece que esse tipo de pesquisa se enquadra como pesquisa social, de base empírica, que é realizada em parceria com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo no qual tanto pesquisadores como participantes estão envolvidos de modo cooperativo/participativo. Na pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), os pesquisadores têm um papel ativo no equacionamento dos problemas observados, no acompanhamento e na avaliação das ações apresentadas em função dos problemas.

De modo geral, ainda em consonância com Thiollent (2011), a ideia de pesquisa-ação implica uma pesquisa na qual os envolvidos no processo tenham algo a dizer e a fazer, pois não se trata apenas de levantamento de dados, ao contrário, os pesquisadores objetivam desempenhar um papel ativo em decorrência dos fatos observados.

Para melhor compreensão, o autor (2011) apresenta alguns dos principais aspectos a serem considerados nesse tipo de pesquisa, uma vez que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social: a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e sujeitos envolvidos na situação; b) senso de prioridade em relação aos problemas a serem investigados e das soluções a serem apresentadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas de naturezas diversas encontrados; d) é objetivo da pesquisa-ação resolver/esclarecer os problemas da situação observada; e) acompanhamento de decisões, ações e de toda atividade de cunho intencional dos agentes da

situação; e f) almeja-se ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas/grupos considerados.

Quanto ao ponto de vista científico, o autor evidencia que a pesquisa-ação vem a ser uma proposta metodológica e técnica que fornece meios para orientar a pesquisa social aplicada, pois com ela há a possibilidade de uma maior flexibilidade na concepção e aplicação dos meios concretos de investigação (THIOLLENT, 2011).

O estudioso postula:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. [...] (THIOLLENT, 2011, p. 30).

Certamente, a pesquisa-ação é uma metodologia que privilegia, durante o desenvolvimento de sua prática, a interação, a colaboração e a reflexão dos sujeitos envolvidos na situação investigada, pois possibilita que tanto pesquisador como participantes de pesquisa atuem de modo corresponsável.

Thiollent (2011) reforça que a pesquisa-ação pode ser percebida como uma maneira de conceber e organizar uma investigação de finalidade prática e que se apresente conforme as exigências da ação/participação dos envolvidos na situação investigada, “é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (2011, p. 28).

O teórico afirma, ainda, que, em se tratando de pesquisa social aplicada, e em especial sobre pesquisa-ação, os problemas levantados são também de ordem prática; interessa, nesse sentido, procurar soluções para se atingir um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro do quadro observado. Eis a formulação proposta por Thiollent (2011): a) análise e delimitação do quadro inicial; b) delineamento da situação final; c) identificação dos problemas a serem resolvidos para que as ideias anteriores possam acontecer (‘a’ e ‘b’); c) planejamento de ações; e e) realização e avaliação das ações.

Assim, Thiollent (2011) destaca, de modo geral, que a pesquisa-ação necessita ser articulada dentro de uma problemática com um aporte de referência teórica, pois o papel da teoria consiste em criar ideias/hipóteses a fim de orientar a pesquisa e as interpretações. O autor pontua que “certos elementos teóricos deverão ser adaptados e ‘traduzidos’ em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão” (THIOLLENT, 2011, p. 64).

Seguindo esse raciocínio, Thiollent (2011, p. 106) argumenta que “[...] trata-se de conhecer para agir, de agir para transformar”. Ou seja, a ação remete a uma tomada de consciência da situação e, assim, espera-se que tal ação corrobore outras, transformando, (re)significando as atividades sociais.

Nesse viés, Richter (2000, p. 83) corrobora quando sugere “que a aprendizagem de uma língua e a ação social que constrói e transforma o homem e o mundo são inseparáveis”, pois a ação social solicita uma nova visão do que é educar: emancipar, auxiliar o estudante à autonomia cooperativa de seu processo de aprendizado. Esse meio de educar/agir é possibilitado na medida em que tanto professor quanto estudante se tornam investigadores de seu próprio processo de conhecimento.

No compromisso de reiterar nosso ponto de vista acerca do assunto, citamos Chizzotti (2003), pois afirma que a pesquisa qualitativa é um campo transdisciplinar entre as Ciências Humanas e Sociais. Tal tipo de pesquisa, pondera o autor, adota métodos de investigação para a análise de fenômeno situado, no intuito de encontrar o sentido do fenômeno e interpretar os significados que as pessoas atribuem a ele.

3.2 ABORDAGEM DA ESCRITA PROCESSO – *PROCESS WRITING*

Para o trabalho de escrita das Oficinas de Produção Textual, optamos pela filosofia de trabalho do *Process Writing* (escrita processo), de White & Arndt (1991)¹⁸, por entendermos que tal perspectiva promove a colaboração entre professor e estudantes no que diz respeito a experiências educacionais. A abordagem da escrita processo viabiliza que o trabalho de produção de texto ocorra em sala de aula, com acompanhamento do professor e participação dos demais estudantes, o que, a nosso ver, é fundamental para o trabalho de produção textual na escola, principalmente com estudantes de Ensino Médio.

O modelo de escrita processo de White & Arndt (1991) conceitua a escrita como uma forma de resolver problemas que implica processos como geração de ideias, adoção de uma voz na escrita, planejamento, finalidade, monitoramento e avaliação sobre o que está sendo escrito, bem como sobre o que já foi escrito, procurando a defesa de ideias e pontos de vista.

Com o modelo de escrita processo, a interação de todos os elementos envolvidos será um fator fundamental para a autonomia na escrita. Os autores admitem que é difícil para o estudante explicar com clareza o processo de escrita, isto é, o que eles fazem enquanto

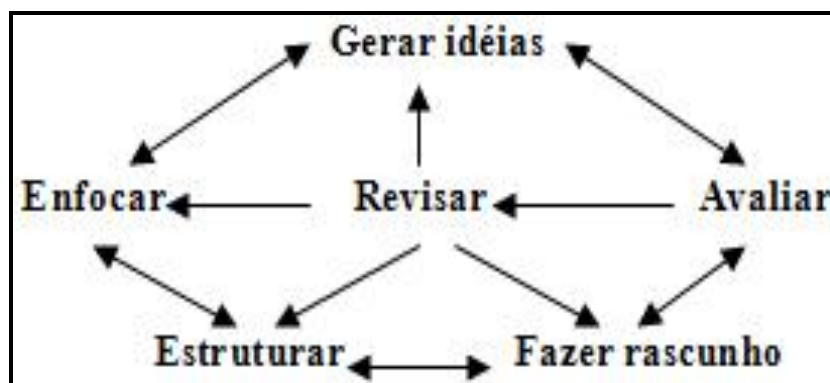
¹⁸Todas as traduções apresentadas estão sob nossa responsabilidade a partir do original em inglês: WHITE, R. & ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.

escrevem. Por isso, sugerem que as produções não sejam tarefas-deveres, mas que se use, também, o período da aula para promover essa consciência sobre processos de escrita, tornando a ação escritora uma “consciente dedicação intelectual” (WHITE & ARNDT, 1991, p. 3).

Os estudiosos destacam que é importante transformar os estudantes em pesquisadores dos próprios problemas, envolvendo-os com atividades de apoio e ações reflexivas. Nesse sentido, apresentam um modelo cognitivo para o processo de produção textual, subdividido em etapas.

De acordo com White & Arndt (1995)¹⁹, o modelo cognitivo/didático do processo de escrita envolve seis etapas que podem ser distribuídas, basicamente, em três momentos: 1) o planejamento, que abrange a geração de ideias, a focalização e a estruturação; 2) a execução, que comporta o esboço e a avaliação; e 3) a revisão, que diz respeito à avaliação final. Na figura 1, a seguir, a apresentação do modelo se dá em sentido anti-horário:

Figura 1 – Modelo cognitivo – processo de produção textual



Fonte: White & Arndt (1991) – versão traduzida

White & Arndt (1991) destacam que a geração de ideias envolve o levantamento de informações/ideias acerca de um assunto/tema, ou seja, é o momento da produção de ideias, de considerar o que pode ser escrito. Essa é uma etapa essencial no processo de escrita, pois deve ser usada para identificar o propósito e o público, para desenvolver o tema e a organização de ideias.

Na focalização, ocorre a delimitação, isto é, o que exatamente será escrito. O estudante deve localizar as principais ideias e considerar o propósito/finalidade da produção, o

¹⁹ Tradução nossa de acordo com o original em inglês: WHITE, R. & ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1995.

público/interlocutor ao qual irá se dirigir e as características do gênero em questão/forma textual.

Na etapa da estruturação, acontece a organização e ordenação das informações levantadas anteriormente, bem como uma experimentação dessa organização relacionando a ideia principal à estruturação.

No esboço/rascunho, ocorre a primeira escrita, um momento de transição, no qual começam a ser acomodadas as primeiras ideias, um rascunho, efetivamente, contendo a microestrutura da produção de textual, por assim dizer.

Na avaliação, há um fortalecimento de responsabilidades com a escrita, haja vista que avaliar não será mais tarefa exclusiva do professor, mas também do próprio estudante, podendo ocorrer em diversos momentos do processo de escrita. Tal avaliação deve estar voltada para os próprios problemas do estudante; ele deve avaliar aquilo que manifestou em seu texto.

A revisão é a última etapa do processo de escrita e nela ocorre uma espécie de aperfeiçoamento, que envolve a verificação de contexto, adequações à edição final e avaliação do resultado.

Para os teóricos, a escrita pode ser entendida como um processo cíclico, um “vai e vem” da atividade de ler, escrever, reler e reescrever, pois “a leitura é importante para a escrita”²⁰ (1991, p. 1) e reescrever é a essência de escrever.

Nesse sentido, White & Arndt (1991) argumentam que o processo de escrita necessita de uma abordagem cooperativa para o aprendizado, posto que isso pode tornar o processo de avaliação uma experiência mais humana, menos ameaçadora, além de se apresentar de modo mais valioso e eficaz.

Nas palavras dos autores:

Na verdade, tratar qualquer parte da escrita como uma fonte de erros de linguagem foge ao propósito de nossa abordagem. A gramática é importante - mas como ferramenta/instrumento, um meio, e não como um fim em si mesmo. Os resultados de nossos estudos sugerem que o foco em erros de linguagem, na escrita, não melhora a precisão gramatical tampouco a fluência na escrita (WHITE & ARNDT, 1991, p. 2)²¹.

²⁰ No original: “[...] the importance of reading for writing development [...]” (WHITE & ARNDT, 1991, p. 1).

²¹ Lê-se, no original: “Indeed, treating any piece of writing primarily as a source of language errors misses the point of our approach. Grammar is important – but as a tool, a means, and not as an end in itself. Such research evidence as we have suggests that focusing on language errors in writing improves neither grammatical accuracy nor writing fluency [...]” (WHITE & ARNDT, 1991, p. 2).

Fica evidente, portanto, que a gramática auxilia no processo de escrita, contudo não vem a ser o principal fator de contribuição. O que os autores planificam, de modo muito feliz, é que tentar localizar “erros” nas produções textuais dos estudantes não é saudável nem eficaz; o que se pode fazer, no caso – durante a avaliação –, juntamente com os estudantes, é enfocar fragilidades e/ou lacunas, no intuito de fortalecer o processo de revisão e avaliação como forma de aprimorar o processo de escrita.

Assim, conforme os autores (1991), a avaliação/*feedback* pode acontecer mais cedo no processo de produção textual e não somente ao término da escrita. Tal atitude permite que o professor responda como um leitor real e interessado, e não como um juiz avaliador de erros e acertos.

Para o trabalho com o texto em sala de aula, na perspectiva de texto como um processo, citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23), pois afirmam que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”.

Portanto, é preciso evidenciar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos/gêneros, visto que para muitas crianças e jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, de modo interativo e reflexivo, especialmente (BRASIL, 1998).

3.2.1 Gêneros Textuais

Nesta subseção, apresentamos o(s) conceito(s) de gênero(s) para uma importante corrente teórica: a Escola de Genebra, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart, a partir de Dolz & Schneuwly (2004), enfatizando, especialmente, o trabalho de gêneros para a produção textual escrita.

Marcuschi (2008), nesse viés, afirma que a produção de gêneros está atrelada à organização da sociedade, o que nos leva a pensar no estudo de gêneros como uma das muitas maneiras de compreender o funcionamento social da língua. As reflexões de Koch (2015) também nos apresentam uma importante consideração sobre o trabalho que vem sendo realizado com gêneros, pois a autora argumenta que merecem destaque os estudos da Universidade de Genebra, conduzidos por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart e Pasquier, haja vista que realizam uma releitura do trabalho com gêneros com finalidades didáticas, do ponto de vista pedagógico.

Em nossa pesquisa, priorizamos a perspectiva do trabalho de gêneros textuais como instrumento, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), pois acreditamos que a mediação e a

interação dos gêneros (do campo argumentativo) favorecem a compreensão da atividade humana e social da produção de textos na escola.

Schneuwly²² (1994 apud KOCH, 2015) afirma que, na concepção de gênero, estão imbricados os elementos centrais de toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. Ainda conforme o autor, o gênero pode ser visto como uma ferramenta, na medida em que os sujeitos agem discursivamente numa determinada situação (ação), por uma série de parâmetros, com o auxílio de um instrumento semiótico (gênero). Assim, a escolha do gênero ocorre em função dos parâmetros da situação que norteiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que vem a ser a estrutura básica de toda atividade mediada.

Nesse sentido, esclarecemos que a seleção dos gêneros textuais propostos por nós para serem trabalhados durante as Oficinas de Produção Textual – gêneros argumentativos –, levou em consideração o contexto dos participantes, uma vez que eram estudantes da última etapa da educação básica e que haviam manifestado interesse e preocupação com a produção textual em provas de concursos e processos seletivos.

Bronckart²³ (1994 apud KOCH, 2015), nesse sentido, assevera que uma ação – de linguagem – requer de seu produtor algumas decisões para a execução das quais precisa de competência. Essas decisões dizem respeito à escolha do gênero, à organização sequencial do conteúdo, à seleção de mecanismos enunciativos e de textualização. Em relação a isso, Machado (2005, p. 251) afirma que “a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

Dolz & Schneuwly (2004) apresentam a ideia de que o gênero é utilizado como forma de articulação entre práticas sociais e objetos escolares, especialmente, no que se refere ao ensino de produção e compreensão de textos. Para os teóricos, a escola, no seu propósito de ensinar os estudantes a escrever, a ler e a falar, sempre trabalhou com gêneros, haja vista que toda forma de comunicação se potencializa em formas específicas de linguagem. Sendo a escola um lugar privilegiado de troca, as situações escolares, por sua vez, são percebidas como oportunidades de produção e recepção de textos.

Os pesquisadores, nesse viés, desenvolveram a tese de que “o gênero é um instrumento” e, em sendo assim, destacam que gênero pode ser pensado como um instrumento psicológico, conforme Vygotsky (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 20).

²² SCHNEUWLY, B. “Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogenetiques”. In: REUTER, Y. (ed.) *Actes du Colloque de l’Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang, 1994.

²³ BRONCKART, J-P. *Action, langage et discours*. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 1994.

Esclarecem ainda:

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

Na concepção do Interacionismo, toda ação é mediada por objetos específicos. Ou seja, os instrumentos estão no mundo, entre os indivíduos que agem e os objetos sobre os quais agem. Os instrumentos determinam seu comportamento, suas atitudes. O instrumento, para ser mediador, para ser transformador da atividade, elucidam os autores, precisa ser apropriado pelos sujeitos, pois sua eficácia se dá quando de sua utilização.

Dolz & Schneuwly²⁴ (1998 apud MARCUSCHI, 2008) evidenciam que, ao agir discursivamente, o sujeito precisa instrumentalizar-se, ou seja, o gênero vem a ser o instrumento para a ação, numa dada situação particular. A posição de Dolz & Schneuwly, sobre gêneros, – resgatando as noções bakhtinianas – pode ser assim sintetizada:

cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

De acordo com os estudiosos (2004), há, basicamente, três elementos centrais para tal definição: 1) a escolha de um gênero, relativo a uma situação definida: finalidade, destinatários e conteúdo (elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva); 2) tal base chega à escolha de um gênero dentre tantas possibilidades, dentro de uma esfera de troca, num lugar social que define possíveis gêneros; 3) mesmo flexíveis, os gêneros mantêm uma estabilidade: definem o que é dizível (inversamente: o que deve ser dito define a escolha do gênero); apresentam uma composição: tipo de estruturação.

²⁴ DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation au genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur, 1998.

Os autores postulam:

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

O trabalho com gêneros textuais, na escola de Educação Básica, é bastante relevante para a compreensão do que seja produzir linguagem. É por meio dos gêneros que os estudantes têm a oportunidade de aprender e desenvolver textos orais ou escritos.

Enfocando, especialmente, os gêneros e seus agrupamentos, Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que os gêneros devem ser os ingredientes de base do trabalho escolar, haja vista que sem eles não há comunicação e não há trabalho sobre a comunicação. Os autores sugerem que “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (2004, p. 101).

Desse modo, para que a progressão dos estudantes se efetue, os autores em questão (2004) estabelecem algumas estratégias: 1) adaptar a escolha de gêneros e/ou de situações de comunicação às capacidades dos estudantes; 2) antecipar etapas que podem ser transpostas; 3) minimizar a complexidade da tarefa; 4) esclarecer os objetivos visados; 5) permitir tempo suficiente para a aprendizagem; 6) intervir de maneira a permitir transformações; 7) oportunizar momentos de colaboração com os colegas; e 8) avaliar as transformações ocorridas.

Do ponto de vista curricular, os autores propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todas as séries, por meio de um ou outro exemplar de gênero, uma vez que oportuniza aos estudantes formas diferentes de acesso à escrita, realizando, assim, o princípio pedagógico de diferenciação; em relação ao ponto de vista didático, a diversificação dos gêneros propostos traz a possibilidade de definição de especificidades de funcionamento dos variados gêneros e tipos. No que concerne às finalidades sociais do ensino da expressão, solicitam um trabalho específico para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em domínios diversificados, no que tange à linguagem como instrumento de aprendizagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

O quadro 1, a seguir, apresenta os cinco agrupamentos de gêneros.

Quadro 1 – Proposta de Agrupamentos de Gêneros

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

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

O que podemos depreender, desse modo, é que o trabalho com gêneros, elaborado pelos estudiosos, abarca todas as séries de ensino e se justifica por acreditar que gêneros são instrumentos que mediam as ações e atividades humanas/sociais, pois os autores asseveram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 63 – grifo dos autores).

3.3 SUJEITO DE PESQUISA E SELEÇÃO DO *CORPUS*

Os estudantes que participaram das Oficinas de Produção Textual eram, inicialmente, onze, porém apenas cinco permaneceram até o final, pois trabalhávamos por adesão e a participação e permanência dos estudantes nas oficinas estava atrelada à possibilidade de frequência e ao interesse nas oficinas de Produção Textual. Salientamos que todos os sujeitos

envolvidos nas oficinas receberam o mesmo encaminhamento, ou seja, participaram de igual maneira das atividades. Os participantes cursavam o 2º ano matutino do Ensino Médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria. As oficinas aconteceram entre os meses de junho e outubro de 2015, às quintas-feiras, em turno inverso às aulas dos estudantes.

Informamos que, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria, os participantes nos forneceram autorização assinada pelos pais, dando ciência das atividades propostas. Esclarecemos, ainda, que o sujeito escolhido para compor a análise desta pesquisa é um estudante com quinze anos de idade e os textos produzidos por ele compõem o *corpus* de nosso estudo.

O participante da pesquisa terá seu nome resguardado, sendo aqui denominado “Estudante Z”. Ressaltamos que nosso critério para a escolha do sujeito foi, principalmente, a participação em todas as oficinas e a entrega de todas as produções textuais realizadas em aula.

3.4 COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA

Nossa pesquisa realizou-se no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio. O colégio pertence à 8ª Coordenadoria Regional de Educação, ou seja, é uma escola da rede pública estadual. A seguir, apresentaremos informações sobre o Colégio Tiradentes da Brigada Militar²⁵, colégio escolhido por nós para sediar o local de nossa pesquisa.

O Colégio Tiradentes foi criado inicialmente na cidade de Porto Alegre, por meio do Decreto nº 29.502, publicado em Diário Oficial do Estado (DOE) nº 130, de 25 de janeiro de 1980, sob a denominação de Escola Estadual de 2º Grau da Brigada Militar.

Passadas algumas décadas de aprimoramento do Ensino Médio pela instituição, foram criadas novas unidades do Colégio Tiradentes em Passo Fundo, Santa Maria, Ijuí, Santo Ângelo, São Gabriel e Pelotas.

Os estabelecimentos, assim, visam a oportunizar, por meio da interdisciplinaridade e contextualização das áreas do conhecimento, a formação de estudantes com ética, moral e cidadania, ou seja, cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Proporcionam, ainda, formação integral voltada para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho, possibilitando referências dos valores humanos e da ética Policial Militar, vivenciada através

²⁵ Todas as informações apresentadas sobre o Colégio Tiradentes podem ser conferidas de modo literal em: <https://www.brigadamilitar.rs.gov.br/>

da hierarquia e da disciplina, como formas de orientação para a vida em sociedade. Tais diretrizes tornam os Colégios Tiradentes um referencial enquanto escola pública de Ensino Médio no Estado.

O Colégio possui estrutura administrativa e pedagógica advinda do vínculo com a Secretaria da Segurança Pública em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, dispondo, em seu quadro técnico, de profissionais militares e civis da Instituição e profissionais integrantes do Magistério Público Estadual e Servidores de Escola.

O Ensino Médio regular, ministrado nos Colégios Tiradentes da Brigada Militar, destina-se à comunidade em geral e aos dependentes de Policiais Militares, tendo por um de seus propósitos, além da formação de cidadãos plenos, dar aporte ao policial militar, proporcionando-lhe a garantia de educação de qualidade aos seus dependentes, enquanto referencial escolar.

O ensino ministrado nos Colégios Tiradentes busca preparar os estudantes não só para as diversas provas de vestibulares das instituições de ensino superiores regionais ou nacionais, como também para os concursos de acesso às carreiras policiais militares e das Forças Armadas.

3.5 OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Apresentamos, a seguir, o modelo de unidade do processo de escrita que nós elaboramos e registramos nos planos de aula para dinamizar nas oficinas com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria/RS, durante os meses de junho a outubro de 2015. Salientamos que foram ministradas doze oficinas de produção textual, nas dependências do colégio, às quintas-feiras, das 13h30min às 15h30min, no contra turno das aulas dos estudantes.

No que tange às produções textuais, os estudantes realizaram, ao todo, uma sequência de três escritas sobre o mesmo assunto: a primeira escrita, a reescrita e a escrita final dos textos com base na metodologia do *Process Writing* (WHITE & ARNDT, 1991), conforme já exploramos no Capítulo 2 – Revisão Metodológica. Reiteramos que os gêneros textuais trabalhados nas oficinas foram os do campo argumentativo – redação do ENEM, artigo de opinião e carta aberta – nos termos de Dolz & Schneuwly (2004). Os planos de aula completos podem ser conferidos, na íntegra, nas páginas 125 a 147 – apêndices A ao L. Os anexos 3 ao 15, páginas 158 a 171, referem-se aos principais textos motivadores para escrita, trabalhados nas oficinas.

3.5.1 Modelo de Unidade do processo de escrita

Na sequência, elencamos os eixos que subsidiaram a metodologia de ensino para a produção textual, ou seja, o passo a passo sobre como gerenciamos a relação ensino-aprendizagem do texto processo em sala de aula. Os eixos concentram-se, basicamente, em cinco passos: 1º) leitura de textos motivadores; 2º) debate e argumentação; 3º) produção de textos/primeira escrita e avaliação/*feedback*; 4º) reescritas e avaliação/*feedback*; e 5º) escrita final e avaliação/*feedback*.

Assim, aproximamos a metodologia do *Process Writing* ao modelo de unidade do processo de escrita quando atrelamos a *Geração de Ideias* à leitura de textos e ao debate e argumentação; a *Focalização* também ao debate e à argumentação e ao momento da primeira escrita dos textos; a *Estruturação* e o *Rascunho* à primeira escrita; a *Avaliação* ao momento do *feedback* e reescrita; e a *Revisão* ao momento do novo *feedback* e escrita final dos textos.

3.5.1.1 Leitura de textos

Sobre a leitura de textos motivadores, esclarecemos que as temáticas trabalhadas foram *O uso do telefone celular nas escolas atrapalha o desempenho dos alunos?* no Texto Diagnóstico, *As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?* para a redação do ENEM, *Intolerância Religiosa* para o artigo de opinião e *Escassez de recursos naturais (água e florestas)* para a carta aberta.

Para o texto diagnóstico, optamos por não solicitar nenhum gênero textual específico e, nesse sentido, como era a primeira oficina e o texto inicial pretendia ser de investigação temática/diagnóstica, não disponibilizamos nenhum texto base para a referida escrita; partimos dos conhecimentos (prévio, linguístico, textual e interacional)²⁶ dos estudantes para conduzir esse momento.

Em relação à escrita da redação do ENEM, o combinado entre professora-pesquisadora (doravante só professora) e participantes era que, para a primeira escrita, os estudantes também trariam textos motivadores²⁷, de variados gêneros. Para os demais encontros, a responsabilidade da entrega dos textos para leitura era somente da professora. Assim, disponibilizamos crônicas, redações do ENEM e artigos de opinião sobre o tema, tanto para a reescrita como para a escrita final. Informamos que para o trabalho de escrita do

²⁶ Com base no que afirma o capítulo 2 – Revisão de Literatura, subcapítulo 2.1 – Linguística do Texto.

²⁷ Os textos motivadores, em anexo, foram todos disponibilizados pela professora-pesquisadora.

presente gênero, utilizamos e apresentamos aos participantes o *Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM (2013)*, que serviu como respaldo para questões estruturais.

Já para a produção do artigo de opinião, a professora ficou responsável por disponibilizar os textos base em todos os encontros, que foram redação do ENEM, artigo de opinião, charge e fragmento da Constituição Brasileira, acerca do referido assunto. Já para o trabalho com o gênero artigo de opinião, utilizamos e apresentamos aos estudantes o *Manual do Candidato (2015)*, documento elaborado pela COPERVES/UFSM²⁸, que norteou questões de estrutura do gênero.

Referente à produção textual da carta aberta, ofertamos, também, diferentes gêneros textuais, como artigo de opinião, redação do ENEM, carta aberta, tirinhas e histórias em quadrinhos para fomentar o trabalho com produção textual acerca do tema em questão. A leitura dos textos motivadores, durante as oficinas, foi sempre distribuída entre estudantes e professora, ou seja, ora o turno de leitura era da professora, ora o turno de leitura era dos participantes das oficinas. Para o trabalho com a carta aberta baseamo-nos no *Manual do Candidato (2015)*, documento elaborado pela COPERVES/UFSM, que norteou questões estruturais do referido gênero.

Nesse viés, Koch & Elias (2012a) evidenciam que a leitura vem a ser uma atividade interativa e bastante complexa de produção de sentidos e requer a mobilização de um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. As autoras destacam que o ato de ler exige intensa participação do leitor, haja vista que “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória” (KOCH & ELIAS, 2012a, p. 35).

Destacamos que as atividades de leitura, realizadas em aula, foram extremamente importantes, pois serviram como suporte para os momentos de debate e de troca de ideias entre os próprios estudantes e entre os estudantes e a professora.

3.5.1.2 Debate e Argumentação

Os momentos de debate e argumentação foram de fundamental relevância para uma melhor compreensão e interpretação dos textos motivadores, pois os participantes das oficinas tiveram a oportunidade de construir conjuntamente com os demais colegas momentos de troca

²⁸ Comissão Permanente de Vestibular – Universidade Federal de Santa Maria.

de opinião e de conhecimentos sobre os temas abordados (*As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?* – redação do ENEM –, *Intolerância Religiosa* – artigo de opinião – e *Escassez de recursos naturais (água e florestas)* – carta aberta).

Logo após a leitura dos textos base, a professora mediava o debate por meio de reflexão e de perguntas acerca dos referidos assuntos/textos. Nesse sentido, os estudantes eram convidados – em duplas ou individualmente – a expressarem seus posicionamentos e a ampliarem a discussão sobre os assuntos em questão, uma vez que todos tinham a oportunidade de se manifestarem e de realizarem trocas de opinião entre si, sempre respeitando os diferentes pontos de vista existentes.

Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que o debate propicia importante papel nas sociedades e, conseqüentemente, na escola, tendo em vista o trabalho de forma oral ou escrita, com os estudantes, no intuito de oportunizar a defesa um ponto de vista.

Nesse viés, Abaurre & Abaurre (2012) salientam que inúmeras são as situações escolares em que os estudantes enfrentam o desafio de escrever textos argumentativos. Conforme as autoras, “a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de vários exames vestibulares é provavelmente a mais conhecida dessas situações [...]” (2012, p. 19).

Souza (2007, p. 164) reitera que “é da escola a responsabilidade de criar situações que possibilitem a emergência da voz do indivíduo em formação”. Dolz & Schneuwly (2004, p. 78), nesse ínterim, afirmam que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos”. Ainda conforme os pesquisadores (2004), a dinâmica do debate é um instrumento essencial de aprofundamento de conhecimentos, de desenvolvimento de novas ideias/opiniões e de novos argumentos.

3.5.1.3 *Produção de Textos/Primeira Escrita e Avaliação/Feedback*

Salientamos que, após os momentos de leitura dos textos base e posterior debate e argumentação, os estudantes eram convidados pela professora-pesquisadora a produzirem seus próprios textos acerca dos assuntos tratados. Destacamos, nesse sentido, que os estudantes realizavam rascunhos²⁹ e só depois de conferirem/revisarem seus textos, registravam, então, em folha a ser entregue à professora.

²⁹ Os rascunhos eram realizados autonomamente pelos estudantes, ou seja, não eram solicitados/exigidos pela professora-pesquisadora.

Conforme Koch & Elias (2012b), a produção com foco na interação corresponde a uma concepção que compreende a escrita como produção textual, cuja atividade requer do produtor a ativação de seus conhecimentos e a mobilização de estratégias. Isso significa – em consonância com as autoras – que o produtor pensa sobre o que vai escrever e em seu interlocutor, após escreve, lê e reescreve, em um movimento de continuidade e interação.

Para essa concepção interacional/dialógica da língua, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**” (KOCH & ELIAS, 2012b, p. 34 – grifo das autoras).

Para as pesquisadoras (2012b), dependendo do gênero textual a ser produzido, da temática e de quem seja o interlocutor, a escrita pode variar quanto ao grau de formalidade; haja vista que “o *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais [...]” (KOCH & ELIAS, 2012b, p. 36 – grifo das autoras).

No intuito de aproximar a compreensão sobre a escrita, citamos Kato (1986), que assevera que o ato de escrever envolve uma meta e um plano, além de ser uma resolução de problemas; pois há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração. Conforme a estudiosa, escrever envolve fase de pré-escritura e também de pós-escritura.

Com relação à avaliação e/ou *feedback*, gostaríamos de destacar que nossa concepção está pautada no entendimento de língua como interação e na prática do dialogismo bakhtiniano³⁰ – condição de constituição do sujeito e do sentido do texto –, isto é, adotamos a avaliação que fosse diagnóstica e mediada, além de dialogada. Para cada entrega de textos, houve registros de nossos *feedbacks* nos termos da avaliação textual interativa de Ruiz (2010), pois prevê o trabalho de reescrita pelo estudante, qualificando de modo positivo a retomada do texto e abrange comentários mais longos do que os que se efetuam na margem, motivo pelo qual são registrados em sequência ao texto do estudante. Tais comentários realizam-se na forma de “bilhetes”.

A primeira avaliação, ou seja, antes da reescrita, abrangeu questões de conteúdo e de atendimento ao gênero solicitado. As avaliações aconteceram de duas maneiras: ou por meio de *feedback* da professora-pesquisadora nos textos dos participantes das oficinas, ou em

³⁰ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

conjunto com os estudantes, para que tivessem a oportunidade de avaliar e comentar seus próprios textos, sendo corresponsáveis também pelas avaliações.

3.5.1.4 Reescritas e Avaliação/Feedback

Após a entrega do *feedback* da primeira escrita, a professora solicitava aos estudantes que realizassem a reescrita de seus textos, isto é, que produzissem a segunda versão dos textos, considerando as avaliações que haviam sido registradas.

Dolz & Schneuwly (2004, p. 95), sobre reescrita, pontuam: “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

De acordo com Ruiz (2010), o texto não é mais entendido como uma estrutura pronta, acabada, pois passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, construção, haja vista a caracterização do texto como forma de realização da linguagem.

No que diz respeito ao *feedback* após a reescrita, nossa avaliação pontuou aspectos de conteúdo/gênero (quando necessário) e de intertextualidade em reflexões argumentativas.

3.5.1.5 Escrita Final e Avaliação/Feedback

Para a escrita final, a professora convidou os estudantes, após a entrega do *feedback* da reescrita, a produzirem uma última escrita de seus textos, ou seja, que registrassem a versão final de seus textos, considerando as avaliações que haviam sido pontuadas.

Para fins de sustentação do exposto, trazemos Abaurre & Abaurre (2012, p. 65), as quais afirmam que “cabe ao professor identificar tanto os erros quanto os acertos e ponderá-los ao fazer sua avaliação”. A revisão, para Ruiz, “não é apenas uma das fases da produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita” (RUIZ, 2010, p. 25). Camps (2006, p. 21), nesse sentido, destaca a necessidade de atividades “para desenvolver a capacidade de adquirir consciência e controlar o próprio processo”.

Destacamos que nosso *feedback* após a escrita final dos textos concentrou-se em reforçar a intertextualidade para textos de cunho argumentativo, em alguns casos, e de sinalizar questões gramaticais como ortografia, pontuação e acentuação, basicamente.

Ao finalizarmos a seção sobre o modelo de unidade de escrita utilizado por nós para o trabalho com produção de texto, nesta pesquisa, recorreremos, novamente, a Abaurre & Abaurre (2012, p. 9), pois as autoras evidenciam que “as atividades de leitura e escrita são

complementares. Uma não existe sem a outra. E é na escola que essas duas atividades são praticadas de modo organizado e sistemático”.

Corroborando a questão da produção textual e nosso entendimento, Kato (1986, p. 7) afirma que “é preciso, antes de mais nada, conscientizar o futuro professor dos fatores que entram nesse tipo de aprendizagem, para que, com base nesse conhecimento, ele possa traçar um plano pedagógico sólido e com possibilidades reais de sucesso”.

Consideramos pertinente, nesse viés, a seguinte citação de Boaventura de Sousa Santos: “a capacidade de fazermos coisas diferentes pressupõe a nossa capacidade de sermos pessoas diferentes” (SANTOS, 2001, p. 23). Entendemos, assim, que o professor que se faz mediador nas atividades de leitura e produção textual está, inegavelmente, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem de maior interação entre professor e estudantes e estudantes entre si; reflexão acerca da importância de práticas docentes que priorizem, em sala de aula, tais momentos; e consciência sobre seu papel e sua conduta profissional.

Elencamos, a seguir, as categorias de análise que fomentam nossa pesquisa sobre produção de textos.

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com esta seção, pretendemos apresentar as categorias que utilizamos para analisar as produções textuais do sujeito de pesquisa acerca do fator de intertextualidade, de acordo com a obra *Intertextualidade – diálogos possíveis*, de Koch, Bentes & Cavalcante (2012). Além disso, objetivamos respaldar teoricamente o caminho percorrido para a elaboração de tais categorias de análise dos dados.

Nesse sentido, citamos Bardin (1977), o autor postula, em seus estudos, a análise de conteúdo (AC), que é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimora constantemente e que se aplicam a variados contextos, especialmente nas ciências sociais, com objetivos bem delimitados e que tem o intuito de revelar o que não está expresso no texto, mediante decodificação.

Bardin (2006), assim, elenca três fases para a pesquisa qualitativa: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, organiza-se o material a ser analisado, a fim de torná-lo operacional, sistematizando as primeiras ideias. É a organização da análise por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que vem a ser o estabelecimento de contato com os documentos/textos da geração de dados; (b) escolha dos documentos, que consiste na escolha do que será analisado;

(c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a demarcação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2006).

A exploração do material, de acordo com Bardin (2006), relaciona-se com a definição de categorias/critérios de análise (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar visando à categorização) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro). A exploração do material é uma etapa importante, pois vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Configura-se como a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (material textual coletado) submetido a um estudo/análise aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nessa fase.

A terceira fase trata dos resultados e da interpretação. Essa etapa é destinada à análise dos resultados obtidos; ocorre nela a compilação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Conforme Bardin (2006), é o momento da análise reflexiva e crítica.

A seguir, apresentaremos as categorias de análise e reiteramos que as análises acontecem sob três planos, determinados por nós, para melhor entendimento do referido fator de textualidade: 1º Plano – Análise de Adequação; 2º Plano – Análise de Identificação e 3º Plano – Análise de Relação.

1º Plano de Intertextualidade – Análise de Adequação

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante X	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?			
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?			

Elaborado pelas pesquisadoras

2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante X	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			
		Explícita	Citação			
			Remissão			

Elaborado pelas pesquisadoras

3º Plano de Intertextualidade – Análise de Relação

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante X	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			
			Ampliação de ideia			
		Das Diferenças	Ridicularização			
			Improcedência			
			Reformulação Concessiva			

Elaborado pelas pesquisadoras

Os referidos planos de intertextualidade contemplam as seguintes assertivas: “Revela um registro”, “Revela dois ou mais registros” e “Não revela registro”. Com “Revela um registro”, estamos concebendo a existência de um exemplar da categoria a ser analisada; já com “Revela dois ou mais registros”, serão as produções que apresentarem dois ou mais

exemplares da categoria em questão; e com “Não revela registro”, entendemos a ausência total de alguma das categorias em questão, isto é, a inexistência de intertextualidade.

3.6.1 1º Plano de Intertextualidade – Análise de Adequação

No 1º plano está a Análise de Adequação, que procura investigar a intertextualidade estilística e a intertextualidade tipológica. Com a intertextualidade estilística, nossa intenção é averiguar se o texto atende/respeita as características do gênero solicitado. Com a intertextualidade tipológica, pretendemos evidenciar se a produção textual organiza uma sequência argumentativa, de acordo com Koch, Bentes & Cavalcante (2012) e de Bronckart (2003), conforme quadro na sequência.

Quadro 2 – Análise de Adequação

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante X	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?			
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?			

Elaborado pelas pesquisadoras

3.6.2 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação

O 2º plano denomina-se Análise de Identificação e visa a pesquisar se o texto dos estudantes apresenta intertextualidade implícita e/ou intertextualidade explícita. Destacamos que a intertextualidade temática, que se refere a textos que abordem o mesmo tema, não será uma categoria de análise, haja vista que esteve como critério classificatório para análise posterior dos textos. Além disso, durante as Oficinas de Produção Textual, os textos dos

sujeitos envolvidos respeitaram as temáticas trabalhadas previamente aos momentos de produção de texto.

Esclarecemos que a intertextualidade implícita aborda apenas a categoria “alusão”, pois, de acordo com Koch, Bentes & Cavalcante (2012), o plágio é uma categoria que configura apropriação indébita, sendo altamente indesejável. A intertextualidade explícita analisa as categorias “citação”, por meio de intertexto alheio, de modo literal ou por meio de paráfrase, e “remissão”, podendo ser essa direta à autoria, ao texto como um todo ou a um referente/personagem, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 3 – Análise de Identificação

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante X	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			
		Explícita	Citação			
			Remissão			

Elaborado pelas pesquisadoras

3.6.3 3º Plano de Intertextualidade – Análise de Relação

Com o 3º plano de análise, a Análise de Relação, deter-nos-emos a estudar a intertextualidade das semelhanças (captação) e a intertextualidade das diferenças (subversão).

A intertextualidade das semelhanças visa a averiguar se a produção textual segue orientação argumentativa e vira paráfrase ou se segue orientação argumentativa e amplia ideia, isto é, se reafirma o intertexto. Na intertextualidade das diferenças, a intenção é investigar se a produção textual apresenta ridicularização, improcedência ou reformulação concessiva negativa/afirmativa, ou seja, se propõe uma leitura diferente/contrária ao intertexto mencionado, conforme quadro na sequência.

Quadro 4 – Análise de Relação

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
Estudante X	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			
			Ampliação de ideia			
		Das Diferenças	Ridicularização			
			Improcedência			
			Reformulação Concessiva			

Elaborado pelas pesquisadoras

A seguir, apresentaremos o capítulo 4, que trata da interpretação e análise dos dados gerados durante a realização das Oficinas de Produção Textual, ou seja, os textos dos sujeitos de pesquisa e, posteriormente, trataremos da discussão dos resultados.

4 INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção visa a apresentar e a comentar as respostas que o participante desta pesquisa forneceu sobre produção textual, por meio de questionário escrito. O sujeito de pesquisa, intitulado “Estudante Z”, é estudante do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria/RS, escola da Rede Pública.

4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Ressalta-se que o recurso do questionário diagnóstico teve uma importância basilar em nossa pesquisa, pois, de modo geral, auxiliou a mapear o perfil dos estudantes em relação à prática de escrita de textos, ao passo que nos permitiu investigar e diagnosticar o interesse dos participantes acerca das oficinas de produção textual.

Ademais, os participantes revelaram interesse nas oficinas de produção de textos e preocupação com textos do campo argumentativo, visto que pretendiam realizar a prova de redação do ENEM e o processo seletivo na Universidade Federal de Santa Maria, que apresenta a carta aberta e o artigo de opinião como opção de gêneros para produção textual.

Seguindo esse raciocínio, entendemos que seria extremamente importante e válido iniciar nossa pesquisa aliando nosso trabalho ao interesse e necessidade apontados pelos estudantes. Desse modo, obtivemos a adesão de estudantes de 2º ano de Ensino Médio, uma vez que as oficinas de produção textual foram ofertadas no turno inverso às aulas do colégio.

No que diz respeito ao questionário diagnóstico, informamos que apresentou doze perguntas objetivas, sendo que dez questões abriam espaço para respostas dissertativas, conforme apêndice M, nas páginas 149 e 150. Nosso objetivo foi investigar, basicamente, a relação dos estudantes com a escrita, a frequência com que escreviam textos, a existência de outros textos em suas produções, a ordem de importância atribuída pelos estudantes para a revisão dos textos e no que concerne à reescrita. Elaboramos o questionário diagnóstico com essas perguntas, pois, segundo nossa percepção, tais questões auxiliariam a mapear a compreensão dos estudantes sobre a produção textual e por que entendemos que o trabalho com a escrita acarreta tais questionamentos.

Na sequência, apresentaremos uma breve contextualização sobre as respostas que o “Estudante Z”, sujeito de nossa pesquisa, emitiu ao responder o questionário diagnóstico. Nesse momento, entendemos que é mais significativo analisarmos apenas as respostas do questionário diagnóstico e, posteriormente, do questionário final que o “Estudante Z”

forneceu, pois é com base em suas respostas e produções de texto que podemos, com mais detalhamento e precisão, analisar os possíveis avanços ao longo da pesquisa.

Sobre produção de texto, então, o “Estudante Z” conceituou sua relação com a escrita como “regular”, pois tem *dificuldade de transpor as ideias para o papel*, conforme resposta dissertativa.

Acerca da ordem de importância para se escrever um bom texto, o “Estudante Z” sinalizou que “Discutir sobre o assunto” vem a ser o aspecto principal para a produção de textos. A opção “Aperfeiçoar o texto fazendo reescritas” foi apontada como a última alternativa para se escrever um texto.

Sobre a existência de outros textos, em suas produções, o “Estudante Z” declarou que “Não tem certeza se faz uso de outros autores/textos em suas produções textuais”. Essa questão vem a ser uma pergunta-chave para nosso estudo, pois revela, por parte do estudante, uma possibilidade do uso de outros textos/autores em suas produções, ou seja, a existência da intertextualidade, a presença de outro texto em escritas de sua autoria.

Em relação à importância da revisão do texto, o “Estudante Z” elegeu a “Correção de itens gramaticais” como o principal aspecto e a “Leitura do texto por outra pessoa” como sendo o quarto e último quesito importante na revisão de uma produção textual. A alternativa “Profundidade do assunto” foi considerada o segundo aspecto mais importante e a “Busca de incoerência nas informações” como o terceiro. Percebemos, assim, que a atenção aos aspectos gramaticais ainda é, nesse contexto, a maior preocupação, em detrimento, por exemplo, de uma questão mais relevante, como a/o profundidade/desenvolvimento da temática em questão.

No que se refere à reescrita de textos, o “Estudante Z” sinalizou que “considera importante, mas não tem o hábito de reescrever”.

Acerca do uso de outros textos em suas produções textuais, o participante respondeu que não faz uso dessa estratégia. Tal questão também nos é bastante significativa, embora apresente um possível contraste de ideias, haja vista que, nessa pergunta, aponta não fazer uso de outros textos, e em questão anterior afirmar não ter certeza de fazer uso de outros textos/autores em suas produções.

No que tange à importância das categorias de intertextualidade (temática, estilística, explícita e implícita), a intertextualidade temática – que resgata outras fontes sobre o mesmo assunto – foi considerada a mais importante. O estudante, dessa forma, considera mais relevante manter uma relação de intertextualidade sobre o assunto, para que não ocorra fuga

ao tema, por exemplo, a uma relação de intertextos que privilegie o modo de escrita de outros autores.

Com a análise dos resultados do questionário diagnóstico do “Estudante Z” aos nossos questionamentos iniciais sobre produção de textos, evidenciamos que existe, de fato, forte interesse pelas oficinas de produção textual, pois, assim como as pesquisadoras, o sujeito investigado revela preocupação com a escrita, especialmente porque objetiva a realização de provas de vestibulares e concursos públicos.

Após esse mapeamento, percebemos, em relação a todos os participantes, que a visão dos sujeitos aprendentes em relação ao texto, como um todo, é a de apenas “produto” e, a partir de tais impressões, sentimo-nos convidadas a pensar os momentos das oficinas sustentadas pelos objetivos primeiros de nossa pesquisa, isto é, ancorar, por meio da pesquisa-ação, o trabalho com produção textual no Ensino Médio e desenvolver a produção escrita em sala de aula, com base na escrita processo, de White & Arndt (1991).

Nesse viés, compreendemos que, para o ensino – e conseqüente aprendizagem – de produção de textos, tendo como princípio norteador a intertextualidade, não basta evidenciar apenas o uso do intertexto e, sim, por que e como construí-lo ao longo do texto, ressaltando o objetivo da referência/remissão para o propósito em pauta.

Assim, reforçamos a importância de nossa pesquisa para a trajetória escolar de todos os sujeitos envolvidos, pois, além de adotarmos a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa – que privilegia o trabalho conjunto de pesquisador e participantes –, conseguimos validar outro importante objetivo de nosso estudo: auxiliar no fortalecimento de competências e habilidades na escrita, visando à autonomia do educando, no que diz respeito à produção textual.

4.2 GERAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para melhor encaminhamento da proposta, foi realizada coleta dos textos produzidos pelo estudante, ao longo das oficinas, geração de dados e posterior análise. Dentre os autores que fundamentam a análise, citamos Minayo (1994), a qual afirma que, no caso da pesquisa social, a abordagem qualitativa aprofundaria a investigação do universo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível diretamente e não captável em equações, médias e estatísticas.

Abaurre et al (1997), nesse viés, acreditam que os dados são indícios importantes do processo geral, que vão constituindo e modificando, continuamente, a relação entre o sujeito e a linguagem.

Santos (2005, p.156), acerca de educação e sociedade, afirma que:

[...] a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência.

Nesse sentido, o autor discute que o conhecimento que atinge diversas áreas, por isso transdisciplinar, tem a prerrogativa do diálogo entre essas áreas, essas ciências. Aproximando tais conhecimentos, a sociedade, por sua vez, ao compor os objetos de estudo, com seus dados, passa também, a figurar como protagonista dentro das ciências.

Partindo de tais pressupostos, nossa pesquisa se concentrou em aspectos linguísticos da produção textual, procurando investigar, principalmente, como se articula o ponto de vista ante a intertextualidade e, também, averiguar se as escritas dos estudantes revelavam fragilidades, para, assim, propor (re)escritas dos textos.

Sendo assim, o foco de análise foi verificar se os estudantes utilizavam a intertextualidade em textos argumentativos, com o objetivo de articular tal fator de textualidade aos seus pontos de vista, partindo-se da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, da Linguística do Texto, enquanto aporte teórico, e do *Process Writing*, como suporte teórico-metodológico e da interação entre professor e estudantes neste processo de construção.

Durante as aulas propostas, as primeiras escritas dos participantes foram coletadas para análise do fator de textualidade em questão, ou seja, a intertextualidade, a fim de articulá-la ao ponto de vista. Consoante a isso, os sujeitos de pesquisa realizaram reescritas, observando seus avanços para atingir o que se propõe: textos argumentativos.

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pretendemos, com esta seção, evidenciar as análises que efetuamos nas produções textuais do sujeito de pesquisa sobre o fenômeno da intertextualidade. O participante será identificado como “Estudante Z”, conforme já explanado no Capítulo 3, Revisão Metodológica, item 3.4 (Sujeito de Pesquisa e Seleção do *Corpus*). Lembramos que o participante realizou as escritas com base na metodologia de escrita do *Process Writing*, de White & Arndt (1991), conforme já exploramos no Capítulo 3, seção 3.6 – Oficinas de Produção Textual.

A primeira análise realizada é a do Texto Diagnóstico, realizado na 1ª Oficina de Produção Textual com os participantes. Esclarecemos que, durante a 1ª Oficina, optamos por não direcionar o gênero textual a ser trabalhado porque tínhamos o intuito de averiguar qual gênero os estudantes apresentariam nas produções.

As demais análises referem-se a produções textuais de gêneros do campo argumentativo, assim, a redação do ENEM teve como tema *As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?*; o gênero artigo de opinião foi proposto sob o tema *Intolerância religiosa*; e a carta aberta foi escrita com o tema *Escassez de recursos naturais (água e florestas)*, conforme já evidenciado, também, no capítulo 3 – Revisão Metodológica, subitem 3.6 – Oficinas de Produção Textual.

4.4 TEXTO DIAGNÓSTICO

Esclarecemos que o 1º Plano de Intertextualidade, ou seja, a Análise de Adequação, não é empregada nas análises a seguir, haja vista que essa primeira escrita não dispunha de gênero textual pré-selecionado. Na sequência, apresentamos o 2º Plano de Intertextualidade, a Análise de Identificação, e o 3º Plano de Intertextualidade, a Análise de Relação, referentes à escrita do Texto Diagnóstico do sujeito denominado “Estudante Z”, cujo tema foi *O uso do telefone celular nas escolas atrapalha o desempenho dos alunos?* O texto pode ser conferido, na íntegra, no anexo 16, página 172.

4.4.1 Quadro 5 – Texto Diagnóstico “Estudante Z”

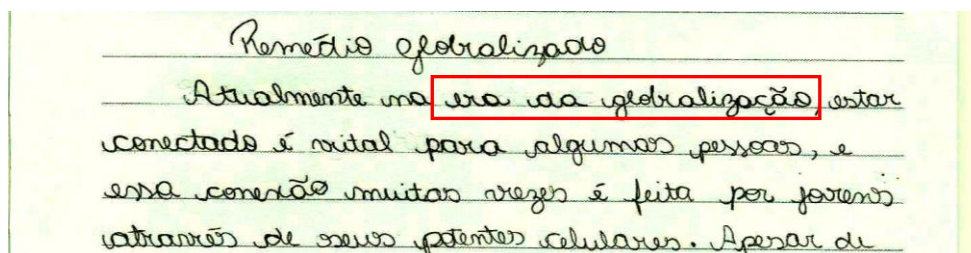
Análise de Identificação – 2º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão	X		
		Explícita	Citação			X
			Remissão			X

Elaborado pelas pesquisadoras

O texto diagnóstico do “Estudante Z” apresenta intertextualidade implícita por alusão, pois podemos constatar, na segunda linha da produção escrita, registro da expressão *era da globalização*³¹, conforme fragmento a seguir.

Imagem 1 – Texto Diagnóstico “Estudante Z” – Alusão



Fragmento linhas 1 a 5 – Texto Diagnóstico – Estudante Z

Na esteira de Koch, Bentes & Cavalcante (2012, p. 31), “tem-se intertextualidade implícita [no caso, alusão] quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte”. Percebemos que o uso do intertexto implícito, *era da globalização*, logo no parágrafo introdutório, configura-se como uma justificativa para que as pessoas estejam conectadas por meio de telefones celulares.

O texto não registra presença de intertextualidade explícita.

³¹ Página da internet que veicula tal expressão como alusão: <http://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/2727-globalizacao-e-desenvolvimento>

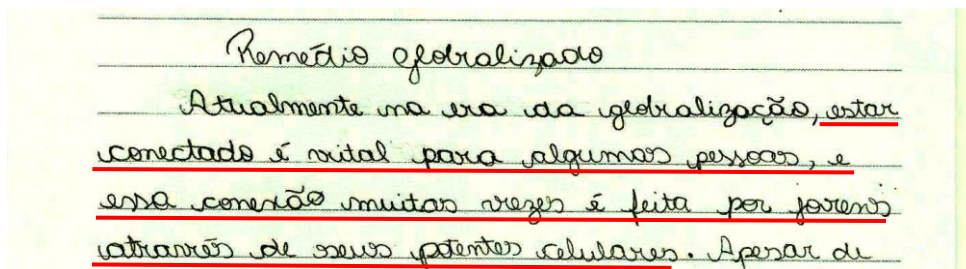
4.4.2 Quadro 6 – Texto Diagnóstico “Estudante Z”
Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			X
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia	X		
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção textual do “Estudante Z” apresenta intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia. Após registrar intertextualidade implícita por alusão – *era da globalização* –, o estudante, na sequência do intertexto, amplia a ideia incorporando argumentação sobre o tema, conforme fragmento a seguir:

Imagem 2 – Texto Diagnóstico “Estudante Z” – Ampliação de ideia



Fragmento linhas 1 a 5 – Texto Diagnóstico – Estudante Z

Para Bentes (2006), a intertextualidade das semelhanças incorpora o intertexto a fim de seguir orientação argumentativa, assim o enunciado tenta redirecionar o leitor para a direção da argumentação.

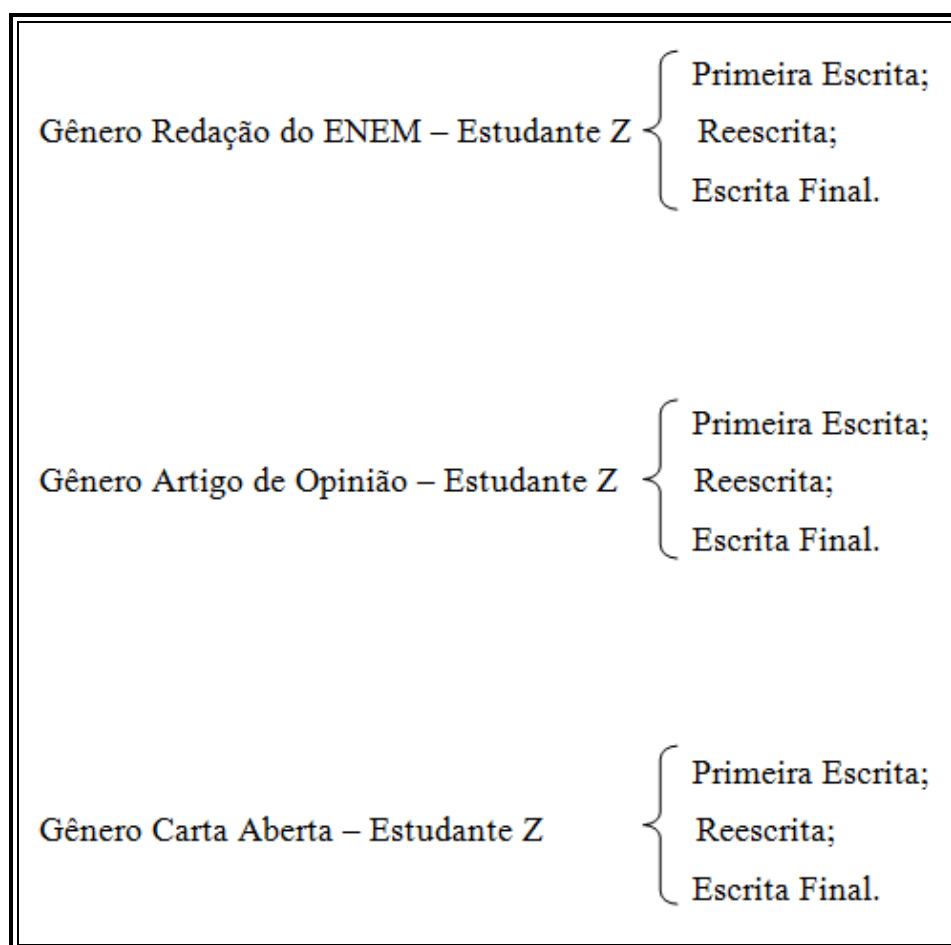
Percebemos, por meio da materialidade linguística expressa, que o produtor do texto amplia a ideia, após o uso de intertextualidade implícita. O estudante segue conduzindo

argumentativamente o parágrafo inicial quando relaciona a era da globalização ao uso do celular, manifestando, assim, tomada de posição sobre a questão, pois afirma que *estar conectado é vital*.

Não encontramos registro de intertextualidade das diferenças no texto diagnóstico do “Estudante Z”.

Conforme já esclarecido no item 3.6 – Oficinas de Produção Textual, capítulo 3 – Revisão Metodológica, posterior à primeira oficina, trabalhamos com os seguintes gêneros textuais do campo argumentativo: redação do ENEM, artigo de opinião e carta aberta; nesse sentido, apresentamos, a seguir, um esquema para fins ilustrativos, no intuito de orientar o leitor de como foram realizadas as análises dessas produções textuais:

Figura 2 – Esquema referente ao processo de produção textual



Elaborado pelas pesquisadoras

Convém reiterar que as avaliações/*feedbacks* se concentraram, inicialmente, em questões de conteúdo e de atendimento ao gênero solicitado; posteriormente enfocavam aspectos de intertextualidade em textos argumentativos e, por último, abrangiam questões gramaticais/ortográficas.

4.5 GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

Apresentaremos, a seguir, as Análises de Adequação, Identificação e Relação da primeira escrita, reescrita e da escrita final do “Estudante Z”, para o gênero Redação do ENEM, sobre o tema *As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?* Reiteramos que o Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM (2013), que apresenta a estrutura do gênero, fora devidamente apresentado e trabalhado com os estudantes, durante as oficinas, conforme já explanado. Para conferir os textos completos do “Estudante Z”, ver anexos 17, 18 e 19, páginas 173 a 175.

4.5.1 Quadro 7 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUEITO	PLANOS	Assertivas				
		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro	Revela um registro	
		Categories				
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A redação do ENEM do “Estudante Z” revela intertextualidade estilística, uma vez que apresenta a estrutura da redação do ENEM: proposição/introdução, argumentação/desenvolvimento e esboço da proposta de intervenção/conclusão, ou seja, planifica dois ou mais registros de intertextualidade.

Nos termos de Koch, Bentes & Cavalcante (2012), a intertextualidade estilística acontece quando o produtor do texto repete, imita o estilo de certo gênero e/ou autor.

Na sequência, apresentamos o texto dividido conforme a estrutura mencionada.

Imagem 3 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Proposição/Introdução

Balancimento das redes sociais

As redes sociais são ferramentas recentes, filhas da necessidade da comunicação interpessoal. Surgidas quase sessenta anos depois da criação do computador (1944), elas só foram ganhar forma com a popularização dos meios de comunicação (móveis, computadores, celulares).

Fragmento linhas 1 a 7 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 4 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Argumentação/Desenvolvimento

Essas redes hoje são fundamentais para a maioria das pessoas entre 10 e 50 anos que as usam tanto para diversão como para comunicar-se com pessoas de perto e longe. Mas há quem possa correr os perigos das redes sociais.

O problema ocorre quando as pessoas deixam de viver suas vidas e passam a navegar em um barco feito por fotos, emóicons, chats, intrigas e felicidades alheias e deixam de viver sua vida para cuidar a dos outros e ocupar mal seu tempo.

Muitas vezes deixamos de falar com um amigo que está ao nosso lado para falar com quem está longe e nos esquecemos daquele amigo ali do lado.

Fragmento linhas 8 a 19 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 5 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Conclusão

As redes sociais, muitas vezes afastam quem está perto e aproximam quem está distante, então essa quantidade de tempo gasto com amigos virtuais, estudos, amigos próximos e família tem que ser balanceada para não deixar nenhuma dessas "pessoas" sem atenção.

Fragmento linhas 20 a 25 – Primeira Escrita – Estudante Z

Em relação à Intertextualidade Tipológica, o texto apresenta sequência argumentativa, pois, conforme Bronckart (2003), esta se compõe de quatro fases: 1ª) a fase de premissas/tese, em que se propõe uma constatação; 2ª) a fase de apresentação de argumentos, ou seja, de elementos que orientam para uma provável conclusão; 3ª) a fase de apresentação de contra-argumentos, que se restringem em relação à orientação argumentativa e que podem ser reiterados ou refutados; e 4ª) a fase de conclusão/nova tese, que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Na tese, o “Estudante Z” trata o uso das redes sociais como “fundamental”. Ao apresentar os argumentos, pontua duas finalidades para o uso das redes. Já na fase dos contra-argumentos, destaca o exagero ou a inadequação no uso desse recurso virtual. Na conclusão, sinaliza sugestão de melhoria do assunto em pauta.

A seguir, trechos da produção textual que comprovam a sequência.

Imagem 6 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Tese

As redes sociais hoje são fundamentais para a maioria das pessoas entre 10 e 50 anos que as usam tanto para diversão como para comunicar-se com pessoas de perto e longe.

Fragmento linhas 8 a 10 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 7 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Argumento

As redes sociais hoje são fundamentais para a maioria das pessoas entre 10 e 50 anos que as usam tanto para diversão como para comunicar-se com pessoas de perto e longe.

Fragmento linhas 8 a 10 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 8 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Contra-argumento

Mas sei que podem mostrar os perigos das redes sociais. O problema ocorre quando as pessoas deixam de viver suas vidas e passam a morrer em um banco feito por fotos, emoticons, chats, intrigas e felicitações alheias e deixam de viver sua vida para cuidar a dos outros e ocupar mal seu tempo.

Fragmento linhas 11 a 16 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 9 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Conclusão/Nova Tese

As redes sociais, muitas vezes afastam quem está perto e aproximam quem está distante, então essa quantidade de tempo gasto com amigos virtuais, estudos, amigos próximos e família tem que ser balanceada para não deixar nenhuma dessas "pessoas" sem atenção.

Fragmento linhas 20 a 25 – Primeira Escrita – Estudante Z

Com a apresentação dos referidos fragmentos que exploram sequência argumentativa, evidencia-se que a produção textual releva dois ou mais registros de intertextualidade tipológica. Na sequência, ainda consoante à primeira escrita do “Estudante Z”, exploramos o 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação.

4.5.2 Quadro 8 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

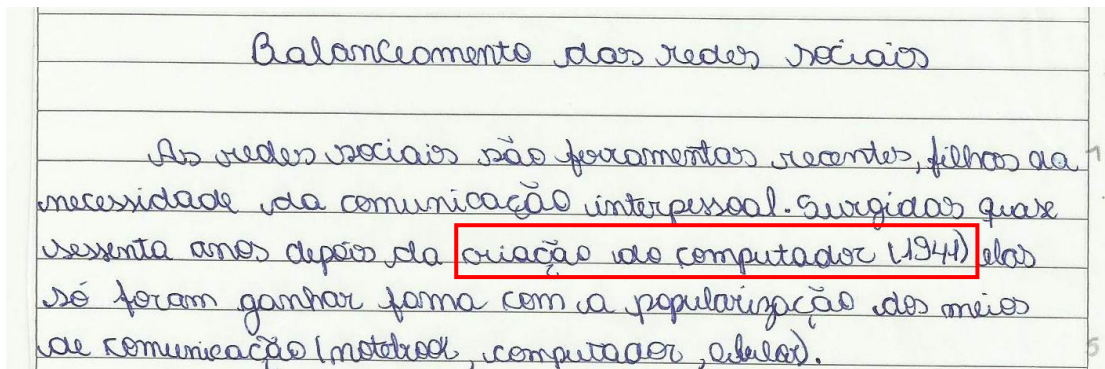
SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			X
		Explícita	Citação			X
			Remissão	X		

Elaborado pelas pesquisadoras

A primeira escrita da produção textual revela intertextualidade explícita, por remissão ao texto como um todo, ao trazer o termo *criação do computador (1941)*³², conforme imagem a seguir:

³²Ver links de sites que veiculam o termo “Criação do computador” como um texto em si: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/08/dia-da-informatica-confira-historia-do-computador-e-sua-evolucao.html>; <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0016.html>; http://www.din.uem.br/museu/hist_nomundo.htm

Imagem 10 – 1ª Escrita Redação do ENEM – Remissão ao texto



Fragmento linhas 1 a 7 – Primeira Escrita – Estudante Z

Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 28) “a intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador [...]”.

Ao tratar sobre as redes sociais, tema em questão, o “Estudante Z” resgata a própria história da criação do computador, justificando, inclusive, seu ponto de vista, uma vez que as redes sociais são algo recente e que só surgiram em virtude de necessidade de comunicação interpessoal. Não evidenciamos registro de intertextualidade explícita por citação, nem intertextualidade implícita sob forma de alusão. O 3º Plano de Intertextualidade, ou seja, a Análise de Relação, será explorada a seguir.

4.5.3 Quadro 9 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia			X
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

O texto não revela a presença de Intertextualidade das Semelhanças ou Intertextualidade das Diferenças. Reiteramos que a primeira escrita do “Estudante Z” em forma de Redação do ENEM pode ser conferida no anexo 17, página 173.

Na sequência, evidenciamos as Análises de Adequação, Identificação e Relação da reescrita do “Estudante Z”.

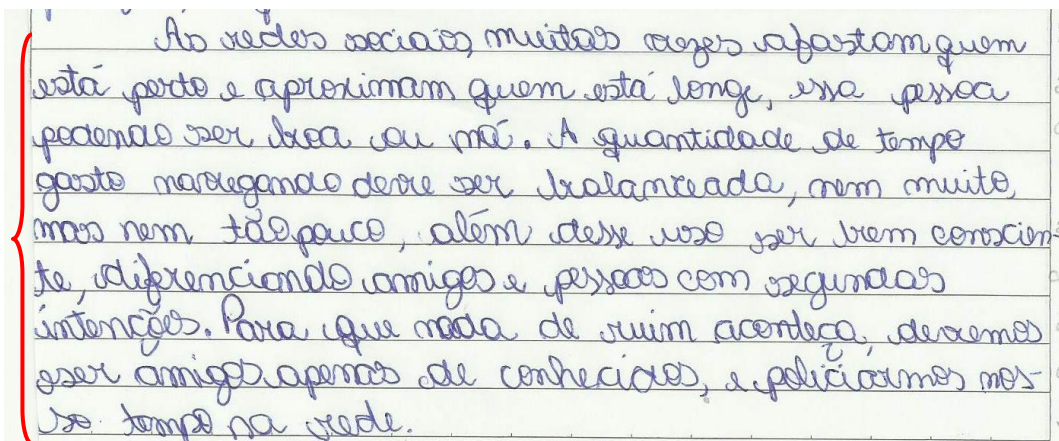
4.5.4 Quadro 10 – Reescrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Na reescrita, o estudante mantém registros de Intertextualidade Estilística, (preserva a estrutura da redação do ENEM) e, nessa fase, revela alteração no que tange à proposta de intervenção para o problema tratado. O produtor modifica sua conclusão, ampliando o ponto de vista sobre uma possível solução para o uso das redes sociais.

Imagem 11 – Reescrita Redação do ENEM – Conclusão



Fragmento linhas 22 a 30 – Reescrita – Estudante Z

A produção segue revelando dois ou mais registros no que se refere à Intertextualidade Tipológica, organizando sequência argumentativa, conforme critérios analisados na Primeira Escrita.

Em seguida, trazemos a análise da Reescrita do “Estudante Z”, sob o 2º Plano de Intertextualidade.

4.5.5 Quadro 11 – Reescrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			X
		Explícita	Citação			X
			Remissão		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

O texto mantém intertextualidade explícita com remissão ao texto como um todo, ao preservar a expressão *criação do computador (1941)*, conforme a primeira escrita. Não evidenciamos presença de citação, tampouco presença de intertextualidade implícita. A seguir, apresentamos a Análise de Relação da Reescrita do “Estudante Z”.

4.5.6 Quadro 12 – Reescrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia			X
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção textual não registra exemplo de Intertextualidade das Semelhanças, seja por paráfrase ou ampliação de ideia, nem de Intertextualidade das Diferenças por ridicularização, improcedência e/ou reformulação concessiva. Reforçamos que a reescrita da Redação do ENEM consta na íntegra, no anexo 18, página 174.

Encerramos esta seção apresentando, a seguir, as Análises de Adequação, Identificação e Relação da escrita final do “Estudante Z”, sob a forma de Redação do ENEM, cujo tema foi *As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?*

4.5.7 Quadro 13 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A escrita final da produção textual do “Estudante Z” permanece registrando Intertextualidade Estilística e Tipológica, haja vista que mantém a estrutura da redação do ENEM – apresenta proposição/introdução, argumentação/desenvolvimento e conclusão. O texto também segue revelando sequência argumentativa, pois, ao introduzir a tese, revela sequência com argumentos e contra-argumentos e retoma a tese ao concluir. Apresentamos, agora, o 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação.

4.5.8 Quadro 14 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			X
		Explícita	Citação	X		
			Remissão	X		

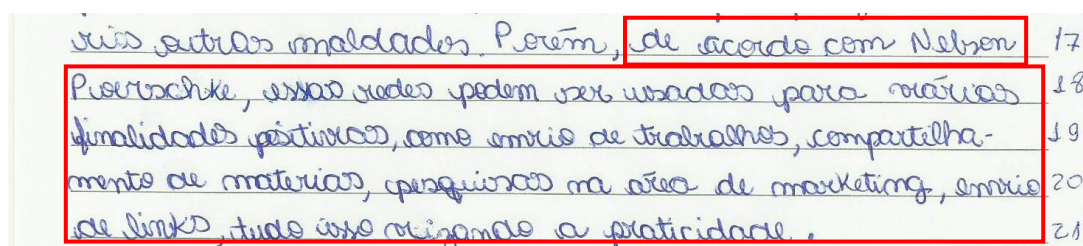
Elaborado pelas pesquisadoras

A última escrita da produção do “Estudante Z” mantém Intertextualidade Explícita por remissão ao texto. Na escrita final aparece, pela primeira vez, exemplo de Intertextualidade Explícita por citação. O “Estudante Z” registra citação de texto alheio em forma de paráfrase, posto que cita autor de maneira indireta. A citação utilizada pelo estudante resgata texto motivador/base³³, de Nelson Poerschke, apresentado, lido e comentado em aula com os participantes.

O segmento textual, a seguir, comprova o intertexto.

³³ O texto base trabalhado foi uma crônica, conforme anexo 7, p. 162, e pode ser conferido em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAgIPwAK/cronica-impacto-importancia-das-midias-sociais-a-profissao-engenheiro-civil>

Imagem 12 – Escrita Final Redação do ENEM – Citação



Fragmento linhas 17 a 21 – Escrita Final – Estudante Z

De acordo com Piègay-Gros³⁴ (1996 apud KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012), as citações exercem diversas funções discursivas, dentre elas a da ornamentação³⁵ e a da autoridade, pois uma citação apropriada pode reforçar o efeito de verdade de um discurso, autenticando-o.

No intuito de reforçar seu ponto de vista acerca das redes sociais, o produtor do texto recorre ao texto base trabalhado em aula e utiliza citação de texto alheio, de modo indireto, o que reforça a condução argumentativa de seu posicionamento, uma vez que a paráfrase conduz ao aspecto positivo e prático do uso das redes sociais.

Na sequência, Análise de Relação da Escrita Final do “Estudante Z”.

4.5.9 Quadro 15 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia			X
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

³⁴ PIÉGAY-GROS, N. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod, 1996.

³⁵ A função discursiva da ornamentação está mais presente em textos literários. Tal função busca enriquecer aspectos estilísticos do texto em que a citação com função de ornamentação se insere.

O texto final da produção do “Estudante Z” não revela Intertextualidade das Semelhanças nem Intertextualidade das Diferenças. A escrita final da Redação do ENEM pode ser contemplada no anexo 19, página 175.

Ao concluirmos as análises das produções textuais realizadas pelo “Estudante Z”, referentes à redação do ENEM, identificamos um aprimoramento de sua escrita tanto em relação ao gênero, com a qualificação da conclusão na reescrita, como em relação ao conteúdo. O estudante apresenta avanços em relação ao uso da intertextualidade, uma vez que, na primeira escrita, havia utilizado apenas a remissão, caso de intertextualidade explícita, e na escrita final, além de manter a remissão, planifica, também, a citação. Nesse sentido, destacamos que a Linguística do Texto, o *Process Writing* e a pesquisa-ação não apenas embasaram nossa pesquisa, como contribuíram para avanços no desenvolvimento de escrita dos participantes da pesquisa, em especial, do “Estudante Z”.

4.6 GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Na sequência, abordaremos as Análises de Adequação, Identificação e Relação da primeira escrita, reescrita e da escrita final do “Estudante Z”, cujo gênero foi o artigo de opinião, com o tema *Intolerância Religiosa*. Ratificamos que o Manual do Candidato (COPERVES, 2015), que apresenta a estrutura do gênero artigo de opinião, fora devidamente apresentado aos estudantes, durante os encontros. Os textos completos do “Estudante Z” estão nos anexos 20, 21 e 22, páginas 176 a 178.

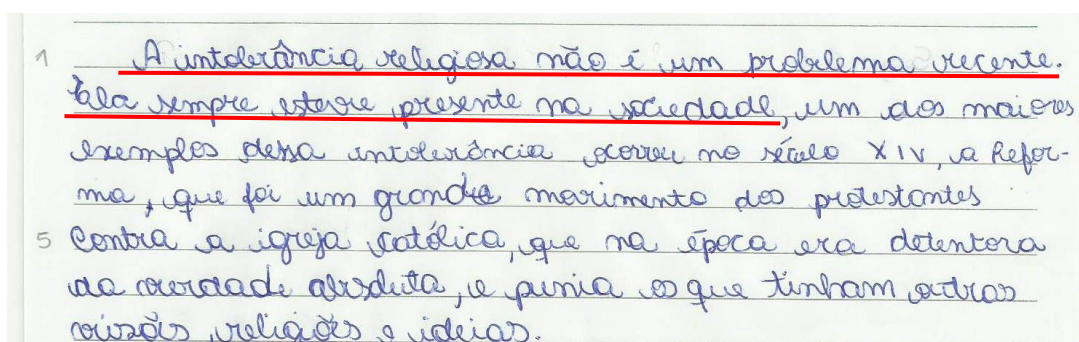
4.6.1 Quadro 16 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

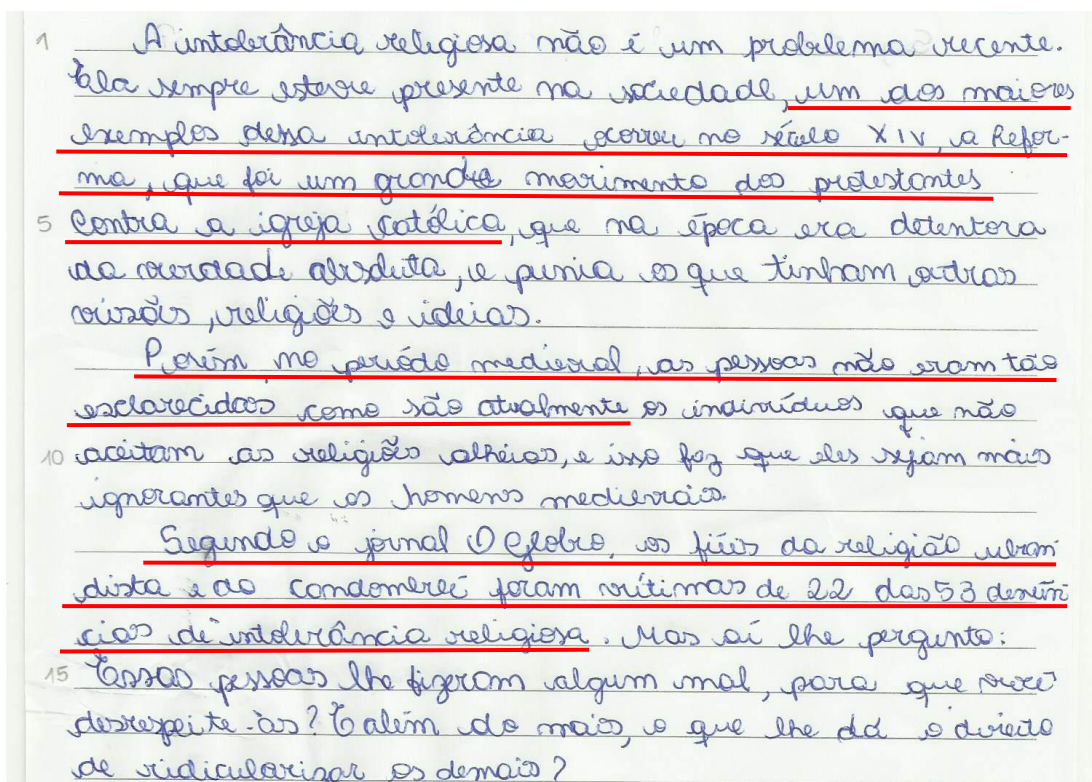
A primeira escrita do artigo de opinião apresenta intertextualidade estilística de modo parcial. O texto revela a estrutura do artigo de opinião: contextualização ou apresentação da questão discutida; tomada de posição quanto à questão; argumentação que sustenta a posição assumida e conclusão com reforço do posicionamento defendido, ou seja, contempla dois ou mais registros de intertextualidade. No entanto, a produção textual não apresenta um dos tópicos da estrutura: título. A seguir, fragmentos do texto:

Imagem 13 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Contextualização e Tomada de posição



Fragmento linhas 1 a 7 – 1ª Escrita – Estudante Z

Imagem 14 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Argumentação



Fragmento linhas 1 a 17 – 1ª Escrita – Estudante Z

Imagem 15 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Conclusão

Somos todos diferentes, e é isso que nos torna únicos. Essas diferenças podem e devem ser respeitadas no quesito religião e qualquer outro. Além do mais, essa decisão é assegurada a todo cidadão brasileiro, conforme consta na constituição. Então, mesmo sendo contra uma opinião, temos o dever de respeitá-la.

Fragmento linhas 18 a 24 – 1ª Escrita – Estudante Z

Acerca da Intertextualidade Tipológica, a produção textual revela sequência argumentativa, conforme Bronckart (2003), haja vista que traz tese, argumento, contra-argumento e nova tese. Na sequência, excertos que comprovam a sequência.

Imagem 16 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Tese

1 A intolerância religiosa não é um problema recente. Ela sempre esteve presente na sociedade, um dos maiores exemplos dessa intolerância ocorreu no século XIV, a Reforma, que foi um grande movimento dos protestantes
5 Contra a igreja católica, que na época era detentora da autoridade absoluta, e punia os que tinham outras visões, religiões e ideias.

Fragmento linhas 1 a 7 – 1ª Escrita – Estudante Z

Imagem 17 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Argumento

1 A intolerância religiosa não é um problema recente. Ela sempre esteve presente na sociedade, um dos maiores exemplos dessa intolerância ocorreu no século XIV, a Reforma, que foi um grande movimento dos protestantes
5 Contra a igreja católica, que na época era detentora da autoridade absoluta, e punia os que tinham outras visões, religiões e ideias.

Fragmento linhas 1 a 7 – 1ª Escrita – Estudante Z

Imagem 18 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Contra-argumento

Porém, no período medieval, as pessoas não eram tão esclarecidas como são atualmente os indivíduos que não aceitam as religiões velhas, e isso fez que eles sejam mais ignorantes que os homens medievais.

Fragmento linhas 8 a 11 – 1ª Escrita – Estudante Z

Imagem 19 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Conclusão/Nova Tese

Somos todos diferentes, e é isso que nos torna únicos. Essas diferenças podem e devem ser respeitadas no quesito religião e qualquer outro. Além do mais, essa decisão é assegurada a todo cidadão brasileiro, conforme consta na constituição. Então, mesmo sendo contra uma opinião, temos o dever de respeitá-la.

Fragmento linhas 18 a 24 – 1ª Escrita – Estudante Z

Após evidenciarmos os fragmentos do texto que expõem sequência argumentativa, constatou-se que a produção textual apresenta dois ou mais registros de intertextualidade tipológica. Ainda sobre a primeira escrita do “Estudante Z”, exploramos o 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação, conforme quadro a seguir.

4.6.2 Quadro 17 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

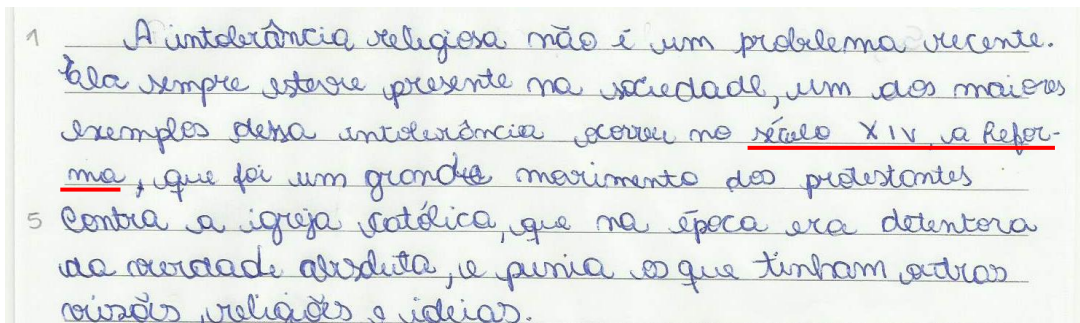
SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			X
		Explícita	Citação	X		
	Remissão				X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção textual apresenta três registros de intertextualidade explícita com remissão ao texto como um todo e um registro de intertextualidade explícita por citação de texto alheio em forma de paráfrase.

O primeiro registro de intertextualidade explícita por remissão ao texto aborda a expressão *século XIV, a Reforma*³⁶, conforme imagem na sequência:

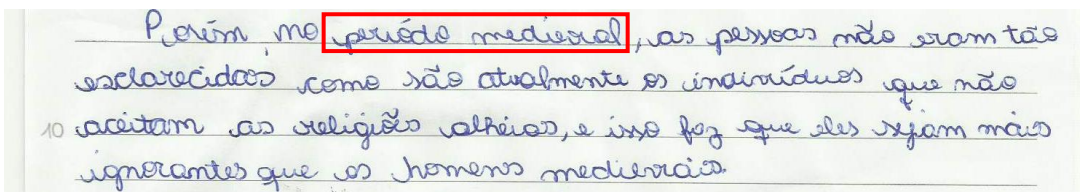
Imagem 20 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Remissão ao texto 1



Fragmento linhas 1 a 7 – 1ª Escrita – Estudante Z

O segundo registro de remissão ao texto como um todo menciona o *período medieval*³⁷, de acordo com o fragmento a seguir:

Imagem 21 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Remissão ao texto 2



Fragmento linhas 8 a 11 – 1ª Escrita – Estudante Z

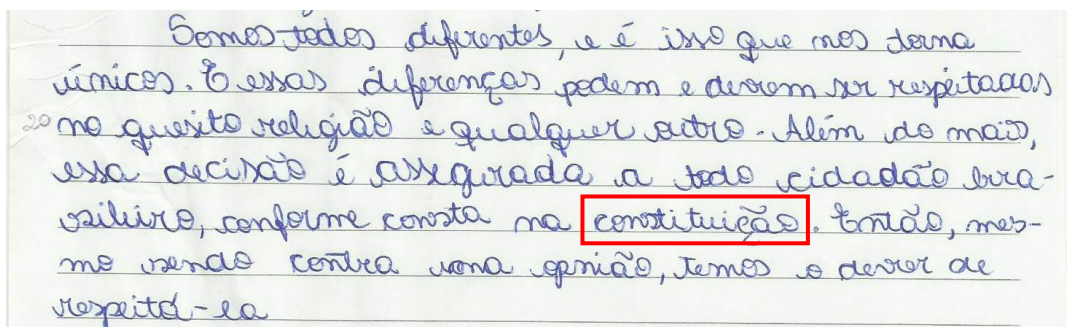
Em relação ao terceiro registro de intertextualidade explícita com remissão ao texto como um todo, a produção textual apresenta o termo *constituição*. O texto motivador trabalhado com os estudantes foi um artigo de opinião escrito pelo Editorial do jornal *O*

³⁶ A expressão *século XIV, a Reforma*, pode ser conferida como texto em si em: <http://historiadomundo.uol.com.br/idade-moderna/a-reforma-religiosa.htm>; <http://www.mackenzie.br/6962.html>; <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/reforma-protestante.htm>

³⁷ Em relação ao *período medieval*, pode ser conferido em: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/medieval/p4.php>; <http://educacao.globo.com/historia/assunto/antigui-dade-e-mundo-medieval/mundo-medieval.html>

*Globo*³⁸ e apresentava, dentre outros termos e expressões, a palavra *constituição*. Na sequência, fragmento textual que comprova o uso do intertexto:

Imagem 22 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Remissão ao texto 3



Fragmento linhas 18 a 24 – 1ª Escrita – Estudante Z

Piègay-Gros (1996 apud KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012) afirma que a remissão reporta o leitor a um outro texto, embora “não o cite literalmente” (grifo das autoras).

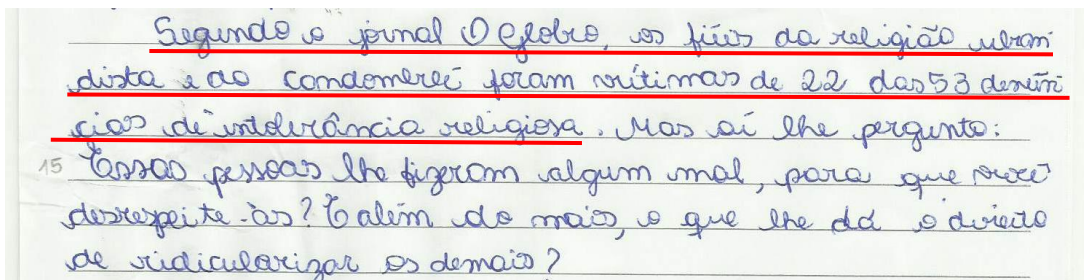
Ao discorrer sobre o assunto em pauta – intolerância religiosa – o produtor do texto utiliza intertextualidade explícita na forma de remissão, pois cita outros textos. Na introdução, afirma que a intolerância religiosa sempre esteve presente e menciona o século XIV, com a Reforma, e o período medieval para exemplificar. Ao concluir a produção textual, o “Estudante Z” cita a Constituição, validando seu ponto de vista sobre o assunto, uma vez que afirma que as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas, pois a lei garante que o respeito ao credo seja um direito de todos.

Já ao registrar intertextualidade explícita por citação de texto alheio na forma de paráfrase, o estudante recorre, novamente, ao artigo de opinião veiculado pelo jornal *O Globo*, texto base explorado em aula.

A seguir, fragmento textual:

³⁸ O texto provocador consta no anexo 9, p. 164, e pode ser localizado em: <http://oglobo.globo.com/opinia/o-perigo-da-intolerancia-religiosa-13622751>

Imagem 23 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Citação



Fragmento linhas 12 a 17 – 1ª Escrita – Estudante Z

Dessa maneira, Piègay-Gros (1996 apud KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012), baseada em Genette (1982), argumenta que a citação constitui um atributo da intertextualidade, pois torna evidente a presença de um texto em outro.

O produtor do texto recorre a uma matéria publicada no jornal *O Globo* sobre o perigo da intolerância religiosa para respaldar seu posicionamento, haja vista que, após o intertexto, o estudante lança perguntas para ampliar a condução argumentativa de sua tomada de posição, conforme fragmento textual apresentado.

Não há registro de intertextualidade implícita sob forma de alusão. A Análise de Relação, ou seja, o 3º Plano de Intertextualidade, será explorada a seguir.

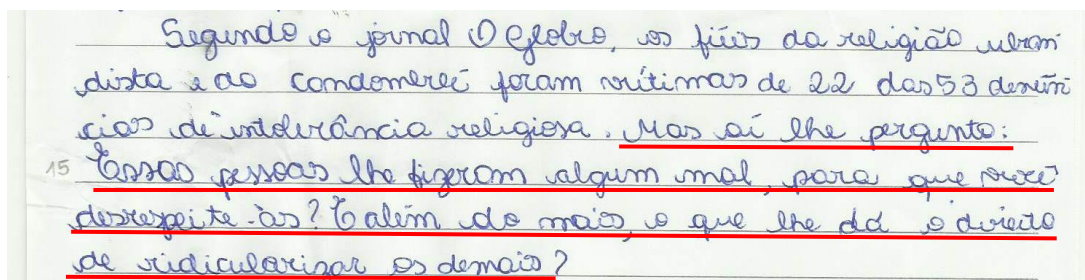
4.6.3 Quadro 18 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			X
			Paráfrase			
			Ampliação de ideia	X		
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção de texto do “Estudante Z” revela intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia. Após registrar intertextualidade explícita por citação de texto alheio – *segundo o jornal O Globo* –, o estudante, na sequência do intertexto, amplia a ideia, conforme imagem na sequência:

Imagem 24 – 1ª Escrita Artigo de Opinião – Ampliação de ideia



Fragmento linhas 12 a 17 – 1ª Escrita – Estudante Z

Conforme Koch, Bentes & Cavalcante (2012), na intertextualidade das semelhanças, o intertexto contém um texto usado para seguir-lhe a orientação argumentativa, seja ao utilizar paráfrase ou ao ampliar a ideia do intertexto.

Ao fazer tais perguntas, o “Estudante Z” consegue relacionar o tema em questão e a reportagem veiculada sobre esse mesmo assunto, demonstrando, por meio das pistas na materialidade linguística, que não se posiciona a favor da intolerância religiosa.

A seguir, apresentamos as Análises de Adequação, Identificação e Relação da reescrita do “Estudante Z” sobre o tema *Intolerância Religiosa*.

4.6.4 Quadro 19 – Reescrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

Na segunda escrita do texto do “Estudante Z”, ou seja, na reescrita, o texto conserva registros de Intertextualidade Estilística, pois reitera a estrutura do artigo de opinião, conforme já explanado.

A produção de texto segue revelando dois ou mais registros no que concerne à Intertextualidade Tipológica, pois organiza sequência argumentativa, de acordo com os critérios analisados na Primeira Escrita. Na sequência, exploramos a análise da Reescrita do “Estudante Z”, sob o 2º Plano de Intertextualidade.

4.6.5 Quadro 20 – Reescrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

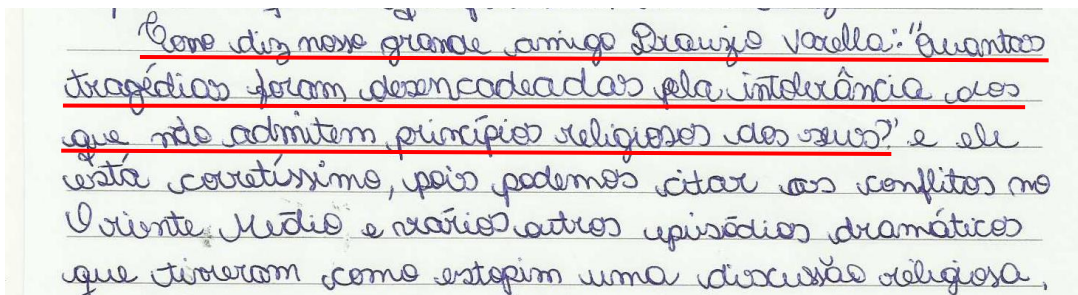
SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			X
		Explícita	Citação		X	
			Remissão		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

O texto mantém registros de intertextualidade explícita com remissão ao texto e citação. Na reescrita, além de citação de texto alheio na forma de paráfrase, a produção textual apresenta, também, citação de texto alheio de modo literal, retomando, assim, texto motivador/provocador³⁹ trabalhado em aula. A seguir, imagem que comprova o uso ao reproduzir a afirmação de Drauzio Varella:

³⁹ O texto motivador é um artigo escrito pelo médico Drauzio Varella e está no anexo 10, p. 165 e 166. Artigo na íntegra: <http://drauziovarella.com.br/drauzio/intolerancia-religiosa/>

Imagem 25 – Reescrita Artigo de Opinião – Citação



Fragmento linhas 8 a 13 – Reescrita – Estudante Z

Koch, Bentes & Cavalcante (2012, p. 127), ainda em referência à Piègay-Gros, dizem que “a citação constitui a forma emblemática da intertextualidade, porque, por meio de códigos tipográficos, ela torna visível a inserção de um texto em outro [...]”.

O estudante utiliza citação direta de texto alheio, recurso de argumentação considerado um argumento de autoridade, a fim de ampliar a discussão e validar seu ponto de vista sobre a questão.

O 3º Plano de Intertextualidade – a Análise de Relação – será evidenciado a seguir.

4.6.6 Quadro 21 – Reescrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

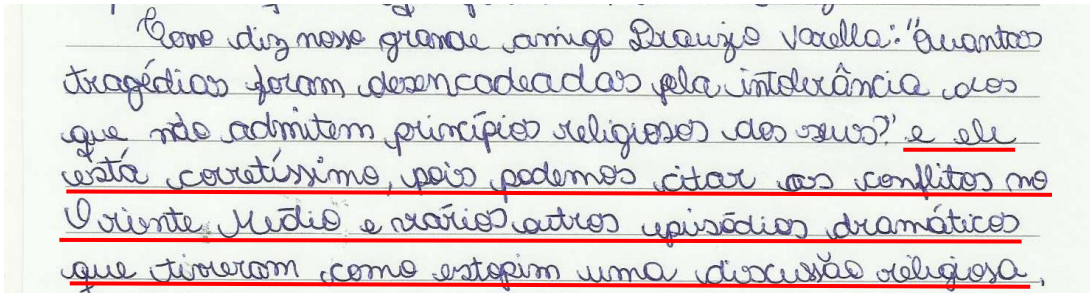
SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia	X		
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção de texto do “Estudante Z” mantém intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia após citação indireta, conforme já apresentado e, na reescrita, revela novamente intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia. Depois de utilizar

intertextualidade explícita por citação direta – ao mencionar autor e usar aspas – o estudante, logo após o intertexto, usa a conjunção aditiva “e”, ampliando ideia, ao mencionar a existência de conflitos, conforme imagem na sequência:

Imagem 26 – Reescrita Artigo de Opinião – Ampliação de ideia



Fragmento linhas 8 a 13 – Reescrita – Estudante Z

De acordo com Bentes (2006), a intertextualidade das semelhanças reafirma o intertexto mencionado e ainda orienta o leitor para uma conclusão próxima a do texto-fonte.

Após o uso da intertextualidade explícita, o produtor do texto mantém a linha de raciocínio e conduz a argumentação apresentando, inclusive, outros exemplos de intolerância religiosa.

A partir de agora, abordamos as Análises de Adequação, Identificação e Relação da escrita final do texto do “Estudante Z”.

4.6.7 Quadro 22 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUJEITO	PLANOS	Assertivas				
		Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro	Categorias	
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística		X		1) Atende às características do Gênero?
		Tipológica		X		2) Organiza sequência argumentativa?

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção textual preserva intertextualidade estilística e tipológica. O texto mantém a estrutura do artigo de opinião (título, contextualização, tomada de posição, argumentação e conclusão). A escrita final segue revelando sequência argumentativa (tese, argumento, contra-argumento e nova tese), conforme os textos anteriores e pode ser conferida no anexo 22, página 178.

A seguir, trazemos as análises de 2º Plano de Intertextualidade da Escrita Final do texto do “Estudante Z”.

4.6.8 Quadro 23 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

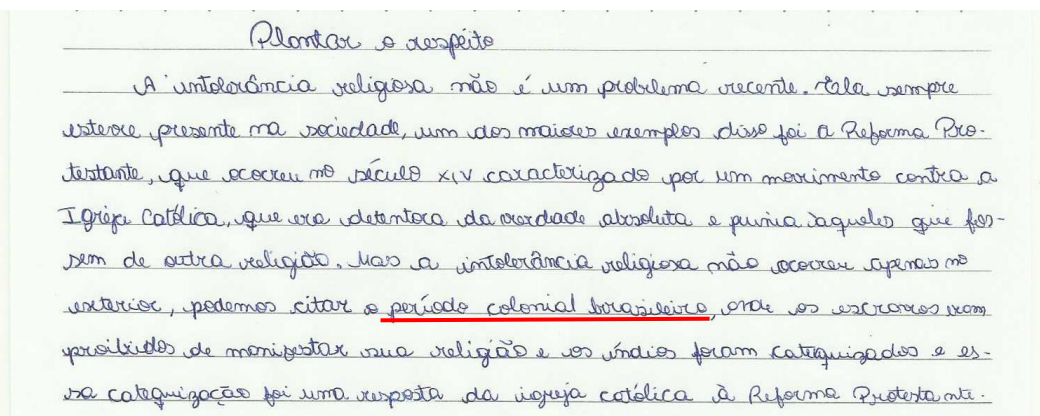
SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão			X
		Explícita	Citação		X	
			Remissão		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A escrita resguarda registros de intertextualidade explícita na forma de citação direta e por meio de paráfrase. Além disso, preserva registros de intertexto por remissão direta ao texto. Na escrita final, além das remissões ao texto, já explanadas, o “Estudante Z” apresenta nova remissão ao texto, ao registrar a expressão *período colonial brasileiro*⁴⁰, pois menciona exemplos de intolerância religiosa no Brasil, de acordo com segmento textual a seguir:

⁴⁰ Exemplos da expressão podem ser conferidos em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2010/01/colonia>; <http://www.suapesquisa.com/colonia>

Imagem 27 – Escrita Final Artigo de Opinião – Remissão ao Texto



Fragmento linhas 1 a 9 – Escrita Final – Estudante Z

Conforme Koch, Bentes & Cavalcante (2012), a remissão refere-se explicitamente ao texto como um todo, à autoria ou a personagens/entidades presentes num dado texto.

Na escrita final, o estudante potencializa sua argumentação ao exemplificar fatos de intolerância religiosa não apenas em outros países, mas também no Brasil, especialmente contra os escravos e os índios, durante o período colonial.

4.6.9 Quadro 24 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia	X		
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A escrita final do texto mantém registros de intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia, de acordo com o que já foi explorado.

Após analisarmos os textos produzidos pelo “Estudante Z”, tangentes ao artigo de opinião, constatamos, mais uma vez, melhora em seu processo de escrita. Da escrita da redação do ENEM para a escrita do artigo de opinião, o participante também revela avanços no que se refere ao uso da intertextualidade, pois no artigo de opinião, além de casos de remissão e citação, o estudante evidencia uso de intertextualidade das semelhanças, visto que, depois de registrar intertextos explícitos, amplia ideia.

Desse modo, seguimos destacando que a Linguística do Texto, o *Process Writing* e a pesquisa-ação favoreceram o aprimoramento de competências na produção de escrita dos participantes das Oficinas de Produção Textual.

4.7 GÊNERO CARTA ABERTA

Os últimos textos elaborados pelo “Estudante Z”, durante as Oficinas de Produção Textual, foram sobre o tema *Escassez de Recursos Naturais*, na forma de carta aberta. A seguir, apresentaremos as Análises de Adequação, Identificação e Relação da primeira escrita, reescrita e da escrita final do participante. Reforçamos que o Manual do Candidato (2015), que apresenta a estrutura do gênero carta aberta, fora devidamente trabalhado com os estudantes. Os textos, na íntegra, constam nos anexos 23, 24 e 25, nas páginas 179, 180 e 181.

4.7.1 Quadro 25 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

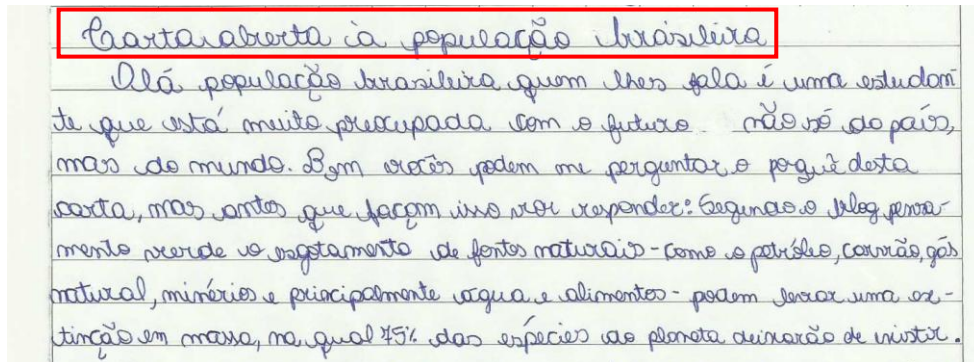
SUEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção escrita do “Estudante Z” revela intertextualidade estilística de modo parcial, visto que apresenta a estrutura da carta aberta: título, motivo da manifestação, argumentação que sustenta o ponto de vista e conclusão, isto é, contempla dois ou mais

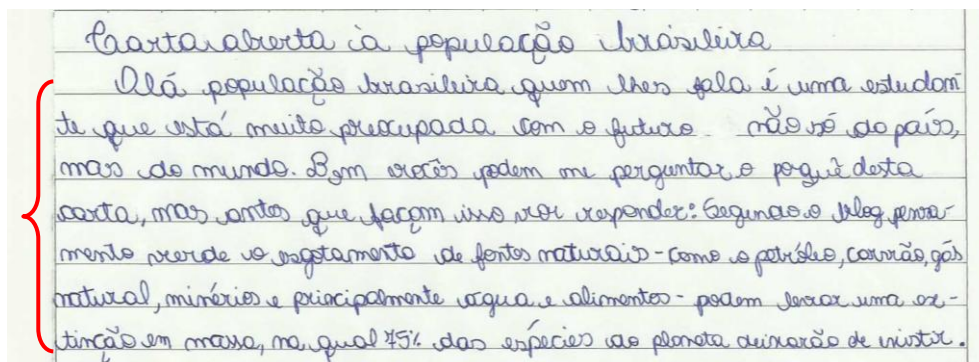
registros de intertextualidade. No entanto, o texto não apresenta um dos tópicos estruturais do gênero: assinatura. Na sequência, fragmentos textuais que comprovam.

Imagem 28 – 1ª Escrita Carta Aberta – Título



Fragmento linhas 1 a 8 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 29 – 1ª Escrita Carta Aberta – Motivo da manifestação



Fragmento linhas 1 a 8 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 30 – 1ª Escrita Carta Aberta – Argumentação

Sei que para alguns de vocês é difícil pensar no meio ambiente, pois não ganhamos e só vemos seu lucro, mas se que adicionará seu lucro quando não tiver o que comprar? Nós, da classe menos favorecida também temos que ajudar.

Tá, mas não adianta todas as pessoas se preocuparem com isso enquanto a máfia produz de graça estufa, os Estados Unidos, se negam a assinar Kyoto, que nunca diminuiu a poluição atmosférica.

Se nós, os humanos, digo, aqueles ideólogos de fábricas despreocupados com o meio ambiente e os governantes que fecham os olhos para o meio ambiente e continuam aumentando indiscriminadamente as florestas, as fontes minerais, os mares, poluindo o ar atmosférico não temos mais como sobreviver. Nós, mesmo assim todos têm parte da culpa da poluição ambiental, ninguém é isento de culpa.

Fragmento linhas 9 a 23 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 31 – 1ª Escrita Carta Aberta – Conclusão

Para que o planeta sobreviva a esse período "crítico" da humanidade todos devemos ajudar, a consciência deve ser coletiva, a ética ambiental e colaboração de todos e só assim teremos um céu azul e limpo e novos campos terão mais flores.

Fragmento linhas 24 a 28 – Primeira Escrita – Estudante Z

Sobre a intertextualidade tipológica, o texto do “Estudante Z” apresenta, também, dois ou mais registros, uma vez que segue sequência argumentativa, nos termos de Bronckart (2003). A seguir, excertos que comprovam a existência de tese, argumento, contra-argumento e nova tese:

Imagem 32 – 1ª Escrita Carta Aberta – Tese

Carta aberta à população brasileira

Olá população brasileira, quem lhes fala é uma estudante que está muito preocupada com o futuro. Não só do país, mas do mundo. Bem vocês podem me perguntar, o porquê desta carta, mas antes que façam isso por responder: Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019 da ONU, as fontes naturais - como os rios, oceanos, gás natural, minérios e principalmente água e alimentos - podem sofrer uma extinção em massa, na qual 45% das espécies da planeta deixará de existir.

Fragmento linhas 1 a 8 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 33 – 1ª Escrita Carta Aberta – Argumento

Tá, mas não adianta todos as pessoas se preocuparem com isso se enquanto o maior produtor de gases estufa, os Estados Unidos, se negarem a assinar o Acordo de Paris, que visa diminuir a poluição atmosférica.

Fragmento linhas 13 a 16 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 34 – 1ª Escrita Carta Aberta – Contra-argumento

Se nós, os humanos, digo, aqueles idosos de fábricas despreocupados com o meio ambiente e os governantes que fecham os olhos para o meio ambiente e continuam desmatando indiscriminadamente as florestas, as fontes minerais, os mares, poluindo o ar atmosférico não temos mais como sobreviver. Nos mesmos assim todos têm parte da culpa da poluição ambiental, ninguém é isento de culpa.

Fragmento linhas 17 a 23 – Primeira Escrita – Estudante Z

Imagem 35 – 1ª Escrita Carta Aberta – Conclusão/Nova tese

Para que a planeta sobreviva a esse período "crítico" da humanidade todos devemos ajudar, a consciência deve ser coletiva, a ética ambiental colaboração de todos e só assim teremos um céu azul e limpo e os nossos campos terão mais flores.

Fragmento linhas 24 a 28 – Primeira Escrita – Estudante Z

Constatando-se sequência argumentativa, após a evidência dos excertos expostos, evidencia-se presença de dois ou mais registros de intertextualidade tipológica. A seguir, apresentamos o 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação referente ainda à primeira escrita do “Estudante Z”.

4.7.2 Quadro 26 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão	X		
		Explícita	Citação	X		
			Remissão			X

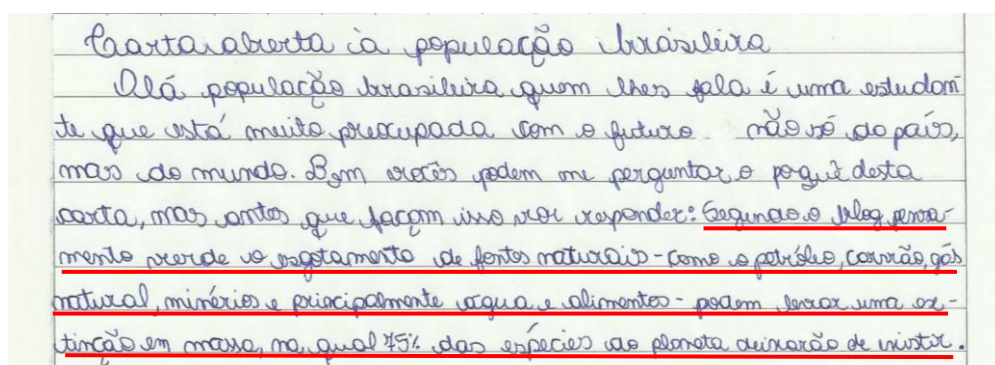
Elaborado pelas pesquisadoras

A primeira escrita da produção textual apresenta intertextualidade explícita com um registro de citação indireta e dois registros de remissão ao texto, revelando, também, intertextualidade implícita por alusão.

O primeiro registro é o de intertextualidade explícita por citação na forma de paráfrase, pois utiliza a expressão *segundo o blog pensamento verde...* O artigo de opinião⁴¹ do blog *Pensamento Verde* foi trabalhado em aula como texto base.

⁴¹ O texto base consta no anexo 12, p. 168 e pode ser conferido em: <http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/perigo-esgotamento-recursos-naturais-planeta/>

Imagem 36 – 1ª Escrita Carta Aberta – Citação

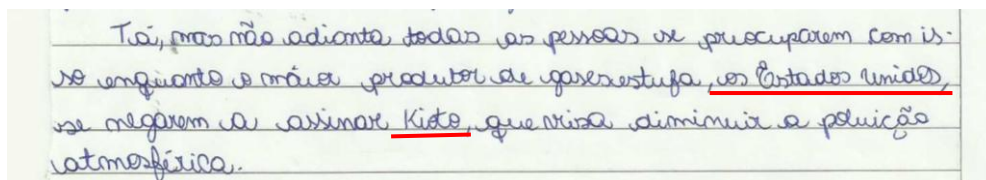


Fragmento linhas 1 a 8 – Primeira Escrita – Estudante Z

Dessa maneira, Piègay-Gros (1996 apud KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012) reitera que é como se a citação estivesse num ponto mais alto de uma escala de explicitude.

O excerto a seguir revela dois registros de intertextualidade explícita por remissão ao texto como um todo ao apresentar os termos *Estados Unidos* e *Kioto*, que constavam no texto motivador⁴² trabalhado em aula.

Imagem 37 – 1ª Escrita Carta Aberta – Remissões



Fragmento linhas 13 a 16 – Primeira Escrita – Estudante Z

Para Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade configura-se como explícita quando, no próprio texto, faz-se referência/menção ao autor do intertexto.

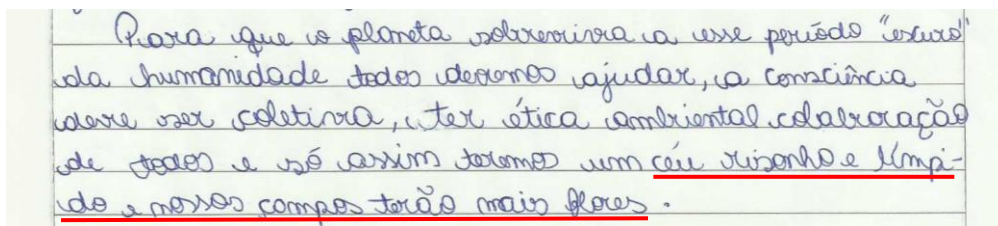
O estudante discute o tema – escassez de recursos naturais – e, como embasamento, utiliza intertextualidade explícita na forma de citação indireta – registra paráfrase – e na forma de remissão – citando outros textos. No primeiro parágrafo, argumenta que o esgotamento de fontes naturais pode levar à extinção em massa, pois cita o blog *Pensamento Verde* no motivo de sua manifestação.

⁴² Texto motivador: <http://noticias.uol.com.br/educacao/bancoderedacoes/redacao/ult4657u19.jhtm>

Na argumentação, o “Estudante Z” faz remissão/referência aos Estados Unidos e ao Protocolo de Kioto, reforçando sua tese, uma vez que afirma que não adianta nos preocuparmos se os Estados Unidos, maior produtor de gases estufa, não contribuem.

O último fragmento apresenta registro de intertextualidade implícita por alusão, uma vez que resgata parte do hino nacional, ao apresentar a expressão *céu risonho e límpido e nossos campos terão mais flores*⁴³.

Imagem 38 – 1ª Escrita Carta Aberta – Alusão



Fragmento linhas 24 a 28 – Primeira Escrita – Estudante Z

Consoante Cavalcante (2006)⁴⁴, a alusão é uma retomada implícita, uma espécie de sinalização para o leitor de que ele deve recorrer à memória para encontrar o referente não dito.

Ao revelar intertextualidade implícita na forma de alusão, o produtor do texto recorre a um trecho do hino nacional, argumentando, assim, em favor da sobrevivência do planeta, do céu e dos campos.

⁴³ Hino Nacional na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/hino.htm

⁴⁴ Mais informações em: CAVALCANTE, M. M. “Referenciação e intertextualidade”. In: *Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do GELNE*, 21, João Pessoa, 2006.

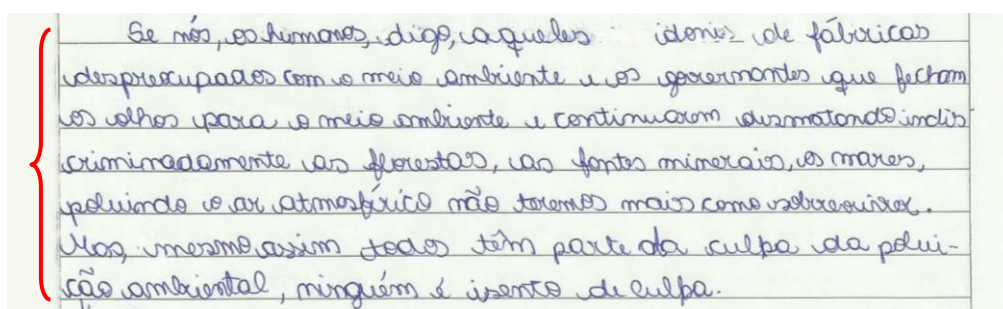
4.7.3 Quadro 27 – 1ª Escrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITOS	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia		X	
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção textual apresenta ampliação de ideia após o uso de remissões ao texto como um todo, de acordo com fragmento a seguir:

Imagem 39 – 1ª Escrita Carta Aberta – Ampliação de ideia



Fragmento linhas 17 a 23 – Primeira Escrita – Estudante Z

Quando remete aos *Estados Unidos* e ao *Protocolo de Kioto*, o “Estudante Z” amplia a ideia logo em seguida, visto que, no parágrafo posterior, direciona o leitor à reflexão de que todos nós, se continuarmos poluindo, não teremos como sobreviver e, nesse sentido, todos temos parte da culpa pela poluição ambiental.

Para Koch, Bentes & Cavalcante (2012), a intertextualidade das semelhanças contém um texto (próprio ou alheio) usado para seguir-lhe a orientação argumentativa e para apoiar nele a argumentação.

A produção textual não apresenta Intertextualidade das Diferenças.

Na sequência, as Análises de Adequação, Identificação e Relação da reescrita do texto do “Estudante Z”.

4.7.4 Quadro 28 – Reescrita Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

O texto do “Estudante Z” segue apresentando intertextualidade estilística, pois mantém a estrutura da carta aberta: título, motivo da manifestação, argumentação que sustenta o ponto de vista e conclusão, isto é, contempla dois ou mais registros de intertextualidade.

Na sequência, Análise de Identificação – 2º Plano da reescrita do “Estudante Z”.

4.7.5 Quadro 29 – Reescrita Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

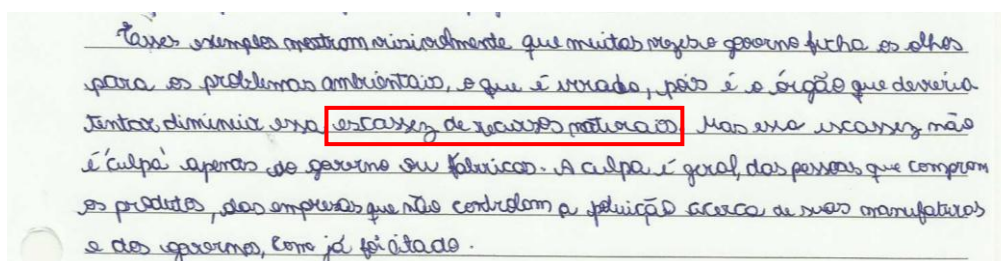
SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão	X		
		Explícita	Citação	X		
			Remissão			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A reescrita do texto resguarda intertextualidade implícita por alusão e intertextualidade explícita com um registro de citação indireta e registros de remissão ao texto, porém, na reescrita, o produtor apresenta mais outro exemplar de remissão, totalizando três registros de remissão ao texto como um todo.

O outro registro de intertextualidade explícita por remissão ao texto aborda a expressão *escassez de recursos naturais*⁴⁵, conforme imagem a seguir:

Imagem 40 – Reescrita Carta Aberta – Remissão



Fragmento linhas 16 a 21 – Reescrita – Estudante Z

De acordo com Piègay-Gros (1996 apud KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012), a remissão (intertexto explícito) transporta o leitor para outro texto, mesmo sem o citar de modo literal.

O produtor do texto reforça, nesse sentido, que a questão dos gases-estufa e o mau uso de recursos acarretam no grave problema da escassez de recursos naturais e, tal fato vem a ser uma omissão do governo, que não atende aos problemas ambientais.

O 3º Plano de Intertextualidade – Análise de Relação – da reescrita será tratado na sequência.

⁴⁵ A expressão pode ser conferida como um texto em si em: <http://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/em-oficina-no-rio-um-debate-para-tempos-de-escassez-de-recursos-naturais-os-bens-comuns.html>; <http://meioambiente.culturamix.com/recursos-naturais/escassez-de-recursos-naturais>

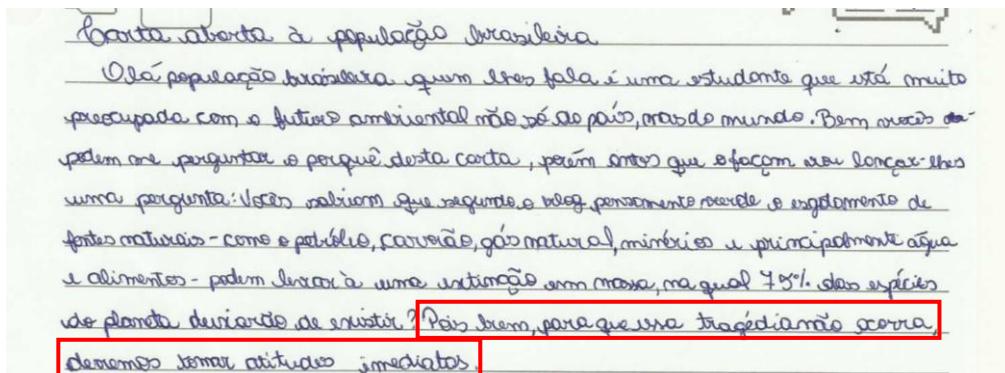
4.7.6 Quadro 30 – Reescrita Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITOS	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia		X	
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção textual do “Estudante Z” preserva registro de intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia após o uso de remissões, de acordo com o que já foi explanado. Na reescrita, o estudante revela, novamente, intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia depois de utilizar intertextualidade explícita por citação indireta, segundo fragmento na sequência:

Imagem 41 – Reescrita Carta Aberta – Ampliação de ideia 1



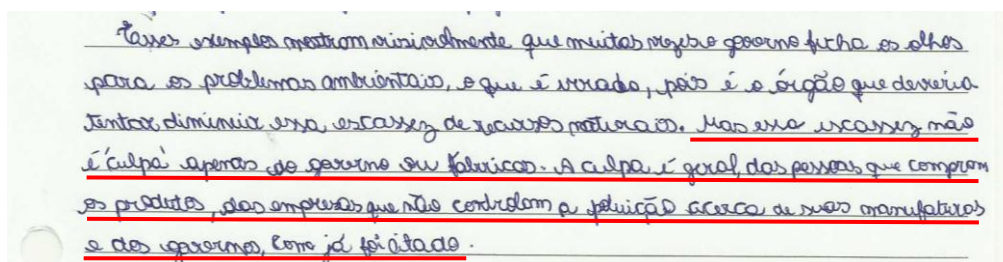
Fragmento linhas 1 a 9 – Reescrita – Estudante Z

Logo na introdução, o produtor do texto recorre à citação indireta (*segundo o blog pensamento verde*) para abordar o assunto em pauta e o faz na forma de uma pergunta; ao

finalizar o parágrafo, acrescenta, como se respondesse a própria pergunta, que, para que tal fato não ocorra, temos o dever de tomar atitudes imediatas.

A produção do estudante apresenta, mais uma vez, registro de intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia após novo uso de remissão ao texto como um todo, de acordo com excerto a seguir:

Imagem 42 – Reescrita Carta Aberta – Ampliação de ideia 2



Fragmento linhas 16 a 21 – Reescrita – Estudante Z

No segundo parágrafo do desenvolvimento, o estudante, depois de recorrer, novamente, à remissão ao texto como um todo (*escassez de recursos naturais*), amplia a ideia, quando argumenta que a culpa pelo problema não é apenas de um ou de outro, é de todos, validando, assim, seu ponto de vista sobre o assunto.

Consoante Bentes (2006), a intertextualidade das semelhanças tem a função de incorporar o intertexto, no intuito de preservar orientação argumentativa, pois, dessa forma, o enunciado conduz o leitor conforme apresentação de argumentos.

Ao tratar da escassez de recursos naturais, o estudante utiliza intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia, pois argumenta após o uso de intertextualidade explícita por citação e remissão, afirmando que atitudes precisam ser tomadas, uma vez que a culpa pela escassez de recursos pertence a todos.

Na sequência, apresentamos as Análises de Adequação, Identificação e Relação da escrita final do “Estudante Z”, sobre o tema *Escassez de recursos naturais*.

4.7.7 Quadro 31 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Adequação – 1º Plano

SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 01 INTERTEXTUALIDADES	Estilística	1) Atende às características do Gênero?		X	
		Tipológica	2) Organiza sequência argumentativa?		X	

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção de texto do “Estudante Z” preserva intertextualidade estilística, uma vez que mantém a estrutura da carta aberta: título, motivo da manifestação, argumentação que sustenta o ponto de vista, conclusão e assinatura, ou seja, contempla dois ou mais registros de intertextualidade.

A seguir, Análise de Identificação – 2º Plano da escrita final do “Estudante Z”.

4.7.8 Quadro 32 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Identificação – 2º Plano

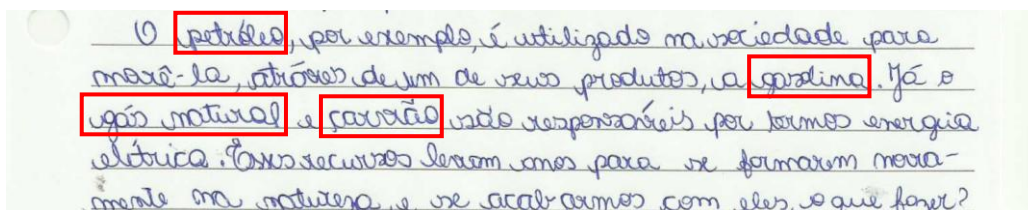
SUJEITO	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 02 INTERTEXTUALIDADES	Implícita	Alusão	X		
		Explícita	Citação	X		
			Remissão			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A escrita final do “Estudante Z” mantém registros de intertextualidade explícita com citação por paráfrase e por remissão, além de preservar registro de intertextualidade implícita sob forma de alusão. Porém, na escrita final, o produtor do texto utiliza novos registros de

intertextualidade explícita na forma de remissão. Na sequência, imagem que comprova os usos:

Imagem 43 – Escrita Final Carta Aberta – Remissões



Fragmento linhas 11 a 15 – Escrita Final – Estudante Z

Para Koch, Bentes & Cavalcante (2012), utiliza-se a remissão quando se refere de modo explícito a personagens/entidades presentes em um texto, isto é, quando se reporta o leitor a outro(s) texto(s).

O estudante remete a importantes exemplos de recursos naturais para argumentar sobre a importância da utilização desses recursos na sociedade, de modo geral.

A Análise de Relação – o 3º Plano da escrita final do “Estudante Z” – será tratada a seguir.

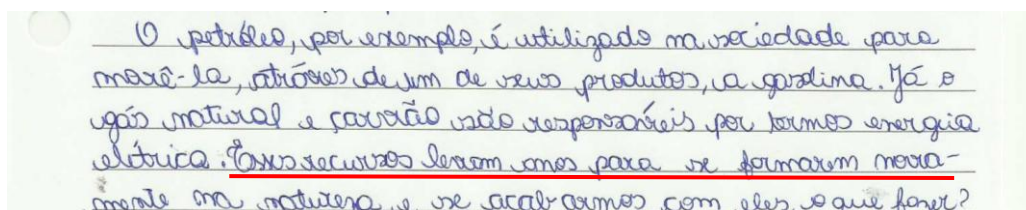
4.7.9 Quadro 33 – Escrita Final Estudante Z – Análise de Relação – 3º Plano

SUJEITOS	PLANOS		Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Estudante Z	PLANO 03 INTERTEXTUALIDADES	Das Semelhanças	1) Orientação argumentativa?			
			Paráfrase			X
			Ampliação de ideia		X	
		Das Diferenças	Ridicularização			X
			Improcedência			X
			Reformulação Concessiva			X

Elaborado pelas pesquisadoras

A produção de texto preserva registro de intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia após o uso de citação por paráfrase e de remissão, conforme já explorado. Na escrita final, o “Estudante Z” revela, novamente, intertextualidade das semelhanças com ampliação de ideia depois de utilizar, mais uma vez, exemplos de remissão, argumentando acerca do fim dos recursos naturais, de acordo com segmento textual:

Imagem 44 – Escrita Final Carta Aberta – Ampliação de ideia



Fragmento linhas 11 a 15 – Escrita Final – Estudante Z

Conforme Bentes (2006), a intertextualidade das semelhanças reafirma o intertexto citado, ao passo que orienta o leitor para uma conclusão próxima a do texto-base.

O “Estudante Z”, depois de utilizar remissões estratégicas para tratar do assunto em questão – escassez de recursos naturais –, argumenta que os recursos citados levam muito tempo para se formarem novamente na natureza, se terminarem, por isso utiliza pergunta, ao final do parágrafo, na possível tentativa de conduzir o leitor à importante reflexão sobre o fim de tais recursos.

Concluídas as últimas análises das produções escritas realizadas pelo “Estudante Z” – nesse caso, sobre a carta aberta – evidenciamos, também, avanços em seu processo de escrita. O estudante revelou aprimoramentos em sua escrita argumentativa, pois planejou avanços em relação ao gênero textual, ao conteúdo e ao uso de intertextualidade.

Portanto, pontuamos que a Linguística do Texto, o *Process Writing* e a pesquisa-ação viabilizaram avanços no processo de ensino e aprendizagem, pois favoreceram o aprimoramento no processo de escrita de estudantes do Ensino Médio.

A partir das análises descritas, entendemos que se faz necessário, nesse momento, um resgate dos estudos de Vygotsky. Para o teórico – acerca das funções psicológicas superiores e de instrumentos psicológicos –, todo processo mental é constituído de três elementos fundamentais: a tarefa, o instrumento e o próprio processo psíquico. Portanto, para o ensino e

a aprendizagem de produção de textos atrelados à intertextualidade, a ação de produzir um texto, o texto motivador apresentado e o processo de escrita estão mutuamente imbricados.

Para sintetizar tais conceitos e esclarecer de modo mais fiel as ideias e os métodos de aprendizagem e de desenvolvimento do psicólogo russo, trazemos a seguinte citação:

O aspecto “cultural” da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV [1988], 2014, p. 26 - grifo dos autores).

Os estudos de um especialista como Vygotsky são extremamente relevantes, não apenas para os campos de estudo da Educação, como para a Linguística e tantas outras áreas. Um dos grandes intentos do autor foi estudar a relação linguagem e pensamento, e como essa ajuda a organizar o processo cognitivo. A linguagem, assim, viabiliza e fortalece as formas superiores do comportamento humano. Eram justamente os problemas basilares da existência humana, seja na escola ou no trabalho, que serviam como contexto para Vygotsky formular uma nova psicologia ([1988], 2014).

Interessante é, também, retomarmos a interação e a mediação nesse processo. Durante as oficinas de produção textual que nossa pesquisa oportunizou, pudemos afirmar que os participantes, ao interagirem com a professora-pesquisadora e com os colegas, adquiriram/aprimoram conhecimentos por meio de troca, ou seja, da relação com o outro, pois construíram e internalizaram o conhecimento sobre a intertextualidade, no caso, por meio do uso efetivo da linguagem escrita.

Sendo a internalização um processo interno de reconstrução de saberes, em que uma operação interpessoal se transforma numa operação intrapessoal ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento, conseguimos concluir, então, que o ambiente em que os participantes estavam, ou seja, com os colegas na sala de aula, interferiu positivamente para que aprimorassem o processo de escrita de modo participativo e para que adquirissem conhecimentos relativos à intertextualidade em textos argumentativos.

Os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa em sua vida são especialmente importantes e denotam grandes verdades. Nesse sentido, Vygotsky et al afirmam ([1988], 2014, p. 101) que, “quando uma criança entra na escola, ela não é uma *tábula rasa* que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir” (grifo dos autores). Todavia, o que Vygotsky et al ([1988], 2014, p. 109) entendem é que “a

aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero”. Assim, a aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

O que se compreende, portanto, é que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” ([1988], 2014, p. 116).

Nesse sentido, argumentamos, uma vez mais, que a participação e a colaboração dos participantes das oficinas, atuando como sujeitos ativos, constituíram um momento-chave de troca e construção de novos saberes, principalmente no que se refere ao encaminhamento do processo de escrita, *feedback*, reescrita e acerca dos processos intertextuais.

A seguir, apresentamos as respostas que nosso sujeito de pesquisa forneceu acerca de questionário aplicado ao final das Oficinas de Produção Textual.

4.8 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL

Com esta seção, pretendemos apresentar e analisar as respostas que o “Estudante Z”, participante desta pesquisa e sujeito da análise, forneceu sobre produção de texto, por meio de questionário escrito, ao término das Oficinas de Produção Textual.

Destacamos que a aplicação do questionário final foi de suma relevância para nossa pesquisa, haja vista que “traz a voz” do estudante nesse processo e por que explicita os avanços do estudante sobre produção textual – entendendo o texto como processo –; acerca da importância da intertextualidade, sobretudo em textos argumentativos; e no que se refere à avaliação/*feedback* fornecidos a cada produção.

Além disso, pontuamos, também, a validade da Linguística do Texto, do *Process Writing* e da pesquisa-ação, uma vez que compõem referencial teórico-metodológico que concebe os sujeitos como ativos na linguagem e permitiu que o processo de ensino e aprendizagem de textos fosse participado, colaborativo e corresponsável, oportunizando, assim, que os participantes adquirissem maior compreensão acerca do processo de escrita.

O questionário final apresentou, nos moldes do questionário diagnóstico, doze perguntas objetivas, sendo que oito questões abriam espaço para respostas dissertativas, conforme apêndice N, nas páginas 151 e 152.

Sobre a relação com a escrita, quando do término das Oficinas de produção de textos, o “Estudante Z” definiu sua relação com a produção textual como “Boa” e não mais como “Regular”, conforme o questionário diagnóstico.

Em relação à ordem de importância para a escrita de bons textos, o estudante destacou que em 1º lugar é preciso “Investigar sobre o assunto”; em 2º lugar, “ Seguir o esquema indicado pelo professor”; e em 3º lugar “Aperfeiçoar o texto com reescritas”. Assim, o estudante elegeu “Discutir sobre o assunto” em 4º lugar, “Mostrar seu texto para outra pessoa ler” em 5º, e na última posição está “Ter o dom da escrita”.

Considerando sua prática de produção escrita nas Oficinas, o estudante elencou a alternativa “Considera que também faz uso de outros textos/autores em seu texto” como a mais adequada. No que tange ao trabalho com a intertextualidade em textos do campo argumentativo, a opção destacada pelo estudante foi “Muito válido”.

Para o “Estudante Z”, os fatores que auxiliam na produção de um bom texto argumentativo são: “Atender às características do gênero”, “Não fugir ao tema proposto”, “Uso implícito de intertexto” e “Trabalho de reescrita e avaliação/*feedback* dialogado”. Podemos considerar, portanto, que o estudante ampliou a compreensão do propósito do trabalho com intertextualidade nas oficinas, o qual visava a apresentar as categorias, ou seja, os tipos de intertextualidade, e articulá-los a textos de cunho argumentativo.

Assim, entendemos que o “Estudante Z” percebeu, por meio de indícios na materialidade linguística, que o trabalho com intertextualidade não só auxilia na argumentação, como pode validar ideias e fortalecer textos de opinião.

Acerca da importância da revisão do texto, o estudante marcou “Busca de incoerência nas informações” como o principal aspecto, sendo “Correção de itens gramaticais” o segundo aspecto mais importante na revisão de uma produção textual. “Profundidade do assunto” foi o terceiro aspecto, “Relação com outros textos/autores” o quarto e “Leitura do texto por outra pessoa”, foi o último aspecto mais relevante. No questionário diagnóstico, o “Estudante Z” elegeu a “Correção de itens gramaticais” como o principal aspecto a ser considerado. Assim, compreendemos que, mesmo diante da modificação da resposta, o estudante ainda considera a correção gramatical como um dos mais importantes aspectos na revisão textual, o que denota uma visão de escrita com foco na língua e não com foco na interação, por exemplo.

No que se refere à reescrita de textos, o estudante escolheu a opção “Considera importante, pois...” como a essencial. No questionário diagnóstico, o estudante havia sinalizado “Considera importante, mas não tem o hábito de reescrever”. Compreendemos que, por meio da prática da (re)escrita, os estudantes internalizaram também as estruturas de composição de gêneros textuais e, com isso, aprimoram seu desempenho linguístico.

Sobre fazer uso de intertextos em seus textos, atualmente, o estudante respondeu “Sim”. Com as Oficinas de Produção Textual, o estudante teve a oportunidade de

(re)conhecer e trabalhar com esse importante fator de textualidade – a intertextualidade – e, assim, verificar e compreender como articular e potencializar a intertextualidade em textos de cunho argumentativo. Ressaltamos que, no Questionário Diagnóstico, ou seja, antes das oficinas, o “Estudante Z” havia pontuado “Não” como resposta.

Já sobre a importância das categorias de intertextualidade, o estudante sinalizou que a intertextualidade temática – que resgata outras fontes sobre o mesmo assunto – é a mais importante, como no questionário diagnóstico.

Em relação ao tipo de avaliação/*feedback*, que foi realizado no decorrer das oficinas, o “Estudantes Z” elegeu a alternativa “considera o *feedback* importante na preparação da (re)escrita” como a mais apropriada. Reforçamos a validade e importância da avaliação textual interativa durante as oficinas, uma vez que esse tipo de avaliação proporcionou um trabalho de interação e reflexão entre os participantes das oficinas.

Com a aplicação do questionário final, percebemos, a partir das respostas do estudante, que ele revelou conhecimento da produção escrita como um processo que prevê escrita, reescrita(s) e avaliação/*feedback*; (maior) compreensão de gêneros textuais do campo argumentativo; e conhecimento/aquisição da intertextualidade.

Após o questionário final, evidenciamos, também, que a visão, não só do sujeito de pesquisa, como dos demais participantes, sobre produção textual compreende, além de “produto”, processo que considera leitura, debate, escrita, reescrita(s) e avaliação dialogada/interativa.

Diante das novas respostas e impressões, entendemos que nossa pesquisa foi significativa, principalmente, pelo tipo de pesquisa – pesquisa-ação, que prevê a participação do estudante e porque favoreceu o trabalho com a escrita e a intertextualidade –, pelo trabalho com produção de textos e porque, conforme os questionários, os estudantes demonstraram uma percepção mais abrangente sobre o trabalho realizado e revelaram avanços em seus processos de escrita.

O uso dos questionários como instrumento de trabalho para essa pesquisa nos auxiliou no planejamento das oficinas de produção textual, no enquadramento de trabalho das atividades de escrita e na condução dos *feedbacks* a cada avaliação.

Na sequência, apresentamos as Considerações Finais de nossa pesquisa sobre o uso da intertextualidade por estudantes de Ensino Médio, em textos de cunho argumentativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, apresentamos os resultados de nosso estudo, segundo o nosso ponto de vista, pois entendemos que, a partir de outros olhares sobre a própria pesquisa e as análises, outras considerações poderiam ser denotadas.

De acordo com Koch (2015), sobre o trabalho com produção textual em sala de aula, a escolha do gênero revela uma decisão estratégica do professor. Segundo a autora, tal escolha leva em consideração os objetivos, o lugar social e os papéis desenvolvidos pelos participantes, assim como a prática social na qual se encontram inseridos.

Para Bezerra (2010), o estudo e o trabalho com gêneros, nas aulas de língua portuguesa, pode evidenciar consequências bastante positivas, pois abrange os usos e as funções de uma situação comunicativa. Além disso, o estudante poderá construir seus conhecimentos intertextuais na interação com o próprio gênero, mediado por parceiros mais experientes.

Nesse sentido, Koch & Elias (2016, p. 47) postulam que “a intertextualidade é um expediente de que podemos nos valer na construção de argumentos”. As estudiosas afirmam, também, que, com o objetivo argumentativo de sustentar um ponto de vista, recorreremos às citações; tanto a citação direta/literal, quanto a citação indireta/paráfrase são estratégias importantes no processo argumentativo.

Desse modo, pensamos ser importante sinalizar, aqui, que as definições e os conceitos de texto, sujeito e contexto, segundo a teoria de base de nossa pesquisa, evidenciam nossas concepções sobre relevantes questões que envolvem a sala de aula: o texto, o estudante e seu contexto de produção e recepção de textos.

Assim, a pesquisa desenvolvida teve por objetivo geral investigar se estudantes de Ensino Médio utilizavam a intertextualidade em produções textuais de cunho argumentativo, articulando-a aos seus pontos de vista.

Aqui, será necessário, talvez, “abrir a questão”, uma vez que, ao analisarmos o texto diagnóstico de nosso sujeito de pesquisa, o “Estudante Z”, localizamos registros de intertextualidade implícita (alusão) e intertextualidade das semelhanças (ampliação de ideia). Contudo, a pergunta e/ou reflexão que cabe gira em torno de dois expoentes:

- 1º) no início das oficinas e no questionário diagnóstico, perguntamos aos participantes se conheciam o recurso da intertextualidade e, em aula, oralmente, responderam que não conheciam, não sabiam a que se referia a intertextualidade; e o “Estudante Z”, no questionário diagnóstico, declarou, numa das questões, que não sabia se fazia referências a

outros textos/autores e, em outra questão, sinalizou que não fazia uso de tal fator de textualidade;

- 2º) outro ponto a considerar é que, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade implícita (alusão e plágio) está num grau mais baixo de escalaridade, isto é, não é reconhecida como recurso de autoridade.

Ao encontrarmos exemplos de intertextualidade no texto diagnóstico do “Estudante Z”, compreendemos, portanto, diante do exposto, que o uso de intertextualidade não foi consciente, ou seja, não foi intencional⁴⁶. O estudante utilizou alusão e, após seu registro, ampliou ideia, fazendo uso, também, da intertextualidade das semelhanças, porém, não era de seu conhecimento que tais expressões eram intertextualidade.

Mesmo fazendo uso de intertextos, em sua produção inicial, o “Estudante Z” utiliza a intertextualidade considerada mais baixa, mais inferior, o que não configura, assim, recurso de autoridade. Destacamos que o recurso de autoridade é uma das principais funções da intertextualidade, visto que auxilia a validar argumentos e fortalecer/potencializar as ideias apresentadas no texto.

Já em sua escrita final, o “Estudante Z” revela maior aprimoramento de sua escrita argumentativa, pois ampliou consideravelmente o uso de intertextos, uma vez que utiliza intertextualidade explícita – com remissão a outros textos e citação indireta –, intertextualidade das semelhanças – com ampliação de ideia – e intertextualidade implícita – por meio de alusão, conforme analisado anteriormente.

No questionário final, após as oficinas de produção textual, o estudante ratificou que utiliza a intertextualidade e que considerou o fator de textualidade muito válido em textos argumentativos.

No que diz respeito aos objetivos específicos de nossa pesquisa, pontuamos o seguinte:

1º) O ensino e a aprendizagem de produção de textos, conforme os postulados da Linguística do Texto, favoreceu o processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula.

Compreendemos que a Linguística do Texto vem a ser uma fundamentação que auxilia nas atividades teórico-práticas em sala de aula, uma vez que evidencia, com muita propriedade, seus conceitos de texto e de sujeito, principalmente, e, nesse viés, permite um trabalho interativo e reflexivo acerca da escrita e da reescrita de textos, tanto por parte do

⁴⁶ Para sustentar a aproximação entre os termos “consciente” e “intencional” na atividade de escrita, apoiamos-nos em Bentes (2006). A autora, ao propor a definição de texto afirma que a produção de textos é uma atividade verbal consciente, ou seja, é uma atividade intencional, pois o falante dará a entender seus propósitos, conforme exposto na p. 26 – subseção 2.2 – Definição de texto, sujeito e contexto.

professor quanto por parte dos estudantes, que serão reconhecidos, nesse processo, como sujeitos ativos na linguagem.

2º) Os princípios da escrita processo (*Process Writing*) contribuíram para o desenvolvimento de competências na produção escrita de estudantes da Escola de Educação Básica.

O trabalho com produção de textos, em sala de aula, pautado por um enquadramento, uma filosofia de trabalho, revela, da parte do professor, organização, planejamento, seriedade, comprometimento e, principalmente, clareza sobre o processo. Com isso, estudantes são beneficiados com uma abordagem do processo de escrita alicerçada por etapas na constituição do texto e por colaboração entre todos os envolvidos no processo.

3º) A pesquisa-ação configura-se como possível suporte metodológico nas aulas de Língua Portuguesa, pois viabilizou avanços na competência textual em estudantes de Ensino Médio.

Ousamos afirmar que, por meio da pesquisa-ação, os avanços obtidos, não só pelo nosso sujeito de pesquisa, mas por todos os participantes das Oficinas de Produção Textual, dizem respeito não apenas a competências textuais, como, também, a um maior entendimento sobre produção textual – em especial de textos argumentativos – avaliação, reescrita e, principalmente, sobre intertextualidade, uma vez que analisando o primeiro e o último texto escrito pelo “Estudante Z”, constatamos um aprimoramento de sua escrita. O uso de intertextualidade permitiu que o conhecimento sobre o gênero fosse ampliado e que o uso estratégico de intertextos fosse trabalhado no intuito de respaldar ideias e argumentos, conferindo, assim, uma defesa de pontos de vista mais fortalecida.

Retomando palavras de Thiollent (2011), destacamos, mais uma vez, que a pesquisa-ação é uma parceria que possibilita ação e resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo, haja vista que os pesquisadores apresentam um papel ativo no encaminhamento de problemas observados e na avaliação das ações dinamizadas em função das fragilidades.

Sendo a pesquisa-ação uma estratégia metodológica da pesquisa social, segundo Thiollent (2011), salientamos que seus pilares abordam, principalmente: a interação entre pesquisadores e sujeitos envolvidos na situação; o estudo de prioridades, no que se refere aos problemas a serem estudados; o avanço de conhecimento dos pesquisadores; e o nível de consciência/clareza dos sujeitos considerados.

Portanto, é possível afirmar, nesse momento, que, tanto o respaldo teórico da Linguística do Texto e do *Process Writing*, como o respaldo metodológico da Pesquisa-ação fortaleceram e ampliaram o trabalho com produção textual em sala de aula.

Acerca dos avanços que nossa pesquisa proporcionou aos envolvidos, gostaríamos de destacar que, para os estudantes de Ensino Médio, entendemos que a oportunidade de participar de oficinas de produção de textos argumentativos, ou seja, um momento extra de trabalho com a escrita, foi extremamente valiosa, pois auxiliou no entendimento sobre texto como um processo de aprendizagem e não somente como texto produto. Os estudantes participaram ativamente de todos os momentos vivenciados, leitura, debate, produção e avaliação dos textos. Trouxeram questionamentos, retomaram seus conhecimentos sobre produção escrita argumentativa, aprenderam sobre a intertextualidade e experienciaram o papel de avaliadores de seus próprios textos, tendo suas ideias, na materialidade linguística, respeitadas, no que tange ao encaminhamento dos *feedbacks*, além de realizarem trocas com o grupo.

Para as pesquisadoras, a experiência trouxe alguns desafios e muitas certezas. Com a teoria, tivemos a oportunidade de aprofundar nossos estudos sobre produção de textos, gêneros textuais argumentativos e fatores de textualidade, bem como esclarecer pontos importantes sobre o encaminhamento do processo de escrita na escola; com a metodologia, vivenciamos momentos igualmente importantes em sala de aula: o de interação entre todos – professor e estudantes –, reflexão conjunta sobre temas importantes que nortearam o trabalho com a escrita e coparticipação na avaliação de textos, momento raro no qual professora-pesquisadora e estudantes puderam avaliar e dialogar juntos sobre aspectos não apenas gramaticais, mas linguísticos dos textos produzidos em aula, tornando o processo verdadeiramente dialogado e colaborativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. Et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- ABAURRE, M. L. & ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012.
- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. (V. N. VOLOCHÍNOV) [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.
- BENTES, A. C. *Linguística Textual*. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo; Cortez, 2006.
- BEZERRA, M. A. *Ensino de Língua Portuguesa e Contextos teórico-metodológicos*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRAIT, B. *O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo*. In: BATISTA, R. O. (Org.) **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM**. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/arquivos/manual-avaliadorENEM2013.pdf>> Acesso em maio 2015.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, C. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio*. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for english Language Teachers**. Cambridge University Press, 1999.

CAMPS, A. et al. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, número 002. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2003, p. 221-236.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, E. B. G. **Mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos concluintes do Ensino Fundamental**. 2010. 135 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

COSTA VAL, M da G. *Repensando a textualidade*. In: AZEREDO, J. C (org.) **Língua portuguesa em Debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2012.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. **Crêterios de textualidade**. Veredas, v. 104, p. 17-34, 1985.

_____. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRASSON, R. M. D. **A intertextualidade como recurso de argumentação**. 1991. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1991.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia e Educação: um intertexto. EDUFJF: Ática, 2002.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento** – uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

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.

KATO, M. A. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KOCH, I. V. *A intertextualidade como critério de textualidade*. In: FÁVERO, Leonor L. & PASCHOAL, Mara S. Z. (orgs.) **Linguística Textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985 (Série Cadernos PUC, 22).

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. Acesso em 17/08/2014.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012b.

_____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, A. R. *A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. SP: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto** – o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

_____. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. Texto apresentado por ocasião do GELNE, 2-4 de setembro de 1998 (mimeo).

_____. **Rumos atuais da Linguística Textual**. Texto da Conferência pronunciada no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). UNESP, junho, 1998.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de Texto** – o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

MOTTA, V. R. A. *Noticing e Consciousness-raising na aquisição da escrita em Língua Materna*. 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

NOBRE, K. C. **Critérios classificatórios para processos intertextuais**. 2014. 129 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In: LA TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

RICHTER, M. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. Apresentação – *Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, B. S. **Seis razões para pensar**. Lua Nova, nº 54, p. 13-24, 2001.

_____. **A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. Educação, Sociedade e Culturas, nº 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, E. P. J. **Produção textual no ensino médio: uma análise da informatividade**. 2002. 131 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, 2002.

SANTOS, V. L. **Intertextualidade e sentidos em anúncios publicitários**. 2010. 95 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, E. *Dissertação: gênero ou tipo textual?* In: DIONISIO, A. P. & BESERRA, N. S. (orgs). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Comissão Permanente de Vestibular. **Manual do Candidato**. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://www.coperves.ufsm.br/concursos/seriado_2015/arquivos/seriado_2015_manual_do_candidato.pdf>. Acesso em maio 2015.

VYGOTSKY, L. [1934] **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. [1930] **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José C. Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. [1988] **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing.** London: Longman, 1991.

_____. **Process Writing.** London: Longman, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PLANO DE AULA - Nº 01

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 25/06/2015 – das 13h e 30 min às 15h e 30 min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Diagnóstico/Investigação Temática e Produção Textual</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Aplicar questionário investigativo/diagnóstico, a fim de sondar o interesse dos estudantes em produção textual. -> Sondar/Investigar sobre o que é e como se constitui um debate. -> Oportunizar momento de produção textual a partir de tema votado em sala de aula. <p>7. Conteúdos: Questionário Investigativo; Leitura, Compreensão e Interpretação Textual; Produção Textual</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se o presente plano de aula haja vista a importância em se trabalhar produção textual em sala de aula, com estudantes de Ensino Médio, a partir de debate e leitura de outros textos, tornando o processo interativo e reflexivo, além de contribuir para as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Além disso, a aplicação do questionário diagnóstico e seus resultados servirão como aporte para o trabalho com produção textual em sala de aula.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula (Apresentação, Aplicação de questionário, Investigação Temática, Proposições, Comentários e Encerramento)</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Após a apresentação da professora e do projeto que será desenvolvido com os alunos, na referida escola, os estudantes responderão a um questionário investigativo sobre o interesse deles em produção de textos e o hábito da escrita e reescrita.</p>
2ª Etapa
<p>CONTEXTUALIZAÇÃO</p> <p>Será proposta aos alunos sondagem/investigação sobre o que é um debate e quais as formas</p>

existentes de debate.

Após, serão apresentados aos alunos temas/assuntos atuais. O tema mais votado será trabalhado durante a referida oficina.

Sugestões de temas para produção textual:

1. As redes sociais auxiliam ou atrapalham?
2. A redação dos vestibulares é mesmo importante?
3. Os jovens de 16 anos têm consciência da importância do voto?
4. **O uso de telefone celular nas escolas atrapalha o desempenho dos alunos?**
5. Eu sei respeitar uma opinião contrária a minha?

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, será oportunizado momento para produção textual do tema mais votado em aula (O uso de telefone celular nas escolas atrapalha o desempenho dos alunos?)

Modelo de escrita: PROCESS WRITING – White & Arndt:

1º - Geração de Ideias: nesta primeira etapa, os participantes terão um momento para resgatar as principais ideias apresentadas sobre o assunto em pauta. Esse registro pode se dar de maneira oral junto com a professora e os colegas.

2º - Focalização: os estudantes terão esse momento para pensar para qual público/leitor se dirige seu texto, ou seja, projetar um foco em sua produção, além de verificar para quem se destina o seu texto e por quê. Nesta etapa, os participantes começam a localizar as principais ideias de seu texto.

3º - Estruturação: neste momento, os estudantes tentarão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento do debate e da defesa de seus pontos de vista, para dar início a um encadeamento de suas ideias/opiniões.

4º - Esboço/Rascunho: nesta etapa, ocorre a primeira escrita, ou seja, a primeira versão do texto dos participantes da oficina. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e tomam sequência em relação à progressão temática.

5º - Avaliação: além do professor, o próprio aluno também fará a avaliação de seu texto. Tal avaliação deve estar voltada para as próprias lacunas deixadas pelo aluno.

6º - Revisão: esta é a última etapa e envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE B

PLANO DE AULA - Nº 02

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 02/07/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: (Re)conhecendo gêneros textuais e a proposta de Redação do ENEM</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Fornecer feedback acerca da “produção textual diagnóstica”, realizada na 1ª oficina; -> Oportunizar o (re)conhecimento de outros gêneros textuais por meio de exemplos (artigo de opinião, carta do leitor, bula de remédio, classificados) -> Disponibilizar slides contendo a proposta da redação do ENEM para conhecimento dos estudantes sobre o gênero dissertativo-argumentativo e posterior análise de redações. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual;</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se o presente plano de aula com <i>feedback</i>, posto que na aula anterior propusemos produção textual diagnóstica. Nesse sentido, justificamos, também, o trabalho com (re)conhecimento de outros gêneros textuais.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula.</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Crêterios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer <i>feedback</i> aos estudantes sobre a produção textual realizada na 1ª oficina. - Perguntar sobre o gênero que eles produziram, por que, qual a estrutura, o estilo, os possíveis interlocutores e sobre a argumentação. Espera-se que os estudantes percebam que o gênero predominante em seus textos foi o dissertativo-argumentativo, principalmente por apresentar a estrutura (introdução/proposição, desenvolvimento/argumentação e conclusão), em que se defende uma ideia/ponto de vista ou uma opinião a respeito de algum assunto. O objetivo é a defesa de um ponto de vista, por meio de argumentos bem fundamentados.
2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

(Re)conhecimento de outros gêneros textuais. Fornecer exemplares de outros gêneros, como artigo de opinião, carta do leitor, classificados, charge, bula de remédio e verificar se eles reconhecem os gêneros em questão. O intuito é que os estudantes visualizem que a estrutura e os elementos do texto diferem de uma redação dissertativa-argumentativa, por exemplo: a disposição dos textos nos veículos de divulgação, a estrutura, o local de publicação, o público pretendido.

EX: Classificados: anúncios de diversas naturezas: venda, troca, aluguel de imóveis, veículos, objetos, vagas relacionadas à oferta de empregos e etc. Geralmente aparecem separados por categoria/seção. Artigo de opinião: gênero textual relativo ao âmbito jornalístico e tem por objetivo a exposição do ponto de vista acerca de um assunto. Compõe-se de título, parágrafo introdutório a fim de explanar de forma geral sobre o assunto do qual discutirá. Carta do leitor: o leitor, ao travar conhecimento sobre uma matéria jornalística divulgada por jornal ou revista, tem a liberdade de expor sua crítica, elogiar, expressar alguma dúvida e até mesmo sugerir algo acerca do assunto. Os elementos que a constituem a carta, em geral, são data, vocativo, corpo, despedida e assinatura do remetente.

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Os estudantes conhecerão a proposta de redação do ENEM a partir de material disponibilizado em slides (Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM, elaborado pelo MEC, 2013). O texto aborda e conceitua o gênero dissertativo-argumentativo e as competências a serem avaliadas pela proposta.

Redações do ENEM serão analisadas para que os estudantes verifiquem a estrutura que se dá no gênero dissertativo-argumentativo.

Oralmente, será realizada análise com os estudantes para verificar se eles percebem as diferenças existentes entre os textos.

Exemplo 1 de redação: redação com nota zero devido à fuga ao tema; (Nesse exemplar, analisaremos a temática solicitada e a temática apresentada no texto. Pretende-se verificar se os estudantes percebem o porquê da nota atribuída – fuga ao tema). Exemplo 2 de redação: redação com nota zero devido à fuga do gênero/estrutura; (Com este exemplo, espera-se que os estudantes percebam que a redação apresenta estrutura que não contempla o gênero dissertativo-argumentativo – proposição, argumentação e conclusão). Exemplo 3 de redação: redação com nota máxima na competência 3, do ENEM – argumentos/autoria e defesa de ponto de vista. (Este modelo de redação apresenta nota máxima referente aos elementos de argumentação e defesa de ponto de vista, espera-se que os estudantes consigam perceber tal competência).

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.
 _____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

APÊNDICE C

PLANO DE AULA - Nº 03

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 09/07/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Leitura, Debate e Produção Textual</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Promover leitura sobre diversos textos/gêneros sobre a temática em questão (As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?); -> A partir da leitura dos textos, propiciar debate mediado sobre o tema apresentado; -> Oportunizar momento de produção textual – redação dissertativa-argumentativa – a partir da leitura e do debate em aula. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual; Produção Textual</p> <p>8. Justificativa:</p> <p>Justifica-se o presente plano de aula haja vista a importância em se trabalhar produção textual em sala de aula, com alunos de Ensino Médio, a partir de debate e leitura de outros textos, tornando o processo interativo e reflexivo, além de contribuir para as habilidades de leitura e escrita dos estudantes.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula.</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva.</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Será ofertado momento de leitura, a partir de textos, de diversos gêneros, trazidos pelos estudantes. Pretende-se alternar a leitura dos textos entre os participantes da oficina.</p>
2ª Etapa
<p>CONTEXTUALIZAÇÃO</p> <p>Após a leitura dos textos, oportunizaremos aos estudantes momento de debate, argumentação e defesa de ponto de vista sobre o referido assunto (As redes sociais ajudam ou atrapalham as</p>

relações pessoais).

1ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

1º - *Geração de Ideias*: os estudantes terão um momento para resgatar as principais ideias/comentários apresentados sobre o assunto em pauta. Esse registro pode se dar de maneira oral junto com a professora e os colegas.

2º - *Focalização*: os estudantes terão esse momento para pensar para qual público/leitor se dirige a sua produção textual, ou seja, para projetar um foco em sua produção, além de verificar para quem se destina o seu texto e por quê. Nesta etapa, os participantes começam a localizar as principais ideias de seu texto.

3º - *Estruturação*: os estudantes tentarão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento do debate e da defesa de seus pontos de vista, para dar início a um encadeamento de suas ideias/opiniões.

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, os estudantes serão convidados, após leitura e debate, a registrar suas ideias e argumentos em forma de produção textual (modelo redação do ENEM – dissertação).

3º - *Estruturação*: os estudantes tentarão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento do debate e da defesa de seus pontos de vista, para dar início a um encadeamento de suas ideias/opiniões.

4º - *Esboço/Rascunho*: ocorre a primeira escrita, ou seja, a primeira versão do texto dos participantes da oficina. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e tomam sequência em relação à progressão temática.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE D

PLANO DE AULA - Nº 04

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 16/07/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Avaliação Conjunta de produções textuais; Intertextualidade</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Oportunizar momento de avaliação conjunta da produção textual que os participantes realizaram na primeira oficina (texto diagnóstico), a partir das competências do ENEM; -> Relacionar a avaliação dos estudantes sobre seus textos com a avaliação feita pela professora/pesquisadora; -> Investir em teorização sobre os tipos de Intertextualidade. <p>7. Conteúdos: Questionário Investigativo; Leitura, Compreensão e Interpretação Textual;</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se o referido plano de aula, pois, ao propormos produção textual diagnóstica, oportunizamos avaliação conjunta/dialogada, tornando o processo interativo e reflexivo, além de contribuir para as habilidades de leitura e escrita dos estudantes.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula (Apresentação, Aplicação de questionário, Investigação Temática, Proposições, Comentários e Encerramento)</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Fornecer <i>feedback</i> aos estudantes sobre as produções textuais realizadas na 1ª oficina – a avaliação será conjunta entre professora e estudantes, a partir das competências de avaliação da redação do ENEM.</p>
2ª Etapa
<p>CONTEXTUALIZAÇÃO</p> <p>Será proposto momento para que estudantes e professora relacionem a avaliação</p>

realizada por eles à avaliação realizada pela professora, sinalizando, principalmente, quais competências foram mais pontuadas e quais precisam de investimento.

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, priorizaremos investir em teorização sobre os tipos de intertextualidade (temática, estilística, implícita e explícita), no intuito de começar trabalho de fortalecimento de argumentação e defesa de pontos de vista. Tomamos como base o livro *Intertextualidade – diálogos possíveis*, de Koch, Bentes & Cavalcante (2012).

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

KOCH, I. BENTES A. & CAVALCANTE, M. **Intertextualidade** – diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2012.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE E

PLANO DE AULA - Nº 05

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 06/08/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da 1ª produção textual e Proposta de reescrita</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Fornecer feedback sobre a 1ª produção textual e analisar, conjuntamente com os estudantes, quais aspectos da primeira versão dos textos sobre o tema “As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?” ficaram mais frágeis. -> Oportunizar a leitura de outros textos/gêneros (crônica, redação dissertativa e artigo de opinião) sobre o assunto. -> Propor reescrita das produções textuais. <p>7. Conteúdos: Avaliação de textos; Leitura, Compreensão e Interpretação Textual; Produção Textual.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se o referido plano de aula uma vez que ao propormos produção textual em sala de aula, a partir de debate e leitura de outros textos, oportunizamos o trabalho com avaliação dialogada e reescritas, tornando o processo interativo e reflexivo.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>A partir da primeira produção textual dos participantes da pesquisa, cujo tema foi “As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?”, fornecer <i>feedback/avaliação</i> sobre que aspectos dos textos precisam de maior sustentação em relação às competências do ENEM, por exemplo. Após, verificar, junto com os estudantes, possíveis melhorias/avanços em seus textos. (Os textos foram escritos</p>

conforme a estrutura da redação do ENEM).

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Será oportunizado momento para leitura de outros gêneros/textos, acerca da mesma temática, no intuito de (re)conhecer o ponto de vista de outros autores sobre a questão – trabalho de intertextualidade.

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Após a avaliação da primeira escrita de suas produções e a leitura de outros textos, os estudantes terão um momento para reescrever seus textos.

5º - Avaliação: além do professor, os próprios estudantes também farão a avaliação de seus textos. Tal avaliação deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas na produção textual.

CONTINUAÇÃO DA 1ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

Modelo de escrita – PROCESS WRITING – White & Arndt:

5º - Avaliação: além do professor, os próprios estudantes, participantes das oficinas, também farão a avaliação de seus textos. Tal avaliação deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas no texto.

OBS:

1. Ressaltamos que a professora passará aos estudantes o seu ponto de vista sobre a primeira avaliação, o *feedback*, e a seguir os estudantes também terão um momento para verificar/discutir sobre a avaliação de seus primeiros textos.
 - 1.1) Do *feedback*: avaliação/correção textual interativa com apontamentos do que a produção apresenta referente à estrutura da redação do ENEM (proposição, argumentação e conclusão) e sobre que parte evidencia possível lacuna/fragilidade.
2. Após o trabalho de avaliação, propiciaremos um momento de novas leituras acerca do mesmo tema. A professora apresentará uma crônica, uma redação do ENEM e dois artigos de opinião, de diferentes autores, sobre a temática para que novo debate aconteça.
3. Os estudantes terão a oportunidade de reescrever suas produções, a partir de um novo processo de leitura – debate – argumentação, por meio do qual o trabalho de intertextualidade vem a fortalecer fragilidades/lacunas anteriormente detectadas.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE F

PLANO DE AULA - Nº 06

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 13/08/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da reescrita e Proposta de escrita da última versão dos textos</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Oportunizar momento de leitura de outros textos sobre o tema, em duplas/trios, privilegiando debate e argumentação, oral, sobre defesa e crítica de pontos de vista dos textos tratados. -> Fornecer feedback sobre a reescrita das últimas produções destacando pontos para serem fortalecidos no tocante à argumentação de ideias. -> Propor versão final dos textos sobre as redes sociais. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual; Produção Textual.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se o presente plano de aula haja vista a importância em se trabalhar produção textual em sala de aula, com alunos de Ensino Médio, a partir de debate e leitura de outros textos, tornando o processo interativo e reflexivo, além de contribuir para as habilidades de leitura e escrita dos estudantes.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula.</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Fornecer feedback aos estudantes sobre a reescrita dos textos que tinham por temática “As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?”, salientando aspectos frágeis na argumentação/defesa de pontos de vista.</p>
2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste momento, proporemos leitura em duplas/trios de outros textos, acerca do mesmo tema, e posterior debate e argumentação dos estudantes a respeito de defesa e/ou crítica em relação a determinados pontos de vista dos textos tratados.

3ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

Após a reescrita de suas produções e *feedback*, os estudantes terão um momento para escrever a edição final dos textos.

6º - Revisão: envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

FIM DA 1ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

Modelo de escrita – PROCESS WRITING – White & Arndt:

6º - Revisão: esta é a última etapa e envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

OBS:

- 1) Oportunizaremos um momento, em duplas/trios, para novas leituras ainda do mesmo tema. Os estudantes apresentarão a defesa e/ou a crítica a determinados pontos de vista dos textos em questão.
- 2) Será fornecido *feedback* aos estudantes acerca da reescrita das produções.

2.1) Do *feedback*: avaliação textual interativa ressaltando o avanço em relação à primeira escrita no tangente à estrutura do gênero e investimentos na argumentação/exposição de ideias/opinião. Apontamento para a relevância da intertextualidade para validar/ampliar ideias, argumentos e contra-argumentos.

- 3) Após este trabalho conjunto, os estudantes escreverão a última versão de seus textos, a partir de mais um processo de leitura – debate – argumentação, por meio do qual o trabalho de intertextualidade torna a fortalecer fragilidades/lacunas no tangente à argumentação/defesa de ponto de vista.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE G

PLANO DE AULA - Nº 07

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 20/08/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da versão final dos textos da 1ª unidade do Process Writing; Leitura, Debate e Produção Textual</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Fornecer feedback da versão final dos textos sobre as redes sociais (1ª unidade do Process Writing) e Aplicação de Questionário Complementar sobre Produção Textual; -> Promover momento de leitura sobre Intolerância Religiosa e, a partir da leitura dos textos, propiciar debate mediado sobre o tema apresentado; -> Oportunizar momento de produção textual – artigo de opinião – a partir da leitura e do debate em aula. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual;</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 20px;">Justifica-se o plano de aula, pois para o trabalho com produção textual e reescritas, em sala de aula, oportunizamos, previamente, o trabalho com leitura de diferentes gêneros textuais, no intuito de contribuir para as habilidades de leitura e escrita dos estudantes.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Fornecer <i>feedback</i> da avaliação dos últimos textos produzidos, referentes à 1ª unidade do <i>Process Writing</i> – temática: redes sociais. Aplicação de Questionário Complementar acerca de produção textual e intertextualidade. <u>Do <i>feedback</i></u>: avaliação/correção textual interativa com apontamentos acerca do investimento/melhoria do texto na estrutura do gênero em questão – redação do ENEM. Sugestão de revisão em aspectos ortográficos e de fortalecimento de ideias/argumentação e usos da intertextualidade. Será oportunizado momento de leitura, a partir de textos, de diversos gêneros, trazidos pelos estudantes</p>

e pela professora. A leitura dos textos ficará a cargo dos participantes da oficina.

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Após a leitura dos textos, os estudantes promoverão debate, argumentação e defesa de ponto de vista sobre o referido assunto (Intolerância religiosa).

2ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

1º - Geração de Ideias: os participantes da oficina terão um momento para retomar as principais ideias/comentários apresentados sobre o assunto. Esse registro pode se dar de maneira oral junto com a professora e os colegas.

2º - Focalização: momento para pensar para qual público/leitor se dirige o seu texto, ou seja, a fim de enfocar sua produção, além de verificar para quem se destina e por quê. Nesta etapa, os estudantes começam a localizar as principais ideias/opiniões acerca de suas produções.

3º - Estruturação: os estudantes tentarão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento do debate e da defesa de seus pontos de vista, para dar início a um encadeamento de suas ideias/opiniões.

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, os estudantes serão convidados, após leitura e debate, a registrar suas ideias e argumentos em forma de produção textual (gênero – artigo de opinião), por meio do seguinte comando: “A partir dos textos lidos e de seu conhecimento sobre o assunto em questão, Intolerância Religiosa, produza um artigo de opinião para ser veiculado no jornal de sua cidade.”

3º - Estruturação: os estudantes tentarão organizar, estruturar e ordenar as informações levantadas, no momento do debate e da defesa de seus pontos de vista, para dar início a um encadeamento de suas ideias/opiniões.

4º - Esboço/Rascunho: ocorre a primeira versão do texto dos participantes da oficina. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e tomam sequência em relação à progressão temática.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.
WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE H

PLANO DE AULA - Nº 08

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 10/09/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da 1ª produção textual e Proposta de reescrita</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Fornecer feedback sobre a 1ª escrita dos textos e analisar, juntamente com os estudantes, que aspectos da primeira versão das produções textuais sobre o tema “Intolerância Religiosa” revelaram lacunas/fragilidades. -> Enfocar a diferença entre texto dissertativo-argumentativo e artigo de opinião. Oportunizar trabalho com intertextualidade e a leitura de outros textos (artigo de opinião e charge) sobre o assunto. -> Propor reescrita das produções textuais. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual;</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 20px;">Justifica-se o presente plano de aula uma vez que, para o trabalho com produção escrita, em sala de aula, com estudantes de Ensino Médio, priorizamos, também, o trabalho com o (re)conhecimento das estruturas dos gêneros redação e artigo de opinião.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>A partir da primeira versão dos textos dos estudantes sobre Intolerância religiosa, fornecer <i>feedback</i>/avaliação sobre que aspectos das produções necessitam fortalecimento no tangente ao gênero e à argumentação e intertextualidade. Após, verificar, junto com os estudantes, possíveis melhorias/avanços em seus textos.</p>
2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trabalho com a(s) diferença(s) entre gêneros e as categorias para a intertextualidade. Novo momento para leitura de outros gêneros/textos, acerca da mesma temática, no intuito de (re)conhecer o ponto de vista de outros autores sobre a questão – trabalho de intertextualidade.

3ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

Após a avaliação da primeira escrita de suas produções e a leitura de outros textos, os estudantes terão um momento para reescrever seus textos.

5º - Avaliação: além do professor, os próprios participantes das oficinas farão a avaliação de seus textos. Tal avaliação deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas no texto.

CONTINUAÇÃO DA 2ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

Modelo de escrita – PROCESS WRITING – White & Arndt:

5º - Avaliação: além do professor, os próprios estudantes, participantes das oficinas, também farão a avaliação de seus textos. Tal avaliação deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas no texto.

OBS:

1. Ressaltamos que a professora passará aos estudantes o seu ponto de vista sobre a primeira avaliação, o feedback, e a seguir os estudantes também terão um momento para verificar/discutir sobre a avaliação de seus primeiros textos.
- 1.1) Do feedback: avaliação/correção textual discursiva com apontamentos do que a produção apresenta de positivo em relação ao gênero/temática/argumentação e sugestão de melhoria para fortalecer a estrutura do gênero artigo de opinião e investimento em aspectos do conteúdo-intertextualidade.
2. Após o trabalho de avaliação, propiciaremos momento para trabalhar as diferenças entre gêneros e aspectos de intertextualidade. Momento para novas leituras acerca do mesmo tema. A professora apresentará um artigo de opinião e uma charge sobre a temática para que novo debate aconteça.
3. Os estudantes terão a oportunidade de reescrever suas produções, a partir de um novo processo de leitura – debate – argumentação, por meio do qual o trabalho de intertextualidade vem a fortalecer fragilidades/lacunas anteriormente detectadas.

14. Referências / Bibliografia:

- KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.
- KOCH, I. BENTES A. & CAVALCANTE, M. **Intertextualidade** – diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2012.
- WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE I

PLANO DE AULA - Nº 09

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 10/09/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da reescrita e Proposta de escrita da última versão dos textos</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Oportunizar momento de leitura de fragmento da Constituição Brasileira, Capítulo I (Dos direitos e deveres individuais e coletivos), privilegiando debate e argumentação especialmente sobre a questão religiosa, prevista em lei. -> Fornecer feedback sobre a reescrita das últimas produções destacando pontos para serem fortalecidos no tocante à argumentação de ideias/defesa de ponto de vista. -> Propor escrita da versão final dos textos sobre intolerância religiosa. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual; Produção Textual.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se o referido plano de aula haja vista a importância em se trabalhar produção textual em sala de aula, com alunos de Ensino Médio, a partir de debate e leitura de outros textos, tornando o processo interativo e reflexivo, além de contribuir para o fortalecimento da argumentação e defesa de ponto de vista por meio de debate.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula.</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Neste momento, proporemos leitura do Capítulo da Constituição Brasileira que versa sobre os direitos e deveres dos cidadãos. Concentraremos o debate na questão religiosa, prevista em lei como um direito de todos.</p> <p>Questões para suscitar o debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A intolerância religiosa é um assunto novo no Brasil? - Temos registros de crimes de intolerância datados na história no país?

- Qual a motivação para crimes de intolerância religiosa?
- O que é possível fazer para combater tais atitudes?

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Fornecer feedback aos estudantes sobre a reescrita dos textos que tinham por temática “Intolerância Religiosa”, salientando possíveis lacunas na argumentação/defesa de pontos de vista. Ressaltar a importância argumentativa de recursos de intertextualidade.

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Após a reescrita de suas produções e feedback, os estudantes terão um momento para escrever a edição final dos textos.

6º - *Revisão*: esta é a última etapa e envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

FIM DA 2ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

Modelo de escrita – PROCESS WRITING – White & Arndt:

6º - *Revisão*: esta é a última etapa e envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

OBS:

1. Oportunizaremos um momento para leitura e debate sobre os direitos e deveres dos cidadãos com base na Constituição Brasileira.
2. Será fornecido *feedback* aos estudantes acerca da reescrita das produções.
- 2.1) Do *feedback*: avaliação/correção textual discursiva com apontamentos do que a produção apresenta de positivo em relação ao gênero/temática/argumentação e sugestão de melhoria para fortalecer a estrutura do gênero artigo de opinião e investimento em aspectos de intertextualidade quanto à validação e sustentação de argumentos.
3. Após este trabalho conjunto, os estudantes escreverão a última versão de seus textos, a partir de mais um processo de leitura – debate – argumentação, por meio do qual o trabalho de intertextualidade torna a fortalecer fragilidades/lacunas no tangente à argumentação/defesa de ponto de vista.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE J

PLANO DE AULA - Nº 10

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 01/10/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da versão final dos textos da 2ª unidade do <i>Process Writing</i>; Leitura, Debate e Produção Textual</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Fornecer feedback para os estudantes acerca da versão final dos textos sobre intolerância religiosa (2ª unidade do Process Writing); -> Promover, juntamente com os estudantes, momento de leitura sobre o tema Escassez de Recursos Naturais (água e florestas); -> Oportunizar momento de produção textual de novo gênero textual – carta aberta – a partir da leitura e do debate em aula. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual;</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 20px;">Justifica-se o presente plano de aula haja vista a importância em se trabalhar produção textual em sala de aula, com alunos de Ensino Médio, a partir de debate e leitura de outros textos, enfocando os gêneros textuais do campo argumentativo e trabalho com intertextualidade.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Fornecer feedback da avaliação dos últimos textos produzidos, referentes à 2ª unidade do Process Writing – temática: intolerância religiosa.</p> <p><u>Do feedback:</u> avaliação/correção textual discursiva ressaltando o avanço em relação à primeira escrita no tangente à estrutura do gênero e investimentos na argumentação/exposição de ideias/opinião. Apontamento para a relevância da intertextualidade para validar/ampliar ideias, argumentos e contra-</p>

argumentos e de aspectos gramaticais que precisem de revisão.

Será oportunizado momento de leitura sobre o assunto em questão, a partir de textos de outros gêneros (artigo de opinião e redação dissertativa). A leitura dos textos ficará a cargo dos participantes da oficina.

2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Após a leitura dos textos, os estudantes promoverão debate, argumentação e defesa de ponto de vista sobre o referido assunto (Escassez de Recursos Naturais).

Questões provocadoras para o debate:

- A que(m) se deve a escassez de recursos naturais?
- Quais iniciativas, por parte do governo e da sociedade, auxiliarão na preservação dos recursos naturais?

3ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

1º - Geração de Ideias: os estudantes terão um momento para retomar as principais ideias/comentários apresentados sobre o assunto em questão.

2º - Focalização: os participantes terão esse momento para pensar acerca do público ao qual se dirige o texto, ou seja, a fim de focar sua produção, além de verificar para quem se destina a leitura do texto e por quê.

3ª Etapa

DESENVOLVIMENTO

Neste momento, os estudantes serão convidados, após leitura e debate, a registrar suas ideias e argumentos em forma de produção textual (gênero – carta aberta), por meio do comando: “Após ler os textos sobre a escassez de recursos naturais e partindo de seus conhecimentos sobre o tema, produza uma carta aberta que deverá ser endereçada à Presidente da República, Sra Dilma Rousseff.”

3º - Estruturação: estudantes organizam as informações discutidas no momento do debate e da defesa de seus pontos de vista, para dar início a um encadeamento de suas ideias/opiniões.

4º - Esboço/Rascunho: primeira escrita do texto dos participantes da oficina. As ideias/opiniões começam a ser acomodadas no texto e tomam sequência em relação à progressão temática.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE K

PLANO DE AULA - Nº 11

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 22/10/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da 1ª produção textual e Proposta de reescrita</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Fornecer feedback sobre a 1ª escrita dos textos dos estudantes e analisar que aspectos da primeira versão das produções textuais sobre o tema “Escassez de recursos naturais” revelaram lacunas/fragilidades. -> Oportunizar trabalho com intertextualidade e a leitura de outros textos (redação do ENEM e carta aberta) sobre o assunto. -> Propor aos participantes reescrita das produções textuais. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual;</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se o presente plano de aula haja vista a importância em se trabalhar produção textual em sala de aula, com alunos de Ensino Médio, a partir de debate e leitura de outros textos, tornando o processo interativo e reflexivo, além de contribuir para as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, reiterando aspectos de argumentação e intertextualidade.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Critérios: Participação</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>A partir da primeira versão dos textos dos estudantes, sobre a escassez de recursos naturais, fornecer <i>feedback</i>/avaliação sobre que aspectos das produções necessitam fortalecimento no tangente à estrutura do gênero carta aberta. Após, verificar, junto com os estudantes, possíveis melhorias/avanços em seus textos.</p>
2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trabalho com outros textos – leitura e comentários em grupo – no intuito de (re)conhecer que aspectos tornam um texto mais e/ ou menos argumentativo.

Novo momento para leitura de outros textos, acerca da mesma temática, no intuito de (re)conhecer o ponto de vista de outros autores sobre a questão – trabalho de intertextualidade.

3ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

Após a avaliação da primeira escrita de suas produções e a leitura de outros textos, os estudantes terão um momento para reescrever seus textos.

5º - Avaliação: além do professor, os próprios estudantes avaliam seus textos. Tal avaliação deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas no texto.

CONTINUAÇÃO DA 3ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

Modelo de escrita – PROCESS WRITING – White & Arndt:

5º - Avaliação: além do professor, os próprios estudantes também farão a avaliação de suas produções. Tal avaliação deve estar voltada para as possíveis lacunas/fragilidades apresentadas no texto.

OBS:

1. Ressaltamos que a professora passará aos estudantes o seu ponto de vista sobre a primeira avaliação, o feedback, e a seguir os estudantes também terão um momento para verificar/discutir sobre a avaliação de seus textos.

1.1) Do feedback: avaliação textual discursiva com apontamentos do que a produção apresenta de positivo em relação ao gênero/temática/argumentação e sugestão de melhoria para fortalecer a estrutura do gênero carta aberta .

2. Após o trabalho de avaliação, propiciaremos momento para trabalhar questões de argumentação e intertextualidade. Momento para novas leituras acerca do mesmo tema. A professora apresentará um artigo de opinião e uma carta aberta sobre a temática para que novo debate aconteça.

3. Os estudantes terão a oportunidade de reescrever suas produções, a partir de um novo processo de leitura – debate – argumentação, por meio do qual o trabalho de intertextualidade vem a fortalecer fragilidades/lacunas anteriormente detectadas.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE L

PLANO DE AULA - Nº 12

<p>1. Instituição de Ensino: Colégio Tiradentes da Brigada Militar</p> <p>2. Área: Língua Portuguesa</p> <p>3. Data/Horário: 29/10/2015 – das 13h e 30min às 15h e 30min</p> <p>4. Professora: Patrícia dos Santos</p> <p>5. Tema: Feedback da reescrita e Proposta de escrita da última versão dos textos</p>
<p>6. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -> Aplicar questionário final com os estudantes, a fim de investigar avanços em relação às Oficinas de Produção Textual; -> Fornecer feedback sobre a reescrita das últimas produções destacando pontos para serem fortalecidos no tocante à argumentação de ideias/defesa de ponto de vista. -> Oportunizar leitura de outros textos e propor escrita da versão final dos textos sobre a escassez de recursos naturais. <p>7. Conteúdos: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual; Produção Textual.</p> <p>8. Justificativa:</p> <p style="padding-left: 40px;">Justifica-se o presente plano de aula haja vista a importância em se trabalhar produção textual em sala de aula, com alunos de Ensino Médio, a partir de debate e leitura de outros textos, tornando o processo interativo e reflexivo, além de contribuir para o fortalecimento da argumentação e defesa de ponto de vista por meio de debate.</p> <p>9. Cronograma: Aproximadamente 110 minutos (2 períodos de 55 min) de aula.</p> <p>10. Metodologia: O conteúdo será ministrado através de aula interativo-reflexiva</p> <p>11. Recursos: MUC / Projetor Multimídia / xerox</p> <p>12. Avaliação:</p> <p>a. Critérios: Participação</p> <p>b. Instrumentos: Observação direta; reflexão oral coletiva</p>
13. Desenvolvimento:
1ª Etapa
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Fornecer feedback aos estudantes sobre a reescrita dos textos que tinham por temática “Escassez de Recursos Naturais”, salientando possíveis lacunas na argumentação/defesa de pontos de vista. Ressaltar a importância argumentativa de recursos de intertextualidade.</p>
2ª Etapa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Novo momento para leitura e debate de novos textos sobre o tema em questão.

3ª Etapa**DESENVOLVIMENTO**

Após a reescrita de suas produções e *feedback*, os estudantes terão um momento para escrever a edição final dos textos.

6º - *Revisão*: esta é a última etapa e envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

FIM DA 3ª UNIDADE DO PROCESS WRITING

Modelo de escrita – PROCESS WRITING – White & Arndt:

6º - *Revisão*: esta é a última etapa e envolve a verificação do contexto problematizado, adequações à escrita final e avaliação do resultado.

OBS:

1. Oportunizaremos um momento para leitura e debate sobre os direitos e deveres dos cidadãos com base na Constituição Brasileira.
2. Será fornecido *feedback* aos estudantes acerca da reescrita das produções.

2.1) Do *feedback*: avaliação/correção textual discursiva com apontamentos do que a produção apresenta de positivo em relação ao gênero/temática/argumentação e sugestão de melhoria para fortalecer a estrutura do gênero artigo de opinião e investimento em aspectos de intertextualidade quanto à validação e sustentação de argumentos.

3. Após este trabalho conjunto, os estudantes escreverão a última versão de seus textos, a partir de mais um processo de leitura – debate – argumentação, por meio do qual o trabalho de intertextualidade torna a fortalecer fragilidades/lacunas no tangente à argumentação/defesa de ponto de vista.

14. Referências / Bibliografia:

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

APÊNDICE M

Questionário Diagnóstico sobre as Oficinas de Produção Textual com os alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria

Mês/ano: _____ Idade: _____

1) Você considera a sua relação com a escrita:

() Péssima () Regular () Boa () Ótima

Por quê?

2) Desde que ingressou no Ensino Médio, com que frequência tem produzido textos?

() 1x por semana () 2x na semana

() 1x no mês () _____

3) Indique por ordem de importância (1º, 2º, 3º ...) o que é necessário para alguém escrever um bom texto:

() Investigar sobre o assunto em questão. () Discutir sobre o assunto.

() Mostrar seu texto para outra pessoa ler. () Ter o dom da escrita.

() Seguir o esquema indicado pelo professor. () Aperfeiçoar o texto fazendo reescritas.

() _____

4) Quando escrevemos um texto, na maioria das vezes, nos referimos a outros textos/autores. Pensando em sua prática de produção textual, você:

() considera que também faz uso de outros textos/autores em seu texto.

() não considera a existência de outros textos em seu texto.

() não tem certeza se faz uso de outros autores/textos em suas produções textuais.

5) Para escrever um texto, você:

() faz 1 rascunho. () faz mais de 1 rascunho.

() não faz rascunho porque

6) Após a 1ª escrita de um texto, você diria que é fundamental:

() A leitura do professor. () A leitura de um colega.

() A leitura do próprio autor. () _____

7) Indique por ordem de importância (1º, 2º, 3º ...) os itens que você considera importantes na revisão de um texto:

() Correção de itens gramaticais.

() Profundidade do assunto.

- Leitura do texto por outra pessoa. Busca de incoerência nas afirmações.

8) Sobre a reescrita de textos, você:

- considera importante.
 considera importante, mas não tem o hábito de reescrever.
 não considera importante, pois
-
-

9) Quando você produz um texto, faz referência a outros textos em sua produção escrita?

- Sim Não Às vezes

10) Quando você faz referência a outros textos em sua produção:

- A - procura resgatar textos que abordam o mesmo tema de sua produção.
B - imita o estilo de escrita ou de estrutura textual de outros textos.
C - manifesta relação com outros textos de maneira implícita, não citando, claramente, o texto ou autor que está “recuperando” em sua produção.
D - manifesta relação com outros textos e deixa claro a fonte ou autor que está recuperando em sua produção.
E - Contempla todas as alternativas anteriores.
F - Não se preocupa em observar se está contemplando outros textos em sua produção.
G - _____

11) Considerando a questão anterior, destaque:

1.A alternativa ____ é muito importante na produção de texto porque

2.A alternativa ____ não é importante na produção de texto porque

12) “Saber gramática garante escrever bem”. Em relação à afirmação, você:

- concorda totalmente.
 concorda em parte.
 discorda totalmente.

APÊNDICE N

Questionário Final sobre as Oficinas de Produção Textual com os alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria

Mês/ano: _____ Idade: _____

1) Como você considera a sua relação com a escrita neste momento?

() Péssima () Regular () Boa () Ótima

Por quê?

2) Indique por ordem de importância (1º, 2º, 3º ...) o que é necessário para alguém escrever um bom texto:

- () Investigar sobre o assunto em questão. () Discutir sobre o assunto.
 () Mostrar seu texto para outra pessoa ler. () Ter o dom da escrita.
 () Seguir o esquema indicado pelo professor. () Aperfeiçoar o texto fazendo reescritas.
 () _____

3) Após as diferentes produções de textos realizadas em nossos encontros e considerando a sua prática de produção textual nas oficinas, você:

- () considera que também fez uso de outros textos/autores em seu texto.
 () não considera a existência de outros textos em seu texto.
 () não tem certeza se fez uso de outros autores/textos em suas produções textuais.

4) Nas oficinas de produção textual foram explorados gêneros do campo argumentativo, tais como texto dissertativo-argumentativo (ENEM), artigo de opinião e carta aberta. Nesse sentido, você julga que o trabalho com intertextualidade, realizado em nossos encontros semanais, foi:

- () muito válido () não foi válido, pois _____
 () válido _____

5) A que você atribui para que um texto do campo argumentativo apresente uma boa argumentação:

- () atender as características do gênero em questão
 () não fugir ao tema proposto
 () uso de intertextos de maneira que todos (re)conheçam
 () uso de intertextos de maneira implícita
 () trabalho de reescrita e avaliação/feedback dialogado com o professor
 () todas as alternativas.

6) Após a 1ª escrita de um texto, você diria que é fundamental:

- () a leitura do professor. () a leitura de um colega.
 () a leitura do próprio autor. () _____

7) Indique por ordem de importância (1º, 2º, 3º ...) os itens que você considera importantes na revisão de um texto:

- () Correção de itens gramaticais. () Profundidade do assunto.
 () Leitura do texto por outra pessoa. () Busca de incoerência nas afirmações.
 () Relação com outros textos/autores.

8) Sobre a reescrita de textos, você:

- () considera importante, pois _____
 () considera importante, mas não tem o hábito de reescrever, pois _____
 () não considera importante, pois _____

9) Atualmente, ao produzir um texto, você tem feito referência a outros textos em sua produção escrita?

- () Sim () Não () Às vezes

10) Quando você faz referência a outros textos em sua produção:

- A - () procura resgatar textos que abordam o mesmo tema de sua produção.
 B - () imita o estilo de escrita ou de estrutura textual de outros textos.
 C - () manifesta relação com outros textos de maneira implícita, não citando, claramente, o texto ou autor que está "recuperando" em sua produção.
 D - () manifesta relação com outros textos e deixa claro a fonte ou autor que está recuperando em sua produção.
 E - () Contempla todas as alternativas anteriores.
 F - () Não se preocupa em observar se está contemplando outros textos em sua produção.
 G - () _____

11) Considerando a questão anterior, destaque:

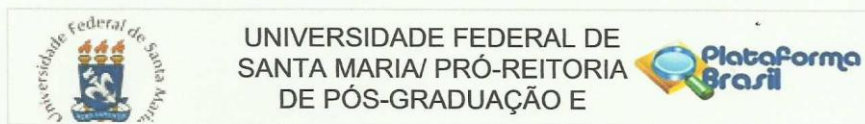
1. A alternativa ____ é muito importante na produção de texto porque _____
 2. A alternativa ____ não é importante na produção de texto porque _____

12) Em relação ao tipo de avaliação/feedback, realizados nos textos que você escreveu durante as oficinas de produção textual:

- () considera o feedback importante na preparação da (re)escrita.
 () considera importante, pois é uma possibilidade de avaliação do próprio autor sobre seu texto.
 () considera uma oportunidade de dialogar com professor e colegas sobre suas ideias.
 () outro _____

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA:
AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL e O TEXTO ENQUANTO PROCESSO

Pesquisador: Vaima Regina Alves Motta

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45082715.2.0000.5346

Instituição Proponente: Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.105.910

Data da Relatoria: 09/06/2015

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa sobre escrita, isto é produção de textos, de alunos do ensino médio.

Objetivo da Pesquisa:

Descobrir como um texto é usado como recurso argumentativo de autoridade em outro texto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados do modo suficiente.

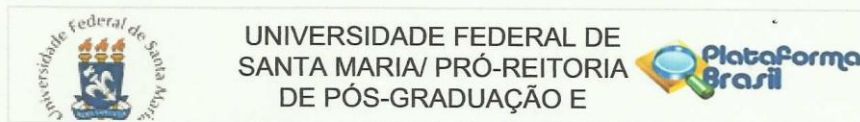
A descrição de riscos e benefícios deve aparecer, também, no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados de modo suficiente.

A linguagem do Termo de Consentimento emprega termos técnicos que são de uso confortável

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: 1.105.910

para o pesquisador, mas podem intimidar o leigo. Este tipo de intimidação pode perturbar o caráter livre e esclarecido que se requer do consentimento do sujeito de pesquisa. Termos a explicar ou apresentar em linguagem comum: pesquisa-ação, produção textual, processo, linguística textual, escrita processo, competência, argumento de autoridade, reflexão argumentativa, textualização, intertextualidade, (re)conhecer.

Adequações análogas precisam ser feitas, também, no Termo de Assentimento.

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.

A linguagem do Termo de Consentimento emprega termos técnicos que são de uso confortável para o pesquisador, mas podem intimidar o leigo. Este tipo de intimidação pode perturbar o caráter livre e esclarecido que se requer do consentimento do sujeito de pesquisa. Termos a explicar ou apresentar em linguagem comum: pesquisa-ação, produção textual, processo, linguística textual, escrita processo, competência, argumento de autoridade, reflexão argumentativa, textualização, intertextualidade, (re)conhecer.

Adequações análogas precisam ser feitas, também, no Termo de Assentimento.

Sempre anexar no projeto o roteiro da entrevista ou questionário.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

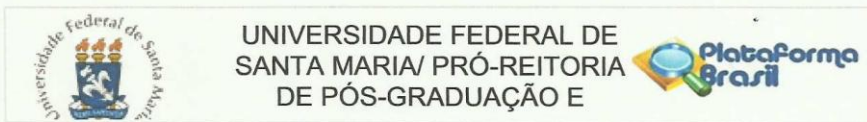
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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: 1.105.910

SANTA MARIA, 13 de Junho de 2015

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO 2**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**


Eu, **ELTON COLUSSI, Major QOEM**, abaixo assinado, **Comandante do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria**, autorizo a realização do estudo “Pesquisa-ação em sala de aula: aulas de produção textual – o texto enquanto processo” a ser conduzido pelos pesquisadores Prof. Dr^a Vaima Regina Alves Motta e Patricia dos Santos.

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.

Santa Maria, RS, 20 de abril de 2015.




ELTON COLUSSI – Major QOEM
Comandante do CTBMSM

ANEXO 3

Redes sociais: o uso exige cautela

Uma característica inerente às sociedades humanas é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas, telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu com base nessa perspectiva. E, atualmente, o mais recente e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez mais comuns.

Orkut, Twitter e Facebook são alguns exemplos das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e, convenhamos, a popularidade das mesmas se tornou tamanha que não ter uma página nessas redes é praticamente como não estar integrado ao atual mundo globalizado. Através desse novo meio as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões, organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e, literalmente, se mostram para a sociedade. Nesse momento é que nos convém cautela e reflexão para saber até que ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem.

Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade. Afinal, a partir do momento em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a consciência das dimensões de até onde elas podem chegar. Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente.

Percebemos, portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade, mas que traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas “jogando” na rede informações que podem prejudicar sua própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema.

Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo virtual, os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer cuidado e, acima de tudo, bom senso, para que nem a própria imagem, nem a do próximo possa ser prejudicada. Isso poderia ser feito pelos próprios governos de cada país, e pelas próprias comunidades virtuais através das redes sociais, afinal, se essas revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal.

(Redação feita por Camila Pereira Zuconi, Viçosa-MG, candidata ao ENEM 2012, e disponibilizada pelo MEC. Texto extraído do documento *A Redação no ENEM 2012 – Guia do Participante* disponível em <http://www.inep.gov.br/>)

ANEXO 4

O perigo das redes sociais – por Paulo P. de Almeida / set/2009 – DN OPINIÃO

Existem milhões de pessoas em todo o mundo ligadas às chamadas redes sociais virtuais. Sendo um espaço virtual em que - por definição - o contato físico não existe, e tratando-se de um lugar onde é fácil cada um "inventar" uma personagem ou uma personalidade, todo o cuidado é pouco. E não basta que as pessoas continuem a encarar com boa-fé as tecnologias e a pensar que "do outro lado" encontram alguém sério ou bem-intencionado: se a prevenção não é suficiente - e creio que se começa a perceber que não - então é urgente que se regule a sua utilização.

Por exemplo, ainda recentemente a Legal & General, uma empresa seguradora, alertava os seus clientes, a partir dos dados de um estudo, para um novo método de atuação de assaltantes: percebendo que basta adicionar as pessoas no Twitter ou no Facebook como "amigos", e sendo estes pedidos muitas vezes aceites, os assaltantes descobriram que os utilizadores acabaram depois por contar o que vão fazer no feriado ou nas férias ou o que compraram de novo. O mesmo estudo concluiu - muito surpreendentemente - que 38% das pessoas que usam redes sociais publicam informações detalhadas sobre os planos para o feriado e 33% dão informações acerca dos seus hábitos de fim-de-semana, designadamente se vão passá-lo fora de casa. Um outro dado - recente mas também alarmante - vem de um estudo da Opinion Matters: tendo enviado cem convites a estranhos selecionados ao acaso, concluiu-se que 92% das pessoas aceitaram os convites no Twitter, sem qualquer verificação. Além disso, 13% dos homens facultaram o seu número pessoal de telemóvel, contra apenas 7% das mulheres. Ainda no plano desta "nova criminalidade digital" importa recordar que a Polícia Judiciária (PJ) considera preocupantes os sequestros com abusos sexuais, ligados à Internet, que atingem sobretudo as raparigas entre os 12 e os 15 anos, os alvos preferenciais destes predadores que muitas vezes são cadastrados. E se em Portugal, em 2009, e também segundo os dados da PJ, foram participados mais de três mil desaparecimentos e apenas dez - seis adultos e quatro crianças - continuam ainda desaparecidos, a verdade é que o número de situações de abuso potenciadas pelas redes virtuais tem continuado a aumentar.

Por tudo isto, parece-me ser do relevante interesse de todos que se exija uma maior regulação e um enquadramento legal na utilização da Internet e das redes sociais. Tratando-se de um espaço onde se reproduzem - em espelho - os mesmos mecanismos de desvio às normas e os mesmos comportamentos que, noutra local, são considerados como fora da lei, é no mínimo espantoso que este continue a ser um espaço sem lei. E se advogo uma maior atenção para esta matéria é porque estou bem ciente das vantagens para todos, mas sobretudo - e muito em particular - para os utilizadores mais frágeis e propensos a situações de abuso. É que facilitar e contemporizar com a utilização das redes virtuais equivale a dar um automóvel ligeiro a um condutor menor e não encartado: este até poderá conduzir uns quilómetros sem incidentes, mas quando estiver numa situação mais perigosa a probabilidade de ser envolvido numa situação de acidente aumentará de um modo exponencial. Como se percebe, também nesta matéria da utilização livre das redes sociais todo o cuidado é pouco e - infelizmente - até agora parece que não tem sido nenhum...

http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1365417&seccao=Paulo%20Pereira%20de%20Almeida&tag=Opini%3o%20-%20Em%20Foco

ANEXO 5

GAZETA DO POVO – ARTIGO - **AS REDES SOCIAIS DIGITAIS – NECESSIDADE OU VÍCIO?**

Tania Tait - Texto publicado na edição impressa de 29 de abril de 2014

Com o advento dos aparelhos móveis e a ampliação dos recursos dos celulares, a expansão da internet se dá de forma assustadora e seu uso passa de esporádico para instantâneo. Essa evolução, ao fortalecer o paradigma de “computador onde a pessoa se encontra, a qualquer hora e lugar”, referindo-se aos aparelhos móveis, modifica também comportamentos como o chamado “vício eletrônico”.

Antes, a expressão indicava o vício das pessoas que não conseguiam se deligar de seus computadores para entrar nas redes sociais, jogar, fazer comentários ou verificar o que está sendo postado. Hoje, a situação se torna mais complexa e alarmante. Basta observar ao redor: pessoas caminhando e usando celular; pessoas em bares e restaurantes que não interagem com outras pessoas, mas com seus aparelhos. Crianças e adolescentes conectados o tempo todo. Adultos usando aparelhos de comunicação em festas e cerimônias formais. Imagens sendo postadas e divulgadas em cada momento. O chamado vício agora se irradia: as pessoas podem acessar suas informações em qualquer lugar e horário, pois carregam os aparelhos consigo.

Ao lado dos inúmeros serviços ofertados na internet, tais como a realização de pesquisas, serviços bancários, serviços públicos e a comercialização de produtos e serviços, entre outros, encontra-se uma forma de comunicação via redes sociais, que se tornou parte do dia a dia das pessoas em todo o mundo. O próprio conceito de redes sociais é antigo e indica a integração de pessoas que têm um objetivo comum e se comunicam para compartilhar ideias ou realizar ações conjuntas. No caso das redes sociais digitais, essa comunicação se dá por meio de uma tecnologia, que fornece acesso por meio de diversos tipos de aparelhos (celulares, tablets etc).

Cada vez mais atraentes, as redes sociais são utilizadas também pelas empresas na promoção de seus bens e serviços, com base no perfil dos usuários e seus interesses. Há uma estrutura para capturar as informações via redes sociais e transformá-las em conteúdo para marketing e propaganda, para captar novos clientes ou garantir os existentes.

Percebe-se, entretanto, que as redes sociais digitais possuem um tempo de vida útil. A rede social digital mais utilizada, atualmente, começa a apresentar desgaste devido ao uso de “correntes”, pensamentos de autores que nem sempre são verídicos, comentários pagos por partidos políticos e excesso de propagandas de empresas na comercialização de seus produtos e serviços. Essas informações descaracterizam o que inicialmente seria utilizado para que as pessoas se comunicassem.

Além dos problemas psicológicos de vício e isolamento social que estão sendo estudados, não se pode negligenciar outros itens no quesito saúde, devido à radiação e ao contato direto com os aparelhos, que trazem problemas como diminuição da visão, tendinite, dor nas costas, má postura e ansiedade, entre outros.

Destaca-se, por sua vez, o lado fantástico dessa tecnologia que possibilita comunicação em tempo real, com fotos, imagens e comentários, o que pode aproximar as pessoas e colocá-las a par dos acontecimentos familiares, de relacionamentos e de acontecimentos de interesse público, mesmo a longa distância. Inclusive comenta-se que as pessoas nunca escreveram ou leram tanto como após o advento das tecnologias de informação e comunicação. Não vamos entrar aqui no mérito do que e de como se escreve, o que tem se tornado preocupação dos professores e professoras de Língua Portuguesa pela qualidade duvidosa e pelos incontáveis erros de escrita que circulam pela internet.

Enfim, devemos aprender a dosar o uso das novas tecnologias de comunicação para que seus benefícios possam ser aproveitados de maneira a contribuir para a real aproximação e compartilhamento entre as pessoas, com liberdade e não como escravidão e dominação.

ANEXO 6

Mark Zuckerberg responde diferentes perguntas sobre o futuro e sua rede social – julho/2015

<http://www.tudocelular.com/curiosidade/noticias/n57076/Mark-Zuckerberg--Facebook.html>

Mark Zuckerberg acredita que um dia nós seremos capazes de compartilhar emoções diretamente, assim como respostas sensoriais. Tudo isso poderá ser enviado para os outros da mesma forma como fazemos com fotos, vídeos e textos nas redes sociais.

"Você será capaz de pensar em alguma coisa e seus amigos poderão imediatamente experienciar também o que você está vivendo", diz o CEO do Facebook.

Em adição a telepatia, Zuckerberg também comentou sobre dezenas de tópicos diferentes em uma sessão de perguntas e repostas com seus usuários na rede social. Entre os assuntos debatidos estavam o uso de inteligência artificial na rede, o uso de nomes próprios e muito mais coisas. Uma curiosidade interessante é que o CEO respondeu perguntas de algumas celebridades, como **Stephen Hawking e Arnold Schwarzenegger**.

A jornalista Arianna Huffington perguntou sobre o futuro dos noticiários. Para Zuckerberg as notícias serão mais focadas em velocidade e riqueza de conteúdo, especialmente oriundas em novas mídias como o vídeo e a realidade virtual, algo que parece óbvio de ser dito pela empresa que recentemente adquiriu a Oculus por 2 bilhões de dólares. Ele também aproveitou para dizer que iniciativas como o Instant articles, do Facebook, serão a plataforma ideal para exibir as notícias no futuro.

Sobre as iniciativas com inteligência artificial, o CEO afirmou a companhia está desenvolvendo um projeto que visa o reconhecimento de objetos, cenas e pessoas em um vídeo. Estes sistemas precisam entender o contexto quando um filme é exibido para eles. Parte do objetivo da companhia é criar um sistema que funciona melhor do que os nossos sentidos primários, como a visão e a audição.

Boa parte da conversa foi feita para esclarecer a posição da empresa em relação ao uso de nomes reais no Facebook. A política foi considerada ruim por diversas organizações que defendem os direitos dos transexuais, já que ao contrário da maioria das instituições modernas eles estavam indo contra a aceitação do nome social.

Zuckerberg esclareceu o problema. O Facebook pede pelo uso do nome real e não do nome legal, ou seja, o nome como todos conhecem você, e como você se reconhece. A atitude foi vista como muito positiva pelos presentes na sessão de perguntas e repostas.

O ator de **Exterminador do Futuro** perguntou sobre a rotina do CEO, que possui um salário de um dólar por mês (ele alega que já ganhou dinheiro suficiente na vida). Mark afirma que trabalha 3 dias por semana e adora se exercitar e sair para passear com o seu cachorro.

ANEXO 7

Site EBAH - O impacto das mídias sociais para a profissão de Engenheiro Civil*

Entende-se por redes sociais os aplicativos que interligam pessoas, propõem interação pessoal e empresarial e, ainda, formam laços virtuais de amizades ou negócios. É uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. São ambientes focados em reunir pessoas – membros – que uma vez inscritos podem expor seus dados pessoais, textos, mensagens, etc., além de interagir com outros membros, criando comunidades. Um ponto em comum entre os diversos tipos de rede social é o compartilhamento de informações, conhecimentos, interesses e esforços. Além de ser uma excelente ferramenta de marketing e divulgação de produtos, as redes sociais podem ser utilizadas pelas empresas para comunicação direta com os stakeholders, (elementos essenciais ao planejamento estratégico dos negócios como acionistas, investidores, empregados e clientes, etc.). Por meio desse canal aberto, as organizações podem conhecer melhor as necessidades dos seus consumidores e até mesmo desenvolver mercadorias com base nas suas demandas e tendências. A facilidade de comunicação entre consumidor e empresa pode aumentar a confiança na organização e, dessa forma, as redes sociais funcionam como um termômetro mensurando a opinião e a visão das pessoas. Há a oportunidade de interagir com os usuários, futuros clientes, clientes já conquistados ou até mesmo demais empresas da mesma categoria. É possível conquistar uma legião de entusiastas da empresa sem que seja necessário empregar recursos financeiros expressivos, desde que a empresa gere conteúdo relevante. Já as mídias sociais são espaços em que a empresa apresenta seu produto e os profissionais o seu trabalho, citando como exemplos o Youtube e o Slideshare. Desta forma, as redes em conjunto com as mídias sociais ajudam a construir imagens positivas das empresas e sustentam muitos empreendimentos. Em se tratando do engenheiro civil, as redes e mídias sociais podem contribuir sobremaneira na medida em que é possível tratar de projetos em andamento ou mesmo enviar links de artigos de interesse para sua rede. É possível seguir os seus parceiros comerciais, os colegas e profissionais de referência, formando um verdadeiro bolsão de casos de sucesso para o setor. Da mesma forma, é possível atingir clientes de todas as localidades e ganhar visibilidade e credibilidade com as diversas ferramentas. O LinkedIn é mais eficiente para formar um networking (rede de relacionamento profissional). Já o Facebook serve para divulgar projetos, teses, uso de novas tecnologias, enfim, troca de conhecimento. Pelas redes sociais os membros enviam suas informações profissionais, contatam com amigos e participam de grupos de discussão sobre temas setoriais. Dessa forma o engenheiro pode permanecer atualizado sobre novidades e tendências do mercado melhor atendendo, assim, as necessidades dos clientes. Pode, ainda, verificar se o cliente está satisfeito ou não através da quantidade de acessos e das opiniões referentes ao trabalho. Com isso fica mais fácil de analisar o próprio trabalho e corrigir os rumos para satisfazer o cliente e a empresa.

Nelson Poerschke

ANEXO 8

Os desafios da diversidade

(Redação escrita por Lavínia Beyer Kaucz)

O Brasil, por ser um país com grande diversidade étnica, abriga muitas crenças diferentes e é um estado constitucionalmente laico – o que significa que se mantém indiferente em relação às diversas igrejas que possam se estabelecer em seu território, e garante por lei o direito à crença e à não-crença. No entanto, a intolerância religiosa é uma realidade muito presente no Brasil, que se manifesta desde a forma mais sutil até ataques, ameaças e destruição de templos.

A maioria das guerras ocorridas na história surgem de motivos religiosos. A intolerância, por si só, é um dos maiores motivos de conflitos, pois é a manifestação da ignorância pura – cega o homem e o priva de sua empatia e do sentimento de cooperação que está em sua própria natureza humana.

A intolerância religiosa é percebida nos atos mais sutis, quando há desavenças pessoais entre pessoas de credos diferentes, ou em casos mais graves, como ameaças, violência e hostilidade. O preconceito é percebido nas escolas, nos ambientes de trabalho e até mesmo na destruição de patrimônio religioso. Ateus também não escapam da intransigência do fanatismo – são julgados como indivíduos imorais e materialistas.

Felizmente, a juventude brasileira está se tornando cada vez mais progressista, e é de se esperar que a tolerância, seja para com orientação sexual, etnia ou crença, seja gradativamente mais abrangente. No entanto, ainda há muito o que fazer para alcançar a plena liberdade religiosa. Nas escolas, a disciplina de ensino religioso tem que ser levada mais a sério e pode ser usada como um instrumento contra a intolerância, levando conhecimento às crianças para que estas venham a dar o respeito que é devido à crença do próximo.

(<http://projetoredacao.com.br/temas-de-redacao/a-intolerancia-religiosa-no-brasil/os-desafios-da-diversidade/6956>)

ANEXO 9

O perigo da intolerância religiosa

Tendência à convivência pacífica entre credos diferentes no Brasil tem sido cada vez mais posta em xeque, de uma forma que as autoridades não podem ignorar - POR **EDITORIAL** - 17/08/2014

A tolerância religiosa no Brasil nunca foi pura e simplesmente uma medida imposta por decreto. É, antes disso, um aspecto cultural. Por um lado, foi preciso incluir na Constituição artigo resguardando a liberdade de culto e proteção contra a discriminação, porque tais garantias não seriam naturais; por outro, a convivência entre credos distintos foi facilitada pela formação do povo. A miscigenação e a intimidade entre a casa-grande e a senzala resultaram em mecanismos de acomodação, como o sincretismo que uniu religiões aparentemente tão diferentes quanto o catolicismo e o candomblé. Na Bahia, por exemplo, eles se misturaram.

No entanto, a tendência à convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque, e de uma forma que as autoridades não podem fazer vista grossa. A série de reportagens publicada pelo GLOBO semana passada mostra que os fiéis da umbanda e do candomblé — 600 mil pelo Censo 2010 — foram vítimas de 22 das 53 denúncias de intolerância religiosa recebidas pelo Disque 100, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência, de janeiro a 11 de julho deste ano. Além disso, um estudo da PUC-Rio registrou que, num grupo de 840 terreiros, 430 foram alvo de discriminação, sendo 57% dos casos em locais públicos.

Os ataques vão de manifestações de preconceito na escola e no trabalho a ofensas pessoais, ameaças, danificação de imagens e até a destruição de terreiros. A mãe de santo Conceição de Lissá, em Duque de Caxias, viu seu terreiro ser atacado oito vezes nos últimos oito anos. Em pelo menos um episódio, fanáticos usaram gasolina para atear fogo no quarto dos artigos usados nas cerimônias. Ou seja, além da humilhação e do dano moral, a integridade física dos fiéis está em risco.

A intolerância, por si só, já é inaceitável. Seja contra orientação sexual, etnia ou crença. Trata-se de um comportamento criminoso que deve ser punido como manda a lei.

Felizmente, não chegamos aqui ao ponto de outros países em que grupos se organizam para manifestar publicamente o ódio a homossexuais, negros ou estrangeiros. Mas é melhor não pagar para ver. Adeptos dos cultos afro-brasileiros não só denunciam como organizam sua legítima reação em passeatas contra a intolerância religiosa. Contam com o apoio na sociedade e de representantes de outros credos, com quem têm em comum a convicção de que o respeito à fé alheia é sagrado.

Se a sociedade se mobiliza, mais obrigações ainda tem o poder público, que deve ficar atento e ser ágil nas investigações. Caso a intolerância não seja punida exemplarmente, fiéis movidos pela absurda presunção de superioridade poderão se sentir encorajados a prosseguir, porque, afinal, estariam agindo “em nome de Deus”. E é justamente assim que pensam radicais responsáveis por guerras milenares e terrorismo pelo mundo afora.

ANEXO 10

RELIGIÃO - INTOLERÂNCIA RELIGIOSA – por Drauzio Varella

Sou ateu e mereço o mesmo respeito que tenho pelos religiosos.

A humanidade inteira segue uma religião ou crê em algum ser ou fenômeno transcendental que dê sentido à existência. Os que não sentem necessidade de teorias para explicar a que viemos e para onde iremos são tão poucos que parecem extraterrestres.

Dono de um cérebro com capacidade de processamento de dados incomparável na escala animal, ao que tudo indica só o homem faz conjecturas sobre o destino depois da morte. A possibilidade de que a última batida do coração decreta o fim do espetáculo é aterradora. Do medo e do inconformismo gerado por ela, nasce a tendência a acreditar que somos eternos, caso único entre os seres vivos.

Todos os povos que deixaram registros manifestaram a crença de que sobreviveriam à decomposição de seus corpos. Para atender esse desejo, o imaginário humano criou uma infinidade de deuses e paraísos celestiais.

Jamais faltaram, entretanto, mulheres e homens avessos à interferências mágicas em assuntos terrenos. Perseguidos e assassinados no passado, para eles a vida eterna não faz sentido. Não se trata de opção ideológica: o ateu não acredita simplesmente porque não consegue. O mesmo mecanismo intelectual que leva alguém a crer leva outro a desacreditar.

Os religiosos que têm dificuldade para entender como alguém pode discordar de sua cosmovisão, devem pensar que eles também são ateus quando confrontados com crenças alheias.

Que sentido tem para um protestante a reverência que o hindu faz diante da estátua de uma vaca dourada? Ou a oração do muçulmano voltado para Meca? Ou o espírita que afirma ser a reencarnação de Alexandre, o Grande? Para hindus, muçulmanos e espíritas esse cristão não seria ateu?

Na realidade, a religião do próximo não passa de um amontoado de falsidades e superstições. Não é o que pensa o evangélico na encruzilhada, quando vê as velas e o galo preto? Ou o judeu quando encontra um católico ajoelhado aos pés da virgem imaculada que teria dado à luz ao filho do Senhor? Ou o politeísta, ao ouvir que não há milhares, mas um único Deus?

Quantas tragédias foram desencadeadas pela intolerância dos que não admitem princípios religiosos diferentes dos seus? Quantos acusados de hereges ou infiéis perderam a vida?

O ateu desperta a ira dos fanáticos, porque aceitá-lo como ser pensante obriga-os a questionar suas próprias convicções. Não é outra a razão que os fez apropriar-se indevidamente das melhores qualidades humanas e atribuir as demais às tentações do diabo. Generosidade, solidariedade, compaixão e amor ao próximo constituem reserva de mercado dos tementes a Deus, embora em nome d'Ele sejam cometidas as piores atrocidades.

Os pastores milagreiros da TV, que tomam dinheiro dos pobres, são tolerados porque o fazem em nome de Cristo. O menino que explode com a bomba no supermercado desperta admiração entre seus pares, porque obedeceria aos desígnios do Profeta. Fossem ateus seriam considerados mensageiros de satanás.

Ajudamos um estranho caído na rua, damos gorjetas em restaurantes nos quais nunca voltaremos e fazemos doações para crianças desconhecidas, não para agradar a Deus, mas porque cooperação mútua e altruísmo recíproco fazem parte do repertório comportamental não apenas do homem, mas de gorilas, hienas, leões, formigas e muitos outros, como demonstraram os etologistas.

O fervor religioso é uma arma assustadora, sempre disposta a disparar contra os que pensam de modo diverso. Em vez de unir, ele divide a sociedade — quando não semeia o ódio que leva às perseguições e aos massacres.

Para o crente, os ateus são desprezíveis, desprovidos de princípios morais, materialistas, incapazes de um gesto de compaixão, preconceito que explica por que tantos fingem crer no que julgam absurdo.

Fui educado para respeitar as crenças de todos, por mais bizarras que a mim pareçam. Se a religião ajuda uma pessoa a enfrentar suas contradições existenciais, seja bem-vinda, desde que não a torne intolerante, autoritária ou violenta.

Quanto aos religiosos, leitor, não os considero iluminados nem crédulos, superiores ou inferiores, os anos me ensinaram a julgar os homens por suas ações, não pelas convicções que apregoam.

Publicado em 23/04/2012.



<http://blogdotarso.com/2014/09/03/charge-deus-e-estado-laico-x-religiao-na-politica/>

ANEXO 11

É de conhecimento geral que o Brasil, em seu estado atual, é um país laico, ou seja, ocupa uma posição neutra no campo religioso. Isso leva diversas pessoas a manifestarem suas crenças ou até mesmo suas descrenças, que é o ateísmo. Contudo, esse direito leva algumas pessoas que dizem ser religiosas a conflituarem com pessoas de outra religião, devido a falta de respeito que uma tem com a outra.

Em consequência disso, vê-se a todo instante, por exemplo, casos de pessoas de outras crenças sendo contra as religiões afro-brasileiras, o candomblé. Essa contraposição chega a tomar rumos violentos, não somente nesse caso, mas também em outras situações que vão de insultos à violência física.

As críticas de crentes e descrentes é um direito e deve ser respeitado. Entretanto, a violência verbal e/ou física contra aqueles que praticam certa religião é, de fato, extrema ignorância, o que passa a ser crime.

Em vista dos argumentos apresentados, faz-se necessário a criação de uma lei de proteção religiosa em que cada crença mereça ser igualmente valorizada como todas as outras religiões. Além disso, aqueles que entram em determinada seita, primeiramente devem ser mostrados as religiões existentes e, logo em seguida, serem orientados que deve existir respeito mútuo entre elas.

Autor desconhecido

<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/sem-titulo-078.jhtm>

ANEXO 12

Crime ambiental

Informes sobre fenômenos climáticos tornaram-se frequentes nos noticiários. Perspectivas e estimativas apontam catástrofes para um futuro próximo. A natureza que antes era vangloriada por sua auto sustentabilidade e admirada por sua beleza, tema de músicas e poesias, hoje se tornou motivo de grande preocupação para os Homens. Vivencia-se um crime à natureza; a economia está sobrepondo-se a ela e o tempo tornou-se o maior inimigo da humanidade.

O aumento dos teores de gases, na atmosfera, proveniente da queima de combustíveis fósseis e a diminuição da cobertura vegetal, que é responsável pelo "sequestro" desses gases, ou seja, retirada do carbono através do processo de fotossíntese, fazem com que a poluição aumente. E junto dela aumentam também: problemas respiratórios, o nível dos oceanos, a temperatura global pelo agravamento do efeito estufa, por exemplo.

O efeito estufa resulta da excessiva emissão de gás carbônico lançado na atmosfera. Sua consequência mais imediata é o aquecimento global. É necessário reduzir as taxas de emissão de gás carbônico a fim de reverter os efeitos maléficos desse transtorno climático. O problema é tão grande que para sua resolução é preciso intervir não somente na parte ambiental mas também em setores da economia.

Os elementos fósseis são os principais tipos de combustíveis utilizados atualmente. A energia necessária para sustentar indústrias, automóveis, e maquinários em geral, normalmente é fornecida pela queima desses combustíveis; daí tornar-se necessária a substituição deles por fontes alternativas de energia. Só assim problemas como o aquecimento global serão revertidos. Entretanto a reversão só será possível através de um esforço conjunto dos países o que foi tentado através da assinatura do "Protocolo de Kioto".

O "Protocolo de Kioto" tem como objetivo a diminuição da emissão de gases estufa na atmosfera, sendo assim, é um acordo internacional com uma finalidade em comum, que é o bem estar coletivo. Os Estados Unidos são os responsáveis pela maior porcentagem de gases estufa na atmosfera mundial, todavia recusam-se assinar o acordo, justificando que este prejudicaria o desenvolvimento industrial e a economia do país. A situação ambiental do mundo é grave e não dispomos de muito tempo agora para revertê-la. O aquecimento global é um problema coletivo, depende da participação de todos, mas cabe aos países responsáveis pelas maiores emissões de poluentes atmosféricos um esforço maior no sentido de diminuí-las. Disso depende o futuro da vida em nosso planeta.

Se quisermos continuar, alegremente, cantando músicas como a de Jorge Bem Jor "moro em um país tropical abençoado por Deus", e admirar as maravilhas remanescentes da natureza é preciso preservar.

Rita de Cássia - Proposta de redação – 2007

<http://noticias.uol.com.br/educacao/bancoderedacoes/redacao/ult4657u19.jhtm>

ANEXO 13

O perigo do esgotamento dos recursos naturais do planeta

O uso excessivo dos recursos naturais tem colocado o planeta em estado de alerta. O ritmo atual de consumo é uma ameaça para o futuro das espécies

Publicado por REDAÇÃO – dezembro/2013

A exploração dos recursos naturais do planeta é fundamental para a sobrevivência do ser humano. Os estoques destes materiais, no entanto, apesar de parecerem abundantes e infinitos, são escassos e, se usados de forma excessiva e desmedida, irão se esgotar. Pesquisadores alertam que o esgotamento destas fontes pode levar a uma extinção em massa, na qual 75% das espécies do planeta simplesmente deixarão de existir.

A utilização abusiva destes recursos – que inclui petróleo, carvão, gás natural, minérios, água e alimentos – já tem consequências visíveis. Foi o que mostrou a estimativa da Global Footprint Network, que a cada ano calcula a cota de recursos naturais que a Terra é capaz de repor para manter o equilíbrio ambiental do planeta. Neste ano, o chamado “Dia da Sobrecarga”, data na qual esta cota se esgotaria, foi em 20 de agosto, antecipado em dois dias com relação a 2012.

A conta realizada pela ONG funciona da seguinte forma: primeiro estima-se a quantidade de terra, água e ar necessária para produzir os bens indispensáveis à vida durante um ano. Depois, transforma-se este número em hectares e divide-se o resultado pelo número de habitantes do planeta. Os cálculos mostraram que cada habitante usa 2,7 hectares do planeta por ano, e que o número ideal para que o consumo não comprometa o meio ambiente é de, no máximo 2,1 hectares.

Se a exploração dos recursos e o consumo global continuar neste ritmo, em 2030 serão necessários recursos equivalentes a dois planetas Terra para manter este padrão. O “Dia da Sobrecarga” é calculado há 10 anos. Segundo o diretor da entidade responsável pela estimativa, Juan Carlos Morales, a cada ano essa data é antecipada em dois ou três dias.

Para evitar que tais previsões se concretizem, o grande desafio é conciliar o desenvolvimento com a conservação dos recursos naturais. Para isso, além de soluções tecnológicas e políticas, é necessário que haja uma mudança de comportamento dos indivíduos, através do consumo consciente e atitudes ecologicamente sustentáveis.

<http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/perigo-esgotamento-recursos-naturais-planeta/>

ANEXO 14

Carta aberta à Sociedade

DIA MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE – O QUE COMEMORAR?

O Dia Mundial do Meio Ambiente, 05 de junho, foi instituído em 1972. O Brasil ampliou a idéia e decretou a primeira semana de junho como a Semana Nacional do Meio Ambiente, com o objetivo de sensibilizar a sociedade brasileira para uma reflexão a respeito dos problemas ambientais. Entretanto, em 2009, temos pouco a celebrar diante do cenário caótico da política ambiental brasileira. Os servidores do Ministério do Meio Ambiente – MMA, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Ibama e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade vão a público, em momento tão significativo, denunciar ações de depredação do nosso Patrimônio Natural, em benefício de poucos.

Na busca de desenvolvimento econômico a qualquer preço e atendendo grupos de grandes produtores rurais, o Governo Federal e o Congresso Nacional promovem alterações drásticas na legislação ambiental federal, sem uma ampla discussão com a sociedade. A proposta mais gritante é a alteração do Código Florestal, com a redução de percentuais de conservação obrigatória (Reserva Legal) na Amazônia e a aceitação de compensação de reservas e danos ambientais em Unidades da Federação e bacias hidrografias distintos do local em que houve o dano ambiental, além da permissão de reflorestamento com espécies exóticas (não nativas brasileiras), inclusive nas margens de rios, o que seria um erro irreversível na proteção da biodiversidade brasileira.

Outra medida recém-aprovada na Câmara dos Deputados permite o processo de regularização fundiária de terras públicas na Amazônia. A maior parcela dessas terras está nas mãos de médios e grandes agropecuaristas. Ao contrário do que se veicula, tal medida não beneficiaria as camadas mais carentes, formada por pequenos produtores familiares que, segundo dados do Incra, detêm apenas 11,5% da área a ser regularizada. Some-se ainda que a nova lei deixa posseiros e grileiros no mesmo patamar, o que significa dar “anistia” para quem sempre destruiu a floresta.

Os problemas se avolumam com a fragilidade dos órgãos públicos do setor ambiental federal, que sofrem com falta de pessoal, de recursos e de infraestrutura, sendo que boa parte dos escritórios do Ibama e das Unidades de Conservação vive em completo abandono. Como exemplos de desinteresse institucional por parte do Governo, servidores não recebem qualquer gratificação por serem lotados em locais remotos e de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), por fazerem fiscalização ou por se especializarem, como ocorre em outras carreiras do Executivo. O processo de reestruturação da Carreira de Especialista em Meio Ambiente está travado desde 2005; a gestão de pessoal é precária e não há um programa de capacitação. Todo esse cenário desestimula os servidores, que na primeira chance abandonam a Carreira, o que prova a evasão no Ibama e no MMA ultrapassar 30% em menos de 3 anos.

Enfim, enquanto o mundo busca formas de crescimento sustentáveis, com alteração de matriz energética, recuperação de áreas degradadas e mudança no padrão de desenvolvimento, o Brasil, conhecido por ser modelo de legislação ambiental, dá claras evidências de retrocesso na sua política.

Servidores clamam para que a sociedade vigie as ações tomadas pelos principais atores públicos: crescimento sim, mas com planejamento responsável e respeito ao meio ambiente. A utilização responsável dos recursos naturais guarda ótimas oportunidades de desenvolvimento para o país!

Brasília, 1º de junho de 2009.

Servidores da Carreira de Especialista em Meio Ambiente e do PECMA

<http://www.ascemanacional.org.br/carta-aberta-a-sociedade/>

ANEXO 15

Um cenário de falta de consciência ambiental

(Redação escrita por Brenda Belo)

"Vidas Secas", "O Santo e a Porca", "Morte e Vida Severina"... Muitos livros foram responsáveis, ao longo da história brasileira, por retratar o cenário da seca comumente presente no Nordeste do país. Recentemente, porém, com a crise hídrica do Sudeste, regiões nunca antes afetadas por essa realidade se viram obrigadas a encontrar medidas rápidas e eficientes para a melhor gestão da água. É nesse contexto que se é levado a refletir sobre o papel do governo e da sociedade no quesito uso inteligente de recursos naturais.

Cabe questionar, inicialmente, o papel dos cidadãos no consumo doméstico. Por muito tempo, não houve uma adequada campanha de conscientização sobre a economia de água em residências levando, assim, à proliferação de hábitos responsáveis pela saturação do sistema de distribuição e saneamento em muitas capitais.

Ademais, as indústrias e a agricultura apresentam grande importância no desperdício hídrico. Sem uma adequada fiscalização e, principalmente, conscientização, todos os dias, grandes quantidades de insumos químicos, dejetos orgânicos e até água a temperaturas elevadas são lançadas em rios e mares. Dessa forma, além da possível inutilização dessa via fluvial para consumo humano, gera-se a morte de peixes e outros seres ali viventes.

O Estado, por sua vez, não apresentou, ao longo dos anos, medidas que visassem o planejamento correto do uso de recursos hídricos. Grande parte da energia elétrica utilizada no país provém de hidrelétrica, usinas dependentes de água e, portanto, sujeitas a intempéries climáticas. Além disso, não se criou um incentivo àqueles que reaproveitassem a água já utilizada. Dessa maneira, além do risco à produção de energia, gera-se a falta de hábitos conscientes na população.

A reversão desse cenário demanda, pois, da ação do governo na concessão de abatimentos, como a redução da conta d'água, à residências que invistam na captação de água das chuvas, por exemplo. Também é necessário que se invista na produção de energia por fontes alternativas, como a solar ou a eólica, a fim de reduzir a excessiva degradação de vias fluviais.

ANEXO 16

Texto Diagnóstico "Estudante Z"

 **Fecomércio RS**
Sesc | Senac

25/6/15
O O O O O O
D S T Q Q S S

Remédio globalizado

Atualmente na era da globalização, estar conectado é vital para algumas pessoas, e essa conexão muitas vezes é feita por jovens através de seus telefones celulares. Apesar de toda essa necessidade fica uma questão no ar: "Afim, o uso do celular na escola atrapalha o desempenho dos alunos?"

Um remédio, quando tomado em grande quantidade faz mal, mas quando tomado em pouca não faz efeito, deve ser utilizado na medida assim como o celular, que deve ser utilizado apenas em intervalos, pois utilizado em aula é um desrespeito com o professor e o impede de entender plenamente o conteúdo.

ANEXO 17

1ª Escrita – Redação do ENEM – “Estudante Z”

Balanço das redes sociais

As redes sociais são ferramentas recentes, filhas da necessidade da comunicação interpessoal. Surgidas quase sessenta anos depois da criação do computador (1944), elas só foram ganhar fama com a popularização dos meios de comunicação (internet, computadores, celulares).

Essas redes hoje são fundamentais para a maioria das pessoas entre 10 e 50 anos que as usam tanto para diversão como para comunicar-se com pessoas de perto e longe. Mas há que podem mostrar os perigos das redes sociais.

O problema ocorre quando as pessoas deixam de viver suas vidas e passam a morregar em um barco feito por fotos, emblemas, chats, intrigas e felicidades alheias e deixam de viver sua vida para cuidar a dos outros e ocupar mal seu tempo.

Muitas vezes deixamos de falar com um amigo que está ao nosso lado para falar com quem está longe e nos esquecemos daquele amigo ali do lado.

As redes sociais, muitas vezes afastam quem está perto e aproximam quem está distante, então essa quantidade de tempo gasto com amigos virtuais, estudos, amigos próximos e família tem que ser balanceada para não deixar nenhuma dessas “pessoas” sem atenção.

ANEXO 18

Reescrita – Redação do ENEM – “Estudante Z”

Balanciamento das redes sociais

As redes sociais são ferramentas recentes, filhas da necessidade da comunicação interpessoal. Surgidas quase 60 anos depois da criação do computador (1944), elas só foram ganhar forma com a popularização dos meios de comunicação (internet, computador, celular...).

Essas redes hoje são fundamentais para a maioria das pessoas que as usam tanto para diversão como para comunicar-se com pessoas de perto e longe. Mas sei que pode haver um dos perigos das redes: a má ocupação de tempo. Algumas pessoas chegam ao ponto de deixarem de viver suas vidas para mergulharem em um mar de aparências, falsas felicidades, fotos, emoticons, chats e até mesmo intrigas alheias.

Esse mar virtual pode, em partes, ser comparado com um mar real, onde os peixes são atraídos pelas iscas até um barco de pesca. Esses peixes seriam as pessoas e o barco um falso usuário que, fingendo o peixe curioso pode deixá-lo até o dono do barco, um usuário real, que poderia ser um pedófilo ou sequestrador.

As redes sociais muitas vezes afastam quem está perto e aproximam quem está longe, essa pessoa poderia ser deus ou mãe. A quantidade de tempo gasto mergulhando deve ser balanceada, nem muito, mas nem tão pouco, além disso não ser bem consciente, diferenciando amigos e pessoas com segundas intenções. Para que nada de ruim aconteça, devemos ser amigos apenas de conhecidos, e felicitar nos momentos na rede.

SÃO DOMINGOS

ANEXO 19

Escrita Final – Redação do ENEM – “Estudante Z”

Balancamento das redes sociais 1

As redes sociais são ferramentas recentes, feitas 2
 da necessidade da comunicação interpessoal surgidas qua- 3
 se 60 anos depois da criação do computador (1941), elas 4
 só foram ganhar fôlego depois da popularização dos meios 5
 de comunicação (metredeks, computador, celular). 6

Essas redes, hoje, são fundamentais para a maioria 7
 das pessoas que as usam tanto para diversão, comunicação 8
 ou trabalho. Mas é no nome da diversão e comunicação 9
 que pode morar um dos perigos das redes: a má ocupa- 10
 ção do tempo. Algumas pessoas chegam ao ponto de deixarem 11
 de ouvir suas vozes para navegar em um mar de 12
 vaporações, falsas felicidades, posts epetísticos, chats etc. 13

Outro perigo desta rede é que as pessoas podem 14
 ser facilmente enganadas por falsos amigos virtuais 15
 podendo serem roubadas, assediadas por pedófilos e vá- 16
 rias outras maldades. Porém, de acordo com Nelson 17
 Pistruschki, essas redes podem ser usadas para muitas 18
 finalidades positivas, como envio de trabalhos, compartilha- 19
 mento de materiais, pesquisas na área de marketing, envio 20
 de links, tudo isso visando a praticidade. 21

As redes sociais, muitas vezes afastam quem 22
 está perto e aproximam quem está longe, essa pessoa podendo 23
 ser bruta ou má. A quantidade de tempo gasto navegando 24
 deve ser balanceada, nem muito mas nem tão pouco, 25
 além desse uso ser bem consciente, diferenciando amigos 26
 e pessoas com segundas intenções. Para que nada de ruim 27
 aconteça, devemos ser amigos apenas de conhecidos, e, poli- 28
 ciamos nesse tempo na rede, gastando-o com coisas mais 29
 relevantes, como o trabalho e estudos. 30

tilibra

ANEXO 20

1ª Escrita – Artigo de Opinião – “Estudante Z”

1 A intolerância religiosa não é um problema recente. Ela sempre esteve presente na sociedade, um dos maiores exemplos dessa intolerância ocorreu no século XIV, a Reforma, que foi um grande movimento dos protestantes

5 Contra a igreja católica, que na época era detentora da autoridade absoluta, e punia os que tinham outras crenças, religiões e ideias.

10 Porém, no período medieval, as pessoas não eram tão esclarecidas como são atualmente os indivíduos que não aceitam as religiões alheias, e isso fez que eles sejam mais ignorantes que os homens medievais.

Segundo o jornal O Globo, os fiéis da religião ultranista e os condôminos foram vítimas de 22 das 53 denúncias de intolerância religiosa. Mas aí lhe pergunto:

15 Essas pessoas lhe fizeram algum mal, para que você despreze-as? Além do mais, o que lhe dá o direito de ridicularizar os demais?

20 Somos todos diferentes, e é isso que nos torna únicos. Essas diferenças podem e devem ser respeitadas, no queixo religião e qualquer outro. Além do mais, essa decisão é assegurada a todo cidadão brasileiro, conforme consta na constituição. Então, mesmo sendo contra uma opinião, temos o dever de respeitá-la.

ANEXO 21

Reescrita – Artigo de Opinião – “Estudante Z”

O direito de crer ou não.

A intolerância religiosa não é um problema recente. Ela sempre esteve presente na sociedade, um dos maiores exemplos disso foi a Reforma Protestante, que ocorreu no século XIV, caracterizada por um movimento contra a igreja católica que era detentora da autoridade absoluta e punia aqueles que possuíssem outra religião.

Como diz meu grande amigo Paulo Varella: “Quantas tragédias foram desencadeadas pela intolerância, dos que não admitem princípios religiosos dos seus?” e ele está corretíssimo, pois podemos citar os conflitos no Oriente Médio e vários outros episódios dramáticos que tiveram como estopim uma discussão religiosa.

Segundo o jornal O Globo, os feios da religião em Gramadela e Camandobé foram vítimas de 22 das 53 denúncias de intolerância religiosa. Mas aí lhe pergunto: Essas pessoas lhe fizeram algum mal, para que você despreze-as? E além do mais, o que lhe dá o direito de ridicularizar aqueles que creem em religião X, Y ou nenhuma?

Somos todos diferentes, e é isso que nos torna únicos. Essas diferenças devem ser respeitadas no quesito religião ou qualquer outro. Além do mais, essa decisão é assegurada a todo cidadão brasileiro, conforme está na constituição. Então, mesmo sendo contra uma visão religiosa, política ou sexual devemos respeitá-las, para que nossa visão também seja.

ANEXO 22

Escrita Final – Artigo de Opinião – “Estudante Z”

Plantar o respeito

A intolerância religiosa não é um problema recente. Ela sempre esteve presente na sociedade, um dos maiores exemplos disso foi a Reforma Protestante, que ocorreu no século XIV caracterizada por um movimento contra a Igreja Católica, que era detentora da verdade absoluta e punia aqueles que fossem de outra religião. Mas a intolerância religiosa não ocorreu apenas no exterior, podemos citar o período colonial brasileiro, onde os escravos eram obrigados a abandonar sua religião e os índios foram catequizados e essa catequização foi uma resposta da igreja católica à Reforma Protestante.

Segundo o jornal O Globo, os fiéis da religião umbandista e candomblé foram vítimas de 22 das 53 denúncias de intolerância religiosa, denúncias que nem deveriam existir, pois segundo a Constituição vigente vivemos em um país laico, onde cada um deve ou deveria respeitar todas as religiões e os pessoas que não possuem uma.

Concordo com o que diz Drauzio Varella "Quantas tragédias foram desencadeadas pela intolerância dos que não admitem princípios religiosos diferentes dos seus? porque quantos conflitos não ocorreram por uma questão religiosa, como os do Oriente Médio que deixam muitos mortos, feridos e refugiados. Além do mais o que justifica alguém achar sua religião superior a de outro ser humano? Isso mesmo, nada!

Então, creio que devemos respeitar a religião do outro, para que a nossa seja respeitada, que a aceitação das diferenças seja estimulada, tanto nos casos, escolas e que esse seja mais um assunto a ser debatido na mídia. ¹⁰ Portanto, devemos plantar o respeito, para que ele seja cultivado na sociedade, não somente na questão religiosa, mas na de gênero, política, etc.

ANEXO 23

1ª Escrita – Carta Aberta – “Estudante Z”

Carta aberta à população brasileira

Olá população brasileira quem lhes fala é uma estudante que está muito preocupada com o futuro. Não só do país, mas do mundo. Bem vocês podem me perguntar o porquê desta carta, mas antes que façam isso por responder: Segundo o Ulog, provavelmente ocorre o esgotamento de fontes naturais - como petróleo, carvão, gás natural, minérios e principalmente água e alimentos - podem ocorrer uma extinção em massa, na qual 75% das espécies da planeta desaparecerão de existir.

Sei que para alguns de vocês é difícil pensar no meio ambiente, pois não ganhamos e só vivemos seu lucro, mas de que adiantará seu lucro quando não tiver o que comprar? Não, da classe menos favorecida também temos que ajudar.

Tá, mas não adianta todos as pessoas se preocuparem com isso enquanto a mãe produtora de gases estufa, os Estados Unidos, se negarem a assinar Kyoto, que visa diminuir a poluição atmosférica.

Se nós, os humanos, digo, aqueles idônios de fábricas despreocupados com o meio ambiente e os governantes que fecham os olhos para o meio ambiente e continuam desmatando indiscriminadamente as florestas, as fontes minerais, os mares, poluindo o ar atmosférico não temos mais como sobreviver. Mas, mesmo assim todos têm parte da culpa da poluição ambiental, ninguém é isento de culpa.

Para que o planeta sobreviva a esse período “escuro” da humanidade todos devemos ajudar, a consciência deve ser coletiva, ter ética ambiental, colaboração de todos e só assim teremos um céu azul e limpo e nossos campos terão mais flores.

ANEXO 24

Reescrita – Carta Aberta – “Estudante Z”

Carta aberta à população brasileira.

Ola população brasileira quem lhos fala é uma estudante que está muito preocupada com o futuro ambiental não só do país, mas do mundo. Bem vocês podem me perguntar o porquê desta carta, porém antes que se façam vou lançar-lhes uma pergunta: Vocês sabem que recursos e blog, pensamento recorde e esgotamento de fontes naturais - como petróleo, carvão, gás natural, minérios e principalmente água e alimentos - podem levar à uma extinção em massa, na qual 75% das espécies do planeta deixaria de existir? Pois bem, para que essa tragédia não ocorra, devemos tomar atitudes imediatas.

Para algumas pessoas, e até países é difícil deixar de ser egoísta e pensar um pouco mais nos outros. Por exemplo, os Estados Unidos são os maiores produtores de gases estufa, e mesmo assim se negam a assumir o protocolo de Kyoto, que visa a diminuição destes gases. Outro exemplo são os países de fábricas que, além de liberarem os gases estufa ainda utilizam indiscriminadamente diversos recursos ambientais, preocupando-se apenas com o próprio lucro.

Esses exemplos mostram inicialmente que muitas vezes governos fuja os olhos para os problemas ambientais, e que é errado, pois é o órgão que deveria tentar diminuir essa escassez de recursos naturais. Mas essa escassez não é culpa apenas do governo ou políticos. A culpa é geral, das pessoas que compram os produtos, das empresas que não controlam a poluição acerca de seus manufaturados e dos governos, como já foi citado.

Todos devem abrir os olhos para a escassez de recursos naturais, o problema o qual ninguém será deixado. Para que essa abertura dos olhos seja feita é necessário maior subsídio governamental para as empresas que podem oferecer, uma intervenção de mídia, em forma de propaganda para tentar conscientizar as massas e um estudo mais amplo nas escolas sobre a ética ambiental para que as pessoas a exercitem desde cedo. Também assim teremos um céu azul e limpo e muitos campos terão mais flores.

ANEXO 25

Escrita Final – Carta Aberta – “Estudante Z”

Carta aberta à população brasileira

Olá, população brasileira, quem lhes fala é uma estudante que está muito preocupada com o futuro ambiental não só do país, mas, do mundo. Bem vocês podem me perguntar o porquê desta carta, porém antes que o façam, não responder: segundo o blog, permanentemente ocorre o esgotamento de fontes naturais, como o petróleo, carvão, gás natural, minérios, e principalmente a água e os alimentos, podem levar uma escassez em massa na qual 75% dos espécies do planeta deixará de existir. Que continue assim, poderemos estar comidos vivos 75%. Para que isso não ocorra, devemos tomar atitudes, rápido!

O petróleo, por exemplo, é utilizado na sociedade para mexer-la, atirar de um de seus produtos, a gasolina. Já o gás natural e carvão são responsáveis por fornecer energia elétrica. Esses recursos levam anos para se formarem novamente na natureza, e se acabarem com eles, o que fazer?

Esses exemplos nos mostram que necessitamos daquilo que a natureza nos dá para sobrevivermos, mas nos vezes os governos fecham os olhos para os problemas ambientais, o que é errado, pois é o órgão que deveria tentar diminuir essa escassez. Mas essa escassez não é culpa apenas dos governos ou fábricas, é geral.

Todos devem abrir os olhos para a escassez de recursos naturais, problema o qual ninguém será livre de. Para que essa abertura dos olhos seja feita é necessário maior subsídio governamental para as empresas 'ecologicamente corretas', uma intervenção da mídia, em forma de propaganda para tentar conscientizar as massas e um estudo mais amplo sobre a ética ambiental para que seja exercitada desde cedo. Só assim teremos um céu azul e limpo e nossos campos terão mais flores.

○ PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA: **credeal**