



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

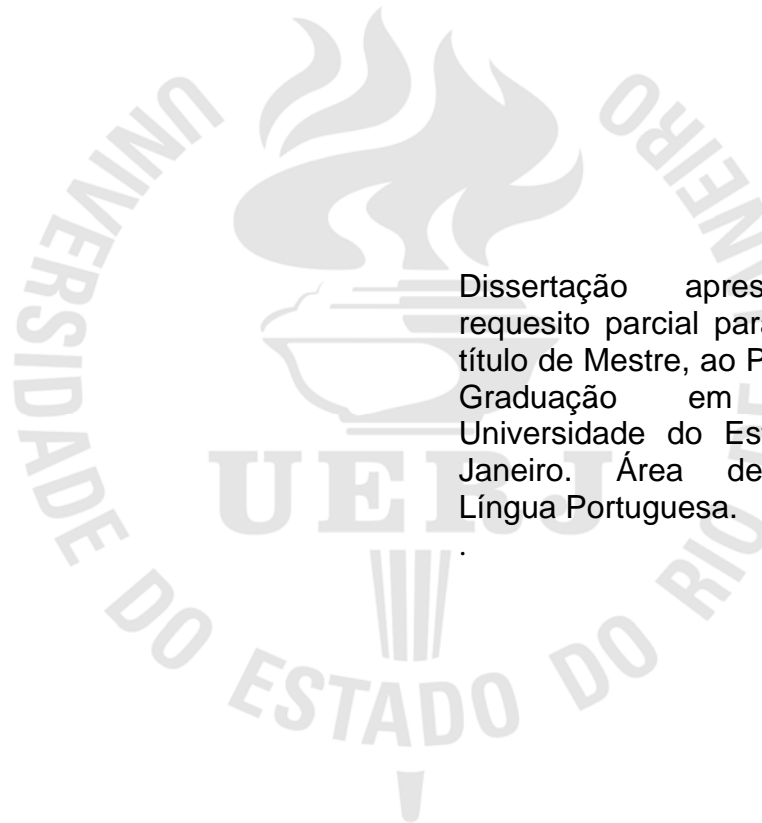
Valéria Cristina Andrade Raick

**A produção do texto argumentativo na sala de aula: aspectos  
ligados à informatividade**

Rio de Janeiro  
2013

Valéria Cristina Andrade Raick

**A produção do texto argumentativo na sala de aula: aspectos ligados à  
informatividade**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

R149	<p>Raick, Valéria Cristina Andrade. A produção do texto argumentativo na sala de aula: aspectos ligados à informatividade / Valéria Cristina Andrade Raick. – 2013. 138 f.: il.</p> <p>Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Leitura (Ensino fundamental) – Teses. 2. Língua portuguesa – Redação – Teses. 3. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 5. Escrita – Métodos de ensino - Teses. 6. Língua portuguesa – Composição exercícios – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90(07):372.45</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Valéria Cristina Andrade Raick

**A produção do texto argumentativo na sala de aula: aspectos ligados à  
informatividade**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 07 de outubro de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Tereza Gonçalves Pereira  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Graça Cassano  
Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM

Rio de Janeiro

2013

## DEDICATÓRIA

À minha família, Edson, meu marido e meu grande amor, Livia e Fhaiza, minhas filhas, à minha querida mãe, grande incentivadora, e ao meu querido pai, que, se não estivesse doente, estaria muito orgulhoso de mim, aos meus irmãos Tereza e Sérgio que, mesmo sem lerem estas páginas, sabem da importância da pesquisa e do magistério em minha vida e entendem toda minha luta.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida amiga Camila Mourão, sem a qual eu certamente não teria chegado aonde cheguei.

À Maria Teresa, por ter me acompanhado em momentos muito difíceis da minha vida e, como uma verdadeira educadora, não deixou nunca que eu desistisse.

À Tania que, de modo discreto e doce, me acolheu e acreditou em mim.

À Teresa Tedesco, que foi imprescindível na conclusão de meu mestrado.

À minha amiga e inspiradora Magda.

À minha amiga e coordenadora Ana Paula, que foge a tudo que, neste trabalho, eu critico.

Ao meu amigo querido Aytel, que foi paciente comigo e muito me ajudou.

À minha amiga Andréa, que sempre esteve ao meu lado, em todos os momentos em que precisei.

À minha amiga Dani, que foi incansável e me ensinou tudo do Word.

Aos professores José Carlos, André, Helênio, Décio e Vera, que encantaram a minha vida com seu saber e humildade.

Aos meus queridos alunos que são a razão deste meu trabalho.

A todos, que de maneira discreta e amiga, estiveram comigo nos tempos de aluna ouvinte: Cláudia, Viviane, Aretuza, Tatiana, Anderson e tantos outros cujos nomes já não me lembro, mas estão no meu coração para sempre.

A todos os meus amigos, que estiveram comigo nessa caminhada.

Escuta, eu não quero contar-te o meu desejo  
Quero apenas contar-te a minha ternura  
Ah se em troca de tanta felicidade que me dás Eu te pudesse repor  
– Eu soubesse repor –  
No coração despedaçado  
As mais puras alegrias da tua infância!

*Manuel Bandeira*

## RESUMO

RAICK, Valéria Cristina Andrade. *A produção do texto argumentativo na sala de aula: aspectos ligados à informatividade*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A presente pesquisa pretende mostrar os desafios que os professores em geral e, em especial, por conta da proposta desta dissertação, os professores do Ensino Fundamental II enfrentam para que seus alunos sejam produtores proficientes de textos orais e escritos. Com base na concepção dos fatores de textualidade desenvolvidos por Beaugrand e Dressler (2002), sustentamos a hipótese de que o texto argumentativo, produzido na escola em condições tradicionais de ensino, sofre de baixo grau de informatividade, entre outros motivos, principalmente por carecerem de um projeto de ensino desta disciplina. A grande questão que se apresenta é como atingir esse propósito. Em geral, redação escolar não é considerada pelas direções, equipes pedagógicas e, algumas vezes, pelos próprios professores como uma disciplina que possa ser ensinada, pois acreditam que o conhecimento gramatical da língua materna e a leitura de textos literários e não literários constituam instrumentos suficientes para que o aluno por si só seja capaz de produzir bons textos. O objetivo maior desta dissertação é refletir acerca dos aspectos relacionados à informatividade nos textos argumentativos produzidos por alunos do nono ano do EF II de uma escola particular do Município do Rio de Janeiro, pertencentes à classe média alta. O *corpus* da presente pesquisa é constituído de quinze redações com seguintes condições de produção: sete delas foram produzidas com a motivação de um texto apresentado pelo professor, e oito com apenas a apresentação do tema escolhido, também, pelo professor. A partir da análise do *corpus* e confirmando a hipótese de que é possível e necessário ensinar o aluno a produzir textos, sugere-se uma sequência didática que dá conta do passo a passo pertinente ao aprimoramento da progressão das ideias do tipo textual referido.

Palavras-chave: Leitura. Texto Argumentativo. Informatividade. Sequência Didática.

Ensino.



## ABSTRACT

RAICK, Valéria Cristina Andrade. *The production of argumentative text in the classroom: aspects of informativeness*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Língua portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This research aims to show the challenges that teachers in general and in particular on account of the purpose of this dissertation, the elementary school teachers face II for their students to be proficient producers of oral and written texts. Based on the conception of textuality factors developed by Beaugrand and Dressler, sustain the hypothesis that the argumentative text, produced in traditional school in terms of education suffers from low degree of informativeness, among other reasons, mainly because they lack a project teaching this subject. The big question that arises is how to achieve this purpose. In general, school essay is not regarded by the directions, and pedagogical teams, sometimes by teachers themselves as a discipline that can be taught. Because they believe the grammatical knowledge of language and reading literary and non-literary texts are sufficient tools for the student alone is capable of producing good texts. The main objective of this thesis is to study aspects related to informativeness argumentative and expository texts produced by ninth graders EF II from a private school in the city of Rio de Janeiro, belonging to the upper middle class. The corpus of this study consists of fifteen essays with production following conditions: seven were produced with the motivation of a text presented by the teacher, and eight with only the presentation of a chosen topic, too, by the teacher. From the analysis of the corpus and confirming the idea that possible and necessary to teach students to produce texts, we suggest a teaching sequence that reflects the walkthrough relevant to the improvement of the progression of ideas of the text types listed.

Keywords: Reading. Argumentative Text. Informativeness. Instructional Sequence.  
Teaching.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>DA LEITURA PARA A ESCRITA</b> .....	16
1.1	<b>A leitura</b> .....	17
1.2	<b>Concepção de leitura</b> .....	21
1.3	<b>Ler diferentes tipo e gêneros textuais</b> .....	24
2	<b>O PAPEL DA ESCOLA</b> .....	31
3	<b>TEXTO E TEXTUALIDADE: CONCEITOS</b> .....	34
3.1	<b>Noção de Texto</b> .....	34
3.2	<b>Fatores de Textualidade</b> .....	38
3.3	<b>O fator de Coerência</b> .....	42
4	<b>A ESCRITA</b> .....	46
4.1	<b>As condições da escrita na escola</b> .....	46
4.2	<b>Escrevendo textos na e para a escola</b> .....	50
4.3	<b>A escrita do texto argumentativo</b> .....	52
4.4	<b>Produzindo textos na sala de aula</b> .....	59
5	<b>ANÁLISE DO <i>CORPUS</i></b> .....	62
5.1	<b>Das condições de trabalho</b> .....	62
5.2	<b>Avaliação geral do conjunto de textos analisado</b> .....	84
5.3	<b>Muito além dos livros didáticos</b> .....	85
6	<b>A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	87
6.1	<b>Proposta de coletânea de textos</b> .....	88
6.2	<b>A sequência didática na produção do texto argumentativo</b> .....	94
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	102

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO E .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO F .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO G .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO H .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO J .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO K .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO L .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO M .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO N .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO O .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO P .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO Q .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO R .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO S .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender algumas questões que me têm acompanhado ao longo do exercício de minha profissão. Durante muito tempo, nas atividades de redação desenvolvidas com alunos do último ano do ensino fundamental II, atualmente nono ano, não conseguia entender por que os textos produzidos, mais precisamente a argumentação apresentada, eram tão desprovidos de ideias consistentes. Acreditava que a causa maior dessa baixa informatividade fosse a falta de leitura. Para mim, a conclusão era muito simples, imediata: “se eles não leem, não escrevem”.

No entanto, mais tarde, pude comprovar que meus alunos liam um número considerável de textos, segundo eles mesmos me diziam. A experiência e a convivência com eles também me mostrava isso. A partir dessa constatação, comecei a fazer outros questionamentos: leem o quê?; entendem o que leem?; atribuem sentido ao que leem?; conseguem transferir os conhecimentos advindos dessas leituras para suas produções textuais? Poucas foram as vezes em que as respostas a essas questões ficaram claras para mim. Quase sempre, o que eu notava nas redações produzidas era o lugar comum, argumentações frágeis advindas do senso comum, o que tornava a leitura maçante e enfadonha. Tal fato, porém, não condizia com a realidade social do grupo com que sempre trabalhei, formado por alunos de classe média alta, matriculados em colégios de reconhecida excelência acadêmica.

Como, porém, sempre acreditei no poder mágico que a leitura provoca na formação do indivíduo, comecei, já no começo de minha atividade como docente, na segunda metade da década de 80, a fazer uma experiência muito simples – uma espécie de provocação – que consistia em indicar uma leitura para casa ou mesmo para a aula, quase sempre envolvendo um conto ou uma crônica, especialmente escolhidos, para depois perguntar se haviam gostado ou não, o que gostariam de comentar sobre o texto. A resposta era impreterivelmente, salvo raríssimas exceções, a mesma: “-Não entendi nada”, “-Entendi mais ou menos”, “-Esse texto é meio confuso”, entre outros comentários semelhantes. Comecei, então, a perceber que, à medida que eu lia em voz alta na sala de aula, era impressionante, surpreendente como os olhos deles começavam a brilhar, a encherem-se de luz

(emoção e conhecimento); entendiam tudo como num passe de mágica, ou melhor, num passe de leitura.

Evidenciou-se para mim que, independentemente da idade que tivessem, meus alunos, ainda que lessem, que pertencessem a uma classe social privilegiada, precisavam de ajuda para fazerem significar a leitura ou, por vezes, ressignificá-la, entender o dito, traduzir as palavras, abrir as cortinas de um mundo ainda velado. Era como se eles pedissem “Me ajuda a olhar”, como no conto de Eduardo Galeano *A função da arte*, abaixo transcrito na íntegra, no qual Diego, diante da beleza do mar que não conhecia, pede ao pai, Santiago Kovadloff, que o ajude a olhar:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!<sup>1</sup>

Hoje, vinte e cinco anos depois, percebo poucas mudanças em relação à qualidade da leitura e da produção textual dos meninos de nono ano. Com outra linguagem, outras gírias, dizem as mesmas frases de antes. É fato que o acesso à internet, ao mundo virtual, ao mundo midiático e imagético trouxe uma enxurrada de informações, mas não os ajudaram a ressignificar os textos, a ler o mundo; pelo contrário, inundaram-nos de informações fragmentadas e soltas, e, em vez de navegarem na internet, naufragaram nela. Não conseguem discernir o importante do secundário, não selecionam informações. Não escrevem textos autorais porque pensam não terem nada de novo a dizer. Apenas apertam o “ctrl+c” e o “ctrl+v” e reproduzem ideias que não lhes pertencem. Existe o risco de nunca sabermos o que têm a dizer, a menos que consigamos reverter essa ditadura do analfabetismo funcional em plena era digital.

Eis aí o papel do professor Língua Portuguesa neste contexto atual: como diria Drummond, lutar com palavras. Tanto na década de 80, ainda sob o domínio da ditadura militar, quando comecei a lecionar; como agora, sob o domínio da ditadura digital, acredito que cabe ao professor, e não se pode abrir mão disso,

---

<sup>1</sup> GALEANO, Eduardo . In *O livro dos abraços*, 1989, 15. Ed LP&M

enfrentar com seus alunos essa luta com as palavras, guiá-los, caminhar com eles, ajudando-os a ver o que ainda não veem sozinhos, por mais óbvio que possa parecer. É função do professor hoje, mais do que nunca, ser um professor Sherazade, o professor das mil e uma histórias lidas, nas mil e uma aulas com seus alunos.

Minha hipótese, portanto, é esta: o aluno que não tem autonomia para fazer uma leitura significativa é o mesmo que não se autoriza a escrever o que pensa; pior ainda: ele acredita que não tem nada para dizer e que ninguém se interessará pelo que ele tem a dizer. É o *apartheid* provocado pela leitura e pela escrita vazias.

Além disso, o professor de Língua Portuguesa pouco tem podido contar com os livros didáticos de redação. Existe sempre uma promessa de que ensinarão como fazer um “bom texto”, mas trazem propostas que estão longe de auxiliar o trabalho do aluno e do professor, principalmente nos aspectos relativos à coerência textual. No livro “Roteiro de redação – lendo e argumentando” de Antonio Carlos Viana (1997), para citar apenas um exemplo, há uma proposta interessante de incentivo à coerência textual, mas logo ela perde fôlego nas suas exíguas quatro páginas, que praticamente desaparecem em meio às cento e cinquenta outras relativas aos recursos de coesão. O que se observa é que orientações consistentes para se trabalhar a coerência ainda são tímidas em relação ao quase exaustivo trabalho com a coesão textual. As propostas de orientação ficam distantes das dificuldades dos jovens, uma vez que são estratégias que não orientam efetivamente para uma escrita de fato competente e sequer servem como incentivo para a redação.

Acredito que o grande desafio desta dissertação seja, em primeiro lugar, identificar nas redações argumentativas de alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, que formarão o *corpus* da pesquisa, os elementos que tornam esses textos desinteressantes, bem como o porquê da baixa informatividade existente e estabelecer suas possíveis causas. Em segundo lugar, buscar estratégias práticas e atuais para o processo de uma escrita em que os textos tenham o esperado bom nível de informatividade e, em terceiro lugar, incentivar os professores dispostos a romperem a barreira do comodismo, da queixa e da apatia, que sequestram o ânimo e a luta, dinamizando a prática pedagógica. Só assim será possível uma resistência inteligente aos excessos tecnológicos que, embora possam ser instrumentos de auxílio, não estão sendo utilizados, muitas vezes, para cumprir esse papel.

O *corpus* da pesquisa é formado por quinze redações de alunos do nono ano do Ensino Fundamental II do colégio onde trabalho que configura lugar de destaque pela reconhecida excelência acadêmica. Os textos foram escolhidos aleatoriamente. Catorze deles representam a produção de sete alunos em duas situações distintas de apresentação de propostas, ambas criticadas por nós por sua ineficiência. Em uma delas, a que propõe uma argumentação sobre o problema do lixo urbano, os alunos receberam um texto extraído de uma notícia de jornal que mostrava o lixo espalhado pelas ruas da cidade logo após as eleições denunciando o caos urbano deixado pelos prefeitos ex-prefeitos e constará nos anexos. A outra se baseou na apresentação do tema, “A sociedade brasileira consegue conviver bem com as diferenças?”, proposta da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, UFF, no Vestibular de 1997. Na proposta original havia apenas uma imagem como motivação para o tema, entretanto, os alunos cujas produções foram analisadas, fizeram apenas uma breve discussão sobre a questão da dificuldade de se conviver com a diferença. Finalmente a décima quinta integrou o grupo por motivos que serão apresentados no capítulo relativo à análise do *corpus*.

Na análise destes textos, não me preocuparei em apontar nenhum problema relativo à norma padrão, embora, muitas vezes, demonstrem certo desleixo quando escrevem, ou mesmo à coesão, que também precisa ser trabalhada por serem esses alunos principiantes. No entanto, o objetivo dessa pesquisa não é esse, o foco são os problemas relativos à informatividade trazidos pelos textos.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos. O primeiro aborda aspectos relativos à leitura e sua importância no ensino de Língua Portuguesa. O segundo aponta o papel social da escola e sua consequência no ensino de língua materna. O terceiro apresenta o conceito de textualidade e sua importância no estudo da coerência textual. O quarto trata da escrita e das condições de produção textual na escola. Enfatiza-se, nesse capítulo, a produção do texto expositivo e argumentativo, foco do presente estudo. No quinto capítulo, é feita a análise do *corpus* estabelecido. No sexto, propõe-se um trabalho com sequência didática, procedimento que acreditamos auxiliar e orientar o aluno na produção de textos argumentativos.

Acredito, dessa forma, que a contribuição deste trabalho para o ensino da Língua Portuguesa seja não deixar morrer a discussão no meio acadêmico e, principalmente, nas escolas, sobre a importância da leitura e da produção escrita,

bem como o papel fundamental da seleção e da progressão de ideias na redação escolar. Sobre isso, Marcuschi (2001, p.3) escreve:

[...] concebo a língua muito mais pela metáfora da “lâmpada” que do “espelho”, pois ela não é uma representação especular do mundo e sim uma apresentação; a língua não é um retrato e sim um trato do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele. Mais do que capital, a língua é uma moeda, servindo para trocas; mais que um almoxarifado de mercadorias disponíveis (num estoque de itens lexicais), a língua é uma carpintaria (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de trilhos a ligar dois polos – o mundo e a mente -, mas um conjunto de trilhas que decidimos seguir mesmo que dê em aporias. Com isso, perguntamos muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução.

É extremamente importante que o gênero redação escolar possa ser efetivamente tratado por professores do Ensino Fundamental como assunto de destaque e de prioridade na medida em que colabora no desenvolvimento da cidadania e na formação intelectual do jovem em formação.



## 1 DA LEITURA PARA A ESCRITA<sup>2</sup>

Quando Lucia Peláez era pequenina, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.<sup>3</sup>

Ler é poder, e é a palavra, mais do que nunca, a nossa principal ferramenta para compreender o mundo. Segundo Freire (1996, 139), “a leitura *de* mundo revela a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

No entanto, o ensino tradicional de Língua Portuguesa, às vezes disfarçado de moderno, em alguns momentos, nega ao aluno a participação no processo de produção de sentido e o desestimula, ao impedir que ele próprio conceba os objetivos, as iniciativas e as estratégias de leitura, acentuando seu desinteresse pela escola.

Segundo Marcuschi (2008, 52), um dos problemas do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Por outro lado, agravando essa situação, com uma escola que não reflete os anseios do aluno, enfrenta-se hoje mais um problema a ser combatido, ressignificando o ensino de língua materna: trata-se da “ignorância desejada”, que consiste em se ter uma atitude deliberada de não dar importância à cultura, mesmo entre aqueles com um grau satisfatório de escolaridade, mal cada vez mais

---

<sup>2</sup> Da leitura para a escrita é uma paráfrase ao título de Marcuschi “Da fala para a escrita”, que, embora não seja desconsiderada por nós, neste trabalho, por questões metodológicas, não será discutida uma vez que o nosso foco está na leitura e na escrita.

<sup>3</sup> GALEANO, Eduardo – O livro dos abraços, Ed. L&PM 1995, 20.

frequente em nossas escolas públicas e particulares. A responsabilidade dessa luta, embora transcenda a esfera escolar, é também, e, principalmente, nossa, na condição de professores.

Por isso, concordamos com as palavras de Lerner (2002, p.101)

Quando os projetos de leitura atingem toda a instituição educacional, cria-se um clima leitor que atinge também os pais, e que envolvem os professores numa situação de trabalho conjunta que tem um novo valor: o de possibilitar uma reflexão entre os docentes a respeito das ferramentas de análise que podem contribuir para a resolução dos problemas didáticos que por ventura eles possam estar vivendo. As propostas de trabalho e as reflexões aqui apresentadas mostram que é possível sim! Ler e escrever na escola, desde que se promova uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, reconsiderando as formas de avaliação, não deixando que estas interfiram ou atrapalhem o propósito essencial do ensino e da aprendizagem. Desde que se elaborem projetos onde a leitura tenha sentido e finalidade social imediata, transformando a escola em uma 'microsociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores...

## 1.1 A leitura

De acordo com Lajolo (1982, p.59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significações, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Assim, no presente capítulo, nosso objetivo é discutir a relevância social e pedagógica do trabalho com a leitura para a formação de proficientes produtores de texto nas escolas de educação básica, especialmente os alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, e apresentar criticamente diferentes concepções de leitura, focando aquela que melhor se ajuste aos propósitos desta pesquisa. A preocupação maior é trabalhar com os tipos de textos nos mais diversos gêneros<sup>4</sup> e domínios discursivos<sup>5</sup>, levando o aluno a adquirir um repertório informativo/intelectual capaz

---

<sup>4</sup> Tipos de texto e gêneros textuais serão definidos e discutidos na próxima seção.

<sup>5</sup> Esta é a nomenclatura usada por Marcuschi (2002, 23) para se referir às esferas ou instâncias de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Segundo o autor, do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso*

de fazê-lo transferir esse repertório para sua produção argumentativa escrita e oral em situações escolares e sociais, tornando-o um usuário competente da língua. Nossa ênfase, no entanto, está no trabalho com os textos escritos de caráter expositivo e argumentativo, já que a pesquisa pretende mostrar alguns problemas encontrados nas atividades desenvolvidas com esses tipos textuais.

Acreditamos que a leitura seja uma ferramenta propulsora do desenvolvimento da capacidade cognitiva, capaz de habilitar os alunos a chegarem, no dizer de Koch (1993), às camadas mais profundas da compreensão textual de maneira crítica e co-participativa.

Lerner (2002) afirma que ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita. O desafio é, desse modo, fazer com que os alunos se sintam motivados a ler textos argumentativos e expositivos, muitas vezes considerados desinteressantes por uns, ou inacessíveis para outros, utilizando como recursos jornais impressos ou virtuais, crônicas argumentativas, cartas de leitores, entre muitas alternativas, conforme o quadro proposto por Dolz e Schneuwly (2004, 93) e apresentado a seguir, no intuito de propiciarem sempre o debate, a discussão entre professores e alunos das mais diversas disciplinas. Afinal, a preocupação com a qualidade e com a proficiência da leitura e da escrita deve ser um compromisso de todas as áreas.

#### ASPECTOS TIPOLÓGICOS (Para o trabalho em questão)

Domínio sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidade de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	[Conto Maravilhoso], Conto de Fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha,

---

*jurídico, jornalístico, religioso, etc.*, já que tais atividades não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles.

			piada
Documentos e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete,

Fonte: Schneuwly; Dolz, 2004, p.60-61

A partir dessas constatações, concluímos que o precário envolvimento dos alunos com as atividades de leitura e de escrita certamente tolhe o dinamismo inerente à prática da leitura e explica o fracasso dessa atividade junto aos discentes, contribuindo para o aumento crescente de uma falsa crença de que o aluno não escreve porque não sabe ou porque não quer, ou ainda, porque é desinteressado.

A possibilidade de se pensar em uma nova forma de planejar o trabalho com Língua Portuguesa nas escolas que não fique refém, como sempre, da ditadura dos concursos, torna-se imprescindível. Sem dúvida, uma renovação do ensino que redimensione o objeto, tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita, repletas de sentido. Para isso, é preciso, independentemente do gênero textual a que o texto pertença, criar uma versão escolar dessas práticas a qual mantenha certa fidelidade à versão social (LERNER, 2002).

Nosso propósito é mostrar que a formação de leitores e de autores competentes exige transformações além da esfera educacional. Se a democratização do conhecimento rompe, por um lado, com o caráter aristocrático da leitura e da escrita, práticas sociais que historicamente foram, e, que de certa forma, continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais que de outros, por outro já estão, a olhos vistos, se disseminando para todos os ambientes escolares.

A distância existente, portanto, entre os estudantes de escola pública e os da particular, em relação à importância da leitura e da produção escrita, já não representa mais um abismo. É oportuno lembrar as inquietações que motivaram Alcir

Pécora a escrever o seu inquietante Problemas de Redação (1983), no qual denuncia a total incapacidade de seus alunos de último ano da graduação, numa das mais importantes Universidades de São Paulo, de ler, compreender o que leram e, principalmente, transformar suas leituras em textos autorais e informativos. Pécora termina seu livro com o capítulo intitulado Cenas de um capítulo que ainda não foi escrito (p.120), o que, de certa maneira, alimenta nosso trabalho. São estas as suas palavras:

Se, de alguma forma, este trabalho contribuiu para a elucidação de seu tema, então ele não está concluído. Pois, se assim fosse, ele não estaria fazendo mais do que incrementar a exploração do campo fértil onde crescem os especialistas em redação escolar. E se, como este pretendeu demonstrar, os problemas de redação escolar constituem, sobretudo os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e esta, do mundo e da ação intersubjetiva, então, há poucas coisas mais ridículas do que um especialista em redação escolar. Portanto, se esta análise disse a que veio, ela tem o seu valor condicionado à sua capacidade de servir a uma prática – capítulo final de toda essa história de problemas de redação que, evidentemente, não poderá ser da lavra de um ou dois gatos pintados, e muito menos de especialistas gatos. Claro que essa prática jamais poderá ser entendida como uma aplicação de modelos de desempenho escrito ou de uns quantos conselhos úteis e macetes portáteis. Ao contrário, será uma prática capaz de, reconhecendo a natureza dos problemas a ser enfrentados, renovar o papel crítico que cabe ao ensino no processo do conhecimento. Obviamente, essa prática também não tratará de propor exercícios de criatividade e, muito menos, de fornecer respostas para exercícios que tais. De um modo geral, ela deverá estar atenta ao fato de que, muitas vezes, por amor ou fantasia também se entrega o ouro ao bandido.

Por conta dessas e de outras situações já descritas, continuaremos a usar a palavra “desafio”, uma vez que formar seres humanos críticos, capazes de ler os textos e o mundo à sua volta, num processo criativo de construção de significações; autônomos, aptos a se representarem nas várias situações sociais, independentes da autoridade alheia, segundo o que propõe Lerner (2002), é o que queremos alcançar com este trabalho.

Nosso propósito é disseminarmos um novo caminho possível para o ensino de Língua Portuguesa no intuito de fazer da sala de aula o espaço da formação, na medida do possível, desse aluno motivado a ler e a escrever. A partir do momento em que o educando se torna capaz de descobrir sentidos ocultos nos textos, um

leitor crítico começa a se formar. Esse é o caminho<sup>6</sup> que queremos perseguir através das discussões que apresentaremos nesse trabalho.

## 1.2 Conceção de leitura

Por acreditarmos no espaço de interação do aluno que, longe de assumir uma postura passiva diante do texto, atua como protagonista no processo de construção de sentidos, negamos as visões ultrapassadas de leitura, que infelizmente ainda permanecem em determinadas práticas pedagógicas.

A primeira a ser destacada é a de que ler é decifrar a superfície do texto, recaindo o enfoque nos elementos constituintes da língua, apartados dos usos efetivos que se fazem dela, ignorando-se, portanto, as situações específicas em que são empregados. Tais situações, por sua vez, possibilitam, em alguns casos, uma pluralidade de interpretações, já que o contexto determina o modo como lemos e escrevemos nossos textos. Considera-se, então, a linguagem um sistema abstrato, homogêneo e pré-definido.

Tal concepção rejeita a (co)autoria por parte do leitor, que, com base em seus saberes prévios, reinterpreta o escrito. Nesse caso, no dizer de Koch (2006), o leitor é considerado um sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, um “títere”, marcado por uma espécie de “não consciência”, de “não vontade”, um sujeito “sem vez”, excluído do processo de interação. O texto restringe-se a um “simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor” (KOCH, 2006, 16).

A segunda prática da qual também discordamos é a de que ler é “adivinhar” o que o autor quis dizer. Nesse caso, o destaque é dado ao autor, com uma suposta capacidade de expressar fielmente, no texto, seus pensamentos. A linguagem, aqui, é considerada como representação do pensamento (KOCH, 2006, TRAVAGLIA, 2005). Sua função básica consiste em deixar “transparecer”, fidedignamente, as ideias transmitidas – uma espécie de “ferramenta” que se encontra à disposição dos indivíduos. O sujeito configura-se como psicológico, individual, detentor de suas vontades e ações. O texto, por sua vez, é um produto lógico do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte, senão apreender, “colher” essa

---

<sup>6</sup> A palavra “caminho” aqui está sendo usada poeticamente, retomando o poeta andaluz *António Machado* cujos versos dizem: “Caminheiro, não há caminho. O caminho se faz ao andar.”

representação mental, juntamente com as intenções psicológicas do produtor, desempenhando um papel essencialmente passivo. Interpretar um texto limita-se a descobrir aquilo que se passou na cabeça do autor.

Nossa postura repousa na ideia de que o ato de ler é uma atividade interativa. Em primeiro lugar, sempre que se produz um enunciado, deseja-se que ele seja compreendido, mas nunca se exerce total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isso se deve à própria natureza da linguagem, que não é transparente nem funciona como uma fotografia ou cópia da realidade.

A língua não é uma dupla de trilhos a ligar dois pólos – o mundo e a mente, mas um conjunto de trilhas que decidimos seguir mesmo que dê em aporias. (MARCUSCHI, 2001, p.40)

Em segundo, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como esse trabalho é conjunto e não unilateral, dado que compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural. (MARCUSCHI, 2008). Kleiman (2004, 14 *apud* Marcuschi, 2008, p.231) afirma que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Para Marcuschi, isso quer dizer que, hoje em dia, o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto; ele se acha inserido na realidade social e tem de operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente.

No dizer de Koch (2006, 17), o texto será o “próprio lugar da interação”, no qual os interlocutores, “dialogicamente, nele se constroem e são construídos”. Os sentidos, em vez de determinados pelo sistema linguístico ou pelas vontades do seu produtor, são construídos em parceria com os leitores, que detêm uma série de saberes, acionados no momento da interação. Dessa forma, a leitura e a escrita são uma espécie de “jogo”, tendo como “peças” o autor, o texto e o leitor (KOCH, 2002, p. 19).

É assim, com essa concepção de leitor, que interage socialmente com a leitura, que busca (re)significá-la, que poderemos pensar mais profundamente na concepção de escrita na e da escola que queremos. O ato de ler deve, pois, ser encarado não apenas como atividade de decodificação, o que, aliás, nossos alunos já o fazem muito bem, mas como processo de inferências e de construção de sentidos a partir do conhecimento vivencial prévio do leitor, das codificações de produção e das motivações pessoais sustentadas em dois princípios: o do conhecimento do gênero textual e seus suportes, e do processo sociodiscursivo, a interação verbal (Karwoski, 2006, p. 82).

Segundo Marcuschi (2008, p. 233), para se compreender bem um texto, tem-se de sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido,

Dessa maneira, o que também se busca neste trabalho é identificar a razão pela qual nossos alunos não conseguem transmitir para o texto escrito suas experiências de leitores. Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II (1998) quando afirmam que:

A leitura é um processo no **qual o leitor realiza um trabalho ativo** de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de **uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível a proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p.69-70).

Ao final desse percurso teórico, a ser aplicado e testado no corpus de análise da presente pesquisa, conclui-se que o papel da leitura, conforme exposto até o



momento, é fundamental para a aquisição desse repertório de informações do qual o aluno será capaz de apropriar-se para ressignificar seus textos falados e escritos.

### 1.3 Ler diferentes tipos<sup>7</sup> e gêneros textuais

Para Marcuschi (2002), a expressão tipo textual designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem um pequeno número de categorias conhecidas, tais como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Segundo o autor, em geral, a expressão tipo textual, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas, sim, um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, não está empregando o termo “tipo textual” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Carta pessoal é um gênero textual, assim como editorial, horóscopo, receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. É evidente que, em todos esses gêneros, também se estão realizando tipos textuais, uma vez que é possível ocorrer que um texto de determinado gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é, em geral, tipologicamente variado (heterogêneo). Em uma carta pessoal, por exemplo, podemos encontrar sequências de variados tipos: injunção, narração, argumentação.

Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.

É interessante ainda destacar a importância desse estudo para o trabalho em sala de aula. Na organização de textos narrativos, por exemplo, a sequência

---

<sup>7</sup> Embora exista uma grande divergência em relação à nomenclatura referente à maneira como os textos se estruturam, ora chamada de modo de organização textual, ora como modo de organização discursiva e, ainda, como tipo de texto, ficamos aqui, por questões mais de prática que de convicção, com a nomenclatura adotada por Marcuschi (2002).

temporal constitui uma de suas marcas essenciais. Já no caso de textos descritivos, predominam as sequências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas. Portanto, em se tratando de ensino, pode-se chamar a atenção do aluno em relação ao cuidado necessário na organização das sequências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas. É justamente nesse ponto que os alunos apresentam as maiores dificuldades, na medida em que não conseguem realizar as relações entre as sequências disponíveis e a produção textual. Cabe aventar a possibilidade de, ao longo da vida escolar, não haverem sido levados a perceber essa relação.

De acordo com Marcuschi (2002), os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual; assim, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, deve-se motivar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero de cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. O autor mostra como é produtivo levar o aluno a ler um jornal diário ou uma revista semanal com a tarefa de identificar os gêneros textuais ali presentes e dizer quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos. É evidente que tal tarefa pode ser elaborada de muitas maneiras.

A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se, de modo especial, no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. Uma análise dos manuais de ensino de Língua Portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas para, segundo o autor, “enfeite” ou distração dos alunos.

É fundamental lembrar que não se pode supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum

que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais, como bem observam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1998). Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja negativa. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público, e assim por diante.

Dolz e Schneuwly (2004, p.120) ressaltam que, para que esses agrupamentos sejam realizados e aceitos na prática escolar, eles têm de obedecer a três critérios importantes. O primeiro é corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino. O segundo é mostrar as diferenças tipológicas e, por último, levar em conta que os gêneros agrupados sejam “relativamente homogêneos” no que se refere à capacidade de linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros.

Como a nossa pesquisa se deterá sobre os textos argumentativos e expositivos produzidos pelos alunos anteriormente descritos, achamos que vale a pena apresentar e refletir acerca do modo como os livros didáticos e alguns manuais de redação abordam e orientam o trabalho com esses tipos de texto.

Maria Helena Abaurre, em *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008), apresenta o tema sobre dissertação, dizendo que o contexto escolar cria condições muito particulares de produção de texto. Nesse contexto, é comum que os alunos sejam solicitados a escrever textos que possibilitem o exercício de três tipos de composição; a narração, a exposição e a argumentação.

As atividades que focalizam a produção de textos com características marcadamente expositivas e/ou argumentativas referem-se a tais textos como dissertações ou textos dissertativo-argumentativos. Assim a autora define a dissertação:

A dissertação é um texto que se caracteriza por analisar, explicar, interpretar e avaliar os vários aspectos associados a uma determinada questão. A finalidade da dissertação, portanto, é explicitar um ponto de vista claro e articulado sobre um tema específico. Em alguns casos, além da análise cuidadosa e detalhada de um tema, espera-se que o texto também apresente os argumentos para a defesa de um ponto de vista. Quando isso ocorre, tem-se a **dissertação-argumentativa**. [o grifo é da autora] (ABAURRE, 2008, p.465)

Oliveira (2004) distingue a dissertação argumentativa da expositiva<sup>8</sup>. A primeira apresenta argumentos em favor de uma opinião (ou tese), ao passo a última se limita a discorrer – ou “expor” – sobre um tema, geralmente de natureza intelectual, sem a preocupação de persuadir o leitor da veracidade do conteúdo veiculado. Para o autor, uma dissertação argumentativa deve preencher os seguintes requisitos: ter um razoável grau de especificidade (evitar propostas vagas); ser atual; provocar debates fora do ambiente escolar, não sendo, pois, objeto de consenso; não requerer conhecimentos especializados e por fim, ser apresentada de maneira aberta sem que o professor ou a banca tome previamente posição a respeito – a tomada de posição cabe ao aluno (ou candidato).

A classificação tradicional dos textos, utilizada para o ensino da redação escolar, dividia-os em três tipos: a descrição, a narração e a dissertação. Contudo, o termo dissertação é problemático, já que se refere a uma gama excessivamente variada de textos. O autor afirma que esse termo não tem o mesmo sentido para o professor de Português e para os demais professores. Para aquele, uma dissertação é uma “sequência de opiniões” destinada a persuadir o destinatário da veracidade de uma tese. Para estes, é a exposição de um tema, sem um empenho excessivo de persuadir o leitor; dissertar sobre um item do conteúdo programático, para eles, é discorrer sobre ele. Numa prova, por exemplo, “questão dissertativa” é a que determina a produção de um pequeno texto.

Essa dicotomia levou alguns estudiosos a distinguir dissertação argumentativa da dissertação expositiva. Assim, o modo<sup>9</sup> expositivo caracteriza-se por uma atividade discursiva de natureza analítica. A noção de causalidade, por exemplo, é típica desse modo, ao passo que, no modo argumentativo, ela é estratégia, ou seja, essa noção se põe a serviço, no modo expositivo, da exposição objetiva dos fatos e no argumentativo, de uma preocupação de parecer objetivo e lógico para persuadir.

Para Oliveira (2002), a redação escolar é um gênero, que só existe na escola e a descrição, narração e “dissertação” acabam-se tornando subgêneros desse gênero. Para nós, isso corrobora nossa hipótese de que a redação escolar, muitas vezes, é trabalhada na sala de aula de maneira artificial, o que faz com que o aluno

---

<sup>8</sup> Aqui não estamos preocupados em fazer as distinções entre autores sobre a discussão acerca de a dissertação ser ou não um gênero tipicamente escolar como define Oliveira.

<sup>9</sup> Oliveira (2002), influenciado por Charaudeau (1992), chama de modos de organização o que Marcuschi (2002), influenciado por Werlich (1975) considera tipos de texto

careça de situações reais de produção e, conseqüentemente, seu texto fique, quase sempre, carente de informatividade.

O autor mostra que, se o aluno não tem “ideias” para redigir, o problema está no método didático adotado, ou seja, na utilização de temas descontextualizados. Em situações reais de comunicação – oral ou escrita – as pessoas nunca padecem de falta de ideias. Oliveira (2002) afirma que esse problema só existe na escola e em situações de concurso e que, embora o mundo da escola seja um simulacro, não há mal nenhum em aproximá-lo o mais possível do mundo real para facilitar a tarefa do aluno.

Cabe, assim, ao professor a tarefa de gerar possibilidades para que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações reais, inseridas num determinado contexto. Para isso, acreditamos que o papel docente deva ser o de promover, por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento e à leitura, a discussão sobre o uso, as funções sociais dos gêneros escolhidos, sua composição, seu estilo, seu tema.

Dolz e Schneuwly (1998, p.171) acreditam que somente:

Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Os PCN do Ensino Fundamental e os PCNEM do Ensino Médio partem da proposta de que um trabalho pedagógico dessa ordem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição e dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar, em sua prática, os gêneros ficcionais ou não ficcionais que circulam socialmente. De acordo com Bakhtin (1992, p.274),

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Para Bronckart (2003), os gêneros são compreendidos como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que transmite uma mensagem linguisticamente organizada e que produz um efeito de coerência no seu destinatário. Já segundo Dolz e Scheneuwly (1996, 152), o gênero textual é caracterizado por formas linguísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas. Nesse sentido, pode ser comparado a um “mega-instrumento” utilizado pelos interlocutores nas diferentes situações de linguagem, sendo diferenciado por três dimensões: conteúdos veiculados, estrutura comunicativa comum ao gênero e configurações específicas das unidades linguísticas que compõem o texto.

Os gêneros textuais como práticas textuais vinculados à vida social, entidades sociodiscursivas e formas de ação social fazem parte da situação comunicativa e surgem lado a lado às necessidades interacionais. Nesse sentido, há, constantemente, uma modificação dos gêneros.

Assim, conforme afirmado anteriormente, o trabalho pedagógico com os gêneros presentes na sociedade pode tornar as aulas muito mais interessantes e significativas, desenvolver nos alunos sua competência textual e contribuir para que este, de certa forma, seja preparado para fazer o uso da comunicação nas muitas esferas da atividade humana que se constituem na interação social, como as veiculadas nas rádios, nos canais de televisão, nos jornais, nas revistas, na Internet.

Quanto ao trabalho pedagógico com alguns gêneros em detrimento de outros, de acordo com o ano escolar no qual será desenvolvido, encontramos um caminho na proposta de Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004). Para os autores, devemos organizar as transposições dos gêneros textuais para o ensino tendo em vista um ensino em espiral. O ensino espiral, ao contrário do linear, em que se trabalha com um “tipo de texto” e depois vai passando a outro e outro, “subindo degraus” em dificuldades, é aquele em que um mesmo gênero é trabalhado em qualquer série, variando apenas a forma de abordagem, isto é, o aprofundamento e enfoque dado. A diferença de um nível escolar para outro está nas dimensões ensináveis desse gênero, que vão progredindo em complexidade, sendo aprofundadas de acordo com o avanço do aluno.

A leitura tem aqui um papel relevante porque, ao formarmos alunos aptos a ler diversos gêneros de forma crítica, significativa e progressivamente complexa,

estaremos preparando autores capazes de colher os conteúdos pertinentes à sua demanda, refletir, transformar e produzir, e esse é o papel da escola.

## 2 O PAPEL DA ESCOLA

A escola de pais, fundada em Sambaíba, no Maranhão, não deu os resultados com que se sonhava. O estabelecimento tinha pouca frequência, e os pais iam beber no botequim próximo.

A direção da escola achou conveniente experimentar novos métodos, e colocou a responsabilidade do ensino nas mãos dos filhos dos alunos.

A princípio o aproveitamento foi extraordinário, pois os adolescentes que passaram a controlar a casa exerceram disciplina severa, exigindo dos pais o máximo de aplicação, pontualidade e aproveitamento. Depois, a disciplina foi abrandando, e havia meninos que convidavam seus pais e os pais de outros meninos a trocar a aula por futebol, no que eram atendidos.

Ao fim do semestre, a Escola de Pais tornara-se Escola de Pais e Filhos, sem programa definido, despertando imitação em outros pontos do Estado e até no Piauí.

Era uma escola festiva, em que os macacos, as borboletas, os seixos da estrada não só faziam parte do material escolar como davam palpites sobre a matéria, por esse ou aquele modo peculiar a cada um deles. O entusiasmo foi tamanho que pais e filhos chegaram à conclusão que melhor fora transformar o estabelecimento, já então sem sede fixa nem necessidade de tê-la, numa escola natural de coisas, em que tudo fosse objeto de curiosidade, sem currículo, e surgiu a escola da natureza, sem mestres, sem alunos, sem decreto, sem diploma, onde todos aprendem de todos, na maior alegria e falta de cerimônia, até que o INCRA ou outro organismo civilizador qualquer se lembre de dividir as terras de Sambaíba em fatias burocráticas e legais. Será a escola perfeita?<sup>10</sup>

Marilena Chauí, em conferência proferida no 1º. Fórum da Educação Paulista (10 a 12 de agosto de 1983), utiliza uma imagem: o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas o mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura/escrita, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mero testemunha desse diálogo, é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis. Com essas palavras é que desejamos abordar o papel da escola

Ramos (1997) diz que a sala de aula tem sido, em alguns momentos, palco de ações, muitas vezes, antagônicas. Ensinar língua materna é uma tarefa árdua porque o professor se vê impingido a ensinar análise sintática, corrigir erros de regência, concordância, acentuação e pontuação em redações e, muitas vezes, fica restrito aos limites de um livro didático. Não sobra espaço para a leitura crítica, para a leitura dramática de textos, para a discussão de temas de interesse mais direto, que levariam o aluno a um melhor desempenho linguístico. Mesmo quando tais atividades acontecem, elas são consideradas extras e não fazem parte do dia a dia contemplado pelo planejamento.

<sup>10</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. In: \_\_\_\_\_. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985. p. 19.



Os mais recentes programas oficiais de ensino enfatizam a distinção entre descrição e uso da língua, apontando limites claros entre o momento escolar em que o objetivo do ensino será o uso linguístico e o momento em que o objetivo será a descrição da língua. Há situações em que tal prática é subdividida em três aulas distintas: Gramática – Interpretação – Redação, e com professores diferentes. O que subjazem tal escolha é, muitas vezes, a visão de língua extremamente estruturalista, levando a um ensino mecânico e descontextualizado, privilegiando a visão tradicional, que tem, no ensino da gramática, o seu foco principal. Outras vezes, é a ideia de que uma escola “forte”, responsável pelo sucesso gramatical no vestibular, é aquela que oferece ao aluno quantidade de conteúdo, em detrimento, muitas vezes, de uma visão sociocomunicativa de língua.

Segundo Lerner (2002), é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informações para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou rebatendo outra que consideram perigosa ou injusta. O necessário é fazer desse espaço uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para expor suas ideias, informar fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer. O necessário é fazer da escola um espaço onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais; onde ler e escrever sejam instrumento poderoso que permita repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento; onde interpretar e produzir textos seja direito legítimo de exercer a responsabilidade necessária a ser assumida. Afinal, ler e escrever é poder.

Geraldi (1984), defende a ideia de que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística.

Tais práticas, ainda segundo o autor, integradas no processo de ensino-aprendizagem, além de corroborarem com o que já dissemos, têm dois objetivos: a) ultrapassam, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem, b) possibilitam, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Estabelecendo um traço comparativo entre 1984, quando Geraldi escreveu *O texto na sala de aula*, e hoje, 2013, o que vemos é que o ensino de língua vem

mudando frequentemente, ganha novos ares, mas a realidade na sala de aula continua, com frequência, privilegiando a metalinguagem de análise da língua. Apesar de os planejamentos já pensarem o ensino de língua materna a partir do ensino de gêneros, o que se tem são situações artificiais nas quais, muitas vezes, os textos funcionam apenas como recurso ilustrativo conforme já dissemos anteriormente no início desta seção.

Desse modo, defenderemos, ao longo deste trabalho, uma proposta pedagógica que, certamente, amplie o campo de possibilidades, aproximando as práticas escolares dos usos da escrita mais relevantes socialmente através da metodologia dos projetos. Envolvidos em uma proposta dessa natureza, alunos e professores tornam-se corresponsáveis por estabelecer a construção do conhecimento ou a intervenção nele, definindo tanto produtos esperados quanto um plano para chegar até eles.

Para tal, partiremos dos conceitos de texto e textualidade de que constituem a base da presente pesquisa.

### 3 TEXTO E TEXTUALIDADE: CONCEITOS

Catar feijão se limita com escrever:  
 joga-se os grãos na água do alguidar  
 e as palavras na da folha de papel;  
 e depois, joga-se fora o que boiar.  
 Certo, toda palavra boiará no papel,  
 água congelada, por chumbo seu verbo:  
 pois para catar feijão, soprar nele,  
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão, entra um risco:  
 o de entre os grãos pesados entre  
 um grão qualquer, pedra ou indigesto,  
 um grão imastigável, de quebrar dente.  
 Certo não, quanto ao catar palavras:  
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
 obstrui a leitura fluviente, flutual,  
 açula a atenção, isca-a com o risco.<sup>11</sup>

#### 3.1 Noção de Texto

Entende-se por texto, numa visão tradicional, um conjunto de enunciados inter-relacionados formando um todo significativo, que depende de coesão sequencial entre seus constituintes e da adequação às circunstâncias, bem como das condições de uso da língua, coerência conceitual, sobre a qual nos debruçaremos mais adiante.

Desse modo, a nossa intenção, nesta seção, é, ao passar por algumas correntes teóricas, fazer uma apreciação crítica, evidenciando a que mais se ajusta às nossas intenções de abordagem.

Sob o ponto de vista das mais recentes teorias linguísticas, o conceito de texto pode ser entendido de maneira mais abrangente, compreendendo tanto a esfera linguística como a não verbal, que contempla outras linguagens. Dessa forma, o grande desafio que cabe ao professor, principalmente, de Língua Portuguesa é encarar o texto como um produto histórico-social, relacioná-lo a outros textos armazenados na memória coletiva, admitir a multiplicidade de leituras por ele ensejadas.

Texto, portanto, tem de ser visto como unidade de sentido que pressupõe tanto o significado de uma parte, pois não é autônomo, mas depende das outras

---

<sup>11</sup> O poema *Catar Feijão* faz parte do livro *A Educação pela pedra*, de João Cabral de Melo Neto, cuja primeira edição foi publicada em 1965. O metapoema trata das inquietações sobre texto.

partes com que se relaciona, quanto o significado global do texto, como não resultado de uma mera soma de suas partes, mas de certa combinação geradora de sentidos.

Segundo Marques (1990, p.143), texto são conjuntos de unidades discursivas estruturadas, não apenas de acordo com padrões sintático-gramaticais, mas também inter-relacionados segundo princípios lógico-semânticos, de que a gramática não dá conta.

As unidades discursivas inter-relacionadas de acordo com princípios lógico-semânticos constituem textos. Textos caracterizam-se, assim, pela **coerência** conceitual, pela **coesão** sequencial de seus constituintes no plano do significado, pela adequação às circunstâncias e condições de uso da língua. O conceito que normalmente temos de texto é empírico. Diante de uma série de enunciados não inter-relacionados dentro desses princípios lógico-semânticos, numa dada situação de uso da língua, sabemos que não estamos diante de um texto. Para que identifiquemos como texto uma série de enunciados encadeados, é preciso que a sequência de enunciados forme um todo significativo, constitua uma unidade de sentido, nas circunstâncias de uso em que ocorrem. Um texto pode ser, portanto, **escrito ou falado**, apresentar extensão ou duração variáveis, concretizar-se em qualquer **registro**, ou modalidade de uso, da língua. Um texto pode ser uma passagem escrita, em **verso**, ou em **prosa**, um provérbio, uma legenda de fotografia, uma simples exclamação, a totalidade de um livro, um artigo de periódico, uma crônica, um verbete de dicionário, uma reportagem, um anúncio. Um texto pode ser uma sequência de atos de fala, um diálogo, uma conversa telefônica, uma conferência, uma aula, um simples grito, longas discussões acerca de um tema, comentários, informes, notícias veiculadas oralmente.

Na visão de Koch (1997), conforme a perspectiva teórica que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas. O conceito de texto não foge à regra. E mais: nos quadros mesmos da Linguística Textual, que tem no texto seu objeto precípuo de estudo, o conceito varia conforme o autor e/ou a orientação teórica adotada.

Assim, a autora vai mostrar que, desde as origens da Linguística do Texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas. Em um primeiro momento, foi concebido como a unidade linguística (do sistema) superior à frase, bem como a sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalização ininterrupta; cadeia de isotopias; complexo de proposições semânticas.

Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado segundo as teorias acionais, como uma sequência de atos de fala, pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da

atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.

Dessa forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. O que se percebe é que esse planejamento e processo de construção não fazem parte da realidade escolar, de modo geral.

Combinando esses últimos pontos de vista, ainda segundo Koch (2006), o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processo, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Defende-se, portanto, a posição de que: a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades, b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal, c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Portanto, a autora conclui que, nessa perspectiva, textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. Texto é, dessa forma, uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1992).

Schmidt (1978, p. 170 apud Koch, 1992) assume a mesma posição acima apresentada. Para ele, texto é “qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de comunicação – no âmbito de um ‘jogo de atuação comunicativa’ – tematicamente orientado e preenchendo um função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível”.

Resumindo, no dizer de Koch (1997, p.30):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. Portanto, a concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação. [grifo da autora]

Para Val (1991), texto ou discurso é a ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica formal. Para ela, antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Outra propriedade básica do texto é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Finalmente, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. Seus constituintes linguísticos devem se mostrar integrados para serem percebidos como um todo coeso.

De acordo com a autora, um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: a) o pragmático, relacionado ao seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativo, sobre o qual estará o foco desta pesquisa; b) o semântico conceitual, do que depende sua coerência e, como veremos adiante, se relaciona com o aspecto da pragmática que abordaremos; c) o formal, que diz respeito à coesão, em função do recorte do presente trabalho, não será aqui abordado.

A unidade textual se constrói, portanto, do ponto de vista sociocomunicativo, através dos fatores da pragmática (aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade e informatividade); do semântico, a coerência; do formal, a coesão. É preciso que se perceba, porém, que os aspectos da informatividade, a qual motivou nosso trabalho, bem como a intertextualidade dizem respeito, também, à matéria conceitual do discurso, na medida em que lidam com o conhecimento compartilhado pelos interlocutores. Ao mesmo tempo em que contribuem para a eficiência da pragmática do texto, conferindo-lhe interesse e relevância, esses dois fatores também se colocam como constitutivos da unidade lógico-semântico-cognitiva do discurso, ao lado da coerência. Assim, tais aspectos da textualidade fazem parte tanto do plano sociocomunicativo, como do plano semântico-conceitual.

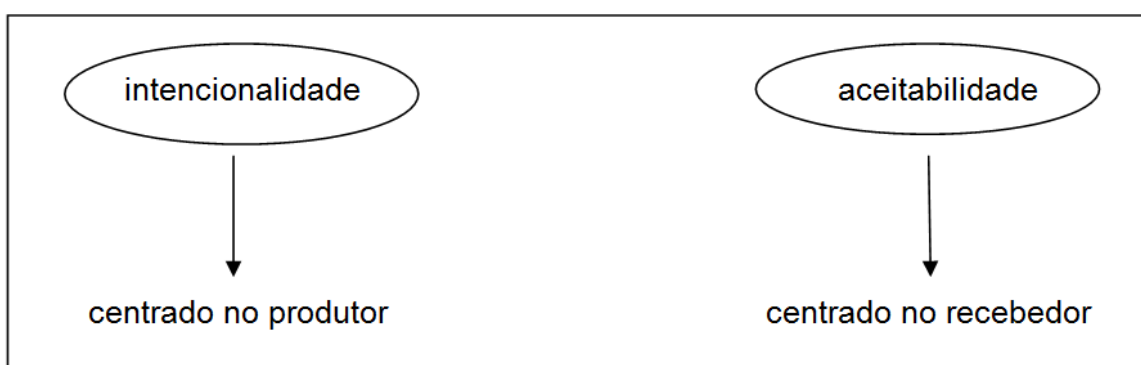
Para que se compreenda melhor, faz-se necessário definir o que são os fatores de textualidade.

### 3.2 Fatores de Textualidade

Segundo Val (1991), chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: alguns centrados no texto; e outros, no leitor/produzidor.

Com relação aos centrados no texto, encontram-se a coerência e a coesão – que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto. Quanto àqueles centrados no leitor/produzidor, têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. São eles:

- a intencionalidade, que concerne ao empenho do *produtor* em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, impressionar, alarmar, convencer, pedir, ofender, entre outras propostas. Em outras palavras, a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa;
- a aceitabilidade, a qual diz respeito à expectativa do *receptor* de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimento ou a cooperar com os objetivos do produtor;



- a situacionalidade, que se relaciona aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa. O contexto pode, realmente, definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto a recepção. Em determinadas circunstâncias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa. Servem de exemplo as inscrições lacônicas das placas de trânsito por sua praticidade de leitura.

A conjugação dos três fatores acima resulta numa série de consequências para a prática comunicativa que, apenas para fins ilustrativos, citaremos uma delas. É o fato de o produtor saber com que conhecimentos do receptor ele pode contar e que, portanto, não precisa explicitar no seu discurso. Esses conhecimentos podem advir do contexto imediato ou podem preexistir ao ato comunicativo. Assim, uma informação aparentemente absurda como o extraído de Elias (1981, 45) *apud* Val (1991), fará sentido para quem souber que Maria sofre de problemas gástricos de fundo nervoso e que passa mal sempre que come tensa, preocupada com o horário:

“Maria teve uma indigestão embora o relógio estivesse estragado”.

Daí vem a noção de coerência pragmática, ou seja, a necessidade de o texto ser reconhecido pelo receptor como um emprego normal da linguagem num determinado contexto.

- a informatividade: concerne em fidelizar o interesse do receptor ao texto. Esse fator diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal. Embora, um discurso menos previsível seja, normalmente, mais informativo, porque a sua recepção, mesmo sendo mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente. O ideal, sem dúvida, é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade. Para Val (1991), um

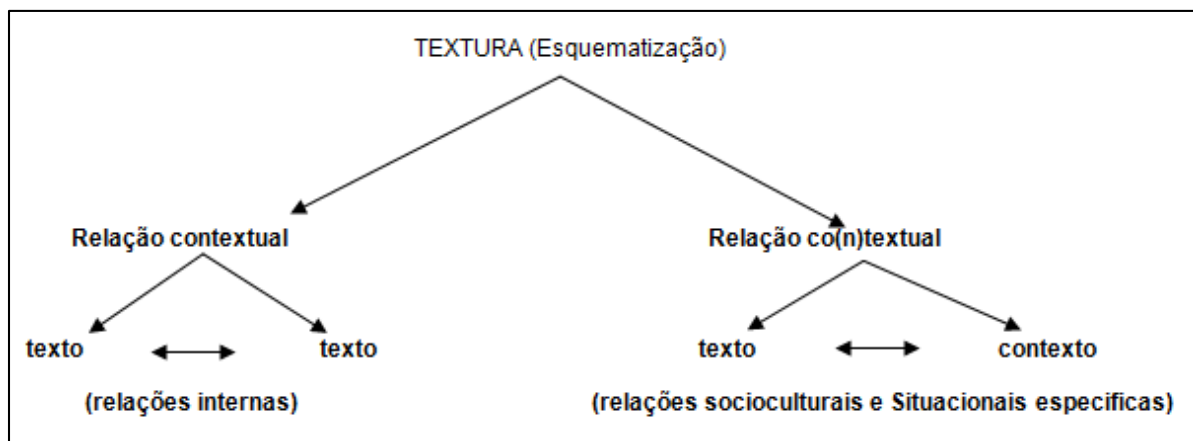


texto com boa informatividade ainda precisa atender a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende.

- a intertextualidade, que concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s). Segundo Garcia (1977), um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição.

Vale destacar uma questão interessante sobre esse último fator de textualidade: o mais frequente interlocutor de todos os textos, invocado e respondido consciente ou inconscientemente, é o discurso anônimo do senso comum, da voz geral corrente. Assim, segundo Val (1991), avaliar a intertextualidade, em sentido lato, pode significar analisar a presença dessa fala subliminar, de todos e de ninguém, nos textos lidos. Por outro lado, como esse discurso é de conhecimento geral, pode-se também considerá-lo como informação previsível e avaliar sua presença como elemento que faz baixar o grau de informatividade

Segundo Marcuschi (2008), é importante ter presente que o texto se ancora no contexto situacional, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos, e todos os demais que, porventura, possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo, com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual. Por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto, um texto tem relações situacionais e contextuais. E ratifica seu pensamento, citando Beaugrande (1997, 13) que afirma que um texto não existe, a menos que alguém o processe como tal.



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 88.

O autor ainda considera que textualidade não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico. Essa posição supõe pelo menos três aspectos. O primeiro remete à ideia de que um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos. O segundo está relacionado à ideia de que um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos. Por fim, tem-se que a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a uma indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

Para Marcuschi (2008), os critérios da textualidade, tal como foram concebidos por Beaugrande e Dressler (1981), devem ser tomados com algumas ressalvas. Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isso seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo.

Embora o autor discuta os princípios de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981) e mude o uso de “princípios” para “critérios” por acreditar que tais aspectos não possam funcionar como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios, que, no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto. Optamos, nesta

pesquisa, pela orientação desses autores por constituírem um norte para a questão da coerência, que está muito longe de ser esgotada. Acreditamos que, com uma proposta adequada de sequência didática, os princípios de textualidade, tal como foram concebidos, cotejem os problemas subjacentes ao texto, os quais ultrapassam em muito as questões linguísticas vastamente apresentadas pelos teóricos quando abordam a coesão. Por questões metodológicas, expandiremos um pouco mais o aspecto da informatividade, foco deste trabalho.

Val (1991) afirma que um dos pontos chave da Linguística Textual é a discussão sobre o que faz de um texto um texto, isto é, em que consiste a essência de um texto, que propriedade distingue textos de não textos. A essa questão grande número de estudos recentes responde, apontando a coerência como fator fundamental da textualidade e, em função dessa resposta, tenta esclarecer o que é e de que é feita a coerência de um texto. A conceituação teórica, que busca estabelecer em que nível se situa e com que elementos lida a coerência, se mostra, muitas vezes, fruto da análise empírica, empenhada em descobrir que características usualmente apresentam os textos coerentes. A autora propõe orientar-se pelas “meta-regras” formuladas por Charolles (1978) e, para os demais fatores de textualidade, por Beaugrande e Dressler (1983), e essa será a linha seguida neste trabalho, principalmente por que, parafraseando Val, que cita as observações de Widdowson (1981, 56), a aceitabilidade de um texto se prende à sua identificação como “um emprego normal da língua”. O que é adequado a um texto pode não ser a outro. Uma vez que o *corpus* deste trabalho é constituído pelos textos argumentativos produzidos pelos alunos em sala de aula, interessa-nos aqui entender se realmente tal material sofre de baixa informatividade e especular as possíveis razões.

### 3.3 O fator de Coerência

Andávamos e escapavam-lhe frases quase incoerentes. Apesar dos meus esforços, mal acompanhava as suas palavras, limitando-me, enfim, em fixá-las. A incoerência do discurso depende de quem ouve. O espírito parece-me feito de tal forma que ele não pode ser incoerente para si mesmo. Por isso não me atrevi a classificar Teste como louco. Aliás, percebia

vagamente a ligação de suas ideias, não observava nelas nenhuma contradição; além do mais, eu teria temido uma solução simples demais.<sup>12</sup>

Não há na literatura nenhum conceito sobre coerência que contenha todos os aspectos definidores desse assunto. Abordamos alguns que possam trazer um pouco de luz para o estudo, mas sabemos que estamos longe de esgotá-los. Não é à toa que, sem dúvida alguma, esteja aí o grande abismo existente nas grades de correção das redações. Se, por um lado, a coesão é vastamente tratada por teóricos e pelos manuais de redação escolar, a coerência ainda está sob uma densa névoa que obscurece o trabalho do professor no seu dia a dia. Não há uma orientação que facilite a identificação do problema para abordá-lo em sala de aula, fazendo com que tudo vire “falta de coerência”, tampouco sugestões de atividades, como existem para o trabalho com os constituintes linguísticos relacionados à coesão. Dessa forma, investiremos nos aspectos pragmáticos e semânticos da coerência.

Segundo Koch (1989), a coerência tem a ver com a “boa formação” do texto, mas num sentido que não corresponde à qualquer ideia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, estando mais relacionada, a uma boa formação em termos de interlocução comunicativa. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. É ela que faz o texto produzir sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como princípio da interpretabilidade do texto. Assim, está ligada à integibilidade do texto: reflete a capacidade de o receptor interpretar o que lê e atribuir-lhe sentido. A isso Koch vai chamar de coerência global.

Ainda, segundo Koch (1989), a coerência é vista também como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre os elementos presentes, que não são apenas de tipo lógico, mas dependem de fatores socioculturais diversos, fatores interpessoais, das intenções comunicativas dos interlocutores, enfim, de tudo que se possa ligar a uma dimensão pragmática da coerência.

Para Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Koch, 1989, 16), a coerência é “o resultado da atualização de significados potenciais que vai configurar um sentido”; o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos. A coerência, portanto, coloca em funcionamento processos cognitivos que

---

<sup>12</sup> Valéry, Paul. *Monsieur Teste*. 1896, p. 17.

deflagram a conexão conceitual. Tais processos podem ser de dois tipos: o conhecimento declarativo, que envolve proposições acerca de fatos ou crenças sobre a organização dos eventos e situações no mundo real, e o conhecimento “procedural”<sup>13</sup>, que compreende fatos ou crenças organizadas em blocos – conceitos e modelos cognitivos – para tipos específicos de usos e operações.

Para Van Dijk (1981) e Van Dijk e Kintsch (1983), ambos citados por Koch (1989, 19), o termo coerência pode ser usado em sentido geral para denotar que alguma forma de relação ou unidade no discurso pode ser estabelecida. Em seus trabalhos iniciais, Dijk, segundo a autora, considerava a coerência uma propriedade lógica do texto. Atualmente, pensa que a coerência não é apenas propriedade do texto, mas algo que se estabelece numa situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em dada cultura. Esses autores abordam a coerência local, que parte do texto, frase ou de sequências de frases dentro do texto, e da coerência global, que se refere ao texto como um todo.

Ainda segundo Koch (1989), Dijk e Kintsch aludem a quatro tipos de coerência. A primeira é a coerência semântica, que diz respeito à relação entre significados dos elementos das frases em sequência e um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo – macroestrutura semântica. A segunda trata da coerência sintática, que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica; por exemplo, o uso de pronomes de sintagmas nominais definidos. A terceira fala da coerência estilística, que indica que um usuário, em seu texto, faz uso do mesmo estilo ou registro, na escolha lexical, no comprimento e na complexidade da frase. Essa noção parece necessária para explicar fenômenos de quebras estilísticas. E, por fim, a quarta, que trata da coerência pragmática, que caracteriza o discurso quando estudado como uma sequência de atos de fala, desde que atos de fala em sequência estejam condicionalmente relacionados e satisfaçam as mesmas condições de propriedade que se mantêm para um contexto pragmático dado. Uma sequência de pedido polido, por exemplo, seguida por uma ordem seria pragmaticamente incoerente.

Marcuschi (1983) trata a coerência como sendo a organização reticulada ou tentacular do texto, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que

---

<sup>13</sup> “procedural” é um termo inglês usado por falta de uma tradução adequada ao português, já que processual teria marcada conotação jurídica e procedimental lembraria procedimento e não processamento de conhecimento na memória.

realizam a coerência no aspecto semântico e na função pragmática. Assim, para o autor, bem como para Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Koch, 1997, 31), a base da coerência é a continuidade de sentidos em meio ao conhecimento ativado pelas expressões do texto.

A coerência, portanto, se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores, o que inclusive leva a uma abordagem multidisciplinar desse aspecto. Uma vez que ela passou a ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, tudo o que afeta – auxilia, possibilita ou dificulta, impede – a interpretação do texto tem a ver com o estabelecimento ou não da coerência.

Assim, se é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção de sentido. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a uma avaliação, recorrendo-se a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação do sentido. (Koch, 1997).

Percorrendo esse caminho, da leitura para escrita, achamos que se faz necessário tratar da escrita, já que esta pesquisa pretende analisá-la nos textos discentes.

## 4 A ESCRITA

Nas longas noites de insônia e nos dias de desânimo, aparece uma mosca que fica zumbindo na cabeça da gente: “Vale a pena escrever? Será que as palavras sobreviverão em meio aos adeuses e os crimes? Tem sentido este ofício que a gente escolheu – ou pelo qual a gente foi escolhido?”

As pessoas escrevem a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os outros para denunciar aquilo que machuca e compartilhar o que traz alegria.<sup>14</sup>

Segundo Passarelli (2012), em função das formas de comunicação virtual pós-Internet, diz-se que nunca se escreveu tanto como atualmente, ou melhor, nunca se teclou tanto. No entanto, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico. Na verdade, não se trata de uma crise na ou da linguagem, mas de uma crise na capacidade de estruturar adequadamente um texto.

Escrever não pode ser tido apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno, mas nem sempre os alunos percebem que a escrita que aprendem na escola está presente, também, fora dos muros escolares. Tal ideia pode decorrer da prática considerada como ensino de redação que leva em conta, quase com exclusividade, as técnicas básicas de redação: aulas restritas à identificação de modalidades textuais, à incorporação de modelos de autores consagrados (escolhidos intencionalmente) e à solicitação de escrita baseando-se em tais exemplos. Acrescenta-se a isso a incumbência de escrever um texto com base apenas em um tema ou título proposto pelo professor.

### 4.1 As condições da escrita na escola

Se você quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atizar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um linguista, diga-me que o “estudante de hoje não sabe mais escrever”. (BRITO, 1983, p.109)

---

<sup>14</sup> GALEANO, Eduardo. *A descoberta da América (que ainda não houve)*. 2ed. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990. p.7 - 45. Série Síntese Universitária.

Eis aí de fato, na citação acima, uma questão que ainda toca a comunidade escolar: alunos, pais, escola, professores de todas as áreas. É comum ouvirmos nas salas de professores a queixa de docentes carrancudos de Matemática, História, Geografia, só para citar alguns, dizerem que seus alunos não sabem ler, não sabem escrever. Chegam a sugerir ao professor de Língua Portuguesa que lhes ensine. Esse é um embate antigo, com respostas também antigas, mas que ainda fazem parte do dia a dia das escolas do Brasil.

Embora já tenhamos exposto neste trabalho, e saibamos todos, que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas, não podemos ignorar nossa responsabilidade na realidade que transcende o aspecto escolar e atinge a esfera política e econômica. No entanto, o que estamos fazendo, de fato, para que o tal “fracasso” das redações escolares fique no passado? Sem dúvida, um desafio que precisa ser enfrentado.

Segundo Brito (1983), o resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas, o que corrobora nosso argumento neste trabalho de que o cerne da questão não está nos aspectos constitutivos da língua tão vastamente abordados pelos teóricos e pelos manuais de redação, que praticamente só falam da coesão e da “boa forma” que um texto tem de ter. A questão que se coloca, segundo Brito, é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam.

Tentar identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção é, portanto, outro objetivo deste trabalho. Brito, assim como nós, não se considera original e sabe que não viaja sozinho nesta discussão. Lemos (1997) propôs explicar os problemas de redação a partir do que chamou de “estratégia de preenchimento”, desviando o problema da mera questão da norma e colocando-o numa visão funcional e discursiva. Por sua vez, Pécora (1980), desenvolveu bastante o quadro das condições de produção, levantando questões inéditas e instigadoras. A esses autores nos filiamos nessa discussão, que, infelizmente, continua atual. Este deveria ser um capítulo ultrapassado do ensino, talvez rendendo passar por modernizações de estratégias, mas, ao contrário, estamos ainda muito próximos, em alguns casos, da produção textual de há trinta anos, nas escolas de Ensino Fundamental II.



A maioria dos trabalhos de redação não conta com um planejamento que proponha, verdadeiramente, um projeto, uma atitude de ensinar a escrever. Para esse quadro vivido, temos algumas hipóteses a serem confirmadas ou não:

a) os professores desconhecem estratégias de trabalho e preferem ensinar aquilo que sabem, ou seja, a descrição da língua;

b) os professores conhecem as estratégias, mas aplicá-las demanda sair da sua zona de conforto: exige novo planejamento e resultados imprevistos;

c) os professores conhecem as estratégias, mas ainda vivem a crença, muitas vezes imposta pela própria escola, de que escrever se aprende com a quantidade de produções feitas; portanto, é preciso produzir, produzir e produzir. O número faz a diferença.

Essas são algumas hipóteses, mas certamente poderíamos levantar outras. Sem dúvida, a mais importante delas é a submissão do professor que não se considera o especialista de sua disciplina e se esconde atrás do discurso dominante, que prefere insistir em que o aluno não sabe escrever.

É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor. Mesmo dentro da escrita, podem-se identificar diferentes tipos de interlocutor, preciso ou impreciso, dependendo do gênero textual produzido.

O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e de outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor, está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o quê e como tudo deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante, como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno.

Não se deve, contudo, pensar que o professor X funcione como peça neutra, cuja substituição por Y ou Z não implique mudança. Se, por um lado, ele significa a relação institucionalizada muito forte, por outro, enquanto indivíduo, participa na construção da imagem de interlocutor do aluno. A imagem final resulta, provavelmente, da fusão das várias imagens que o estudante cria durante o processo de aprendizagem.

Brito (1991, p.109) afirma que:

Se todos concordam que existe a doença, o mesmo não acontece com o diagnóstico. Dentro de um aparente consenso de que a performance estudantil situa-se abaixo de níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde 'o estudante não sabe escrever por que não lê', até aqueles que se preocupam mais com as causas e razões do que com a condenação pura e simples do estudante.

Como que respondendo à citação acima, Ramos (1997) aponta que vários são os trabalhos que apresentam diagnósticos de problemas de redação. Diversos tipos de tratamento têm sido indicados. Como aplicar os diferentes 'remédios' em situações específicas de sala de aula? Como saber se o remédio está fazendo efeito? A exemplo de Brito (1991), a autora ainda afirma que a imagem do interlocutor, criada pelo estudante, resulta do caráter repressivo e valorativo da escola. Ante tal interlocutor, o estudante sente-se impelido a mostrar que "sabe" e a negar sua capacidade linguística. A consequência disso não é a estilização ou apropriação da linguagem própria, mas uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Além desses aspectos, a autora afirma que a argumentação é apoiada em frases de efeito, normalmente de valor absoluto, ainda que isso possa incorrer em associações insólitas. É nesse ponto que a discussão nos interessa: por que o aluno opta por essas construções de senso comum e não transforma a informação bruta que possui em argumentos relevantes para a argumentação?

Para Ramos (1997), esses procedimentos levam a crer que: o estudante tem a necessidade de "encher", de certa maneira um espaço, isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer; na tentativa de tornar "culto" a redação, recruta os recursos que obtém a partir da imagem que constrói dentro da situação específica em que se fala.

Desse diagnóstico, a autora destaca quatro pontos: a) a posse por parte do aluno de uma imagem distorcida do que seja a norma culta; b) a negação da capacidade linguística do aluno; c) o caráter repressivo da escola, que impede o aprendiz de assumir o papel de sujeito na interlocução leitor/texto; d) o caráter valorativo da escola, materializado pela atividade de avaliador desempenhada pelo professor, que, ao desconsiderar o ensino da escrita como um processo, avalia de

modo global os textos dos alunos, apontando erros de múltiplas espécies ao mesmo tempo, o que desorienta o aluno em relação à causa de seu erro.

A autora vai mostrar também a necessidade de o aluno ter acesso a situações reais de uso da língua padrão e não padrão, quer pela mídia quer por outros meio. O professor, nessa perspectiva, deixará de ser o único porta-voz dessa variedade linguística, como também o único destinatário dos textos produzidos pelo aluno. Além disso, necessário se faz redefinir o papel do professor nessa relação.

Atualmente, este tem sido, ao mesmo tempo, revisor e destinatário do texto do aluno. Esse estatuto duplo e ambíguo traz consequências negativas: é destinatário porque é para ele que o aluno envia seu texto, embora não seja o destinatário pretendido pelo aluno. A consequência é que a maioria dos textos, senão todos, são escritos para destinatário nenhum, mas para arremedos de destinatário, expressão cunhada por Geraldini (1991). Não é de se estranhar que a maioria dessas produções não faça, muitas vezes, sentido para o professor e, principalmente, para o próprio aluno, que quase sempre também fica insatisfeito com os textos.

Se, no entanto, os destinatários reais fossem sempre requeridos e coubesse ao professor a tarefa de revisor, atento ao perfil dos destinatários selecionados, bem como o tipo de revisão fosse necessariamente variado, tornando-se claro o limite entre o que seria e que não seria adequado àquela situação, o papel do professor estaria melhor definido nessa relação. Conseqüentemente, o próprio aluno estaria aprendendo a rever textos, transformando-se em um revisor exigente e detalhista de sua própria produção, como mostraremos mais adiante no projeto de sequências didáticas.

## 4.2 **Escrevendo textos na e para a escola**

É a palavra que nos faz humanos, que nos diferencia dos outros animais."Reconhecer a linguagem como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo. Dentre todas as linguagens, é a língua natural — aquela que falamos — que nos dá identidade, permite a nomeação do mundo à nossa volta, participa da criação de categorias mentais a partir das quais nos relacionamos com a realidade em que estamos inseridos. A língua está na base de nossos questionamentos e indagações sobre o modo como o mundo se organiza e sobre como nos relacionamos com ele e com as pessoas com as quais convivemos.

Porque nos confere identidade, o modo como utilizamos a nossa língua é sempre objeto de análise e avaliação. Como falantes, participamos de um diálogo permanente no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da performance dos nossos interlocutores. Julgamos e somos julgados a partir do uso que fazemos da língua portuguesa.

Estudar os diferentes modos de organização e uso da língua portuguesa significa, nessa perspectiva, lembrar sempre que esse estudo só tem sentido se nos tornar capazes de compreender o jogo de sentido produzido pelos atores que participam da construção do discurso.<sup>15</sup>

A produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos de maneira mais adequada.

No entanto, ainda hoje, muitas vezes, o que se vê são práticas calcadas em atividades ultrapassadas, às vezes por comodismo, outras vezes por orientação da escola, ou ainda, por desconhecimento. É frequente a aula de redação começar com o professor dizendo “Hoje vamos fazer uma redação sobre...” Esse tipo de prática subjaz uma tradição escolar que tem como propósito de fazer com que o aluno saiba redigir três tipos de texto – o descritivo, o narrativo e o dissertativo. O ensino de produção de textos parece restringir-se ao levantamento das características desses tipos textuais. Categorizar a produção escrita não é ensinar a produzir textos.

O que se vê, portanto, é que a escrita nem sempre é ensinada, embora seja cobrada e avaliada. Dolz e Schneuwly (2004) consideram que narração, descrição e dissertação não são propriamente tipologias, mas gêneros escolares destinados ao ensino de uma categorização mais específica para atender a necessidades de ordem didática, ou seja, a tradição escolar se vale de uma tipologia em que os textos aparecem sob essas denominações tomadas como abstrações.

Segundo Fiorin e Savioli (2008, 39-73), é necessário esclarecer ao aluno que, por razões didático-pedagógicas, a escola convencionou utilizar essa nomenclatura e que não há textos em estado puro, mas híbridos, isto é, os tipos descritivo, narrativo e dissertativo podem não aparecer em um único texto sozinhos, o que não impede que, por conveniência didática, esses tipos sejam estudados em separado.

---

<sup>15</sup> Rosa Montero. História do rei transparente. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Assim, quando as aulas de Português priorizam aspectos da gramática normativa, as estruturas formais – fonemas, morfemas, palavras, sentenças e, às vezes, textos –, ignora-se a análise das funções da escrita: a comunicação, a preservação da memória e de registros, o exercício da documentação oficial e o desenvolvimento da autoconsciência. (BURKE e PORTER, 1993)

#### 4.3 A escritura do texto argumentativo

Como vimos tecendo ao longo deste percurso, este trabalho tem por finalidade discutir o problema “informatividade” nos textos argumentativos produzidos por alunos do nono ano. Mas o que é argumentar? Qual a finalidade desses textos na vida do aluno? Tentaremos responder, nessa seção, a essas e a outras perguntas que surgirão. Para dar conta do ensino desses tipos de texto que, na escola são denominados dissertação-argumentativa, é preciso conhecer algumas especificidades de cada um deles.

O argumento é uma manifestação linguística, construída por enunciados que, relacionados uns com os outros, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão. Argumentar é agir com honestidade, o que confere uma característica muito importante ao processo argumentativo – a credibilidade. Para ser produtivo, esse processo depende de saber dosar o trabalho com ideias e emoções, despendendo mais esforços em persuadir do que em convencer.

Oliveira (2010) mostra que, para ensinar a argumentar, o professor precisa ter – e transmitir ao aluno – informações referentes à maneira de estruturar um texto argumentativo. Segundo o autor, só se mostram céticos quanto à possibilidade de ensinar técnicas para argumentar, narrar, descrever, por exemplo, os que acreditam no “mito romântico da espontaneidade da linguagem” – como se a estruturação de um texto fosse algo “inensinável” (sic.) Felizmente, esse ceticismo é um equívoco.

O autor considera antipedagógico fazer o estudante argumentar sobre teses muito gerais e vagas, do tipo “todo cidadão deve amar a pátria” porque tais assertivas não preenchem o requisito da questionabilidade, o qual, segundo Charaudeau (2008, 205), é condição *sine qua non* para que haja argumentação. A tese sobre o amor incondicional à pátria dificilmente seria colocada em dúvida, seja por sua natureza excessivamente abstrata e vaga, seja por opiniões das quais

normalmente não ousamos discordar. Isso, ao invés de tornar fácil defendê-las, torna difícil.

Oliveira (2010) considera que exigir de um estudante um texto original já demonstra a inadequação da proposta, pelo menos para o principiante como, no caso do público de nosso trabalho, os estudantes de nono ano. A meta prioritária é o ensino das habilidades essenciais à dissertação, portanto típicas desse gênero, e originalidade não é uma delas, ao lado de ser um complicador para o iniciante. Além do mais, o que é original para o aluno pode ser lugar-comum para o professor: a originalidade é inversamente proporcional ao tamanho do universo mental de cada um.

Assim, no ambiente escolar, a proposta ideal, segundo o autor, para um texto argumentativo é a que preenche os seguintes requisitos: a) ter um razoável grau de especificidade – evitar propostas vagas; b) ser atual; c) provocar debates fora do ambiente escolar, não sendo, pois, objeto de consenso; d) não requerer conhecimentos especializados; e) deixar a tese à escolha do aluno; a proposta deve ser apresentada de maneira aberta e a tomada de posição deve partir do aluno.

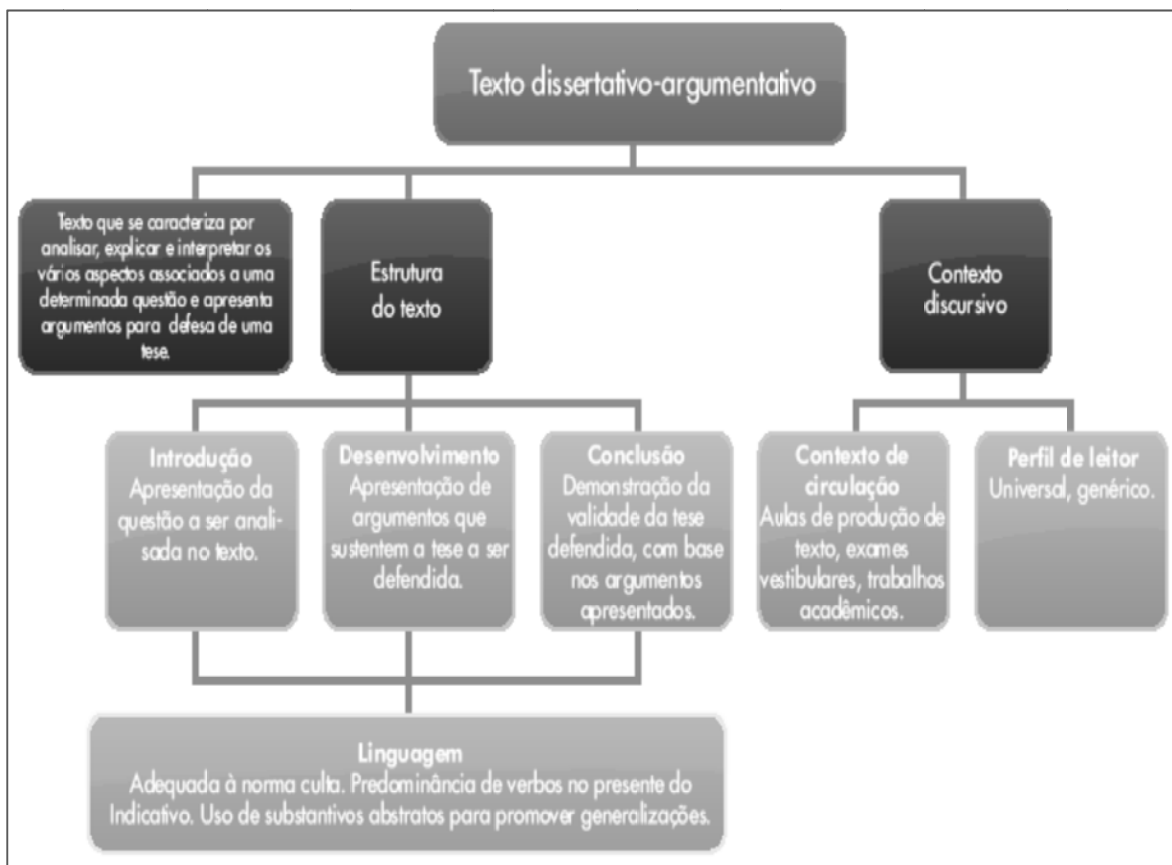
Garcia (1967) estabelece planos de ação diferenciados para a elaboração da dissertação e da argumentação. O autor vai mostrar que os compêndios e manuais de língua portuguesa não costumam distinguir a dissertação da argumentação, considerando esta apenas “momentos” daquela. No entanto, uma e outra têm características próprias. Se a primeira tem como propósito principal expor ou explanar, explicar ou interpretar ideias, a segunda visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser. Na argumentação, além disso, procuramos, principalmente, formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade.

A diferença estabelecida por Garcia (1967) é o que atualmente os autores tratam por dissertação-argumentativa e dissertação-expositiva. No entanto, Garcia propõe para cada tipo de texto condições de leitura e de escrita bem próprios.

Os manuais de redação também fazem suas propostas e estabelecem critérios de argumentação, às vezes pouco corentes com aquilo que descrevem na apresentação das propostas pelas quais orientam os professores. Abaurre (2010)

em Produção de Texto - *Interlocução e Gêneros* propõe, no encarte do professor, o seguinte passo a passo e assim define a dissertação-argumentação:

Figura 1



1º. Passo: Definir o tema:

- **Pertinência**  
O tema deve **auxiliar** o aluno **a refletir** sobre a realidade em que está inserido.
- **Atualidade**  
Se possível, o tema deve abordar acontecimentos atuais para se tornar mais interessante.
- **Abrangência**  
Não confundir **assunto geral** (violência) com **tema específico** (a violência no trânsito; a violência contra a mulher...)

## 2º. Passo: A montagem da coletânea

- Procurar textos representativos de diferentes gêneros:  
Divulgação científica, artigo de opinião, crônica, etc.
- Procurar imagens que levem o aluno a lidar com diferentes linguagens:  
Cartuns, tirinhas, fotografias, etc.
- Procurar representar diferentes pontos de vista:  
Levar o aluno a compreender que uma mesma questão pode ser vista a partir de ângulos diversos
- Oferecer informações essenciais para a reflexão (definição, dados, argumentos, etc.).
- Ajudar o aluno a delimitar o tema.
- Oferecer “caminhos” analíticos distintos, sempre que possível.
- Desafiar a capacidade interpretativa do aluno.

Deve-se, além disso, evitar a utilização de fragmentos que tragam informação redundante.

O que evitar nos textos da coletânea:

- Vocabulário muito especializado ou termos pouco comuns, que impeçam a compreensão do texto.
- Expressão de preconceito, a menos que essa seja a questão a ser analisada.
- Necessidade de domínio de pressupostos que o aluno desconhece.
- Informações equivocadas.

3º. Passo: Diferentes possibilidades de apresentação do tema:

- Formular uma questão que explicita um impasse para ser objeto de análise.
- Escolher um provérbio/citação que favoreça a reflexão desejada.
- Propor a relação entre diferentes aspectos da questão a ser analisada.

Evitar uma definição muito abrangente, para que o aluno não perca o foco da questão a ser analisada.

- Procedimentos finais: Redigir texto introdutório que “situe”, para o aluno, a questão a ser analisada.
- Garantir a correção das informações referentes à origem dos textos/imagens.
- Verificar se o aluno dispõe dos elementos necessários para realizar a reflexão proposta.

Exemplos do passo a passo proposto pela autora na orientação dada ao professor:



## 1º. Passo:

Segundo o escritor alemão Herman Hesse, "a paz não é um estado primitivo paradisíaco, nem uma forma de convivência regulada pelo acordo. A paz é algo que não conhecemos, que apenas buscamos e imaginamos. A paz é um ideal".

Ao longo de sua existência, o homem tem se afirmado como um animal guerreiro. Em milhares de anos, não se registrou um único dia de paz sobre a face inteira da Terra. Em algum canto do planeta, sempre esteve em curso algum conflito mortal entre bandos, tribos, clãs ou nações.

Com base nos textos e imagens da coletânea abaixo, elabore uma dissertação sobre o tema:

Paz: uma conquista impossível?

► *Um pouco de história*

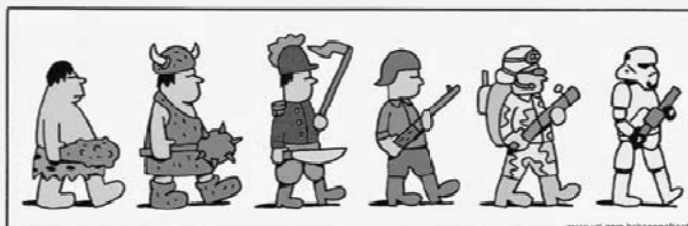


O cálculo é recente: entre 3600 a.C. e a tensão pré-guerra do Iraque, ou seja, cerca de 5600 anos, o homem só experimentou 292 anos de paz. Mas há controvérsias. Para muitos historiadores, nesses cinco milênios, em algum ponto do globo, o homem nunca deixou de estar num campo de batalha. Grosso modo, a passagem humana sobre a Terra registra 14500 conflitos armados e quatro bilhões de mortos — dos primeiros guerreiros gregos às vítimas do World Trade Center. O combate ao terrorismo é o novo item da lista das causas da guerra — expansão territorial, intolerância religiosa, ódio étnico, petróleo, futebol, até a busca da paz, escolha uma. Dizem que, neste século 21, a briga pela água é líquida e certa. De qualquer modo, a guerra tecnológica é potencialmente muito mais cruel do que todas as outras que a antecederam. Não há mais nenhum ponto do planeta que um míssil ou um jumbo descontrolado não possam alcançar. Pior: as novas guerras produzem cada vez menos heróis e cada vez mais vítimas civis. Nesse cenário, a paz tem alguma chance?

SCHILLING, Voltaire. *Guerra: uma história sem trégua*. Disponível em: <[http://caminhosdaterra.ig.com.br/reportagens/132\\_guerra.shtml](http://caminhosdaterra.ig.com.br/reportagens/132_guerra.shtml)>. Acesso em: 8 jul. 2007. (Fragmento adaptado).

► *A evolução da espécie: um olhar irônico*

CACO GALHARDO  
**SHORT CUTS**



▲ GALHARDO, Caco. Short Cuts. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 27 mar. 2003.

## 2º. Passo:

## ► A indústria da guerra

Os gastos dos EUA no Iraque e no Afeganistão ajudaram a aumentar as despesas militares no mundo em 3,5 por cento, alcançando 1,12 trilhão de dólares em 2005, segundo levantamento divulgado pelo Instituto de Pesquisa para a Paz Internacional de Estocolmo, em seu último anuário. De acordo com o instituto sueco, os EUA são responsáveis por 48% dos gastos mundiais em armamentos, seguidos à distância por Inglaterra, França, Japão e China, que investem de 4 a 5% cada um. Esses cinco países totalizam, portanto, 68% dos gastos mundiais com armas, ficando os restantes 32% para a

soma de todos os demais países do mundo. Os gastos com armas representaram, em 2005, cerca de 2,5% do Produto Interno Bruto Mundial, uma média de despesas de 173 dólares *per capita*. Países como a Rússia e a Arábia Saudita beneficiaram-se do aumento nos preços de minerais e combustíveis para impulsionar seus gastos com a indústria armamentista. A China e a Índia também aumentaram seus gastos.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. *Os nomes da barbárie*. Disponível em: <[http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna\\_id=3229](http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=3229)>. Acesso em: 8 jul. 2007.

## ► A lógica da guerra

Em uma hora gasta-se em armas o equivalente ao salário de 86400 trabalhadores. Aproximadamente 25% dos cientistas do planeta dedicam-se à investigação militar. Preparar um soldado para a guerra custa anualmente 64 vezes mais do que educar uma criança. Com o que se gasta num tanque seria possível construir 520 salas de aula. Baseadas em dados da Unesco, tais comparações podem parecer simplistas para muitos, mas mostram um pouco da lógica que leva o mundo a gastar cada vez mais com armas e menos com gente. [...]

“A indústria e o comércio de armas foi um dos negócios mais rentáveis do século 20. Em princípio, tentou-se justificar sua fabricação pelo direito da legítima defesa, mas uma vez criada a indústria ela se rege pela lógica capitalista, da obtenção do maior lucro possível pela criação de novos mercados. E os mercados para essa indústria são as guerras”, escreveu Luis Cárdenas, presidente do Serviço de Paz e Justiça (Serpaj) chileno, no artigo “Gastos militares e investimentos sociais”. [...]

No sistema máquina-de-moer-gente, crianças morrem de fome. Adultos morrem de fome. Idosos morrem de fome. E sempre haverá Bin Ladens, Bushs, Blairs e Saddans para justificar investimentos em guerra. Prova disso é que depois dos ataques terroristas aos EUA, o único setor da economia do país beneficiado foi a indústria bélica. Segundo matéria do *The New York Times* de 23 de setembro, “ao mesmo tempo que esses ataques provocaram uma queda enorme no mercado acionário, as perspectivas do complexo militar-industrial estão melhores do que estiveram em anos... [...] Três dias depois dos atentados, o Congresso aprovou 40 bilhões de dólares em fundos de emergência, dos quais entre 10 bilhões e 15 bilhões para as Forças Armadas”. [...]

Além desses, outros bilhões devem ser gastos mundo afora em mais armas para “prevenir o terror”, “antecipar-se a inimigos externos”, etc. Alguém pode se perguntar se depois disso o mundo ficará mais seguro. Claro que não. A História garante.

ROVAI, Renato; VASCONCELOS, Fredi. *Máquina de moer gente*. Disponível em: <<http://revisforum.uol.com.br/Revisa/2/armas.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2007. (Fragmento adaptado).

## De olho no filme

“Não importa aonde você vá, lá há uma arma.”



▲ *O senhor das armas*, de Andrew Niccol. EUA, 2005.

“Há mais de 550 milhões de armas de fogo em circulação no mundo. É uma arma para cada doze pessoas no planeta. A única questão é: como armamos as outras onze?” A essa fala segue-se a perturbadora cena de abertura do filme: a trajetória de uma bala de fuzil, desde a fábrica no leste europeu até a cabeça de uma criança africana. A história de um poderoso traficante de armas, baseada em fatos reais, permite refletir sobre o impacto da indústria bélica na economia mundial.

## 3º. Passo:

► *Perguntas incômodas*

“Mamãezinha, minhas mãozinhas vão crescer de novo?” Jamais esquecerei a cena que vi, na TV francesa, de uma menina da Costa do Marfim falando com a enfermeira que trocava os curativos de seus dois cotos de braços. Era uma criança linda, de quatro anos, a face da inocência martirizada e que em seu sofrimento não conseguia imaginar a extensão do mal que lhe haviam feito. Não entendia e ainda tinha esperanças. [...]

A verdade verdadeira é que não somos todos iguais. Uma bomba em Nova Iorque, em Londres ou em Paris desperta a dor do mundo. Mas quando tutsis e utus se trucidam em Ruanda, e morrem um milhão de africanos numa guerra, o assunto é pé de página dos jornais e os negócios das indústrias de armas continuam de vento em popa. [...]

Como manter a paz num planeta onde boa parte da humanidade não tem acesso às necessidades básicas

mais elementares? Como impedir que os que vivem um cotidiano de guerra e destruição, de sangue e ódio, sentindo-se oprimidos e injustiçados, não comemorem? Como reduzir o abismo entre o camponês afegão, a criança faminta do Sudão, o Severino da cesta básica e o corretor de Wall Street? Como explicar ao menino de Bagdá que morre por falta de remédios, bloqueados pelo Ocidente, que o mal se abateu sobre Manhattan? Como dizer aos chechenos que o que aconteceu nos Estados Unidos é um absurdo? Vejam Grozny, a capital da Chechênia, arrasada pelos russos. Alguém se incomodou com o sofrimento e as milhares de vítimas civis, inocentes, desse massacre? Ou como explicar à menina da Costa do Marfim o sentido da palavra “civilização” quando ela descobrir que suas mãos não crescerão jamais?

UTZERI, Fritz. Quem cria lobos. *Jornal do Brasil*. 17 set. 2001. (Fragmento).

► *Uma conclusão evidente*

É claro, portanto, que a paz universal é a melhor dentre todas as coisas que contribuem à nossa felicidade.

Dante Alighieri (poeta italiano, 1265-1321).

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. *Dicionário das citações*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395.

Analise atentamente os textos apresentados, identificando sua ideia principal. Busque também outras informações que possam ajudá-lo a desenvolver uma análise da questão proposta.

Após refletir sobre o tema, escreva uma dissertação em que, além de expor de modo claro e articulado a sua análise, você também defenda o seu ponto de vista sobre a possibilidade de os seres humanos viverem em paz.

Você deverá iniciar o 1º parágrafo da sua dissertação com uma das citações abaixo.

Façamos a guerra para poder viver em paz.

Aristóteles (filósofo grego, 384-322 a.C.).

Se colocares numa parte da balança as vantagens e na outra as desvantagens, perceberás que uma paz injusta é muito melhor do que uma guerra justa.

Erasmus de Roterdam (humanista holandês, 1466-1536).

Uma paz certa é melhor e mais segura do que uma vitória esperada.

Tito Lívio (historiador latino, 59 a.C.-17 d.C.).

Nunca houve uma guerra boa nem uma paz ruim.

Benjamin Franklin (político e escritor norte-americano, 1706-1790).

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. *Dicionário das citações*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-6 e 398.

Apesar de parecer uma sequência didática, a proposta não chega a auxiliar plenamente a construção de um texto dissertativo, de acordo com o que a própria autora define no seu quadro esquemático (figura 1).

#### 4.4 Produzindo textos na sala de aula

Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar.<sup>16</sup>

O presente capítulo objetiva expor um pouco de como é a rotina do professor de Português com o trabalho de redação, começamos pelo planejamento anual, segundo orientações recebidas, não é necessário detalhar como será essa atividade de produção textual na sala de aula. Quase sempre o que se faz é descrever quais gêneros serão enfocados e quantas produções serão feitas ao longo de cada bimestre. Muitas vezes, o professor apenas lista exercícios que serão propostos para o aperfeiçoamento de cada gênero, no entanto isso acaba não acontecendo, simplesmente porque o número de aulas destinadas à prática da redação é insuficiente para a exigência dos textos que precisam ser produzidos nos bimestres. Normalmente, é um mínimo de quatro com reescritura. Em anexo, mostramos alguns desses planejamentos apenas para ilustrar como se dá essa prática. (anexos A, B, C, e D).

No fim de cada ano, avalia-se o que deu certo no planejamento e o que precisa ser mudado para o ano que vai chegar. Costuma-se fazer mudanças significativas: novos livros extraclasses são sugeridos para adequar-se melhor ao gosto do aluno; às vezes, troca-se também o livro didático; decide-se sobre quais serão os novos projetos; enfim, é preciso modernizar e atualizar o planejamento. Há, também, uma preocupação com o conteúdo que não foi dado na série anterior para que este seja remanejado e possa, assim, ser contemplado na série seguinte. Todas essas alterações, entretanto, são apenas no plano da gramática.

O trabalho com a redação, porém, sofre poucas alterações. Embora ela também passe por discussão, quase sempre, são apenas lamentações quanto ao baixo desempenho do aluno, e, por isso, alterações são propostas, como mudar os temas que serão trabalhados, incentivar o uso do dicionário; às vezes, é produzido

---

<sup>16</sup> SARAMAGO, José. *A Caverna*. 2000. p. 77.

um manual de orientações sobre os principais “pecados da redação” que devem ser evitados, entre outros paliativos que aliviam mais a consciência do professor que propriamente a vida do aluno. Os reais problemas não são, de fato, enfocados. Tais procedimentos estão sugeridos nos manuais de redação, como “dicas de redação”.

É preciso de fato mudar o planejamento. Mais que isso, é necessário realmente incluir, nos planejamentos, as aulas de redação, descrevendo, efetivamente, como essas aulas serão ministradas, quais conteúdos serão trabalhados e que estratégias e recursos serão utilizados. Enquanto se acreditar que dar aula de redação é propor um tema, seguido de um momento de explosão de ideias “mágicas” que brotam do conhecimento de mundo de cada aluno, com uma revisão posterior do próprio aluno, sem receber uma orientação e cuidando somente do conteúdo gramatical que acreditamos que ele devesse já possuir, não estaremos efetivamente dando aula de redação; ao contrário, estaremos apenas colocando o aluno para escrever. Escrever, mais uma vez, para público nenhum e com motivação, quase sempre, zero. O que acaba acontecendo é que ele, mais cedo ou mais tarde, passa acreditar ser realmente incapaz de produzir bons textos. Ele acredita que é sua a incompetência.

Mas de quem é a responsabilidade de tal situação? Certamente, de muita gente, mas, com certeza, iniciando e terminando no professor. Primeiramente, porque muitas vezes, este não sabe como se ensina a fazer uma redação que não seja do velho e ultrapassado modo que fora descrito acima. Na verdade, o professor não aprende na Universidade como se realiza essa atividade, e, por isso, reproduz sempre o mesmo procedimento e reclama do baixo rendimento do aluno. Termina também com o professor porque, apesar de toda a sua frustração e percepção que existem outras dificuldades que impedem o trabalho adequado, não toma, quase nunca, atitudes eficientes para mudar esse quadro.

Em meio a toda essa situação, o que temos é um sistema cruel, que, quase sempre, impede que o professor se atualize e uma das causas está na crença de que redação se aprende por atacado, portanto quanto mais se produz, melhor será. Ledo engano, diz a experiência.

Para melhor refletir sobre essa realidade da produção dos alunos, analisaremos um total de quinze textos argumentativos. Nossa intenção é mostrar que a baixa informatividade nos referidos textos é, na maioria das vezes, consequência de um trabalho equivocado, provocado pela falta de uma condução

mais didática do trabalho de produção textual. Embora não se dê aula de informatividade, ela é a consequência imediata de uma proposta de trabalho que tenha como estratégia alguns requisitos que proporemos mais adiante depois da análise do *corpus*.

Este foi construído com textos produzidos em duas diferentes condições. Na primeira, cujo tema era “o lixo”, os alunos receberam um texto motivador para refletir sobre o assunto; havia, também, uma imagem que ilustrava a notícia. Na segunda, cujo tema era a dificuldade de conviver com a diferença, foi dado somente uma explicação sobre o assunto.

## 5 ANÁLISE DO CORPUS

### 5.1 Das condições de trabalho

A primeira experiência realizada com os alunos para a produção de texto foi desenvolvida a partir de uma conversa sobre o tema “Preconceito”, sua origem e aspectos que o circulam, tais como desigualdade social, diferenças étnicas, diferentes orientações sexuais e dificuldade de convivência com a multiplicidade de comportamentos, credos e culturas, existentes no nosso país. Os alunos não realizaram leituras prévias sobre o tema proposto.

Em “**As dificuldades de convivência**” (anexo B), o título prepara o aluno para a apresentação de argumentos que tratem da diversidade e dos problemas que esta pode trazer. O aluno introduz o texto com uma tese incompleta e pouco clara: “**Cada vez mais a desigualdade social é um fator agravante no Brasil, isso mostra maior preconceito gerado pela diferença de etnias, de sexo, de religião e muitas outras.**” O enunciado apresenta lacunas derivadas de inadequação vocabular em relação à palavra “agravante”, reforçada pelo mau uso do conector “isso”. A primeira pergunta que fica é: a desigualdade social é um agravante para quê?”. Além disso, demonstra que o maior preconceito é gerado pela diferença? Há um problema sério de articulação de ideias no trecho. São ideias que, apesar de relacionadas, não estão bem estabelecidas no texto. Desde este ponto, já podemos asseverar que coesão e coerência estão ligadas de forma indelével. O mau uso de articuladores compromete o encadeamento das ideias, produzindo ideias soltas, que, apesar de estarem próximas ideologicamente, se mostram desconexas, despropositadas no universo textual.

Mais à frente, no mesmo parágrafo, o autor lança um questionamento vazio e que não será aprofundado posteriormente: “**Até onde a sociedade vai continuar com o preconceito mesmo não declarando?**”. O fechamento do parágrafo não dá conta de concluir com unidade a frase anterior a ele, não propõe nada de verdadeiramente novo, nem será desenvolvido a contento.

O segundo parágrafo apresenta um argumento relacionado ao argumento anterior: “**É comum várias pessoas pensarem que alguém negro é pobre ou também que todo o político é corrupto. Isso traz uma dificuldade de convivência com o homem só porque possuem uma característica que os**

**determinam como diferentes na sociedade**". A primeira frase levanta uma questão clara em relação à ideia anterior e que poderia ser muito melhor explorada. O problema aqui, é mais uma vez, a falta de articulação no uso dos elementos coesivos. A relação causa-consequência que o autor do texto pretende estabelecer não se confirma de forma clara em função dos vários problemas presentes no período anterior. A falta de concordância verbal isola o substantivo "homem" e gera impossibilidade de compreensão. As ideias se perdem na falta de articulação.

O terceiro parágrafo mostra-se como um espaço para um sem número de ideias mal formuladas, lugares comuns e repetições, que em vez de agregar valor ao texto, o esvaziam de sentido. **"As pessoas discriminadas eram dogmas e tabus feitos na sociedade antiga, como a união no matrimônio de duas pessoas do mesmo sexo."** Nessa passagem, o aluno pretende tocar em dois assuntos: a discriminação milenar de grupos e o casamento igualitário. Entretanto, o início já não é feliz, com a apresentação de outra impropriedade vocabular: "dogma", no lugar de outra palavra. O aluno se utiliza de palavra pouco usada, talvez para conferir ao seu discurso escrito mais sofisticação. Aqui, podemos inferir que o aluno cai na "armadilha" de "escrever bonito" e se esquece de que é preciso, antes de tudo escrever claro e fazer sentido. A frase inteira não logra êxito na sua função de comunicar, pois insere a questão da sociedade antiga, sem fundamentar, e articula a primeira ideia "pessoas são discriminadas desde as sociedades antigas" com o matrimônio gay de maneira ineficaz.

No mesmo parágrafo, o autor continua: **"O Brasil é um país livre onde todos tem de se respeitar, mas se essa discriminação continuar vai chegar a um ponto em que ninguém passará a se respeitar do modo que deve se respeitar."** Essa passagem é apenas a reprodução de lugares comuns e repetições vazias de sentido, que não mostram reflexão alguma, nem qualquer esforço argumentativo. Vejamos o número de lugares comuns: (1) "O Brasil é um país livre"; (2) "todos devem se respeitar"; (3) "se essa discriminação continuar vai chegar a um ponto que ninguém respeitará ninguém". O que se apresenta aqui são argumentos "coringas" que servem, ao mesmo tempo, a tudo e a nada. Frases feitas que incrementam o número de linhas e não fogem ao tema proposto, mas não enriquecem em nada a discussão, nem mostram criticidade.

A conclusão, circular como todo o texto, traz um caráter propositivo: **"Embora parte da sociedade não aceite as diferenças de alguns, essa discriminação tem**



**que acabar, tratando os discriminados como pessoas iguais a todos e que essa característica só mostra que essas pessoas tem algo de especial, acabando com esses pensamentos preconceituosos.**“ O final repete o parágrafo anterior, reafirmando que a sociedade não aceita as diferenças e que isso tem de acabar. O que vemos é um discurso pronto, que não traz nada de novo; a proposta apresentada se encerra em si mesma: “a discriminação tem que acabar, e o aluno não diz como isso deve ser feito e em que ele poderia ajudar. É quase um slogan, com ideia cristalizada e sem necessidade de discussão. A articulação, novamente, foi mal feita, tanto no caso do “tratando os discriminados”, que, por não apresentar clareza, deixa a ideia solta e até ambígua, quanto nas duas orações finais, além de apresentar a repetição dos pronomes essa/esses, comprometendo a clareza do texto.

Em segundo, o texto “As dificuldades de convivência” parece querer dar conta de muitas questões, mas não obtém êxito, pois, além de não apresentar ideias bem formuladas e solidificadas em bons argumentos, apresenta problemas de ordem textual. O principal, a nosso ver, é a dificuldade de apresentar ideias de maneira clara e bem articulada. Nesse texto, é possível identificar dois traços, além dos problemas levantados: (1) o aluno apresenta dificuldades em articular linguisticamente seus argumentos, de maneira que os problemas de coesão determinam negativamente a construção da coerência; (2) o aluno apresenta muitas ideias sem aprofundá-las, o que preenche espaço vazio na folha, mas não confere ao texto conteúdo de fato. O aluno tem o que dizer, mas a dificuldade em fazê-lo, torna o aluno um reproduzidor de clichês e pensamentos soltos sem fundamentação.

No texto “**Raízes da discriminação**” (anexo N), o título cria a expectativa de que o aluno pretende falar sobre suas causas. O aluno inicia o texto com “**As diferenças entre pessoas sempre causaram algum tipo de preconceito. É certo que muitos não admitem, mas todos nós já nos incomodamos com elas, mesmo sem declara-las publicamente. Qual seria o motivo dessas discriminações.**” O texto é introduzido por generalizações: as diferenças sempre causaram preconceito, todos já se incomodaram com a diferença. Há pouca problematização e muita certeza do que é dito, não há modalização. No final, um erro de pontuação faz com que a frase não se encerre como deveria.

O texto continua: **“Parte desse motivo é um instinto que nos faz menosprezar os que são diferentes.”** Aqui as generalizações ganham força e revelam um tom grave, que não cabe no discurso escolar. A falta de modalização e reflexão na frase descobre a banalização de um preconceito, que não sabemos se é real ou apenas ilusão criada pela frase mal pensada. O aluno exemplifica: **“por exemplo, quando o homem branco, que nunca imaginaram a existência de homens negros, os encontraram trataram eles como seres diferentes e vice-versa. Hoje em dia já estamos acostumados com essa diferença, mas mesmo assim esse estinto ainda age sobre as pessoas.”**. Além de uma série de problemas de concordância e de ortografia, o exemplo perde a força nas frases seguintes, por não ser melhor desenvolvido. O autor fala que homens negros e brancos se trataram de forma diferente, mas não se aprofunda, não mostra as consequências desse tratamento. O argumento carece de especificidade, é esvaziado pelo uso de generalidades.

A ideia abordada até aqui já é por demais complexa e, até então, foi pouco explorada, um problema frequente em boa parte dos textos analisados, mas o autor decide trazer um segundo motivo para a discriminação, e aqui o preconceito anunciado no segundo parágrafo ganha força: **“Outra parte do motivo é uma busca pela perfeição. Ao tentar encontra-la ela tem que estar dentro do possível, uma mulher branca não vai ter como sua meta um homem negro, e sim uma versão aprimorada de si mesma. Assim alguém que não faz parte da mesma etnia, sexo e grupo social não pode alcançar a sua definição de perfeição, portanto são tratados com inferioridade.”**. Em primeiro lugar, percebemos o mal uso de conectores, tornando o texto confuso, prejudicando sobremaneira a progressão. Além disso, as ideias não são bem articuladas, ficando soltas e sem sentido, como no caso de **“Ao tentar ela tem que estar dentro do possível”**, que parece não ter lugar na frase; está completamente desconectada com o resto do enunciado. O discurso de que **“mulher branca não vai ter como meta um homem negro e sim sua versão aprimorada”** é a reprodução de um discurso racista e sexista, que mostra ausência de criticidade e de compreensão do que foi discutido em sala de aula. O aluno, provavelmente, por falta de instrumentos para apresentar criticamente os valores discriminatórios, trazendo-os como um contraponto, parece ter e propagar os mesmos valores, de qualquer forma. Assim, o que está escrito encontra-se em desacordo com as noções de cidadania. O final é

ainda mais surpreendente por apresentar a banalização do preconceito como algo comum, corriqueiro: alguém que não faz parte do mesmo grupo social – há uma lacuna, qual grupo social? Com certeza, o dominante, mas o aluno deve sempre estar preocupado em ser explícito em suas colocações a fim de produzir mais clareza – não pode alcançar a perfeição e por isso são tratados com inferioridade. Novamente há a repetição de valores reprováveis, mas existentes em nossa sociedade, sem qualquer contraponto, o que pode revelar valores do próprio autor do texto.

No final, a naturalidade do discurso discriminatório reaparece: **“Conclui-se que o preconceito não é completamente nossa culpa, mas deve ser evitado e combatido, mas como isso será feito é cada um que deve descobrir.”**. O autor conclui que o preconceito, apesar de ser um sentimento humano, não é nossa culpa, mas não diz de quem é. Além disso, reforça sua conclusão curtíssima com frases feitas - O preconceito deve ser combatido -, perdendo em autoria, pois reproduz discursos consagrados. O último deles é mais bem aceito e, por isso, permite a ele esquivar-se, para não apresentar nenhuma solução para o problema.

O texto “Raízes da discriminação” apresenta problemas de coesão que comprometem a clareza de algumas passagens; no entanto, o que mais se destaca é a apresentação de um posicionamento extremamente reacionário em relação ao tema. Não ficou claro, porém, se o posicionamento, reforçado por frases extremamente preconceituosas, é real ou criado pela ainda precária condição do autor que apresenta posicionamentos distintos, sem confundir-se com um defensor desses posicionamentos.

O texto “Brasil e o preconceito” (anexo D) faz com que o leitor, a partir do título, crie a expectativa de ler uma redação sobre o preconceito no país e isso de fato se dá. No entanto, apresenta alguns equívocos que comprometem a coerência macrotextual, além de problemas no encadeamento das ideias, que comprometem a compreensão global do texto. O autor inicia dizendo que **“A sociedade brasileira vem melhorando em relação a tempos atrás. Não é à toa que antes as mulheres não tinham direito algum perante a sociedade, logo o preconceito no Brasil é histórico, não é uma coisa recente. Mas ainda assim, a sociedade brasileira não consegue viver em perfeita harmonia com as diferenças”**. A primeira frase assevera que a sociedade brasileira melhorou, não explicitando em que aspecto,

mas, conforme avançamos na leitura, esse ponto fica mais claro. O autor exemplifica essa melhora com a problemática da falta de direitos das mulheres nos séculos anteriores. A relação é perceptível, apesar de mal explicitada pela falta de conector adequado e o uso de “Não é à toa”, que remete a uma ideia diferente do que é proposto na continuação da frase. O autor continua dizendo que o preconceito no Brasil é histórico e não recente. Há aí um pleonasmo que pode ser justificado pela necessidade de ênfase. Utiliza, ainda, a expressão-coringa “perfeita harmonia”, que não fortalece nem especifica nada, além de ser pouco dada à reflexão.

No segundo parágrafo, o autor faz um contraponto entre o Brasil e “os países europeus”, de maneira pouco feliz: **“A sociedade brasileira é uma onde há menos preconceito, já que a convivência entre os negros e os gays como os supostos modelos de sociedade perfeita, faz com que esse preconceito diminua. Já os países europeus, onde há menos convivência entre estes, por ser uma sociedade predominantemente formada por este modelo de sociedade perfeita.”**. O que é perceptível aqui é uma visão de Europa não só como um único povo, sem diversidade e sem intolerância, mas também como modelo de sociedade perfeita, o que esconde um conceito racista, como, por exemplo, que a Europa é branca, exclusivamente e que sociedade branca equivale a modelo de sociedade perfeita. Essa visão é completamente desconectada da realidade, a incoerência se faz presente. Além disso, no tocante à coerência, percebe-se que o autor liga a noção de diversidade com a ideia de falta de preconceito, o que também é um equívoco. A progressão semântica também se perde na medida em que há descontinuidade na frase, pois o que deveria ser oração principal está incompleta. Aqui, a falta de uma articulação eficaz fez o autor se esquecer de fechar o período, assim como de fechar a ideia, pela inexistência de um verbo. Além disso, o parágrafo apresenta outros problemas de articulação menos comprometedores.

No terceiro parágrafo, **“No Brasil ainda ocorre vários casos de preconceito, como por exemplo o fato de em alguns lugares o negro não adentrar e também a quantidade de maridos que torturam e matam suas mulheres.”** há um problema de incoerência externa, pois o autor afirma que há lugares em que o negros não entram, parecendo que há alguma proibição específica, o que não é o caso. Seria importante deixar claro que lugar é esse e em que circunstâncias. Talvez se houvesse mais desenvolvimento da ideia, não houvesse incoerência. No caso da tortura sofrida pelas mulheres, a passagem

precisava de melhor articulação com a segunda parte, a fim de que ficasse mais clara a relação entre discriminação e morte/ tortura de mulheres no ambiente doméstico. Aspectos interessantíssimos, mas pouco explorados pelo aluno.

O autor encerra com a frase **“O preconceito pode ser evitado se todos colaborarem e denunciarem casos de agressão contra gays e mulheres, até porque no fundo todos nós somos iguais, o que muda é indiferente, é apenas um detalhe no meio de muitos outros.”**, que propõe ações reais que, podem diminuir o preconceito. Traz também uma das frases feitas que mais apareceram nas redações analisadas: “somos todos iguais”. Com esse argumento-coringa, já gasto, junto a uma ideia igualmente sentimental e com pouca capacidade de propor crítica, o autor encerra a discussão e a reflexão.

O texto apresenta problemas de articulação e poderia ficar mais bem estruturado se focasse uma única discussão, pois, ao passar por várias, não aprofunda nenhuma, perdendo sua força argumentativa e apresentando erros conceituais que o tornam lacunoso e, em algumas passagens, problemático.

**“Brasil e suas diferenças”** (anexo E) pretende expor as diferenças existentes no país e como elas originam preconceito. O problema aqui está no fato de os argumentos serem baseados apenas no senso comum e não se sustentarem, apresentando ideias esvaziadas de conteúdo e fundamentação. Além disso, o autor se utiliza de frases feitas e imperativos que não promovem a reflexão.

Assim, o parágrafo inicial é **“Temos que tratar deste delicado tema cuidadosamente porque se estamos falando sobre diferença e todos são diferentes, tendo cada um com variados pontos de vista sobre a situação. Pelo meu ponto de vista alguns brasileiros convivem muito bem com as diferenças mas é claro que outros não, mas por que?”**. A passagem tem problemas sérios de pontuação e de encadeamento de ideias. A coesão é precária, com períodos incompletos e ideias soltas, além de haver pouca ou nenhuma progressão. A primeira frase mostra que o autor entende que o tema preconceito é delicado, mas, ainda assim, ele apresenta a tese de maneira deficitária por conta dos problemas coesivos: somos diferentes e, ao falarmos sobre diferença, apresentaremos diferentes pontos de vista. O conceito de “diferença” permeia, de forma circular, todo o período, por erros de estruturação da frase, mas também pela ausência crítica da ideia. O autor utilizou o grande clichê de “somos todos diferentes” e partiu

para a evasiva “há muitos pontos de vista, já que somos diferentes.”, ou seja, não disse nada de muito específico com que precisasse se comprometer até o fim do texto. Segue, afirmando que “Alguns convivem bem com a diferença, outros não”. Mais um argumento sem sustentação e que não apresenta nada de novo. No mesmo parágrafo, o autor cria a expectativa de que vai revelar os motivos pelos quais alguns brasileiros não convivem bem com a diferença. Vejamos: **“Por que outros brasileiros generalizam a relação aparência com personalidade e a atitude e pensam que todo o negro é uma ameaça um bandido todos os ricos são arrogantes, isso é o pensamento de alguns brasileiros. Não sei quando essas exclusões sociais começaram e nem de onde vieram esses pensamentos mas sei que isso é errado, julgar as pessoas somente pela aparência ou pela vida social.”**. O parágrafo traz ideias que poderiam ser interessantes se abordadas de outra maneira, mas que se perdem por problemas formais. Ele inicia com o uso impreciso da forma verbal “generalizam” e trata do fato de algumas pessoas relacionarem aparência à comportamento e personalidade. Prossegue exemplificando que o negro é perseguido pelo estigma de ser bandido e o rico visto sempre como arrogante. Encerra o parágrafo apresentando mais imprecisões e generalidades: o autor não sabe de onde vêm os estigmas apresentados, mas diz que é errado julgar as pessoas pela sua aparência. Mais uma vez, não há argumentação, e sim discurso pronto e *slogans* sociais que são repetidos à exaustão, sem qualquer reflexão, não só por este aluno, mas por toda uma geração. Nesse momento, já fica patente que aparecerão, bem contrariamente ao que propõe o texto argumentativo, algumas palavras de ordem, cheias de senso comum; “não se deve julgar” é a principal delas.

No quarto parágrafo, **“Ninguém deve julgar outras pessoas antes de conhecê-las e mesmo as conhecendo e não gostando delas, mesmo assim, não os julgue, porque outra pessoa pode gostar dela e não gostar de você e isso somente piora sua situação gerando ódio, discórdia e como hoje em dia cria até conflitos”**, a circularidade do discurso vazio chega ao ápice. Julgar e gostar se repetem tantas vezes, que tornam o texto confuso. O texto não avança, não há progressão, a frase feita toma conta do parágrafo. O autor, não cria argumentos que sustentem a tese de que algumas pessoas julgam as outras pela aparência; apenas pretende propagar os valores consagrados do “não julgue” e prossegue afirmando

que julgar promove ódio, discórdia e conflitos. Mais uma afirmação com baixo grau de informatividade.

A conclusão **“Então, assim como eu disse, existem brasileiros com muitas opiniões sobre os outros, desse modo se tiveres uma opinião negativa, esqueça-a porque de pontos negativos, a vida está cheia mas de pontos positivos é que estamos precisando.”** É, mais uma vez, um exemplo de falta de compromisso com o gênero e falta do que dizer com discursos prontos cuja única função é preencher espaços vazios. A conclusão começa por uma obviedade: “alguns brasileiros têm opiniões sobre outras pessoas”, e termina com um conselho que contribui pouquíssimo com o texto: “não tenha opiniões negativas”, sem falar que o autor não especifica o que seria essa “opinião negativa”.

Além de todos os visíveis problemas de ordem formal, o texto apresenta total falta de conteúdo, evidenciada por um desconhecimento ou desinteresse em relação às ideias e ao tipo de texto. O que há é a reprodução de discursos prontos que deixam a argumentação, base do texto dissertativo-argumentativo, em suspensão.

O texto que segue – **“Os motivos do preconceito”** (anexo K) propõe, já no título, informar ao leitor as causas do preconceito, e não é exitoso nesse fim, pois, além de ser um texto sem muito aprofundamento das ideias lançadas, é um texto sem muita progressão. Lança ideias que não são desenvolvidas e repete muitos clichês e discursos prontos.

O texto é introduzido pela frase: **“Hoje em dia podemos ver preconceitos por onde passamos. A população não consegue estar perto uma da outra que não seja igual.”**. Notamos aí imprecisão no uso do item “população”, o que causa um estranhamento, mas não prejuízo total ao entendimento da frase. Nota-se também a falta de modalização. Nem toda a “população” não consegue estar perto de “diferentes”. A frase, na verdade, mostra-se falaciosa.

O segundo parágrafo é composto de obviedades e frases esvaziadas de significado, tais como: **“Todos nós temos diferentes modos de julgar os outros, porém uns julgam positivamente e outros negativamente”**, além do mau uso do “porém”, que não exprime oposição à oração anterior. A seguir, o autor prepara argumentos calcados no senso comum do mito da inveja: **“(…) os que julgam negativamente, tem medo de perder o que tem, o que conquistou ao decorrer do tempo. Eles temem de quem vem chegando e tomar a atenção de todos, de**

**sua plateia e assim surge os preconceituosos, que exclui os outros, tentando rebaixar o nível dos outros.”** Não há fatos que corroborem essa ideia, nem exemplos, só a certeza do próprio autor de que o “julgamento negativo” é resultado de inveja de quem julga, de medo do perder.

Mais à frente, o estudante vai dar um segundo motivo para o preconceito: (falta de) **“educação que todos deveríamos ter e o respeito pelo outro. Se tivéssemos respeito pelo outro, não ocorreria o “bullying”, que diversas vezes pessoas sofrem por serem diferentes. Devemos aprender isto já pequenos, pois não são só apenas os grandes que se sentem discriminados, mas se não praticarmos, podemos continuar uma vida, no qual, desrespeitamos os nossos amigos.”**. A ideia final encontra-se confusa e sem sentido por falta do uso adequado dos conectores. Além disso, os termos relacionais criam expectativas que não se cumprem nesse texto. As perguntas são muitas: o que devemos aprender?; o que devemos praticar? de que grandes o autor está falando? As ideias estão soltas e precisam de estruturação sintática. Infelizmente, o texto não possui organização, o que torna a leitura pouco compreensível.

O fechamento encerra a pregação moral: **“não julgamos os outros por serem diferentes”**, reforço um tanto *nonsense* segundo o qual, se não gostamos da pessoa, é porque ela é superior a nós. O texto é pura reprodução de um discurso frágil, de pouca responsabilidade assumida.

No texto **“Diferenças e preconceitos”** (anexo G) ocorrem muitas ideias diferentes, informações que parecem promissoras para um bom texto argumentativo. O problema maior, a nosso ver, está na disposição e articulação dessas ideias, que, apesar de apresentarem relação possível, da maneira como aparecem no texto, em função dos problemas de encadeamento, ficam confusas e desconexas.

O parágrafo inicial é todo feito de perguntas: Por que no Brasil, mesmo havendo leis contra o preconceito, ainda há discriminação; “Por que não podemos ver os outros como iguais”; Quando e por que nos tornamos preconceituosos?. Todos esses questionamentos são válidos. O autor, apesar de ainda não apresentar uma tese, apresenta seus objetivos demonstrando que pretende responder às questões levantadas acerca do tema.

O segundo parágrafo, no entanto, revela-se extremamente confuso, trazendo informações distintas que “brigam” entre si. No trecho **“O Estado Brasileiro,**



mesmo tendo leis contra o preconceito, a população não aceita aqueles que são diferentes do molde que o mundo tomou como referencia de pessoa perfeita”, um exemplo disso é, que mesmo na África, nos comerciais de televisão, muitas das vezes, aparece atores brancos, por que essa é a base e por isso existe um maior numero modelos brancos do que negros; no Brasil, como lei contra o preconceito é muito fraca, aqueles que não se encaixam nos padrões da sociedade são repreendidos e reprimidos pela maioria.” em primeiro lugar, percebemos marcas de oralidade, como a topicalização e certa frouxidão no uso dos articuladores. Daí, talvez, possamos ter uma pista do motivo pelo qual a relação de ideias também estar frouxa e aparecerem tantas lacunas ao longo do texto, que prejudicam seu entendimento e o tornam confuso e incoerente em algumas passagens. O aluno claramente está ainda percorrendo um caminho obscuro em relação ao texto escrito e deixa transparecer muito do fluxo de seu pensamento. As lacunas, que no texto escrito ficam tão claras e reforçam a confusão do texto, na fala, talvez, seriam menos prejudiciais. O autor começa afirmando que, mesmo com leis antipreconceito no Estado Brasileiro, a população “não aceita” pessoas diferentes daquelas criadas como ideais. Abruptamente, o autor insere a problemática do preconceito na África no mesmo período que aventou falar do Estado Brasileiro. A má articulação promove quebra de expectativa, como se faltasse algo ali e, na verdade, falta mesmo, um elemento de transição de uma questão para outra. O autor reforça seu argumento de maneira razoável: atores brancos e modelos brancos têm mais oportunidade no mundo, mas isso se perde na relação mal feita. Ele continua dizendo que a lei contra o preconceito é muito fraca, o que exigia uma explanação mais sólida do que a que foi realizada.

O aluno prossegue, dizendo que o que ocorre é uma influência europocêntrica, que privilegia homens brancos e heterossexuais, e exemplifica o papel do negro e do homossexual nos filmes: **“o negro na maioria das vezes são: desfavorecidos, ladrões, taxistas e muitas poucas vezes são personagens principais”**. O exemplo chega a ser cômico com o aparecimento de “taxistas” na lista de desprestígio social bem como homossexuais, que de acordo com o texto, **“só são postos em filmes de comedia romântica e, pelo que vejo até hoje, nunca são personagens principais ou importantes.”** Nessa segunda parte, há um recrudescimento da crítica, o que faz com que o aluno peque por “carregar nas tintas”, apresentando um argumento muito questionável.

A conclusão responde à última pergunta da introdução, de maneira que não conclui tão bem quanto deveria. Começa se valendo de argumentos mais uma vez questionáveis: **“É nosso instinto discriminar, (...) discriminar é algo natural.”** e propõe que devemos lutar contra o instinto discriminatório, para assim repeitar o outro e chegar próximo da paz. A argumentação aqui é feita a partir da propagação de valores morais consagrados e determinados desde sempre por um senso comum: Devemos respeitar o próximo e lutar pela paz.

Como podemos ver, o texto tem algo de muito bom: as boas ideias que aparecem e que podiam ser melhor desenvolvidas e relacionadas para que não perdessem seu sentido inicial.

O texto **“Tolerar”** (anexo O) argumenta sobre algumas soluções para a questão do preconceito. O parágrafo inicial introduz bem o tema, em conformidade com o título: **“Tolerar, gostar e aceitar o diferente. Conceitos necessários para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, uma vida ideal”** e, prossegue no parágrafo seguinte, **“Todos tem (sic) aversão a algo, pois é impossível gostar de todos.”** A frase é generalizante e universaliza uma opinião do autor. Além disso, a palavra escolhida “aversão” confere à frase um tom ainda mais grave e dramático, o que não cabe no texto dissertativo. O autor prossegue sustentando **“que é possível respeitar e tolerar as diferenças, afinal o mundo é formado pela pluralidade.”**

No terceiro parágrafo, pretende defender sua tese e apresentar exemplo das dificuldades promovidas pelo preconceito. O problema existente no exemplo apresentado é que o aluno não introduz bem o exemplo. Lança-o sem maiores informações, ignorando que há entre autor e leitor um pacto, no qual aquele deve ser claro e dar conta de algo que o leitor conhece, ainda que minimamente, sob pena de dificultar a interlocução. No trecho **“Um exemplo de como a sociedade pode piorar um preconceito existente é o caso do garoto de oito anos que faleceu nos atentados de Boston.”**, o autor não estabelece, de início, a relação de causa e consequência entre o preconceito e o assassinato da criança. Ele elucidará essa relação mais à frente: **“Seus amigos que sobreviveram vão crescer lembrando que seu colega foi morto por chechenos que, por causa da falta de tolerância entre os povos, cometeram tal ataque”** O argumento, no entanto, é questionável e não se sustenta.

O autor prossegue, nunca se aprofundando nos argumentos expostos, mas expondo mais e mais ideias, no quarto parágrafo. Ele apresenta a sociedade atual mais tolerante do que a de antigamente, mas não apresenta argumentos que deem conta dessa mudança e se adianta propondo que as culturas se conheçam umas às outras para que **“se entenda o estranho”**.

No último parágrafo, o que seria a conclusão é, verdadeiramente, mais uma ideia exposta: a de que o preconceito é natural e existe em todas as sociedades, uma vez que é da natureza do ser humano ter preconceito. **“A conclusão é que sempre haverá preconceito, pois existe a diferença, mas é preciso tolerar.”**

Desse modo, o texto não apresenta conclusão, o que mostra falta de planejamento textual do aluno e conscientização das partes do texto argumentativo.

Em **“O mundo é diferente”** (anexo L), o texto apresenta unidade temática, progressão e conhecimento enciclopédico. O autor para tratar do tema, tenta trazer a discussão para o campo histórico, e depois passa para o campo social e filosófico. Os argumentos são, na medida do possível, sólidos e há preocupação em resgatar e avançar, não comprometendo a linha de raciocínio proposta pelo texto.

A introdução é composta por uma tese polêmica: **“A humanidade tem, sim, preconceitos e julgamentos injustos e sem fundamentos. Esse comportamento data de mais de 2000 anos, onde vemos povos dominados e escravizados por serem considerados inferiores”** Ocorrem aí algumas imprecisões: o comportamento a que o aluno se refere, de guerras quanto a um inimigo, dominação, é de muito mais de 2000 mil anos; além disso, a dominação não se deve por puro preconceito, mas por interesses de sobrevivência. O texto traz à tona a ideia de que “alguns se acham superiores” e se tornam moldes do ideal, definindo o que é certo do errado, excluindo o diferente desse molde.

O parágrafo segundo reforça a ideia do primeiro, se adiantando para os tempos atuais, preconizando que, a partir da ideia de superioridade trazida pelos antigos, a nossa sociedade ranqueia e classifica as pessoas e seus grupos sociais e raciais.

O terceiro parágrafo avança, retomando e progredindo a partir da mesma ideia de grupos modelos, encontrada no primeiro e segundo parágrafos, indicando que ninguém é igual a ninguém e que o que há são semelhanças, por um lado, e pontos de vista diferentes por outro.

O quarto parágrafo mostra-se um pouco confuso, apesar de mais uma vez retomar a ideia anterior. Aqui o autor propõe “(...) **o preconceito é algo dos dois lados da história, onde os dois consideram o outro inferior, não dando espaço para pessoas que querem aproximar essas pessoas ajam**”. O problema coesivo-gramatical foi preponderante para que essa passagem não fizesse sentido, pois falta algo na estruturação desse período, o que tornou a compreensão da passagem precária.

O último parágrafo, a conclusão, não retoma as questões levantadas anteriormente, mas mostra que não há interesse nas pessoas em admitirem erro, tornando o problema do preconceito ainda mais complexo. O aluno encerra com uma frase de Nietzsche, que corrobora seu último argumento “**É difícil viver com as pessoas porque calar é muito difícil**”. O autor complementa que o psicanalista alemão estava certo quando entende que ninguém quer calar e ouvir o outro lado, para assim viver em paz.

Passamos agora ao segundo momento estabelecido para a produção dos textos pelos alunos. Nessa fase, eles receberam, antes da produção escrita, um texto chamado “O lixo dos prefeitos”, publicado no caderno *Economia Verde* do jornal *O Globo*.

No primeiro parágrafo do texto “**O lixo além da lixeira**” (anexo I) – o aluno faz uma citação de caráter geral, enriquecida com uma frase do dramaturgo Nelson Rodrigues, o que já demonstra sua capacidade de usar a polifonia, com base em suas leituras extraclasse. A tese não é construída com caráter polêmico nem respeita o princípio da questionabilidade, itens fundamentais para uma dissertação do tipo argumentativo, o que já direciona o leitor para um texto expositivo. É possível, pela leitura da introdução, ter a expectativa de que ele vá abordar a necessidade de lidar com o excesso de lixo produzido pelo mundo moderno, a ineficiência da coleta e de programas de reciclagem e as consequências como problemas de saúde e de aquecimento global.

No segundo parágrafo, lembrando a primeira expectativa “a necessidade de lidar com o excesso de lixo produzido pelo mundo moderno”, o aluno faz uma comparação sobre o tratamento que é dado ao lixo no Brasil e em Barcelona, onde mais de 90% é reciclado, explicando como tal é realizado.

Nesse momento, percebe-se a informação e a capacidade de fundamentá-la com dados estatísticos e com exemplos que não estavam na coletânea apresentada, além de corresponder ao que propôs na introdução.

No terceiro parágrafo, a expectativa seria na abordagem dos itens b e c “a ineficiência da coleta e de programas de reciclagem”, e “as consequências como problemas de saúde e de aquecimento global”. Neste parágrafo, ele faz uma síntese do anterior e acrescenta informações seguidas de suas consequências. Fala dos gastos com a saúde e dos altos custos para os cofres públicos, relacionando com o desperdício de dinheiro pela falta de planejamento, o que geraria, se isso não houvesse, a possibilidade de se investir em áreas carentes.

Mais uma vez, percebe-se a presença da informação seguida de articulação e poder de crítica. Há, sem dúvida, autoria.

No quarto parágrafo, o aluno faz sua conclusão a partir de uma síntese do que fora dito acima e acrescenta a constatação de que alguns países já evoluíram e avançaram no uso de novas tecnologias para o descarte do lixo, enquanto outros ainda não conseguiram nem sequer lidar com a falta de educação de sua população nem tampouco com a ineficiência e com a corrupção de seus políticos, responsáveis diretos por tragédias que provocam a morte de muitos e uma vida de baixa qualidade de outros.

Embora com alguns problemas de ordem estrutural, comuns nessa faixa etária, o aluno cumpre com o esperado nesse tipo de texto, mostrando a capacidade de transformar a informação bruta em informação de qualidade, em conhecimento.

No texto “**A relação brasileira (sic) e o lixo**” (anexo C), ocorrem, tendo em vista suas condições de produção, muitas ideias e informações relevantes, ainda que, certas vezes, esbarrem nas dificuldades do autor em transformar essas ideias em argumentos sólidos em favor de uma tese. O maior problema, dessa maneira, é a falta de domínio do tipo de texto e a confusão em relação ao assunto. Além disso, o texto mostra generalização e reprodução de um discurso preconceituoso, ainda com muita força no país, em especial nas classes mais altas: a ideia de que brasileiro é um povo “relaxado” e sem apreço pela limpeza.

O autor inicia, apresentando um discurso altamente preconceituoso e forte: “**o brasileiro nunca foi limpo, é o instinto, o brasileiro é relaxado por natureza, não conseguimos nem ao menos colocar o lixo na lixeira. Nós, brasileiros, não**

**temos educação de manter tudo limpo e organizado.”** Esse discurso antigo vai ao encontro de outros discursos largamente propagados e que dão conta da inferioridade do povo de nosso país. O aluno não percebe; acha que está elaborando uma crítica, mas apenas reproduz um discurso gasto. Tenta ilustrar seu argumento, contando que, nos séculos anteriores, os escravos jogavam os dejetos de seus senhores na baía de Guanabara. Essa poderia ser uma informação pertinente se não fosse usada para justificar a tese preconceituosa, pois aqui, além da questão ideológica, há a questão textual: faltam elementos linguísticos que relacionem os dois argumentos.

O autor afirma que a situação melhorou, no entanto reafirma que as pessoas não se interessam pela limpeza e não percebem os malefícios do lixo. Passa, então a argumentar sobre os malefícios do lixo: **“mas muitos indivíduos não ganharam a consciência de como o lixo pode causar males que podem ir desde doenças até desvalorização de imóveis.”**, e argumenta sobre os males causados pelos insetos vetores de doenças sérias, e arremata com outro posicionamento: **“ Mesmo assim o brasileiro não faz nada para mudar, e quando acontece o pior, nós culpamos o governo; mas pensando bem o que o governo pode fazer se o próprio povo não muda a sua atitude.”** O texto escolar, mais uma vez, revela-se palanque para reproduzir o discurso do familiares e amigos, sem qualquer reflexão sobre o que está sendo dito.

O texto se encerra no terceiro capítulo, em um grande parágrafo no qual o autor defende que, com a coleta de lixo sendo feita, há um aumento no valor dos imóveis, ideia, no entanto, não é confirmada pelo texto base: **“O lixo (...) também desvaloriza imóveis (casas e apartamentos) diminuindo assim o valor comercial, por exemplo, quando se tem lixo acumulado nas ruas e esgoto a céu aberto, o preço de uma casa cai, mas quando esse problema é resolvido, o preço sobe (...).”**

O texto não apresenta uma conclusão e preocupa-se mais com mostrar um estereótipo do povo brasileiro, bem como a relação coleta de lixo – valorização de imóveis, assunto pouco ligado ao contexto.

Em **“Nossas ruas se transformarão em lixo?”** (anexo H), o texto trata da questão de acúmulo de lixo nas cidades e atitudes que devem ser tomadas por governo e população para diminuir esse acúmulo e deixar o ambiente das cidades

menos sujo. O autor apresenta foco para tratar da questão e, fora algumas lacunas mostradas, os argumentos apresentados são razoavelmente bem expostos. Há muitos problemas formais, que acabaram comprometendo a nota do aluno, mas não a compreensão do texto.

Este é iniciado pela tese de que **há um acúmulo (sic) de lixo crescente nas cidades brasileiras e poucos espaços de coleta seletiva e reciclagem, o que sobrecarrega os lixões**, tese essa que complementa a pergunta feita no título. A partir daí, já no segundo parágrafo, o autor começa a abordar os problemas trazidos pelos lixões: “ **O principal problema desses lixões ocorrem (sic) com as pessoas que trabalham, ou moram próximas a uma grande quantidade de lixo acumulado (sic) pode causar doenças e o simples cheiro ou a vista não proporciona um local agradável para conviver com a falta de coleta seletiva e lugares onde é feita a reciclagem é o que faz com que os lixões fiquem sobrecarregados. Felizmente as prefeituras do Brasil receberam a ordem de fechar todos os lixões e fazer coleta seletiva em todas as cidades do país.**”.

Nesse parágrafo, observamos, apesar de um direcionamento claro no que pretende defender, alguns problemas de encadeamento de ideias e falta de informações que comprometem a coerência do texto. A passagem defende que o principal problema dos lixões é a exposição das pessoas ao lixo e o que decorre disso. No entanto, tal ideia não é bem estruturada textualmente e daí surge uma confusa mistura de questões: pessoas que convivem com o lixo e falta de coleta seletiva. O que percebemos é falta de maturidade textual, relativamente natural para a idade, para escolher conectores que deem conta de estabelecer as relações entre uma questão e outra, e amarrar o período de forma que as ideias não fiquem soltas. Falta também o uso adequado da pontuação, o que caracterizaria maior domínio do texto escrito. O autor traz à tona a informação de que as prefeituras receberam ordem de fechar os lixões, mas não foi mais específico nem deu maiores detalhes sobre o fato.

O terceiro parágrafo comenta as informações do parágrafo anterior o que evidencia melhor articulação entre eles. Reafirma a importância das atitudes governamentais referidas acima, mas o faz usando palavras pouco específicas. Vejamos: “**Realmente é importante que sejam implementadas essas coisas, mas por outro lado, para que essa funcione a população tem que ser educada, por que infelizmente alguns brasileiros ainda não entendem que a limpeza das**

**ruas é muito importante se não seguida corretamente pode causar uma situação parecida com de um lixão**". Mais uma vez, é necessário destacar a falta de pontuação adequada e de articuladores que promovam a coesão e coerência do texto. Além disso, podemos perceber o uso de palavras esvaziadas de sentido, como "coisas", e "essa" que não apresenta referência imediata no texto, ao lado de uma argumentação inócua, quando afirma que a limpeza das ruas é importante e que, se ela não acontecer, pode ocorrer uma situação parecida com um lixão. Que situação? Isso não fica claro. Mesmo aqui, onde claramente o autor mostra mais foco e apresenta maior informatividade, o interesse mais está em encher as linhas de palavras escritas, sem que isso determine algo produtivo em termos de informatividade.

A conclusão aponta que prefeitos e população devem trabalhar juntos para melhorar a situação do lixo, mas **"parece que por causa da nossa pouca higiene isso pode ser uma tarefa bem complicada."** O texto se encerra sem uma explicação plausível para a generalização final. Que pouca higiene é essa de que fala o autor? Quais fontes o embasaram para determinar que o povo brasileiro tem pouca higiene? A base é, como nos outros textos, o senso comum.

No texto **"A cidade do lixo"** (anexo A), percebe-se uma trajetória curiosa: apresenta boas ideias, que sinalizavam uma argumentação bem construída, mas, já no segundo parágrafo, elas são deixadas de lado em favor de passagens muito confusas e frases no imperativo. O texto inicia, lembrando que o lixo vem tomando conta das cidades e a tese apresentada e sustentada apenas por uma suposição de ordem subjetiva.

No trecho **"O lixo vem ganhando muito espaço nas cidades quando estamos andando pelas ruas nos deparamos com lixões e enormes saco de lixo jogados a beira da estrada podendo causa graves acidentes alem de causar odor horrível."**, o aluno do nono ano revela não possuir maturidade leitora suficiente para perceber a imprecisão vocabular apresentada na passagem "o lixo vem ganhando espaço". O lixo, na verdade, não ganha nada; ele toma espaço da cidade, e faz isso à revelia de todos. Além disso, o texto mostra problemas de pontuação e de articulação de ideias. O autor aqui não apresenta os perigos mais evidentes causados pelo lixo, que são as doenças; prefere apontar outros dois malefícios: possíveis acidentes e cheiro forte.



Prossegue afirmando que o desenvolvimento industrial e econômico trouxe também um aumento descontrolado de produção de lixo. Esse argumento relevante, não é no entanto, aprofundado no texto, pois, logo a seguir, o autor trata de algumas opções encontradas por alguns prédios e empresas para diminuir a quantidade de lixo que vai para o lixão e o benefício dessas providências. Assim, **“Muitas casas, fabricas e lojas vem se formando e com o aumento destes o lixo vem crescendo a esta formação descontrolada. Atualmente muitos estabelecimentos e prédios estão fazendo a coleta seletiva, ou seja a separação dos materiais recicláveis, que como recompensa gera diminuição da taxa de condomínio.”**. Percebe-se que ele não especifica a informação “diminuição da taxa de condomínio”, não deixa claro onde isso ocorre e como funciona.

A partir do terceiro parágrafo, o texto perde em objetividade, e apresenta apenas as propostas para a diminuição do lixo: **“Sempre antes de jogar uma sacola plástica no chão, devemos refletir e lembrar quanto tempo ela demora para se decompor no ambiente. Nunca devemos pensar que um objeto qualquer jogado no meio do ambiente não vai causar nada prejudicial ao mesmo, mas se todos pensarmos assim o planeta ficará tomado pelo lixo”**. As orações finais têm seu sentido esvaziado pela falta de um articulador adequado entre elas e o restante do período. Dá-se a confusão: “se pensarmos assim” como? Está mal escrito, mal articulado.

O final, apesar de dever ser uma conclusão, não conclui, uma vez que não retoma nada, apenas prega a frase feita: Não jogue lixo em locais inapropriados. O parágrafo final é pouco claro: **“Já que agora sabe que o lixo pode ser útil mas também prejudicial, use ele para seu benefício, não jogue em locais inapropriados, mas recicle-o e vamos ajudar o planeta nesta longa caminhada.”** É interessante perceber o recurso usado pelo autor para interagir com o leitor em relação a algo que teoricamente o leitor deva saber. Mesmo que o texto não tenha explorado eficazmente, encerra com outra frase feita: “Vamos ajudar o planeta nessa longa caminhada”.

O texto **“Cuide do seu lixo”** (anexo F) apresenta muitos problemas formais, que vão desde a questão ortográfica à falta de articulação entre os períodos. Há

passagens de frases soltas, sem amarração sintática. No plano do conteúdo, no entanto, o texto apresenta poucos problemas.

O texto se inicia com a tese de que **“o nosso país é um grande produtor de lixo, já que há muitos consumidores, mas há também outros que produzem uma quantidade maior ou equivalente ao nosso.”** Aqui podemos perceber algumas ambiguidades que não cabem no texto dissertativo.

A tese é pouco discutida, apresenta superficialmente: **“De fato, esse resíduo produzido por nós, mal preservado, pode ser prejudicial para todos.”**. A partir daí, o texto apresentará somente propostas para um melhor tratamento do lixo. Primeiro, fala da redução do lixo - **“a reciclagem é fundamental, pois pode ajudar a reduzir o lixo”**; da coleta regular para não haver acúmulo de lixo e da necessidade de os prefeitos e políticos promoverem a coleta para que a comunidade não precise poluir rios e mares, jogando lixo. No final, o autor propõe que todos cuidem do seu lixo, pois, assim, seria menos prejudicial.

O texto, como podemos observar, é um acúmulo de informações expostas, sem muita sustentação. Também não podemos perceber qualquer atitude argumentativa. A tentativa de convencimento para a proposta do autor de que cada um cuide do seu lixo para que ele não se torne prejudicial à saúde. Mais uma vez, não há nada de novo nem que convide à reflexão.

No mais, o texto apresenta problemas no uso de elementos coesivos e períodos soltos, sem uma unidade sintática.

Em **“O lixo do prefeito”** (anexo J), o texto mais parece uma crônica. Não se rende ao modelo do texto argumentativo porque não apresenta argumentos; utiliza expressões de oralidade, desautorizadas na escrita formal, registro característico do texto dissertativo. É um texto prazeroso de ler, no entanto apresenta algumas deficiências tanto no campo formal, começando pelo tipo diferente daquele proposto por nós, passando por problemas de coesão, alguns problemas de coerência e também de conteúdo.

O autor começa sinalizando que vai tratar de um lugar em especial com problemas de lixo e não mais do lixo e de suas dificuldades universais: **“O lixo em Duque de Caxias e o descaso dos prefeitos não é novidade. Lá nunca tinha chegado a esse ponto e também nunca teve a atenção da mídia.”**. Tenta

mostrar um conhecimento vasto sobre a região ao afirmar que a situação do lixo é algo antigo, mas nunca chegou àquele ponto. E segue comentando sobre ex-prefeito de Duque de Caxias, Jose Camilo Zito: **“Tudo começou quando o ultimo prefeito, o grandioso Zito, tentou se reeleger. No seu currículo, quatro anos onde nada aconteceu e desvio de verbas públicas.”** Mais à frente, o autor faz uso das frases feitas em torno da eleição: **“É triste saber que existem pessoas que votam nesse tipo de candidato. Depois perguntam por que o país (sic) não avança.”** Ainda que o autor entenda que o voto dado ao ex-prefeito tenha sido o pior possível, fica claro também que ele faz uso de falácia quando desautoriza o voto popular e se utiliza do discurso antigo, mas ainda muito em voga: **“É por isso que o país não avança”**. Quem disse que o país não avançou? Há alguma informação sólida, dados estatísticos que fortaleçam essa opinião? Não há; o que há é a reprodução de um discurso cristalizado.

O texto prossegue, fazendo ironia com o ex-prefeito, agora candidato, anteriormente acusado de desvio de verba pelo autor do texto, que não apresentou qualquer fonte para tal informação: **“Porém (sic) Zito não se reelegeu, pobre coitado. Resolveu, então, num ato típico de déspota que é, cancelar a coleta de lixo que já era insuficiente (menos na sua rua, ora). Somando lixo com falta de educação é obvio que o resultado não foi bom.”**

O autor do texto continua apresentando uma narrativa e dessa vez ele narra a fuga de Zito do furioso povo de Duque de Caxias: **“Após um tempo a população cansada com os insetos, ratos, mal cheiro e até a desvalorização de imóveis resolveu conversar pessoalmente com o prefeito. Só que Zito fugiu com sua Maria Antonieta (a terceira para ser mais preciso) da nossa Versalhes. Fugiu da guilhotina política, em direção a sua ilha Angra dos Reis.”** Aqui o aluno demonstra saber enciclopédico e relaciona a história de nosso tempo com a história da França do século XVIII. O texto apresenta muito humor e vigor. Encerra sua crônica política com a frase **“Fica no ar o odor da impunidade.”**, finalizando o texto de maneira muito próxima ao campo semântico do tema proposto: lixo.

O último texto pertencente ao *corpus* da análise – **“Problemas e soluções do lixo** – (anexo M), expõe muitas ideias, mas não as transforma em argumentos sólidos, pois não as aprofunda, apenas as cita como exemplos do problema mencionado. Aqui é possível perceber a dificuldade do aluno em preparar a

estrutura do texto argumentativo, pois ele não está atento às suas especificidades. Na esteira de boa parte dos textos analisados, há boas ideias, os alunos dominam minimamente o tema, mas, ainda assim, por falta de domínio das características do tipo textual que escrevem, eles se perdem. Mais um texto que apresenta problemas de coesão e falta de organização no plano estrutural; há frases e ideias soltas, que deveriam ser melhor amarradas.

A trajetória do texto é interessante: o autor parte do problema para propor soluções. Assim, ele diz que **“Todo o (sic) verão ocorre a mesma situação: altíssimas temperaturas e muito lixo nas ruas, deixando os bueiros entupidos e inutilizáveis, não podendo fazer o escoamento da água das fortes chuvas dessa estação do ano. As ruas assim, ficam alagadas, terras desabam, pessoas ficam sem moradia e a cidade um caos.”** No parágrafo, é possível perceber o equívoco vocabular “terras desabam”, no sintagma em que, no lugar de “terras” deveria ser empregada a palavra “encostas”.

O texto continua, informando que o lixo acumulado **“além (sic) de provocar alagamentos, traz outro problema, o ambiente sujo, e ninguém gosta de ter que conviver com lixo espalhado em as cidade, deixando um cheiro ruim e um local feio. Deveria ser feito uma coleta desses resíduos com eficiência, por parte do governo.”** Nesse trecho, o autor começa bem, mas adiante se atrapalha ao unir um argumento forte (lixo pode provocar tragédias) a outro bem mais fraco (lixo faz o ambiente ficar feio) que é reforçado em (“ninguém gosta de conviver com o lixo”), forçando uma universalização desnecessária. O texto prossegue, com o autor propondo uma solução: deveria ser realizada a coleta por parte do governo.

O texto apresenta informatividade ao trazer para o seu leitor o fato de que **“hoje em dia esse método de reaproveitamento de lixo só é feito por empresas privadas e a quantidade de lixo recolhido por elas não chega a ser suficiente para ajudar a cidade e o meio ambiente.”**

O quarto parágrafo derrapa ao tratar do meio ambiente como algo apartado da discussão sobre lixo e coleta sustentável: **“O meio ambiente é outro assunto muito comentado atualmente e que possui uma grande relação com o tratamento de lixo. A grande poluição gerada por ele acaba afetando todo o eco sistema que já é muito precário.”** O primeiro período apela para o óbvio: o meio ambiente é um assunto discutido há muitos anos, está muito em voga e está

intimamente ligado à coleta de lixo. A última frase mostra falta de conhecimento do escritor do texto em relação ao emprego das palavras. O ecossistema não é “muito precário”; isso é um erro conceitual que decorre da inadequação vocabular.

A conclusão revela dois pontos interessantes. O primeiro é o apego do escritor à oralidade, fazendo uso de elementos próprios da modalidade falada: **“Tudo bem, o governo deve oferecer uma empresa pública de qualidade”**, além de uma postura mais propositiva e menos conclusiva: **“Se pararmos para pensar talvez a culpa não seja somente do Estado, mas sim de todos nós. Tudo bem, o governo deve oferecer uma empresa pública de qualidade, mas nós poderemos ajudar não jogando lixo fora da lixeira e atitudes do tipo, afinal quem sofrerá com as consequências seremos nós então não custa nada ajudarmos.”**

## 5.2 Avaliação geral do conjunto de textos analisado

É notável, na leitura dos dois grupos de texto – o primeiro sobre o Preconceito e o segundo sobre o Lixo – há maior liberdade na proposição de teses e de argumentos presente nos textos do primeiro grupo. Os pontos de vista apresentados, apesar de calcados no senso comum, de maneira pouco ou nada surpreendente, se mostram diferentes entre os textos lidos. Ao contrário, nos textos produzidos a partir de um texto norteador, esse traço é menos aparente. Os exemplos e as referências são retirados principalmente do texto base. Há uma sensação de repetição entre eles.

Os textos dos dois grupos, no entanto, revelam alguns problemas. Os principais deles são de ordem coesiva e de progressão textual. Os alunos apresentam muita dificuldade em estruturar e articular os argumentos de maneira satisfatória, revelando também falta de planejamento textual. Há dificuldade em apresentar teses claras e coerentes, desenvolvimento adequado e conclusão pertinente, e isso facilita a percepção de que, na verdade, falta solidez na maneira de expor o que se pretende no texto.

No primeiro grupo, a dificuldade em encontrar o que dizer e como dizer, aliada à necessidade de preencher os espaços vazios no papel, acabou por intensificar o aparecimento de discursos vazios e reprodução tanto de ideias frágeis quanto de preconceitos (senso comum). Os alunos se utilizaram do modelo de repetir à

exaustão uma defesa artificial de determinada postura e esqueceram com isso de dar progressão ao texto e profundidade aos argumentos. Dessa maneira, notaram-se muitas ideias trazidas ao texto quase *en passant*, em argumentos sem fundamento, sem continuidade e profundidade, ou poucas ideias com argumentos repetidos e também sem profundidade.

No segundo grupo, mais elementos foram trazidos à tona, uma vez que eles poderiam, e alguns o fizeram, reproduzir informações do texto base, mas, mais uma vez, houve exagero nas generalizações e nas reproduções de frases prontas, algumas delas mostrando preconceito nada velado. Há, nos estudante, talvez, alguma insegurança quanto ao que dizer, de maneira que lhes parece uma via mais fácil a simples cópia ou, ainda, a apresentação de discursos consagrados e pouco dados à reflexão. Os problemas estruturais também aparecem, assim como as dificuldades no tocante ao par siamês repetição e continuidade. Estão pouco amadurecidos quanto ao momento e à maneira de apresentar novo argumento e articulá-lo ao anterior, o que espelha problemas de encadeamento de ideias.

### 5.3 Muito além dos livros didáticos

Hoje, bem diferente de quando comecei a dar aula, há uma diversidade bem expressiva de livros didáticos adequados à realidade social e histórica da contemporaneidade, com boas e sérias propostas de trabalho em relação à leitura e à gramática. O mesmo não se pode afirmar quando o assunto é redação.

Não há dúvida de que haja bons livros no mercado, entretanto o que se percebe, em geral, é um descompasso entre as orientações dadas ao professor nos encartes de apresentação da obra e as propostas de redação feitas aos alunos. Não se vê um real encaminhamento para a construção do texto parte a parte.

Acredito ser essencial falar de cada uma dessas questões acima e que ainda hoje são motivo de grande desconforto e angústia para o professor, que muitas vezes enfrenta uma realidade de sala de aula estressante, é mal remunerado e não tem autonomia de trabalho.

Os livros didáticos, em geral, se enquadram em dois tipos de configuração. Ou vêm divididos em duas partes: uma para o estudo de linguagem - gramática e semântica - e outra para a redação na qual propõem um estudo, quase sempre, superficial com os gêneros. Ou apresentam um livro com a gramática e os estudos

semânticos e outro livro/encarte para a redação. Em ambas as configurações, não se vê, realmente, uma orientação concreta que direcione o trabalho com a produção textual, do mesmo modo que não trazem atividades efetivas para o trabalho com a coerência. Ao contrário, as propostas para o trabalho com a coesão textual são bem vastas e variadas.

Considerada a produção textual como algo de ser ensinado ao aluno, visando à propiciar-lhe segurança no desempenho com a modalidade linguística da Língua Portuguesa, entendemos ser o trabalho com as sequências didáticas um caminho seguro na consecução desse propósito, como será exposto no próximo capítulo.

## 6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de apresentar qualquer estratégia de produção ao aluno, é preciso que o professor mostre que nenhum texto nasce pronto na cabeça; que toda e qualquer produção textual é um projeto de dizer e, como tal, exige muita dedicação e trabalho.

Alguns escritores renomados apresentam, em suas obras, o antes e o depois de seus textos. De forma espelhada, é possível perceber como se deu a construção do trabalho, o rascunho e o produto final. Embora isso seja uma mera ilustração do trabalho de criação que eles tiveram, o aluno insiste em seguir a máxima de que escrever é somente produto da “inspiração”. Não é possível negar que a “inspiração” não exista, mas ela é, certamente, uma parte bem pequena dessa atividade; o restante fica por conta da “transpiração”, muito trabalho e reescritura com o texto em construção.

A presente atividade de sequência didática para a produção de texto tem como objetivo central a conscientização de que a escrita de um texto exige o cumprimento de etapas imprescindíveis para a efetiva qualidade comunicativa. Dessa forma, é importante a realização de todas as etapas propostas abaixo, buscando perceber a relevância de cada uma delas para o resultado final, a redação. Também é muito importante que todas elas sejam desenvolvidas com revisão concomitante.

Previamente à sequência didática que será proposta, o aluno deverá conhecer, por ser iniciante, a estrutura canônica do texto argumentativo, conforme o esquema abaixo retrata:

1º parágrafo	Elaboração do tópico-frasal dentro de um dos métodos estudados: indutivo, dedutivo ou dialético.	<b>Introdução</b>
2º parágrafo	Desenvolvimento do argumento 1	<b>Desenvolvimento</b>
3º parágrafo	Desenvolvimento do argumento 2	
4º parágrafo (opcional)	Desenvolvimento do argumento 3	
5º parágrafo	Retomada do tema com um resumo marcante	<b>Conclusão</b>



Segundo Garcia (1967, 291), aprender a escrever é aprender a pensar e para tal é preciso ter método, que, etimologicamente, quer dizer *meta* = através de, *odos* = caminho. Método, portanto, é o caminho através do qual se chega a um fim. Do ponto de vista da Lógica, é o conjunto dos meios ou processos empregados pelo espírito humano para investigação, descoberta e comprovação da verdade. Método implica, assim, uma direção, um rumo, regularmente seguido nas operações mentais.

Nossa sequência didática seguirá a estrutura do texto que pretendemos desenvolver, o argumentativo, então proporemos, etapas metodológicas para cada uma das partes que o compõem. Além disso, a coletânea elaborada pelo professor deverá ser composta de textos de diversos gêneros, priorizando os de caráter informativo.

### 6.1 Proposta de coletânea de textos

O tema a ser trabalhado com os alunos envolve a questão polêmica relativa à necessidade de serem trazidos para o Brasil médicos de outros países, no intuito de melhorar o atendimento à população e, com isso, minimizar os problemas ligados à saúde.

Conforme afirmado acima, textos de diferentes gêneros compõem a coletânea apresentada a seguir, a qual norteará as etapas proposta e respectivas atividades, presentes na seção 6.2.

#### Texto 1

##### Chegam ao Brasil os primeiros cubanos do programa Mais Médicos

**A previsão é que eles comecem a trabalhar em setembro, mas os conselhos regionais de medicina afirmam que não vão conceder o registro profissional aos estrangeiros.**

Começaram a chegar, neste sábado (24), ao Brasil os primeiros cubanos que vão fazer parte do programa “Mais Médicos”. A previsão é que eles comecem a trabalhar em setembro, mas os conselhos regionais de medicina afirmam que não vão conceder o registro profissional aos estrangeiros. O Ministério da Saúde afirma que eles vão poder exercer legalmente a profissão. Vestidos de jaleco, com bandeiras de Cuba e do Brasil. No desembarque no Recife, os médicos cubanos foram recebidos por estudantes e integrantes de movimentos sociais. Em entrevista, disseram que não é a primeira vez que vão trabalhar fora de Cuba e que vieram dispostos a ajudar - os médicos e a medicina do Brasil.

“Queremos trabalhar, colaborar e participar da melhora dos indicadores de saúde do

povo brasileiro” - declarou a médica Natacha Sanchez.

(...) São os primeiros 400 de um total de 4 mil profissionais que devem ser contratados pelo governo brasileiro e que vão atuar em cidades que não foram escolhidas por nenhum médico brasileiro ou estrangeiro inscrito no programa. O governo brasileiro vai pagar R\$ 10 mil por mês, por médico. Mas o dinheiro não vai direto para as mãos dos profissionais. Vai ser repassado para Organização Pan-Americana de Saúde e, depois, para o governo cubano que pagará aos médicos.

O governo brasileiro diz não saber quanto cada médico de Cuba irá receber no fim do mês. E que isso será decidido pelo próprio governo cubano. A responsabilidade pela moradia e pela alimentação será das prefeituras, que assinaram convênios com o Ministério da Saúde. (...)

O Conselho Federal de Medicina já entrou na Justiça. Diz que eles irão trabalhar em regime próximo ao da escravidão. Neste sábado, fez novas críticas: “O médico cubano é um produto de exportação. Não é uma missão humanitária, uma missão comercial em forma de brigada que eles vêm para atender e não revalidam e a gente não tem como avaliar a capacidade deles”, apontou Roberto D’Ávila, pres. do Conselho Fed. de Medicina.

A medida provisória do programa “Mais Médicos” determina que os registros temporários para que os profissionais atuem no Brasil sejam expedidos pelos conselhos regionais de medicina. Mas os conselhos dizem que não vão conceder o documento para os estrangeiros, porque eles não têm o Revalida - o exame exigido para quem se forma no exterior.

(...) O procurador-geral do Trabalho, Luís Camargo, alerta que os conselhos têm que cumprir o que prevê a medida provisória.

“Eles vão trabalhar em uma área perfeitamente delimitada e com atribuições também perfeitamente delimitadas. Então, devem os conselhos regionais de medicina cumprir com a medida provisória 621 e emitir os documentos pra que as pessoas possam trabalhar”, declarou.

O ministro da Saúde, Alexandre Padilha, voltou a dizer que a importação de médicos está dentro lei - “Todas as medidas judiciais nós já ganhamos. Temos muita segurança jurídica no que estamos fazendo, muita segurança jurídica no que nós estamos fazendo.

<https://www.google.com.br/#q=Chegam+ao+Brasil+os+primeiros+cubanos+do+programa+Mais+M%C3%A9dicos&tbn=nws> 24/08/2013

## Texto 2



Fonte: Disponível em: <<http://www.pagina13.org.br/2013/07/programa-mais-medicos-perguntas-e-respostas/>>

### Texto 3



Fonte: Disponível:

<<https://plus.google.com/100064709949368873952/posts/46ifJYuHWK8#100064709949368873952/posts/46ifJYuHWK8>>

### Texto 4

## Médicos escravos

**ROBERTO HUGO DA COSTA LINS**

**P**or que tanta pressa do nosso Governo em trazer os médicos cubanos ao Brasil?

As tentativas frustradas do governo brasileiro de trazer médicos estrangeiros para trabalhar no SUS mostram que as condições de trabalho oferecidas são no mínimo inadequadas. O presidente da Ordem dos Médicos de Portugal, José Manuel Silva, declarou enfaticamente à imprensa brasileira:

“É uma espécie de escravidão. O médico está preso no local para onde foi alocado, não pode sair de lá, e não tem seu título reconhecido. É como alguém que vai para um país e lhe retiram o passaporte e ele não pode sair de lá. Não há interesse dos médicos portugueses em participar do programa brasileiro.” Assim também foi com os espanhóis e outros europeus. Pode-se afirmar que a forma de contratação dos médicos cubanos é análoga ao trabalho escravo. O gover-

no brasileiro vai pagar ao governo cubano, por intermédio da Organização Panamericana de Saúde (Opas), R\$10.000 para cada médico. Por sua vez, o governo cubano vai repassar aos seus médicos uma pequena fração desta quantia. Por incrível que pareça, o governo brasileiro não sabe quanto os médicos cubanos vão receber de salário.

Algumas questões devem ser respondidas pelo governo do Brasil: 1. A quem os médicos cubanos vão prestar contas? Ao governo cubano que lhes paga ou ao governo brasileiro que paga ao governo de Cuba? 2. As famílias destes médicos também virão ao Brasil ou ficarão retidas em Cuba como garantia do retorno destes profissionais? 3. Os médicos solteiros poderão se relacionar com moças brasileiras? Este direito lhes é proibido na Venezuela. 4. Quanto efetivamente vai receber cada médico? Este dinheiro lhe será pago mensalmente ou ficará retido em Cuba para ser pago quando retornarem a seu

país? Os médicos importados trabalharão apenas por casa e comida? Temos o direito de saber, pois na realidade somos todos nós que estamos pagando. 5. E quanto aos erros médicos quem vai ser responsabilizado: o governo cubano ou o médico? 6. É justo um fazendeiro brasileiro ser acusado de promover trabalho escravo quando procede desta mesma forma do governo brasileiro? 7. Apesar da urgência em oferecer atendimento médico de boa qualidade aos cidadãos brasileiros, medidas atabalhoadas, sem discussão adequada, com finalidade nitidamente eleitoreira, redundarão num grande fracasso.

Não existe nenhuma nação que permita médicos estrangeiros trabalharem em seu país sem uma avaliação criteriosa da sua capacidade profissional. Este projeto temerário e equivocadamente poderá ter desastrosas implicações sociais, médicas, diplomáticas e penais. ●

*Roberto Hugo da Costa Lins é médico*

Fonte: *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 31 ago. 2013, p. 19.

Texto 5

## Mais médicos

► Será que com a chegada dos médicos cubanos e cia. aparecerão vagas nos hospitais? Será que as pessoas sofrem em macas e cadeiras nas emergências por falta de médicos ou pelo descaso dos governos (todas as esferas)? Podemos trazer médicos de qualquer lugar, que nada poderão fazer em um local sem recurso. Nós, médicos, não admitimos que um profissional seja contratado para trabalhar em uma UPA ou Clínica da Família ganhando quase dez vezes mais que um médico concursado na prefeitura ou no estado e mais que o quádruplo de um que prestou concurso federal. Isso é acabar com o serviço público, que já está agonizando em uma maca de um hospital do SUS. A presidente tem mostrado, no mínimo, desconhecimento da situação.

**ROBERTO MAIOLINO**

RIO

► Os conselhos de Medicina, em unísono, satanizam a chegada de médicos ao país, principalmente os cubanos, que irão assistir à população carente de nosso país. Provavelmente, nenhum dos personagens apegados à matéria da lei e do corporativismo possui qualquer membro da sua família entre os que, provavelmente, serão aliviados em suas dores pelos médicos estrangeiros. Pobre mundo este em que estamos, em que o ser humano é tudo — ser político, ser econômico, ser social, ser estatístico etc., menos um ser de carne e osso, sentimentos e dores, tudo, menos alguém que pudéssemos ser nós próprios.

**MARCELO GOMES JORGE FERES**

RIO

## Importações

► Pronto, já temos médicos aos milhares! Agora, presidente Dilma, é preciso importar engenheiros, para acabar com os desabamentos de prédios, marquises e edifícios; as quedas de pontes e viadutos; os asfaltamentos que engolem as calçadas; as curvas burras nas estradas; a incapacidade de construir ou de manter as ferrovias, de traçar corredores inteligentes de tráfego urbano, inclusive metrô; e de organizar o tráfego aéreo e os aeroportos.

**TELMO REIS**

RIO

**Texto 6**

**Assistir a entrevista** sobre o tema: Publicado em 29/08/2013

<http://globotv.globo.com/globo-news/sem-fronteiras/v/conheca-o-trabalho-de-medicos-estrangeiros-no-brasil-e-no-mundo/2791129/>

**Texto 7**

Fonte: Por Leandro Silva em 25 de junho de 2012)<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Disponível: ><http://www.piadasdofacebook.com.br/piadasdofacebook/wp-content/uploads/2012/06/Brincando-de-m%C3%A9dico.jpg>>

## 6.2 A sequência didática na produção do texto argumentativo

### 1ª. Etapa – O objetivo é apresentar um texto “exemplar” do tipo argumentativo como forma de desafiar/motivar o aluno para a sua produção.

Os muitos fantasmas

O encontro de ontem entre o presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Mário Amato, e o presidente da Central Única dos Trabalhadores. Jair Meneguelli, em torno de uma pauta comum de combate à inflação, é revelador do tamanho que ganhou o fantasma da disparada de preços.

Meneguelli e Amato, representantes de um pedaço expressivo da sociedade, têm tão tremendas diferenças de opinião a respeito de quase tudo que seria inimaginável vê-los discutindo com proveito qualquer coisa. Mas a presença de um inimigo comum, externo a ambos, colocou-os lado a lado, o que é um primeiro passo positivo.

O problema é que subsistem outros fantasmas, além da inflação, a travar o aprofundamento dos contatos entre sindicalistas e empresários. Vicente Paulo da Silva, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, aponta um deles: "Os empresários são contraditórios. Falam em pacto, mas gastam um dinheirão para tentar remover da Constituição direitos sociais mínimos".

Vicentinho pede "um gesto concreto" de Mário Amato na direção do atendimento de reivindicações dos sindicatos.

Entre os dois outros interlocutores da mesa tripartite de um pacto contra a inflação - empresários e o governo - pesa a mesma sombra de desconfiança. Os empresários acham que o governo não faz o que deve, em matéria de corte do déficit público, enquanto o governo jura que está fazendo tudo o que pode.

Também entre governo e sindicalistas. Há uma óbvia desconfiança, a ponto de Vicentinho generalizar: "Falta credibilidade tanto por parte do governo como por parte do empresariado". É muito possível que os empresários e o governo achem que a mesma credibilidade deles exigida falte aos líderes sindicais.

Fica difícil, nesse terreno pantanoso, caminhar na direção de um acordo que abata o inimigo comum, a inflação. A única perspectiva é a constatação de que algo precisa ser feito, porque mesmo as mais negras previsões feitas até o fim do primeiro semestre começam a ser atropeladas por uma realidade ainda mais feia.

ROSSI. Clóvis. -. *Folha de S. Paulo*, :A-2, 20 jul. 1988. In Platão e Fiorin, 2000

- Através das perguntas abaixo, o aluno vai percebendo como se constitui um texto argumentativo e pode valer-se, já neste momento, das etapas de leitura propostas no item C.

1. No primeiro parágrafo, o produtor do texto afirma que o encontro entre Mário Amato e Jair Meneguelli serve para revelar que a disparada dos preços ganhou proporções assustadoras. Qual o argumento que Clóvis Rossi usa para demonstrar a afirmação que faz?

2. Embora reconheça que o encontro entre sindicalistas e empresários seja um passo positivo para tentar resolver o problema da inflação, o articulista considera difícil que esses contatos progridam e se estreitem mais. Qual o argumento que ele usa para comprovar sua visão pessimista?

3. Quando diz "Os empresários são contraditórios. Falam em pacto, mas gastam um dinheirão para tentar remover da Constituição direitos sociais mínimos", as aspas indicam que o articulista está citando textualmente as palavras do líder sindical. Em termos de argumentação, que efeito produz a citação textual?

4. Clóvis Rossi cita textualmente as palavras de Vicente Paulo da Silva para argumentar a favor de uma afirmação que fez anteriormente. De que afirmação se trata?

5. Qual o argumento que usa para demonstrar que entre o governo e os empresários também existe desconfiança?

6. Por que o articulista afirma cautelosamente que "é muito possível que os empresários e o governo achem que a mesma credibilidade deles exigida falte aos líderes sindicais"?

7. Lendo o texto, no seu todo, pode-se concluir que Clóvis Rossi usou vários argumentos para afirmar que:

- a) A inflação é o maior de todos os problemas que separam empresários e sindicalistas.
- b) Apesar de um pequeno progresso, o pacto entre empresários e sindicalistas encontra sérios obstáculos pela frente.
- c) O governo desconfia dos empresários tanto quanto os empresários desconfiam dos sindicalistas.
- d) Não há base alguma para um acordo entre empresários e sindicalistas.
- e) Os próprios sindicalistas estão divididos entre si.

## **2ª. Etapa – O objetivo central é o conhecimento do tema**

**Parte A – Leitura** – O objetivo da leitura na escola é o ensino, cujo propósito, nesse momento, é, segundo Lerner (2002), "ler para se informar sobre um tema de interesse"; "ler para escrever, para produzir o conhecimento que se tem sobre o tema em questão". A leitura direcionada com diferentes objetivos impõe, também, diferentes "posturas" diante dos textos, no caso o texto informativo. A leitura, nesse momento tem de ser instigadora para motivar o aluno ao desejo de argumentar sobre o assunto que deve ter o "princípio da questionabilidade".

- Ler a proposta com atenção, identificando o tema a ser discutido;
- Sublinhar, nos textos da coletânea que compõe a proposta, os trechos que julgar relevantes para a definição da tese e elaboração da introdução;

### **Parte B – Oralidade**

- Lançamento da questão que será discutida, problematizando o tema em questão:

**O Brasil precisa importar médicos?**



- Debate – por meio do tema, os alunos serão motivados a responder à questão a partir de opiniões favoráveis ou desfavoráveis. Nesse momento é importante que o professor prepare os alunos para a prática da contra-argumentação oral a fim de ajudá-los na organização das ideias e na adoção de uma tese relativa ao tema polêmico.

### Parte C – Fichamento

- Primeiro, observar as três máximas de compreensão de um texto:

I - Qual é a questão de que o texto em questão está tratando? Ao tentar responder a essa pergunta, o aluno será obrigado a distinguir as questões secundárias da principal, isto é, aquela em torno da qual gira o texto inteiro. Quando o leitor não sabe dizer do que o texto está tratando, ou sabe apenas de maneira genérica e confusa, é sinal de que ele precisa ser lido com mais atenção ou de que o leitor não tem repertório suficiente para compreender o que está diante de seus olhos.

II - Qual é a opinião do autor do texto sobre a questão posta em discussão? Disseminados pelo texto, aparecem vários indicadores da opinião de quem escreve. Por isso, uma leitura competente não terá dificuldade em identificá-la. Não saber dar resposta a essa questão é um sintoma de leitura desatenta e dispersiva.

III - Quais são os argumentos utilizados pelo autor do texto para fundamentar a opinião dada? Deve-se entender por argumento todo tipo de recurso usado pelo autor para convencer o leitor de que ele está falando a verdade. Saber reconhecer os argumentos do autor é também um sintoma de leitura bem feita, um sinal claro de que o leitor acompanhou o desenvolvimento das ideias. Na verdade, entender um texto significa acompanhar com atenção o seu percurso argumentatório.

- Em seguida, o aluno deve fazer um fichamento em tópicos, no qual deverá ser transcrito de cada texto de apoio lido as passagens que julgar mais relevantes no que se refere ao tema proposto. **Atenção:** alguns textos podem ter pouca ou nenhuma relevância em relação ao tema proposto, o que é proposital, uma vez que um dos objetivos desse exercício é fazer com que o aluno saiba diferenciar, nos textos que lê, informações/argumentos pertinentes a um tema de informações/argumentos que o não são, além de saber diferenciar as informações secundárias das principais.

### 3ª. Etapa – O objetivo central é a elaboração da introdução

#### Elaboração da Introdução –

- Planejamento da introdução: qual é a tese?
- Que método será utilizado para a elaboração da introdução e apresentação da tese? Indução, dedução ou dialética?
- Apresentação em *data show* de algumas das modalidades possíveis de elaboração da tese: a) afirmação geral sobre o assunto (É o tipo de introdução que apenas constata o que todos já sabem. Não polemiza, nada defende. Nesse caso a discussão se concretiza no desenvolvimento); b) consideração histórico-filosófica (embora também não polemize, essa introdução ultrapassa o senso

comum da anterior, já revelando uma visão mais abrangente ao inserir o tema num contexto maior, não apenas constatando sua existência, mas, sobretudo, localizando-o no processo da história. Existe aí o embrião de uma tese a ser desenvolvida na sequência do texto); c) com uma citação (a citação inicial serve de apoio ao autor, que, com isso, já se adianta na crítica que provavelmente fará dos transtornos vividos como consequência de épocas de descoberta e avanços tecnológicos importante); d) com uma comparação (o autor apela para um outro contexto, a fim de reforçar seu ponto de vista de que só a vivência efetiva da experiência digital dá a verdadeira dimensão de sua importância); e) com uma ou mais perguntas (questionamentos assim explícitos instigaram o leitor a buscar, ao longo do texto, se não as respostas propriamente ditas, pelo menos argumentos que as elucidem. Percebe-se nesse tipo de pergunta a delimitação do tema em torno da questão tempo/ tecnologia/ trabalho); f) com uma narração (trata-se de uma pequena história, que prende a atenção e consegue encaminhar o leitor para uma posterior reflexão sobre as vantagens advindas da tecnologia)

Enfim, não se esgotam nesses exemplos os tipos de introdução possíveis. Outros muitos podem surgir, dependendo do grau de informação sobre o assunto e da criatividade para poder organizar essas informações de maneira a construir um “gancho” de interesse no início do texto.

- **Revisão da introdução a ser feita pelo próprio aluno, observando se, nessa parte do texto, os aspectos linguísticos respeitam a norma padrão, e se apresenta com clareza unidade de sentido.**

#### **4ª. Etapa – O objetivo central é a construção dos argumentos.**

- mostrando as possibilidades das estratégias argumentativas;

1. Argumento de autoridade: citações de autores renomados, autoridades num certo domínio do saber, numa área de atividade humana, para corroborar uma tese, um ponto de vista. No entanto, devemos tomar cuidado com citações descosturadas, sem relação com o tema, feitas pela metade, mal compreendidas.

Exemplos:

- a) Toda atitude racista deve ser denunciada e combatida, posto que fere um dos princípios fundamentais da Constituição brasileira. (em Ensino Médio em Rede)
- b) Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), cerca de 1 bilhão de pessoas não possuem um trabalho que seja capaz de suprir suas necessidades básicas de alimentação.

2. Argumentos baseados no consenso: argumentos de valor universal, aqueles que são irrefutáveis, com os quais conquistamos a adesão incontida dos leitores. Se você diz, por exemplo, que sem resolver os problemas da família não se resolvem os das crianças de rua, vai ser difícil alguém contradizê-lo. Trata-se de um argumento forte.

Exemplos:

- a) A educação é a base do desenvolvimento. Os investimentos em pesquisa são indispensáveis para que um país supere sua condição de dependência.
- b) Toda criança tem direito à alimentação e ao estudo.

**ATENÇÃO:**

Não devemos confundir tais argumentos com “lugares-comuns”, carentes de base científica, de validade discutível. Além disso, é preciso muito cuidado para distinguir entre uma ideia que não mais necessita de demonstração e a enunciação de preconceitos do

tipo: “o brasileiro é indolente”, “a Aids é um castigo de Deus”, “só o amor constrói”.

3. Argumentos por ilustração e/ou exemplificação: argumentos que se fazem necessários quando a ideia a ser defendida carece de esclarecimentos com dados práticos da realidade. Nesse caso, ilustra-se uma situação, um problema, um assunto, ou usam-se exemplos pertinentes à ideia exposta.

Exemplos:

a) Nos países que passaram a ter a pena de morte prevista no código penal – os Estados Unidos são um exemplo disso – não houve uma diminuição significativa do índice de criminalidade. Donde podemos concluir que a existência legal da pena de morte não inibe a criminalidade. (em Ensino Médio em Rede)

b) Estudos feitos na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) mostram que não há diferenças significativas entre alunos cotistas e não cotistas. Já estudos feitos na UERJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) demonstram que alguns desses alunos cotistas apresentam defasagens, mas concluem que não se trata de nenhuma grande dificuldade que algumas medidas como a oferta de cursos de apoio, ou melhor, infraestrutura de bibliotecas e mais laboratórios de informática não possam sanar. (em Ensino Médio em Rede)

4. Argumentos baseados nas relações de causa e consequência: uma argumentação convincente e bem fundamentada pode ser obtida através das relações de causa e consequência, em que são apontados os aspectos que levaram ao problema discutido e suas decorrências.

Exemplos:

a) A incompetência do Estado em administrar os seus presídios, onde, além da superlotação, reinam a corrupção, tráfico de drogas, promiscuidade, falta de higiene e condições mínimas para que um condenado não se esqueça de que é humano, é a causa principal que leva o criminoso a provocar incêndios, matar seguranças e possíveis companheiros delatores e ganhar a liberdade ilegal.

b) A redução dos impostos sobre o preço dos carros – IPI e ICMS – é uma medida que pode ajudar a combater o desemprego, pois, reduzindo o preço, as vendas tendem a crescer, o que provoca um aumento da produção, o que por sua vez garante os empregos. (em Ensino Médio em Rede)

Observação: cuidado com tautologias como: “o fumo faz mal à saúde porque prejudica o organismo”; “esta criança é mal-educada porque os pais não lhe deram educação”.

5. Argumentos baseados em provas concretas: expediente linguístico efficientíssimo, pois se trata realmente de uma prova concreta para reforçar a tese que se defende. Aparece na forma de dados estatísticos, leis, fatos do conhecimento geral. As informações têm de ser exatas, pois não conseguimos convencer ninguém com informações falsas, que não têm respaldo na realidade.

Exemplos:

a) A administração Fleury foi ruínoza para o Estado de São Paulo, porque deixou dívidas, junto ao Banespa, de 8,5 bilhões de dólares, porque deixou de pagar aos fornecedores, porque acumulou dívidas de bilhões de dólares, porque inchou a folha de pagamento do estado de São Paulo com nomeações de afilhados políticos, etc. (em Platão e Fiorin. Lições de texto)

b) Todo mundo conhece a grandeza dos problemas que a China enfrenta para alimentar, vestir e abrigar 1,3 bilhão de habitantes. A revista The Economist mostra que, além das dificuldades para garantir a oferta de comida, vestuário e habitação, a China está enfrentando um novo tipo de escassez: a escassez de nomes.

c) É isso mesmo. Estão faltando nomes e sobrenomes para atender a enorme demanda chinesa nesse campo. Assim é que os cinco sobrenomes mais comuns – Li, Wang, Zhang, Liu e Chen – são usados por nada mais nada menos do que 350 milhões de

peessoas. Só os que têm o sobrenome Li chegam a 87 milhões, ou seja, mais da metade da população brasileira. (em “A dança dos nomes”, Antonio Ermírio de Moraes)

(FIORIN, José Luiz e PLATÃO, Francisco. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2004. (Lição 19))

- Com base no fichamento realizado na 1ª etapa, o aluno deve fazer a inscrição temática para a construção do planejamento de seu projeto de dizer, ou seja, selecionar as informações e/ou argumentos que utilizará no texto, para defender a tese da introdução.

**Importante** – Para fugir do senso-comum: não utilizar, na argumentação, apenas as informações presentes no texto de apoio, mesmo que com outras palavras através de paráfrase. É importante acrescentar informações novas à redação, provenientes dos conhecimentos armazenados ao longo da vida, a partir das “leituras” de mundo. Conversas, programas de rádio e de televisão, leitura de livros, jornais e revistas podem ser ótimas fontes de informação.

Selecionar as ideias mais relevantes já sublinhadas no próprio texto a fim de direcionar o posicionamento que irá tomar a respeito da questão proposta. Qual será o seu ponto de vista? Destacar os articuladores argumentativos que os autores da coletânea usaram para perceber como eles teceram sua ideia para convencer ou informar o leitor. Mesmo em notícias, existe uma mensagem subliminar que indica o ponto de vista do jornalista a respeito do tema, seja através do que ele diz, seja naquilo que ele não diz.

### Exercícios de aquecimento

1. Tente desenvolver os argumentos abaixo em um parágrafo argumentativo, dando-lhes um caráter mais informativo, que fuja do senso-comum.

- O problema da saúde é realmente a falta de médicos no Brasil?
- O maior problema é a distribuição desses profissionais?
- O Governo já fez tudo o que podia para solucionar a falta de médicos?
- Existem realmente vantagens no Programa Mais Médico?

2. Redija um parágrafo argumentativo, desenvolvendo os tópicos frasais abaixo. Você deverá utilizar obrigatoriamente argumentos de diversas áreas do conhecimento (História, Geopolítica, Atualidades, Artes, Ciência, etc.)

- A decisão do governo de trazer médicos estrangeiros para atuar no Brasil divide opiniões da sociedade. (Sugestão: busque a argumentação na Atualidade)
- É notória a desigualdade regional no Brasil, por isso a necessidade de mais médicos estrangeiros. (Sugestão: busque a argumentação na História e na Geopolítica)
- O ser humano é obstinado pela busca do poder e do sucesso, por isso a grande dificuldade de os médicos quererem atuar em partes remotas do país. (Sugestão: busque a argumentação na História e na Política)
- A ética na medicina tem sido duramente desacreditada. (Sugestão: busque a argumentação nas atualidades)

- **Revisão da estrutura dos parágrafos de desenvolvimento: além dos aspectos de coesão através dos articuladores, os aspectos da coerência são nesta proposta essenciais: argumentação pertinente, relevante e consistente, ausência de contradição, defesa clara de um projeto de dizer em que se perceba uma ideia central em cada parágrafo seguida de explicações, comprovações, comparações, etc.**

### **5ª. Etapa – O objetivo central é a construção da conclusão**

Segundo Garcia (1967, 381), a conclusão “brota” naturalmente das provas arroladas, dos argumentos apresentados. Sendo um arremate, ela não é, entretanto, uma simples recapitulação ou mero resumo: uma síntese consiste em pôr, em termos claros, insofismáveis, a essência da proposição.

É preciso perceber, ainda, se o tema proposto pede uma conclusão do tipo, atualmente, exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que determina uma conclusão seguida de intervenção, ou uma conclusão tradicional, onde apenas ocorra a reafirmação da tese.

### **6ª Etapa – O objetivo central é capacitar o aluno a ler seu texto de forma crítica**

Após a conclusão dessas etapas, o aluno deverá proceder mais uma revisão, agora observando o sentido geral do texto. Ver se a unidade global do texto está mantida.

Vejamos alguns pontos para a revisão do texto:

Quanto à estética, observe:

- a) Se a letra está legível: não quer dizer “letra bonita”, mas sim a preocupação de gerar entendimento para quem ler o texto.
- b) Se há paragrafação: disposição correta dos parágrafos. Estes devem estar bem estruturados e delimitados por pontuação.
- c) Se há rasuras: o melhor é que elas não existam! Mas caso ocorram, prefira riscar com um só risco o termo errado e colocá-lo entre parênteses. Coloque a palavra correta acima, ou continue a escrever normalmente, caso o erro aconteça no momento da escrita e na folha definitiva.

Quanto à gramática, observe:

- a) Ortografia: as palavras estão escritas da maneira correta? Consulte o dicionário.
- b) Pontuação: há vírgulas em excesso ou falta delas? Há vírgula onde deveria existir ponto final?
- c) Concordância verbal e nominal: observe se todos os verbos concordam com seus sujeitos e se os substantivos estão concordando com o artigo, numeral, pronome ou adjetivo que os acompanha.
- d) Regência verbal: veja se a regência do verbo está coerente com seu complemento.

e) Colocação pronominal: os pronomes estão posicionados corretamente? Fique atento principalmente aos do caso oblíquo (me, te, se, o, os, a, as, lhe, lhes, nos e vos).

Quanto à estilística, observe:

- a) Repetição de palavras, com atenção especial ao pronome “que” e também de ideias: empobrecem o texto.
- b) Frases longas: deixam o texto confuso.
- c) Se há elementos conectivos: são essenciais para a coesão (mas, porém, contudo, entretanto, etc.).
- d) Emprego de palavras ou de argumentos em lugares errados.

Quanto à estrutura, observe:

- a) Se há uma ideia central que norteia o texto ou um conflito básico a ser solucionado.
- b) Se há uma sequência de fatos enquadrados em uma lógico-temporal.
- c) Se há presença dos aspectos do tipo de texto escolhido: dissertação (exposição e defesa de argumentos); narração (conflito e exposição da personagem); descrição (características do local e fatos relatados), e assim por diante.

Por último, veja a conclusão: ela deve ter no máximo cinco linhas e conter de forma resumida o que foi falado com a apresentação de uma solução para o conflito ou de uma opinião sobre o que foi exposto.

### **7ª Etapa – O objetivo central é mostrar que um texto sempre pode ser melhorado**

Após a correção do professor, o aluno deverá fazer uma reescritura, tomando consciência dos problemas apontados pelo professor de forma a não repeti-los num próximo texto.

## CONCLUSÃO

<sup>18</sup>A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

A motivação deste trabalho nasceu de minha grande inquietação de tentar descobrir por que os textos escolares de meus alunos, que possuem grande potencial de leitura e bom nível de escolarização, apoiavam-se, quase que exclusivamente, no senso comum, com baixo grau de informatividade, pouco pertinente e pouco condizente com o nível social a que pertencem. A análise do *corpus* acabou por revelar, no entanto, que a baixa informatividade está acompanhada de outros problemas estruturais que denunciam a falta total de projeto e método. Não há como hierarquizar a recorrência de problemas dos textos escolares; o que é possível avaliar é que, sem um trabalho que direcione passo a passo essa escrita, não será possível ultrapassar essas questões.

Os textos dos dois grupos analisados comprovam nossa tese em relação aos problemas da baixa informatividade, do mesmo modo que também revelam outros, infelizmente, muitas vezes, considerados crônicos. Os principais deles relacionam-se à coesão, não analisados neste trabalho, e à progressão textual. Os alunos apresentam muita dificuldade para estruturar e articular os argumentos de maneira satisfatória, revelando falta de planejamento textual, nossa principal preocupação na proposta da sequência didática. Há dificuldade em apresentar teses claras e coerentes, desenvolvimento adequado e conclusão pertinente, e isso facilita a percepção de que, na verdade, falta solidez no que chamamos de projeto de dizer no texto.

No primeiro grupo, cujo tema era “O Preconceito”, a dificuldade em se encontrar o que dizer e como dizer, aliada à necessidade de preencher os espaços vazios no papel, acabou por intensificar o aparecimento de discursos vazios e a reprodução de senso comum e preconceitos. Sem conhecimento aprofundado do tema, os alunos se utilizaram do modelo de repetir à exaustão uma defesa artificial e esqueceram com isso de dar consistência aos argumentos e desconsiderando a

---

<sup>18</sup> Frase do cineasta argentino Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano.

progressão argumentativa. Dessa maneira, notaram-se muitas ideias trazidas ao texto de modo bastante superficial e, também, artificial em argumentos sem fundamento, sem continuidade e profundidade, ou poucas ideias com argumentos repetidos e igualmente superficiais.

No segundo grupo, cujo tema era “O lixo”, observou-se, nas redações analisadas, embora de forma ainda insipiente, maior informatividade em relação às redações do tema anterior. Atribuímos essa pequena melhora ao fato de os alunos terem disponível um texto relativo ao tema, compondo a proposta de produção textual. Os alunos reproduziram informações do texto base, porém, mais uma vez, houve um exagero de generalizações e reproduções de frases prontas, algumas delas mostrando preconceito nada velado. Há, nos estudantes, talvez, alguma insegurança quanto ao que dizer, de maneira que lhes parece uma via mais fácil a simples cópia, ou ainda, a apresentação de discursos consagrados e pouco dados à reflexão.

Algumas conclusões ficam bem evidentes para nós: a falta de um projeto que siga um método – caminho – é com certeza um deles. O aluno analisado é leitor assíduo, tem boa formação cultural, mas não sabe o que fazer com ela. Além disso, é preciso que ele conheça com profundidade o tema a ser tratado, e os conhecimentos já acumulados relativos a outras temáticas podem contribuir para a produção textual, no entanto, não bastam isoladamente. Outra certeza, é que, independente da série ou da faixa etária, escrever depende de uma orientação que tem de ser dada pelo professor e passa por três etapas no mínimo, leitura, debate e planejamento, além de precisar contextualizar a escrita: para quem? com que objetivo?

Acreditamos realmente ser a sequência didática um caminho relevante para esse trabalho, mostrando de forma animadora que o trabalho de produção textual na escola via à elaboração desses projetos é viável e corrobora a ideia defendida por Lerner (2002) de que é possível ler e escrever na escola.

É fundamental, também, a mudança nos planos escolares relativos às aulas de produção textual, no intuito de trazer, para rebater, os equívocos existentes no tratamento que vem sendo dado a essas aulas.



## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Helena. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.

BRITO, Percival L. Em terra de surdos mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. *Linguística Aplicada*, Campinas, SP, n.2, 1983.

BURKE, P.; PORTER, R. (Org.) *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: UNESP. 1993.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle. *Langue Française*, Paris, n. 38, p. 7-42, 1978.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2004. (Lição 19)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1986.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado das Letras; ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1982.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 23, 1977.

LERNER, D. É possível ler na escola? In: \_\_\_\_\_. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

KOCH, Ingedore V.; Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. (Séries Debates; v.1).

MARQUES, M. Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

OLIVEIRA, H. F. de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar; GAVAZZI, Sigrid; TROUCHE, Lygia et al (Org.) *Português em debate*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999. p.65-82.

\_\_\_\_\_. Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores . In: Gärtner, Eberhard et al (Org.). *Estudos de linguística textual do português*. Frankfurt: TFM, 2000. p. 173-190.

\_\_\_\_\_. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004a.

\_\_\_\_\_. PARINI, Jay. *A arte de ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PÉCORA, Alcir. *Problemas na redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re] Discutir Texto, Gênero e Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez: 2012.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2010.

SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re] discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOUSA, E.G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, A.P.; BESERRA, N. da S. (Org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VAL, M. G. Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIANA, Antonio Carlos e outros. *Roteiro de redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Spione, 1998.

## ANEXO A

Li cidade do lixo

O lixo vem ganhando muita <sup>visibilidade</sup> espaço nas cidades, <sup>porque</sup>  
 quando estamos andando pelas ruas nos deparamos  
 com lixeiras e enormes sacos de lixo jogados à beira da  
 entrada <sup>resposta todos os tipos de publicidade como o de lixo</sup>  
 causando <sup>causando</sup> grandes problemas além de  
 causar um odor horrível.

Muitas casas, febreiras e lojas vêm se formando, <sup>com o aumento de lixo</sup>  
 e com o aumento destes o lixo vem crescendo junto  
 à esta formação descontrolada. Atualmente muitos  
 estabelecimentos e prédios estão fazendo a coleta sele-  
 tiva (ou seja, a separação dos materiais recicláveis, que  
 como recompensa gera a diminuição da taxa de con-  
 domínio) <sup>é???</sup>

Sempre antes de jogar uma sacola plástica no chão,  
 devemos refletir e lembrar quanto tempo ela demora para se  
 decompor no meio ambiente. Nunca devemos pensar que um  
 objeto qualquer jogado por acaso no meio ambiente não vai causar  
 nada de prejudicial ao meio ambiente mesmo, mas se tal  
 pensamento assim o planeta ficaria completamente tomado  
 pelo lixo.

Já que sabemos que o lixo pode ser útil mas tam-  
 bém prejudicial (use ele) para seu benefício, não jogue  
 em locais inapropriados, mas recicle-o e assim ajudar  
 o planeta nesta longa caminhada.

25

## ANEXO B

## As Dificuldades de Convivência

Cada vez mais a desigualdade social é um fator acentuado no Brasil, isso mostra maior preconceito gerado pela diferenças de etnias, de cores, de religiões e muitas outras. Até onde a sociedade vai continuar com o preconceito mesmo não o declarando?

É comum várias pessoas pensarem que o quem meque é palco ou também que todo político é corrupto. Isso traz uma dificuldade de convivência com o homem só porque possuem uma característica que os determinam como diferentes na sociedade.

As pessoas discriminadas eram dogmas e tabus feitos na sociedade antiga, como a união no matrimônio de duas pessoas da mesma sexo. O Brasil é um país livre onde todos tem de se respeitar, mas se essa discriminação continuar vai chegar a um ponto em que ninguém passará a se respeitar do modo que deve se respeitar.

Embora parte da sociedade não aceite as diferenças de alguns, essa discriminação tem que acabar, tratando os discriminados como pessoas iguais a todos e que essa característica só mostra que essas pessoas tem algo de especial, acabando com esse pensamento preconceituoso.

ANEXO C

A Relação brasileira ao lixo

O brasileiro nunca foi limpo, e o intuito, o brasileiro e relacionado por ma-  
tanzas, não conseguimos nem as coisas jogar o lixo na lixeira; mas brasileiros não  
temos educação de manter tudo limpo e organizado, não conseguimos viver na limpeza e  
na organização; (para não falar) na época do Brasil monárquico, os escravos levavam um  
5 baldi, onde ficava os dejetos dos seus senhores, e o jogavam na Baía de Guanabara; mas  
nada o lixo ficou a mostra na rua e havia um grande número de zumbis pestilentos.

Hoje em dia, a situação está um pouco melhor, mas muitos indivíduos ainda não  
ganharam a consciência de como o lixo pode causar males, que podem ir desde doenças a destru-  
ção de imóveis. O lixo acumulado, normalmente próximo das áreas urbanas, atrai mos-  
10 mos, como ratos e baratas, que por si só nos trazem doenças, porém, são animais perfeitos  
sempre próximos de sujeira, (ele tem baratas, baratas que nos causam doenças, podendo  
causar até a morte; mesmo assim o brasileiro não faz nada para mudar, e grande  
ocasiões o pior, em relação ao lixo, são culpados o governo; mas pensando bem, o que o  
governo pode fazer se o próprio povo não muda a sua atitude.

O lixo, além de causar doenças e tudo aquilo que já sabemos, ele  
15 também desvaloriza o imóvel (para o proprietário) diminuindo assim o seu valor comercial.  
por exemplo quando se tem muito lixo acumulado na rua e esgoto  
na rua aberta, o preço do caso cai, mas quando esse problema não resolvido, o preço  
sobri; há um belo exemplo disso, em Duque de Caxias, quando os comitês de  
20 recolher o lixo pararam de passar na cidade, o lixo dos moradores começou a  
se acumular na rua, atraiendo ratos e baratas, assim diminuindo as condições de vida  
dos habitantes, aumentando o risco de ter doenças, e mal cheiro que aquele lixo  
destrói, assim o preço dos imóveis diminuiu consideravelmente, mas agora  
que mudam a prefeitura de lá e o lixo voltou a passar o lixo diminuiu  
25 reduzindo o aumento o preço.

Generalizações - não  
precisa, pode entender  
melhor!

Valor de imóveis?

Conclusão  
Seu texto fala de quê?

## ANEXO D

## Brasil e o preconceito

A sociedade brasileira nem melhorando em relação a tempos atrás. Não é à toa que antes as mulheres não tinham direito algum perante a sociedade, logo o preconceito no Brasil é histórico, ~~mas~~ não é uma coisa recente. Mas ainda assim, a sociedade brasileira ainda não consegue conviver em perfeita harmonia com as diferenças.

A sociedade brasileira é uma onde há muito preconceito, já que a convivência entre os negros e os gays com os supostos modelos de sociedade perfeita, faz com que esse preconceito diminua. Já os países europeus, onde há menos convivência entre estes, por ser uma sociedade predominantemente formada por este modelo de sociedade perfeita.

A sociedade brasileira ainda. No Brasil ainda ocorre vários casos de preconceito, como por exemplo o fato de em alguns lugares o negro não pode adentrar e também a quantidade de maridos que torturam e matam suas mulheres.

O preconceito pode ser evitado se todos colaborarem e denunciarem casos como de agressão contra gays e mulheres, até porque no fundo todos nós somos iguais, o que muda é indiferente, é apenas um detalhe no meio de muitos outros.



## ANEXO E

## Brasil e suas diferenças

Tempo que tratar deste delicado tema cuidadosamente por que se estamos falando sobre diferença e todos são diferentes, tendo cada um com variados pontos de vista sobre a situação. Pelo meu ponto de vista alguns brasileiros convivem muito bem com as diferenças, mas é claro que outros não, mas por quê?

Porque esses outros brasileiros generalizam muito a relação da aparência com a personalidade e a atitude; pensam que todo negro é uma ameaça, um bandido; todos os brancos são arrogantes, isso é o pensamento de alguns brasileiros. Não sei quando essas exclusões sociais começaram e nem de onde vieram esses pensamentos mas sei que isso é errado, julgar as pessoas somente pela aparência ou pela vida social.

Ninguém pode julgar outras pessoas ~~até~~ antes de conhecê-las e mesmo as conhecendo e não partando delas, mesmo assim, não as julgue porque outra pessoa pode gostar dela e não gostar de você e isso somente piora sua situação quando você, discorda e como hoje em dia tudo até conflitos.

Então assim como eu disse, existem muitos brasileiros com muitas opiniões sobre os outros, deve modo de teres uma opinião negativa, esqueça-a porque de pontos negativos, a vida está cheia mas de pontos positivos ~~o~~ que estamos precisando.



ANEXO F

T<sub>20</sub> 30    D<sub>15</sub> 40    M<sub>10</sub> 30

Linha do lixo

O nosso país é um grande produtor de lixo, já que há muitas esmumadeiras, mas há também outras que produzem uma quantidade maior ou equivalente ao nosso.

Resíduos sólidos

De fato, esses resíduos produzidos por nós, mal gerenciados, podem ser prejudiciais para todos. Há diversos meios de tratá-los. A reciclagem é fundamental, pois pode atingir bastante a quantidade possível, reutiliza é bom, que também ating bastante.

Linha

A coleta regular é essencial para não ter um acúmulo, que traz um cheiro desagradável.

Sem pontuação e chaves

Nos países que não recebem os tratamentos adequados, a população vive obrigada a despejar o lixo nas ruas, ou no meio das ruas. Os profetas devem impor já que os resíduos atraem ratos, etc e também podem ser nocivos. Mas é prejudicial para as pessoas e também para a natureza por falta de atenção em algumas cidades. Esses resíduos deixados na rua, quando chove, podem ser levados às ruas de águas e parar a escuridão, e se for uma grande chuva, pode alagar as ruas. Essa água que alaga, está feia com o resíduo e pode transmitir diversas doenças.

É importante cuidar do seu lixo, pois por uma mínima falta de atenção, pode ser bastante prejudicial à natureza e a saúde mesmo. // 3

## ANEXO G

## Diferenças e Preconceito

Porque no Brasil, um país onde já existem leis contra o preconceito, existe ainda esse tipo de discriminação? Por que não podemos ver os outros como iguais? Quando e por que adquirimos o ato de sermos preconceituosos?

5 (C) Estados brasileiros, mesmo tendo leis contra o preconceito, a população não aceita aqueles que são diferentes do molde que o mundo tomou como referência de "pessoa perfeita". Um exemplo disso é, que mesmo na África, nos comerciais de televisão, muitas das vezes, aparece atores brancos, por que essa é a base e por isso existe um maior número de modelos brancos do que negros. No Brasil, como a lei contra o preconceito é muito fraca, aqueles que não se encaixam nos padrões da sociedade não são rejeitados e reprimidos pela maioria.

10 Nós, pela influência do eurocentrismo de anos atrás, temos como exemplo de "pessoa perfeita" o homem branco e europeu, podemos ver nos filmes que, mesmo, na maioria das vezes são desvalorizados, brônchos, latinos e muitas poucas vezes são personagens principais ou com grande importância; já os homossexuais não são partes em filmes de comédia romântica e, pelo que vejo até hoje, nunca são personagens principais ou importantes.

15 É esse instinto discriminatório, em grupos sociais como aqueles que mais nos identificamos, a discriminação é algo natural, porém quando se trata de raça e profundidade, surge o preconceito, o pior é quando, esse preconceito começa a se difundir dentro dos grupos sociais maiores e com mais influência, que acabam propagando essa ideia errada para outros grupos também influentes, por isso devemos lutar contra esse instinto para poder respeitar a todos os indivíduos e chegar a uma próxima da Paz.

## ANEXO H

Nossos rios se tornarão limpos?

O volume de lixo nas cidades do Brasil está crescendo rapidamente, e com a baixa intensidade de coleta seletiva e centros de reciclagem, todo esse lixo fica acumulado nas lixões.

5 O principal problema nesses lixões acontece com os peões que trabalham ali muito próximas, essa grande quantidade de lixo acumulado pode causar doenças e o simples cheiro, se a vista do local não proporcionar um local agradável (para conviver com).  
 10 O fato de coleta seletiva e lugares onde é feita a reciclagem é o que faz com que os lixões sejam salubres (regados). Felizmente as prefeituras do Brasil receberam a ordem de fechar todos os lixões e fazer a coleta seletiva em todas as cidades do país. Onde?

15 Realmente é importante que sejam imbitos todos esses casos, mas por outro lado, para que isso funcione a população tem que ser educada, porque infelizmente algumas brasileiras ainda não intendem que a limpeza dos rios é muito importante se não seguida corretamente  
 20 pode causar uma situação parecida com a de um lixão. Como? Onde?

Conclui-se então que não só as prefeituras têm que se esforçar para melhorar essa situação, mas a população também. Mas parece que por causa do país nossa política de higiene isso pode ser uma tarefa bem complicada. / e ???

25

## ANEXO I

$\frac{T_{25}}{30}$        $\frac{D_{25}}{40}$        $\frac{M_{15}}{30}$

*parte de outro*

O lixo além da lixeira

"90% da produção humana é lixo", disse Nelson Rodrigues, embora não seja desta lixeira que estamos falando, a necessidade <sup>de lidar</sup> de despejar o lixo é imensa. Contudo, a capacidade de absorver e coletar esse lixo e reciclá-lo é algo que não temos. <sup>admira?</sup> Ou diminuímos esse despejo ou suportamos as consequências na saúde, no meio ambiente e no aquecimento global.

A situação atual requer tanto lixo que é necessário criar áreas para seu despejo, mas como não são viáveis, acumulam-se tudo em áreas sanitárias <sup>em</sup> lugares impróprios e sem a devida <sup>de</sup> adequação, só que a três por cento é reciclado no Brasil inteiro. No exterior, Barcelona na Espanha recicla até 90% do seu lixo com o eficiente sistema de coleta seletiva que a <sup>transfere</sup> dirige para estações de tratamento. *Quem paga?*

Tudo esse lixo despejado em local inadequado <sup>sofre</sup> com a decomposição pela ação de fungos e bactérias, que produzem gases como amônia e líquidos prejudiciais <sup>(substâncias)</sup> à saúde. Tanto os gases como a amônia a atmosfera e o líquido <sup>na</sup> solo, uma danifica a camada de ozônio enquanto o outro ataca a saúde de pessoas <sup>(com uma presença</sup> condição de higiene) ocasionando <sup>doenças</sup>, <sup>pode</sup> a qualidade do solo, <sup>de</sup> no ar, <sup>de</sup> no ambiente, etc.

Logo tudo isso se transformará em problemas de saúde pública e em aquecimento global. <sup>D</sup> que não despeje de um de lixo recolhido de forma errada são esses problemas; <sup>de</sup> sendo que um <sup>deles</sup> é muito <sup>comum</sup>. <sup>(Problemas desse tipo costumam</sup> nos <sup>em</sup> locais públicos, <sup>lidos</sup> são <sup>comuns</sup>, assim como medicamentos, médicos, enfermeiros, energia e até os <sup>novos</sup> blocos de hospitais a serem <sup>construídos</sup>. O <sup>gasto</sup> de dinheiro exigido uma reforma da coleta <sup>será</sup> de qualquer forma. <sup>Previsamos</sup> <sup>população e</sup> <sup>for</sup> <sup>melhor</sup>, <sup>o</sup> <sup>governo</sup> <sup>precisa</sup> <sup>de</sup> <sup>agir</sup> como <sup>agente</sup> o <sup>dinheiro</sup>. <sup>(e</sup> <sup>da</sup> <sup>própria</sup> <sup>maneira</sup>.)

Em síntese, o lixo é um problema mundial sem uma solução definitiva do que fazer com ele; alguns países adotam um novo tecnologia <sup>limpar</sup> enquanto outros <sup>vivem</sup> como se tivessem tempo e deixam "para depois". Vejamos como o lixo é muito maior do que se imagina, um <sup>chiclete</sup> junto com o lixo industrial <sup>é</sup> associado a má administração desse <sup>lixo</sup> <sup>(origem)</sup> à morte <sup>(e</sup> <sup>outros</sup> à <sup>tristeza</sup>).

## ANEXO J

## O lixo do prefeito.

O lixo em Duque de Caxias e o desca-  
so dos prefeitos não é novidade. Já nunca  
tinha chegado a esse ponto, e também nunca  
tive a atenção da mídia. <sup>Isai???</sup>

5 Tudo começou quando o último prefi-  
to, o grandioso Jito, tentou se reeleger.

10 No seu currículo, ~~há~~ quatro anos onde nada aconteceu  
e desuso de verbos publicizar. É triste saber que  
existem pessoas que votam nesse tipo de candida-  
ta. Depois perguntam porque o país não avança.

15 Porém Jito não se reeleger, pobre costado.  
Aureliu, então, num ato típico do despota que  
é, cancelar a coleta de lixo que já era insu-  
ficiente (menos na sua rua ~~de~~, ora). Lembrando  
lixo com a falta de educação e dinheiro que o resul-  
tado não foi bom.

20 Após um tempo a população cansada com  
os insetos, ratos, mal-cheiro e até a desvaloriza-  
ção de imóveis, resolveu começar pessoalmente  
com o prefeito. Já que Jito fugiu com sua Maria  
Antonieta (a 3ª para ser mais preciso) da mesa  
vernalha. Fugiu da guilhotina política, em  
direção à sua ilha em Angra dos Reis.

25 Fica no ar o odor da ~~impureza~~ impureza.  
Não se sabe onde está Jito (não o encontraram)

## ANEXO K

## Os motivos do preconceito

Hoje em dia, podemos ver preconceitos por onde  
passamos. A população não consegue estar perto uma da  
outra que não seja igual.

Todos nós temos diferentes maneiras de julgar os outros,  
5 porém uns julgam positivamente e outros negativamente. Na maior  
parte das vezes, os que julgam negativamente, têm medo  
de perder o que têm, e que conquistou ao decorrer do tempo. Eles  
temem de quem vem chegando e tomar a atenção de todos,  
de sua "posição" e assim por preconceituosos, que excluem os  
10 outros, tentando "abaixar" o nível dos outros.

Outro motivo, no qual surge o preconceito, é a educação  
que todos deveríamos ter e o respeito pelo outro. Se tivéssemos  
respeito pelo outro, não ocorreria o "bullying", que diversos pais  
ou sofrem por serem diferentes. Devemos aprender isto já pequenos,  
15 pois não são só os grandes que se sentem discriminados, mas  
se não praticamos, podemos não fazer continuar nunca mais, no  
qual, no qual discriminamos os nossos amigos.

Então, não julgamos os outros por serem diferentes, e  
sim porque não "gostamos" deles. E não gostamos porque  
20 temos medo de não sermos respeitados ou não recebermos educação e por-  
tanto para poder respeitar os próximos.

25

1,2+3,2,1,3,5



## ANEXO L

## O Mundo é Diferente

Por mais que se negue, a humanidade tem, sim, preconceitos e julgamentos injustos e sem fundamentos. Esse comportamento data de mais de 2 mil anos, onde vemos povos dominados e escravizados por serem considerados inferiores. Hoje em dia essa mentalidade se perpetua mediante essas decisões, há de haver um que ganha e outro que perde. O diferente foi sempre discriminado por alguns que se acham superiores, o que acontece é que essas pessoas não moldadas como o ideal. Esse molde é usado por aqueles que acham que podem definir o que é certo ou errado.

O povo em geral, de todos os lugares do mundo é preconceituoso, os séculos passados foram caracterizados pela vitória dos que consideravam superiores e até hoje usamos esses critérios, não nas proporções de antigamente, onde havia um conquistador e conquistado, mas hoje para avaliar pessoas, etnias, elas por si. Essa necessidade de ranquear todos, existir um melhor e um pior e classificá-los faz com que uns se achem melhores do que o resto do povo, entre resto é então o grupo dos piores.

Quando cada classe e indivíduo da sociedade que se consideravam leais ainda o fazem sem malde, o que ~~que~~ é certo viu que todos são compostos diferentes precisaram se adaptar ao choque de realidade ninguém é igual, são todos parecidos física e mentalmente, quanto às emoções são diferentes, pois cada um sente e vê o mundo de uma forma especial e única. O grupo que se idealizou homogêneo declarou o modelo seguido por todos aqueles que se acham iguais.

Esse erro de conceito quanto ao ideal... faz com que certos grupos pensem que são melhores que os outros. Mas se todos são diferentes eles também não consideram seus inimigos iguais a eles logo, o preconceito é algo dos dois lados da história, ambos lados consideram o outro inferior, não dando espaço para pessoas que querem aproximar essas pessoas agora.

Para concluir, é visto que os problemas atuais de preconceito permanecem sem solução:

e tendem a piarar já que ninguém quer tomar a partido de assumir que está errado. Foi Nietzsche que disse "É difícil viver com as pessoas porque cada um é tão difícil" e parece que o alemão estava certo, enquanto ninguém se calar para que haja um consentimento da outra parte quanto ao erro, não viveremos nunca em paz.

30

35

40

45

50

55

60



## ANEXO M

## Problemas e soluções de lixo

Todo verão ocorre a mesma situação: altíssimas temperaturas e muito lixo nas ruas, descando os bueiros entupidos e inutilizados, não fazendo o escoamento da água das partes duras dessas estações de ano. As ruas, assim, ficam alagadas, <sup>incontáveis</sup> terras <sup>desperdiçadas</sup>, pessoas ficam sem moradia e a cidade em caos. (Tese?)

*Argumentos  
fatos*  
O lixo acumulado nas ruas, além de provocar congestionamentos, ~~traz~~ <sup>traz</sup> outros problemas, o ambiente suja, e ninguém gosta de ter que conviver com lixo espalhado em sua cidade, descando um cheiro ruim e um local <sup>sujo</sup> <sup>feio</sup>. (Deveria ser feita uma coleta <sup>separada</sup> desses resíduos, com eficiência, por parte do governo.) <sup>conclusão</sup>

15 Seria possível, também, com uma melhor coleta de lixo, por a reciclagem pública, mas hoje em dia esse método de reaproveitamento de lixo só é feito por empresas privadas e a quantidade de lixo recolhido por elas não chega a ser suficiente para ajudar a cidade nem o meio ambiente. <sup>uma hipótese</sup>

20 O meio ambiente é outro assunto muito comentado atualmente e que possui uma grande relação com o tratamento de lixo. A grande poluição gerada por ele acaba afetando todo o ecossistema que já está muito precário // ?

25 Se pararmos para pensar, talvez a culpa não seja somente do Estado, mas sim de todos nós. Tudo bem, o governo deve oferecer uma limpeza pública de qualidade <sup>boa</sup>, mas não pode <sup>dar</sup> <sup>os</sup> <sup>ajudas</sup> (por exemplo: não pagar lixo para de lixo e atitudes do tipo); afinal quem sofrerá com as consequências <sup>seremos nós, então não custa nada ajudar os outros?</sup>

*Problemas*

## ANEXO N

## Raízes da discriminação

As diferenças entre pessoas sempre causaram algum tipo de preconceito. É certo que muitos não admitem, mas todos nós já nos incomodamos com elas, mesmo sem declará-las publicamente. Qual seria o motivo desses discriminações.

Parte desse motivo é um instinto que nos faz menosprezar os que são diferentes. Por exemplo, quando o homem branco, que nunca imaginava a existência de homens negros, se deparou com eles tratou-os como seres diferentes e vice-versa. Hoje em dia já estamos acostumados com essa diferença, mas mesmo assim esse instinto ainda age sobre os pessoas.

Outra parte do motivo é uma busca pela perfeição. Ao tentar encontrá-la ela tem que estar dentro de passível, uma mulher branca não vai ter como ser como um homem negro, e sim um ser aprimorado de si mesmo. Assim alguém que não faz parte do mesmo etnia, sexo e grupo social não pode alcançar o ser a sua definição de perfeição, portanto não tratados com inferioridade.

Conclui-se que o preconceito não é completamente insofismável, mas deve ser evitado e combatido, mas como isso será feito é cada um que deve desculher.

## ANEXO O

## Tolerância

Tolerar, respeitar e aceitar o diferente. Conceitos necessários para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, uma vida ideal.

Todos têm aversão a algo, pois é impossível gostar de todos. Porém, é possível respeitar e tolerar as diferenças, afinal, nosso mundo é formado pela pluralidade. É por causa da aversão e da falta de tolerância que surge o preconceito e a dificuldade de conviver pacificamente com o estranho.

Um exemplo de como a sociedade pode provar um preconceito já existente é o caso da garota de Oita que faleceu nos atentados em Boston. Seus amigos que sobreviveram não cresceram lembrando que seu colega foi morto por chechens que, por causa da falta de tolerância mútua entre as partes, cometeram tal ato que?

A sociedade de hoje é muito mais tolerante e pacífica do que as anteriores. Isso que pode-se melhorar a situação atual, por meio de uma divulgação neutra e responsável sobre outras culturas e práticas, sem apelar ou incentivar, somente ensinando a entender o estranho.

Imaginar um mundo sem preconceito é um pensamento utópico e incompatível.

com a realidade. Afinal, faz parte da natureza do ser humano ter preconceitos ou ser cruel em algumas situações. A conclusão é que sempre haverá o preconceito pois existe a diferença, mas é por isso que temos o talento.

35

Um tema: História, literatura e música

45

50

55

60

## ANEXO P

### PLANO DE CURSO 2010 (Matriz de planejamento proposta pela escola X)

#### 1. Identificação da Disciplina

- 1.1. Disciplinas: Língua Portuguesa e Redação.
- 1.2. Área do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias.
- 1.3. Carga horária: 3h/ aulas semanais<sup>19</sup>
- 1.4. Docente responsável: Fabiana dos Anjos Pinto.

#### 2. Intencionalidades das Disciplinas

##### Língua Portuguesa:

- Compreender o funcionamento da Língua culta contemporânea e as práticas sociais que legitimam o seu uso;
- Reconhecer a relação entre língua e identidade sociocultural; as variações da Língua Portuguesa; e as noções de erro e adequação, para o combate ao preconceito linguístico e respeito aos direitos humanos;
- Identificar o intercâmbio entre diferentes linguagens e suas formas de representação simbólica do mundo;
- Estabelecer relações entre os diversos campos da Língua Portuguesa, descritos pela gramática normativa, para que sejam reconhecidos enquanto instrumentos de comunicação e expressão em atividades comunicativas de diferentes gêneros.

##### Redação:

- Ordenar e produzir sentidos a partir de eixos temáticos universais e/ou de suas relações com o cotidiano sociopolítico e cultural específico da época vivente;
- Decodificar e aplicar processos de formulação da opinião individual e coletiva;
- Construir e interpretar diversos procedimentos argumentativos, com relevo às práticas de leitura e escrita em avaliações vestibulares;
- Identificar e produzir gêneros textuais de naturezas diversas, para propiciar o alcance das intenções comunicativas em práticas sociais determinadas.

#### 3. Desenvolvimento junto aos Alunos

- **Plano cognitivo:** desenvolver as habilidades e competências de leitura, para que os alunos estejam aptos a usar diferentes níveis e empregos da Língua, de maneira a adequá-los às situações comunicativas vigentes, possibilitando também, a (inter) relação da Língua Portuguesa a outras áreas do conhecimento.

<sup>19</sup> Sugiro o acréscimo de, pelo menos, um tempo para que as práticas de leitura e produção de texto sejam mais desenvolvidas.

- **Plano afetivo-social:** Fortalecer as relações humanas por meio da Língua Portuguesa, Possibilitando o cumprimento de deveres, o exercício de seus direitos e a prática da cidadania, visando ao respeito a si, ao próximo e à solidariedade;
- **Plano psicomotor:** Auxiliar os alunos na organização de seu tempo tanto para o estudo e o planejamento em casa, como para as suas produções em sala de aula, possibilitando a relação equilibrada entre seu universo interior, seus compromissos pedagógicos e as atividades do ambiente em que vive.

#### 4- Síntese dos Conteúdos e Sua Organização - por bimestre

##### 4.1. Língua Portuguesa

---

###### **1º Bimestre:**

- Linguagens, discurso e Língua – relações entre significante e significado; unidade e variedades linguísticas (revisão);
- A dupla articulação da Linguagem; a Língua como sistema: as diversas concepções de gramática; os campos de estudo da Língua Portuguesa;
- A morfossintaxe do substantivo e dos pronomes pessoais.

###### **2º Bimestre:**

- As orações subordinadas substantivas desenvolvidas e reduzidas;
- A morfossintaxe do adjetivo, dos pronomes possessivos e demonstrativos;
- As orações subordinadas adjetivas desenvolvidas e reduzidas;
- A morfossintaxe dos pronomes indefinidos, dos numerais e dos advérbios.

###### **3º Bimestre:**

- As orações subordinadas adverbiais desenvolvidas e reduzidas;
- Os valores morfossintáticos das partículas QUE e SE;
- A coesão conectiva e os períodos mistos (orações equipolentes);
- Sintaxe de concordância.

###### **4º Bimestre:**

- Sintaxe de regência;
- Sintaxe de colocação;
- A fonologia – noções sobre a nova ortografia e empregos estilísticos de grafemas e fonemas (Revisão);
- A morfologia – processos de formação de palavras, o léxico e a neologia (Revisão).

##### 4.2. Redação

---

###### **1º Bimestre:**

- Texto, textualidade e gêneros textuais;
- O Gênero “dissertação de vestibular” e o projeto de texto;
- Os parágrafos de introdução dos textos dissertativos



**2º bimestre:**

- O modo de organização argumentativo – variados procedimentos de argumentação.
- Argumentação e dialética;
- A carta argumentativa;

**3º bimestre**

- A carta dos leitores: estrutura e características discursivas;
- O editorial e a crônica argumentativa: estrutura e características discursivas;
- Temas universais e eixos de leituras;

**4º bimestre**

- A narração nos vestibulares – o miniconto e a crônica narrativa (UFF)
- O artigo de opinião (PUC)
- Trabalho com temas subjetivos – procedimentos de leitura e organização do raciocínio.

**5. Estilo Pedagógico**

As práticas docentes são realizadas pela leitura e discussão de textos, cujas situações-problema a eles subjacentes servem de base para estimular a construção de conceitos e a associação entre níveis distintos de compreensão textual. Além do método embasado na construção do conhecimento por meio da experiência recriada no ambiente escolar, o aluno é estimulado à leitura em grupo, à participação em debates orientados e à autoavaliação, por meio de exercícios contextualizados, atuando como um co-protagonista do processo ensino-aprendizagem. O estilo dessas práticas docentes se complementa por ser realizado segundo o paradigma das competências de Leitura, as quais fomentam os programas das provas vestibulares, constituindo, sobretudo, eixos centrais da proposta de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio.

**6. Avaliação**

Produções de textos, reescrituras, testes, provas e simulados constituem mecanismos de avaliações formais por que passarão os alunos. Além deles, mencionamos as avaliações informais, as quais dizem respeito à observação sobre a participação do aluno, sua dedicação em relação às atividades extraclases e seu

compromisso com os prazos estabelecidos para entrega de tarefas no momento da aula e fora dela. A avaliação informal é tão importante quanto a outra, visto que a disciplina e o respeito ao cumprimento de prazos passam a ser itens imprescindíveis na rotina do aluno finalista do Ensino Médio, com os compromissos relativos aos vestibulares.



## ANEXO Q

### PLANO DE CURSO 2011 (Modelo elaborado pela professora da escola X)

#### 1. Identificação da Disciplina

- a) Disciplina: Língua Portuguesa – 2ª série
- b) Professora Responsável: Valéria Raick
- c) Carga horária: 4 tempos semanais

#### 2. Intencionalidade da Disciplina

**a) Perspectiva científica e social em que se situa:**

A disciplina está centrada em alguns elementos da descrição estrutural da língua materna e, principalmente, na construção de uma proficiência em leitura e escrita, que deve nortear seus objetivos no trabalho com os estudantes. Desse modo, combinam-se aspectos do que tradicionalmente se reconhece como “gramática” àqueles ligados diretamente ao desenvolvimento de habilidades relativas à redação de diversos gêneros textuais e à leitura e compreensão de textos extraídos de fontes diferenciadas, sempre pondo em destaque as relações entre os aspectos estruturais (ou gramaticais) da língua e a construção dos sentidos, em uma perspectiva de interação social, como fenômeno último relacionado ao uso da linguagem.

**b) Possíveis articulações com outras disciplinas e atividades:**

São evidentes as possibilidades de interlocução com as disciplinas da área de ciências humanas, embora também não se afaste a possibilidade de interface com as disciplinas das ciências da natureza, especialmente no que tange à discussão da inserção histórica ou social das práticas e descobertas científicas, sempre objeto dos mais diversos textos, em particular daqueles informativos ou argumentativos, extraídos de fontes jornalísticas.

#### 3. Desenvolvimento junto aos Alunos

**a) No âmbito cognitivo:**

Dominar elementos de descrição estrutural da língua portuguesa (conceitos, classificações e reconhecimento de componentes mórficos); conhecer usos socialmente prestigiados como componentes da chamada “norma culta”; compreender intencionalidades e recursos linguísticos a elas associados na construção do sentido de textos diversos.

**b) No âmbito sócio-afetivo e das atitudes:**

Compreender o caráter necessariamente coletivo das relações em sala de aula, buscando sempre combinar as inclinações e desejos pessoais dos estudantes com essa compreensão, no exercício de uma democracia participativa e solidária, que não se há de confundir com o exercício descompromissado das formas de individualismo dominantes na sociedade contemporânea.

4- Síntese dos Conteúdos e Sua Organização - por bimestre
---

1ºbimestre:

I.

- O texto Argumentativo Oral e Escrito: Verdade x Opinião
- Estrutura do Texto Dissertativo
- Coesão (Textual) Sequencial e Referencial
- Coesão Sequencial: Períodos Compostos por Coordenação e Subordinação
- Valores dos conectivos coordenativos: Período misto.
- Orações Adjetivas/ Regência do Pronome Relativo.

II.

- A Carta Argumentativa/ Crítica/ Editorial
- Coesão (Textual) Sequencial: Orações Substantivas/ Adverbiais
- Valores semânticos dos conectivos subordinativos.
- A Técnica de Impessoalização da Linguagem
- Orações Subordinadas substantivas

2ºbimestre:

I.

- A Carta Argumentativa/ Crítica/ Editorial

II.

- A Crônica Argumentativa/
- Textualidade e Estilo: Paralelismo sintático e semântico.
- Orações Reduzidas: Gerúndio, Infinitivo e Particípio:  
(Particípio Regular / Irregular dos Verbos Abundantes).

III.

- Estudos de Semântica: Paronímia/ Polissemia/ Homonímia/ Hiperonímia/ Hiponímia.

IV.

- Textualidade e Estilo: A Ambiguidade
- A Ambiguidade como recurso de construção.

- A Ambiguidade como problema de construção.
- Outros recursos expressivos: intertextualidade, polissemia, etc

### 3ºbimestre:

I.

- O Texto de Apresentação Científica
- Textualidade e Estilo: Continuidade e Progressão Textual
- Elementos de Pontuação e Sintaxe.

II.

- A Técnica do Resumo de Textos / Aspectos da Crítica a Livros e Textos.
- A Técnica da Contra-Argumentação no Texto Dissertativo – Argumentativo:
- Informatividade e o Senso Comum
- Estudo do Verbo no Contexto da produção de textos Dissertativo- Argumentativo
- (Identificação da Estrutura Verbal)
- O Parágrafo do Texto Dissertativo
- Conjugação dos Verbos Irregulares.

### 4º bimestre

I.

- Produção de Texto Dissertativo – Argumentativo

II Aplicação Gramatical:

- Regência: Nominal e Verbal.
- Crase
- Colocação Pronominal: Próclise, Ênclise, Mesóclise.
- Concordância: Nominal + Verbal
- Silepse: Concordância Ideológica

II. Revisão da Matéria dada durante o ano.

## 6. Estilo Pedagógico

a) As estratégias de ensino-aprendizagem incluirão, entre outras:

- Leitura e discussão de textos;
- Produção de textos nos variados gêneros literários;
- Aula expositiva e dialogada com o uso de retroprojeter e aparelhos de multimídia;
- Estudos dirigidos em sala de aula;
- Análise dos desvios da norma culta;
- Fichamentos de textos teóricos;
- Produção e correção de exercícios;
- Trabalhos de grupo;
- Elaboração de resumos;
- Utilização das dinâmicas de leitura em sala de aula;
- Pesquisa sobre tópicos de matéria;
- Leitura de obras de autores nacionais;
- Revisão dos conteúdos trabalhados nas séries anteriores;

b) Contribuições da disciplina ao calendário escolar  
Considerando a natureza interdisciplinar da cadeira de Língua Portuguesa, as contribuições às atividades previstas no calendário escolar emergirão naturalmente no contexto de cada Projeto previsto pela Escola.

## 7. Avaliação

a) Aspectos privilegiados:

Será privilegiado o comportamento do aluno nas relações de ensino-aprendizagem; isto é, a participação que ele evidencia no processo educativo não deverá ser relegada a um segundo plano. Além disso, serão avaliadas:

- Análise e compreensão do texto;
- Capacidade de o aluno posicionar-se criticamente diante das informações contidas no texto;
- Capacidade de estabelecer relações temáticas entre os textos;
- Capacidade de expressão (oral e escrita de acordo com a modalidade culta do idioma).

b) Principais instrumentos:

- Trabalho em grupos;
- Testes individuais;
- Provas (simulados) e redações;
- Pesquisa individual e em grupos;
- Leitura de textos jornalísticos e literários.

## ANEXO R

### PLANO DE CURSO (Matriz de planejamento da escola Y)

#### Objetivos Gerais:

**Consolidar** e ampliar as habilidades e competências desenvolvidas nos níveis de escolaridade e nas instâncias vivenciais anteriores;

**Aprofundar** a vivência participativa que fortaleça a opção pelo coletivo, a corresponsabilidade e a ação solidária;

**Favorecer** o aprimoramento da identidade pessoal, da formação ética, religiosa, das relações interpessoais, da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

**Incentivar** o conhecimento e a valorização da pluralidade sociocultural brasileira, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação e exclusão;

**Possibilitar** a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, desenvolvendo o raciocínio lógico e tratando as diversas áreas de conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada;

**Orientar** para o mundo do trabalho e instrumentalizar para a prática da cidadania, sem perder de vista a realidade do contexto atual e incentivar a formação continuada, a leitura, a interpretação e a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, para o aproveitamento pessoal e profissional, a serviço do bem comum.

**Formar** cidadãos capazes de ler, escrever, falar e ouvir, empregando a língua portuguesa de forma adequada à situação comunicativa em que estiverem inseridos, dominando os princípios que regem a norma culta do idioma.

**Ampliar** a competência discursiva dos alunos, apontando-lhes inúmeras formas de participação social como cidadãos, no uso da linguagem.

**Reconhecer** os diferentes recursos, modalidades e gêneros textuais da língua falada ou escrita, contrastando suas especificidades.

#### PRIMEIRO PERÍODO

##### Conteúdos

**Gramática e texto** – Utilidades da língua, mecanismos de construção de sentido, classes gramaticais (o substantivo e o verbo), classes sintagmáticas (os *satélites* do substantivo), compreensão de textos.

**Redação** – Linguagem falada e linguagem escrita, a importância da escrita, os gêneros textuais (produção do parágrafo dissertativo).

## SEGUNDO PERÍODO

### Conteúdos

**Gramática e texto** – Classes gramaticais (os *satélites* do verbo), a compreensão de textos, intertextualidade, pronomes.

**Redação** - A relação entre gênero e suporte (ou mídia), o texto bem construído (estrutura textual), produção do parágrafo dissertativo.

## TERCEIRO PERÍODO

### Conteúdos

**Gramática e texto** – Os relatores (preposição e conjunção), funções da linguagem, processos de formação de palavras, conjugação verbal.

**Redação** – Progressão textual, meios impressos (o jornal e a revista), produção de textos dissertativos.

## QUARTO PERÍODO

### Conteúdos

**Gramática e texto** – Textos figurativos e textos temáticos, sintaxe do período simples.

**Redação** – Meios eletrônicos, meios digitais (a internet), produção de texto dissertativo-argumentativo.

## ANEXO S

### PLANO DE CURSO (Matriz de planejamento da escola Z)

#### Planejamento Anual 2013 Ensino Fundamental II

Formar cidadãos capazes de ler, escrever, falar e ouvir, empregando a língua portuguesa de forma adequada à situação comunicativa em que estiverem inseridos, dominando os princípios que regem a norma culta do idioma.

Ampliar as competências linguísticas do aluno em relação à leitura, à produção de texto e às noções gramaticais, propiciando oportunidades de compreender que a língua é um eficiente instrumento de comunicação, ação e interação social.

Desenvolver habilidades de identificação dos elementos textuais característicos dos gêneros privilegiados na série; diferenciando-os dos demais tipos de textos e identificando suas características.

Reforçar a compreensão gramatical de palavras e expressões a partir de textos e do uso funcional da língua.

Identificar os elementos que compõem o universo sintático, auxiliando o aluno na análise de termos, seus usos e funções, em períodos simples e compostos.

Período 1: de 18/02 a 26/04

1º PP: de 11/04 a 26/04

Quantidade de aulas:

Conteúdos: Leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros, enfatizando os argumentativos e as crônicas, além de charges, notícias de jornal, pintura, cinema, crítica, etc.

**Produção de textos** - Acreditamos que o estudo das estruturas gramaticais de uma língua só faz sentido: se der ao falante meios de compreender como elas participam da construção do texto e como, por meio de sua articulação, se cria um sentido; e se permitir que o falante, no momento de elaborar seus próprios textos, saiba como utilizar essas estruturas.

Diretrizes para elaborar uma proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo que colabore para a produção de textos do aluno, visando os seguintes aspectos:

Pertinência - O tema deve *auxiliar* o aluno a *refletir* sobre a realidade em que está inserido.

Atualidade - Se possível, o tema deve abordar acontecimentos atuais para se tornar mais interessante.

Abrangência - Não confundir *assunto geral* (violência) com *tema específico* (a violência no trânsito; a violência contra a mulher...)

Procurar textos representativos de diferentes gêneros: divulgação científica, artigo de opinião, crônica, etc.

Procurar imagens que levem o aluno a lidar com diferentes linguagens: cartuns, tirinhas, fotografias, etc.

Procurar representar diferentes pontos de vista: - levar o aluno a compreender que uma mesma questão pode ser vista a partir de ângulos diversos.

Portanto, será proposta a produção de textos, principalmente, dissertativo-argumentativos, valendo-se, em alguns momentos, de outros tipos de texto. Reescritura de textos produzidos em sala, entre outras atividades de reescritura.

Aspectos Gramaticais - Classe, estrutura e formação de palavras: palavra e morfema, formação de palavras, famílias de palavras. Derivação e composição de palavras; outros processos de palavras: onomatopeia, hibridismo, abreviatura e abreviação, neologismo. Figuras de Linguagem; denotação e conotação. Recursos expressivos: noções das relações semânticas, inferências, intertextualidades, polissemia, ambiguidade, e outros recursos.

\*Em todos os bimestres serão realizados estudo de aprofundamento de ortografia.

Livro do bimestre: O Dia do Curinga –

autor: [Gaarder, Jostein](#)

Editora: [Cia das Letras](#)

#### Procedimentos e Recursos:

Elaboração de atividades que orientem o olhar do aluno, de tal modo que ele perceba a relação entre estruturas linguísticas e a construção de sentido. Seleção, para as atividades, de exemplos e dados que favoreçam a análise das estruturas a serem estudadas e permitam compreender sua importância para a construção do sentido dos textos analisados. Aulas expositivas, com a participação dos alunos, de forma espontânea ou estimulada pelo professor, levando às conclusões necessárias à aprendizagem dos conteúdos propostos; leituras individuais e coletivas. Exercícios individuais e em grupo, questões-desafio que estimulem o aspecto crítico e a transferência de conhecimentos. Aulas quinzenais na biblioteca e no laboratório de informática. Uso do multimídia em sala de aula a fim de ilustrar temas que possam trazer interesse ou curiosidade para complementar o livro didático.

No âmbito sócio-afetivo e das atitudes: Compreender o caráter necessariamente coletivo das relações em sala de aula, buscando sempre combinar as inclinações e desejos pessoais dos estudantes com essa compreensão, no exercício de uma democracia participativa e solidária, que não se há de confundir com o exercício descompromissado das formas de individualismo dominantes na sociedade contemporânea.

Contribuições da disciplina ao calendário escolar - Considerando a natureza interdisciplinar da cadeira de Língua Portuguesa, as contribuições às atividades previstas no calendário escolar emergirão naturalmente no contexto de cada Projeto previsto pela Escola. Além disso, neste ano de 2013, desenvolveremos trabalhos sobre Vinicius de Moraes e Rubem Braga durante todo o período letivo.

Avaliação: Prova bimestral trabalhada sob dois aspectos: o da interpretação de texto e o linguístico, valendo 4,0 pontos cada parte; o conjunto de redações do bimestre valendo 10,0 pontos e trabalhos desenvolvidos ao longo do período, valendo 2,0. Média 10,0

Os aspectos relativos à abordagem da interpretação de texto, produção textual serão os mesmos em todos os bimestres apenas readequando os temas.



Período 2: de 29/04 a 12/07

2º PP: de 15/06 a 28/06

Período de Revisão do Semestre: 01/07 a 12/07

Quantidade de aulas:

Conteúdos: homônimos e parônimos; polissemia, ambiguidades (estabelecer a diferença) Radicais gregos e latinos. Revisão e aprofundamento de sintaxe.

Além da retomada dos conteúdos anteriores.

Livro do bimestre: Era no Tempo do Rei Um Romance da Chegada da Corte

Autor: [Castro](#), Ruy

Editora: Alfaguara

Procedimentos e recursos: Procedimentos e Recursos:

Elaboração de atividades que orientem o olhar do aluno, de tal modo que ele perceba a relação entre estruturas linguísticas e a construção de sentido. Seleção, para as atividades, de exemplos e dados que favoreçam a análise das estruturas a serem estudadas e permitam compreender sua importância para a construção do sentido dos textos analisados. Aulas expositivas, com a participação dos alunos, de forma espontânea ou estimulada pelo professor, levando às conclusões necessárias à aprendizagem dos conteúdos propostos; leituras individuais e coletivas. Exercícios individuais e em grupo, questões-desafio que estimulem o aspecto crítico e a transferência de conhecimentos. Aulas quinzenais na biblioteca e no laboratório de informática. Uso do multimídia em sala de aula a fim de ilustrar temas que possam trazer interesse ou curiosidade para complementar o livro didático.

No âmbito sócio-afetivo e das atitudes: Compreender o caráter necessariamente coletivo das relações em sala de aula, buscando sempre combinar as inclinações e desejos pessoais dos estudantes com essa compreensão, no exercício de uma democracia participativa e solidária, que não se há de confundir com o exercício descompromissado das formas de individualismo dominantes na sociedade contemporânea.

Contribuições da disciplina ao calendário escolar - Considerando a natureza interdisciplinar da cadeira de Língua Portuguesa, as contribuições às atividades previstas no calendário escolar emergirão naturalmente no contexto de cada Projeto previsto pela Escola. Além disso, neste ano de 2013, desenvolveremos trabalhos sobre Vinicius de Moraes e Rubem Braga durante todo o período letivo.

Avaliação: Prova bimestral trabalhada sob dois aspectos: o da interpretação de texto e o linguístico, valendo 4,0 pontos cada parte; o conjunto de redações do bimestre valendo 10,0 pontos e trabalhos desenvolvidos ao longo do período, valendo 2,0. Média 10,0

Período 3: de 05/08 a 05/10

3º PP: 23/09 a 05/10

Período de Revisão de volta às aulas: 05/08 a 09/08 (seguido das provas de recuperação intersemestre)

Quantidade de aulas:

Conteúdos: Versificação; estrutura e tipos de verso; rima e estrofe; soneto. Continuação de sintaxe: objeto direto preposicionado; objeto pleonástico; orações reduzidas. Noções de função da linguagem.

Além da retomada dos conteúdos anteriores.

Livro do bimestre: Cinco minutos e a viuvinha  
 Autor: Alencar, José de  
 Editora: qualquer editora que o aluno deseje ou tenha.  
 Procedimentos e recursos: Procedimentos e Recursos:

Elaboração de atividades que orientem o olhar do aluno, de tal modo que ele perceba a relação entre estruturas linguísticas e a construção de sentido. Seleção, para as atividades, de exemplos e dados que favoreçam a análise das estruturas a serem estudadas e permitam compreender sua importância para a construção do sentido dos textos analisados. Aulas expositivas, com a participação dos alunos, de forma espontânea ou estimulada pelo professor, levando às conclusões necessárias à aprendizagem dos conteúdos propostos; leituras individuais e coletivas. Exercícios individuais e em grupo, questões-desafio que estimulem o aspecto crítico e a transferência de conhecimentos. Aulas quinzenais na biblioteca e no laboratório de informática. Uso do multimídia em sala de aula a fim de ilustrar temas que possam trazer interesse ou curiosidade para complementar o livro didático.

No âmbito sócio-afetivo e das atitudes: Compreender o caráter necessariamente coletivo das relações em sala de aula, buscando sempre combinar as inclinações e desejos pessoais dos estudantes com essa compreensão, no exercício de uma democracia participativa e solidária, que não se há de confundir com o exercício descompromissado das formas de individualismo dominantes na sociedade contemporânea.

Contribuições da disciplina ao calendário escolar - Considerando a natureza interdisciplinar da cadeira de Língua Portuguesa, as contribuições às atividades previstas no calendário escolar emergirão naturalmente no contexto de cada Projeto previsto pela Escola. Além disso, neste ano de 2013, desenvolveremos trabalhos sobre Vinicius de Moraes e Rubem Braga durante todo o período letivo.

Avaliação: Prova bimestral trabalhada sob dois aspectos: o da interpretação de texto e o linguístico, valendo 4,0 pontos cada parte; o conjunto de redações do bimestre valendo 10,0 pontos e trabalhos desenvolvidos ao longo do período, valendo 2,0. Média 10,0

Período 4: de 07/10 a 10/12  
 4º PP: 14/11 a 30/11

Quantidade de aulas:

Conteúdos: Concordância verbal; concordância nominal; regência verbal e nominal. Uso do acento grave indicador da crase, emprego do pronome relativo. Pontuação.

Além da retomada dos conteúdos anteriores.

Procedimentos e recursos: Procedimentos e Recursos:

Elaboração de atividades que orientem o olhar do aluno, de tal modo que ele perceba a relação entre estruturas linguísticas e a construção de sentido. Seleção, para as atividades, de exemplos e dados que favoreçam a análise das estruturas a serem estudadas e permitam compreender sua importância para a construção do sentido dos textos analisados. Aulas expositivas, com a participação dos alunos, de forma espontânea ou estimulada pelo professor, levando às conclusões necessárias à aprendizagem dos conteúdos propostos; leituras individuais e coletivas. Exercícios individuais e em grupo, questões-desafio que estimulem o aspecto crítico e a transferência de conhecimentos. Aulas quinzenais na biblioteca e no laboratório de

informática. Uso do multimídia em sala de aula a fim de ilustrar temas que possam trazer interesse ou curiosidade para complementar o livro didático.

No âmbito sócio-afetivo e das atitudes: Compreender o caráter necessariamente coletivo das relações em sala de aula, buscando sempre combinar as inclinações e desejos pessoais dos estudantes com essa compreensão, no exercício de uma democracia participativa e solidária, que não se há de confundir com o exercício descompromissado das formas de individualismo dominantes na sociedade contemporânea.

Contribuições da disciplina ao calendário escolar - Considerando a natureza interdisciplinar da cadeira de Língua Portuguesa, as contribuições às atividades previstas no calendário escolar emergirão naturalmente no contexto de cada Projeto previsto pela Escola. Além disso, neste ano de 2013, desenvolveremos trabalhos sobre Vinicius de Moraes e Rubem Braga durante todo o período letivo.

Avaliação: Prova bimestral trabalhada sob dois aspectos: o da interpretação de texto e o linguístico, valendo 4,0 pontos cada parte; o conjunto de redações do bimestre valendo 10,0 pontos e trabalhos desenvolvidos ao longo do período, valendo 2,0. Média 10,0