



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**ROSANGELA RODRIGUES**

**A IMPORTÂNCIA DA REFERENCIAÇÃO NA  
ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**



**PROFLETRAS**

**UBERABA – MG  
2018**

ROSANGELA RODRIGUES

# **A IMPORTÂNCIA DA REFERENCIAÇÃO NA ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: II – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eunice Barbosa Vidal.

Bolsa: CAPES.

UBERABA – MG  
2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

R616i Rodrigues, Rosangela  
A importância da referenciação na escrita de textos no Ensino Funda-  
mental/ Rosangela Rodrigues. -- 2018.  
163 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triân-  
gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Eunice Barbosa Vidal

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Escrita.  
3. Coesão (Linguística). 4. Professores de português. 5. Ensino fundamen-  
tal. I. Vidal, Maria Eunice Barbosa. II. Universidade Federal do Triângulo  
Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

ROSANGELA RODRIGUES

## A IMPORTÂNCIA DA REFERENCIAÇÃO NA ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: II – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Maria Eunice Barbosa Vidal.

Bolsa: CAPES.

Data de aprovação: 28/02/2018.

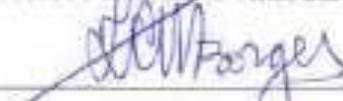
### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Presidente e Orientador: Prof. Dr. Maria Eunice Barbosa Vidal - UFTM



Membro Titular: Prof. Dr. Marina Vieira Barbosa - UFTM



Membro Titular: Prof. Dr. Fabiana Cláudia V. Borges – Centro Universitário Moura Lacerda

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho à minha família, que foi minha base de sustentação.  
Meus queridos e incondicionais apoiadores, muito obrigada!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo Vosso amor e graça, que me proporcionou realizar o sonho de cursar o mestrado, conseqüentemente, melhorar meu desempenho como educadora e linguista.

Em especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eunice Barbosa Vidal, pelas orientações, bem como pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências que proporcionaram o desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus queridos pais, Maria Joaquina Limeira Rodrigues e José Rodrigues, que me incentivaram a dar continuidade aos estudos.

Ao meu esposo, Márcio, pela colaboração constante.

Aos meus pequenos e maiores amores: Ana Luísa e Marco Antônio, filhos pacientes e prestativos que compreenderam minhas ausências, minhas falhas e meu cansaço, faltando muitas vezes como mãe.

Aos admiráveis professores doutores do programa: Acir Mário Karwoshi, Carla Regina Rachid Otávio Murad, Carlos Francisco de Moraes, Daniervelin Renata Marques Pereira, Deolinda de Jesus Freire, Fani Miranda Tabak, Jauranice Rodrigues Cavalcanti, Juliana Bertucci Barbosa, Maria Eunice Barbosa Vidal, Maíra Sueco Maegava Córdula, Marinalva Vieira Barbosa, que compartilharam conosco seus saberes com o propósito da construção de novos conhecimentos e do despertar de professores-pesquisadores.

À Ana Paula, secretária do PROFLETRAS – UFTM, pela prestimosa colaboração.

Aos companheiros de viagem, que dividiram várias “resenhas” e alegraram as longas e cansativas travessias por estas estradas.

Aos meus colegas de turma que, recorrentes vezes, manifestaram solidariedade e estima, por mim, cooperando, principalmente, nos momentos de delicada saúde.

Aos meus companheiros de trabalho e direção escolar, pelo apoio no levantamento de dados escolares e pela colaboração na aplicação da intervenção didática em sala de aula.

À Rosana, minha amada irmã, que interveio com seu auxílio nas minhas obrigações do lar e da maternidade, permitindo-me maior dedicação aos estudos.

Aos prezados alunos, que participaram ativamente desta pesquisa.

À CAPES, agência de fomento, pelo incentivo e patrocínio destes estudos.

“ Por fim um crítico sagaz revelou  
(eu já sabia que iam descobrir)  
que nos meus contos sou parcial  
e tangencialmente apela  
que eu assuma a neutralidade  
como qualquer intelectual que se respeite

creio que tem razão  
sou parcial, disto não tem dúvida  
mais ainda eu diria que um parcial irrecuperável  
caso perdido enfim  
já que por mais esforço que faça  
nunca poderei chegar a ser neutro  
[...]

é claro que a gente  
e talvez seja isto o que o crítico queria me dizer  
poderia ser parcial na vida privada  
e neutro nas belas-letas  
digamos indignar-se contra Pinochet  
durante a insônia  
e escrever contos diurnos  
sobre a Atlântida  
[...] mas  
já me vejo descobrindo ou imaginando  
no continente submerso  
a existência de oprimidos e opressores parciais e neutros  
torturados e verdugos  
ou seja a mesma confusão  
cuba sim ianques não  
dos continentes não submergidos

de modo que  
como parece que não tenho remédio  
e estou definitivamente perdido  
para a frutífera neutralidade  
o mais provável é que continue escrevendo  
contos não neutros  
e poemas e ensaios e canções e novelas não neutras  
mas aviso que será assim  
mesmo que não tratem de torturas e prisões  
ou outros tópicos que ao que parece  
tornam-se insuportáveis para os neutros  
será assim mesmo que tratem de borboletas e nuvens  
e duendes e peixinhos”

Mário Benedetti<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Poeta uruguaio comprometido com as causas sociais (1920-2009) – poesia traduzida “Sou um caso perdido”.

## RESUMO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), *campus* de Uberaba, fomentada pela CAPES, objetivou discutir um fenômeno importante na escrita, coesão referencial, a partir de uma proposta de intervenção sobre a escrita de textos aplicada aos alunos do nono ano de uma escola pública da rede municipal da cidade de Orlândia (SP), mais especificamente, no desafio de usar a referenciação, como elemento da construção da argumentação, em favor da escrita de um ponto de vista nos textos opinativos produzidos pelos alunos. Essa proposta contribuiu na discussão do trabalho docente, uma vez a metodologia empregada propôs atividades planejadas para que a escrita acontecesse em um processo gradual, assim, o professor-pesquisador iniciou o trabalho tendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada. Além dessa discussão, as atividades propostas e a análise da escrita dos alunos indicam que houve um trabalho com a gramática em sala de aula funcionando no texto, com os alunos refletindo sobre os usos da língua e dos recursos linguísticos; resultados esses que comprovam a importância da referenciação à progressão textual e na defesa do ponto de vista. Tudo isso culminou na organização e elaboração de um caderno para o professor com atividades didáticas que poderão ser adotadas por docentes de línguas em sala de aula, a fim de complementar o material de apoio pedagógico. Estas mudanças propostas na metodologia do ensino da referenciação são sustentadas na base teórica da análise linguística e servem de sugestão a outros professores que trabalham com a escrita de textos opinativos, tendo em vista que isto foi pensado com base no papel central do professor de Língua Portuguesa que deve ter o exercício da escrita como a essência do seu trabalho. A proposta baseia-se na concepção de linguagem interacionista proposta por Bakhtin (2003), usando a metodologia da análise linguística proposta por Geraldi (2013) conforme Mendonça (2006), como método de ensino e embasados na Linguística Textual para o estudo da argumentação e da referenciação, consoante os estudos Mondada e Dubois (2003), Koch (2011, 2014, 2015a, 2015b, 2016 e 2017), Marcuschi (2008), Conte (2003) e Tedesco Abreu (2002), bem como nas discussões de Abreu (2004 e 2009) e Antunes (2005 e 2009), os quais contribuíram revelando como a coesão textual vai sendo elaborada pelo uso da referenciação como elementos construtores das tramas da escrita de um texto. Desse modo, espera-se contribuir para a escrita de textos opinativos dos alunos com a aplicação das atividades propostas no caderno do professor, no ensino da referenciação, de modo particular, nas expressões nominais, como elemento enriquecedor da argumentação a fim de aperfeiçoar a construção da coesão textual, e, ainda, anunciar argumentos em benefício da construção da perspectiva do locutor.

**Palavras-chave:** Ensino. Escrita. Referenciação. Argumentação. Coesão textual.

## ABSTRACT

This dissertation, presented to the Postgraduate Program in Professional Master's in Letters of the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM), Campus of Uberaba, promoted by CAPES, aimed to discuss an important phenomenon in writing, referential cohesion, from a proposal of intervention on the writing of texts applied to the ninth grade students of a public school of the municipal network of the city of Orlandia (SP), more specifically, in the challenge of using the reference, as element of the construction of the argumentation, in favor of writing from a point of view in the opinionated texts produced by the students. This proposal contributed to the discussion of the teaching work, once the methodology employed proposed activities planned for the writing to happen in a gradual process, thus, the teacher-researcher started the work with the text as a starting point and point of arrival. In addition to this discussion, the proposed activities and analysis of students writing indicate that there was a work with classroom grammar working in the text, with students reflecting on the uses of language and linguistic resources; these results prove the importance of referencing textual progression and defending the point of view. All this culminated in the organization and elaboration of a notebook for the teacher with didactic activities that could be adopted by teachers of languages in the classroom, in order to complement the material of pedagogical support. These changes proposed in the methodology of referencing teaching are based on the theoretical basis of the linguistic analysis and serve as a suggestion to other teachers who work with the writing of opinion texts, considering that this was thought based on the central role of the Portuguese Language teacher who must have the exercise of writing as the essence of his work. The proposal is based on the conception of interactionist language proposed by Bakhtin (2003), using the methodology of linguistic analysis proposed by Geraldi (2003) according to Mendonça (2006), as teaching method and based on Textual Linguistics for the study of argumentation and referencing, according to Mondada & Dubois (2003), Koch (2011, 2014, 2015a, 2015b, 2016 and 2017), Marcuschi (2008), Conte (2003) and Tedesco Abreu (2002), as well as in the discussions by Abreu (2004 and 2009) ) and Antunes (2005 e 2009), which contributed by revealing how textual cohesion is being elaborated by the use of referencing as constructors elements of the writing frames of a text. In this way, it is expected to contribute to the writing of opinionated texts of the students with the application of the activities proposed in the teacher's book, in the teaching of the referencing, in particular in the nominal expressions, as an enriching element of the argumentation in order to perfect the construction of textual cohesion, and also to announce arguments for the sake of constructing the perspective of the speaker.

Key words: Teaching. Writing. Referencing. Argumentation. Textual cohesion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 A REFERENCIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA</b> .....	14
2.1 REFERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO .....	15
2.2 REFERENCIAÇÃO: (RE)CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO .....	23
2.3 OS PROCESSOS REFERENCIAIS .....	25
<b>2.3.1 A introdução referencial</b> .....	25
<b>2.3.2 As anáforas</b> .....	26
2.3.2.1 <i>As anáforas indiretas</i> .....	28
2.3.2.2 <i>As anáforas encapsuladoras</i> .....	30
<b>2.3.3 A dêixis</b> .....	32
<b>2.4 As expressões nominais</b> .....	37
<b>3 REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO</b> .....	41
3.1 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO .....	41
<b>3.1.1 A argumentação na Antiguidade</b> .....	42
<b>3.1.2 A Nova Retórica</b> .....	43
3.1.2.1 <i>Condições da argumentação</i> .....	44
3.2 ARGUMENTATIVIDADE E REFERENCIAÇÃO .....	48
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS</b> .....	51
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E CORPUS</b> .....	57
5.1 PRESSUPOSTOS PARA A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA .....	57
5.2 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO COM ANÁLISE DOS DADOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS .....	61
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
REFERÊNCIAS .....	103
APÊNDICES .....	106
APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE ESCLARECIMENTO.....	107
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO .....	108
APÊNDICE C– PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA – CADERNO DO PROFESSOR.....	110
ANEXOS .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa mobilizou, a partir da análise teórica e de uma intervenção docente, os processos envolvidos no trabalho com a escrita opinativa através do uso de elementos coesivos próprios da referenciação na construção argumentativa dos textos. Visto que o exercício da escrita é o ponto central do trabalho do professor de português da escola atual e ensinar a escrever com proficiência é o grande desafio colocado aos profissionais da língua materna, conforme propõe os PCNs (BRASIL, 1998).

O questionamento desses profissionais, suscitado diante da problemática acima explicitada, traz reflexões acerca de como alcançar esse resultado, pois, muitas vezes, estes educadores responsáveis por seu ensino não se sentem adequadamente preparados para conduzi-lo. Uma vez que ensinar a escrever não é um processo simples, não basta o professor apresentar um tema e pedir para o aluno fazer um texto, como assim foi feito por muitos anos no ensino de Língua Portuguesa. Para se obter um resultado satisfatório, é necessário que se desenvolva um trabalho gradual e constante.

Muitos pesquisadores, como: Antunes, Koch, Marcuschi, entre outros, buscam alternativas para responder de forma efetiva a esse desafio e preocupam-se com o ensino centrado numa abordagem tradicional da escrita, com preceitos tradicionais, submetidos a metodologias fragmentadas entre: gramática e a redação escolar. Evidenciando que tais situações estão embasadas numa concepção de linguagem como expressão do pensamento, na qual o aluno que não escreve não sabe pensar; ou como instrumento de comunicação, na qual a língua é um código que será codificado pelo emissor e decodificado pelo receptor.

Diante do exposto, uma das questões centrais deste trabalho buscou superar a visão tradicional do ensino da língua pela repetição e memorização da gramática normativa, ainda presentes nos materiais de apoio didático do aluno. E pretendeu refletir sobre uma perspectiva da linguagem como meio de interação entre os sujeitos, promovendo atividades de leitura e produção textuais que, considerando os conhecimentos já dominados pelos educandos, tenham como ponto inicial e ponto final sempre o texto, visto que é ele que materializa a relação autor e leitor.

Concepção esta defendida por Bakhtin e seus seguidores, pois, indicam um “novo olhar linguístico”, da linguagem como interação. Esta concepção de linguagem que é abordada e

prevista nos documentos direcionadores do Currículo Nacional de Língua Portuguesa, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) que estabelecem como eixo norteador o uso da língua escrita voltada para a reflexão sobre a própria língua e linguagem. Ou seja, a partir desta percepção, tem-se o ensino voltado para o funcionamento da língua em simulações de situações efetivas e concretas da interação humana, fundamentado na teoria dos gêneros do discurso.

Para a atividade de intervenção exigida pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, e na convicção de que é esperado do professor um sujeito pesquisador, aquele que, desafiado na sua prática docente, seja capaz de buscar teorias e refletir sobre elas e sua aplicação em sala de aula, é que a proposta desenvolveu-se com a aplicação da análise linguística, na tentativa de mobilizar os saberes teóricos sobre a importância da referenciação como construção da argumentação nos textos, cuja proposta interventiva passará por várias etapas, do planejamento à escrita, em um processo gradual.

O cenário escolar deficitário do ensino e aprendizagem da produção de textos dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de um bairro periférico de Orlandia (SP) foi o ponto de partida desta pesquisa. Sendo assim, a discussão aqui teve como eixo norteador o texto e sua relação autor/leitor. Visto a recorrente queixa dos educadores de que o ensino de Língua Portuguesa não cumpre com o seu objetivo de propiciar ao educando uma melhora progressiva nas habilidades de leitura e da escrita dos textos que circulam na escola e na sociedade, conforme exigência do Ministério da Educação cobrado nos exames institucionais internos e externos (Prova Brasil, Saeb, etc.) aos quais são submetidos estes alunos e, que indicam resultados insatisfatórios que preocupam professores e demais interessados em melhorias relacionadas à qualidade do ensino no Brasil.

As atividades desenvolvidas de escrita trabalharam com a habilidade de se posicionar diante de uma ideia, cujo objetivo principal foi a aplicação de atividades didáticas interventivas através de uma proposta que promoveu a coesão referencial, sobretudo o uso da referenciação como recurso construtor da argumentação textual, em um processo gradual de escrita em uma concepção de linguagem e ensino interacionista.

Os objetivos específicos de tal intervenção propiciaram aos alunos atividades descritivas do uso da língua buscando o aprimoramento da escrita de textos opinativos, evidenciando a função persuasiva propiciada pelos elementos coesivos, a fim de sugerir aos professores do Ensino Fundamental estratégias para o trabalho com a referenciação.

Procurou-se responder às seguintes perguntas:

- A aprendizagem da Língua Portuguesa sob o enfoque da análise linguística permitiu uma melhora no desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno?; e

- A aplicação das atividades didático-pedagógicas propostas permitiu ao professor-pesquisador condições de associar de forma significativa a referenciação como um importante mecanismo de construção da opinião na escrita dos textos?

A proposta promoveu uma reflexão acerca de como o ensino de Língua Portuguesa acontece e alternativas de como poderia ocorrer, pois como professora de português é recorrente encontrar alunos com muitas dificuldades na escrita do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental II.

A aplicação da análise linguística foi escolhida como tentativa para mobilizar os saberes teóricos na prática em sala de aula, com o propósito de ensinar efetivamente por meio de textos. A presente intervenção se desenvolveu ancorada nos estudos sobre as práticas no ensino de LP, de Mendonça (2006), cujo estudo apresenta uma prática docente baseada na teoria da análise linguística, a qual foi adaptada para aplicação no Ensino Fundamental II.

A concepção de linguagem objetivada neste projeto com a qual se mobilizou a intervenção, parte da concepção de Bakhtin (2003), pois indica um “novo olhar linguístico”, da linguagem como interação. Esta concepção de linguagem, que é abordada e prevista nos documentos direcionadores do Currículo Nacional de Língua Portuguesa, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), que estabelece como eixo norteador o uso da linguagem escrita voltada para a reflexão sobre a própria língua. E, ainda, sugere o ensino da língua sob uma abordagem interacionista e dialógica que parta do texto como unidade de ensino e dos gêneros textuais como objeto de ensino. Ou seja, a partir desta percepção, tem-se o ensino voltado para o funcionamento da língua através de representações que se assemelham às situações reais da interação humana.

Para Marcushi (2008), o ensino de língua deve se dar a partir do texto, podendo-se trabalhar várias questões, tais como: a língua em seu funcionamento, a questão da leitura e da compreensão, a progressão temática e a organização tópica, o estudo dos gêneros textuais, entre outros aspectos. O papel da escola é ensinar os usos da língua nas formas escrita e oral, partindo do enunciado e suas condições de produção, mostrando ao aluno a função da língua em uso no cotidiano, apesar da rigidez das normas gramaticais, ou seja, a observação do funcionamento da

língua na comunicação, preparando o aluno para produzir seus discursos e avaliar criticamente o discurso do outro e o seu.

O texto, como espaço de interação entre os interlocutores, só terá seu sentido compreendido na articulação de três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos, ou seja, a textualidade consoante Marcuschi (2008). Assim sendo, são condição de textualidade, para a produção de sentido: critérios de co-textualidade: coesão e coerência (conhecimentos linguísticos), critérios de contextualidade: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade (conhecimento de mundo).

A coesão, como um dos critérios de textualidade, segundo Koch (2016, p.18) “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Portanto, o texto coeso é aquele que preserva sua continuidade, interligando suas partes para que se construa a unidade de sentido e da interação verbal.

Antunes (2009) ressalta que a continuidade, estabelecida pela coesão, não está apenas na superfície do texto, mas que é, também, uma continuidade de sentido, semântica, que acontece pelas relações de reiteração, associação e conexão.

Koch (2016, p.31) apresenta a coesão referencial “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Porém, este estudo considera a escolha de determinados elementos linguísticos de referenciação como um possível construtor da argumentação textual, como estratégia de formação de opinião e convencimento do leitor.

Esclarece-se que a noção de referenciação defendida por Koch (2014, 2015a, 2015b, 2016 e 2017) parte da concepção de Mondada e Dubois (2003), que substituiu a noção de referência por referenciação e, conseqüentemente, a noção de referente por objetos de discurso, por acreditarem que tal fenômeno não se limitava ao levantamento de informações textuais, mas, justamente, por sua dinamicidade de funções múltiplas.

A escolha dos recursos linguísticos a serem empregados no texto, no caso, mais especificamente da referenciação textual, permite o apontamento de indícios de um ponto de vista que está sendo defendido no discurso, seja pelo uso de sintagmas/ expressões nominais, seja pelas antecipações, substituições ou elipses.

Nas palavras de Cavalcante (2013, p. 14, grifo nosso)

ao articular o estudo da referenciação à abordagem do ponto de vista, nossa preocupação não é apenas com a introdução, articulação e progressão dos referentes para a coesão e condução tópica do discurso, mas também com o **modo de apresentação dos objetos**[...] O modo de apresentação não exclui as predicções como formas subsidiárias **para a construção e interpretação dos referentes**.

Diante dessas colocações, não se entende o texto como neutro de posicionamentos no discurso, mesmo diante de gêneros mais formais. E é nesta abordagem que visamos o trabalho com a escrita, o texto opinativo, aquele no qual o aluno seja capaz de se posicionar diante das questões diversas no mundo e para a construção de valores. Consequentemente, para o desenvolvimento da capacidade discursiva, através de leituras, discussões, análise de informações diversas e, assim, posicionar-se, ser capaz de formar uma opinião mesmo quando as questões forem polêmicas e exigirem um posicionamento mais bem fundamentado.

Para tanto, organizou-se este trabalho em quatro seções. Na primeira seção, **A referenciação e a construção do ponto de vista**, abordaram-se sobre os estudos da referenciação e suas contribuições ao ensino da construção do ponto de vista do autor no texto, a partir dos estudos de Mondada e Dubois (2003) e Koch (2014, 2015 e 2016).

Já na segunda seção, **Referenciação e argumentação**, ocupou-se dos estudos sobre a argumentação, diferenciando a Retórica Clássica da Nova Retórica, e assumindo a posição consoante os estudos de Perelman (1997), Koch (2011) e Abreu (2009).

Na terceira seção, **Procedimentos metodológicos**, fez-se o apontamento descritivo da metodologia utilizada na presente pesquisa e da aplicação da proposta de intervenção, bem como da definição do *corpus*.

Na última seção, **Análise dos dados**, foi realizado o levantamento e análise da escrita dos alunos, comparando na análise dos dados duas propostas divergentes para a verificação do progresso do estudante.

Além dessas seções, tem-se como apêndice o **Caderno didático-pedagógico**, proposta complementar de ensino da referenciação, aos professores de língua em suas aulas.

## 2 A REFERENCIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA

Apontou-se, nesta seção, a fundamentação teórica – especialmente, alguns conceitos – que foram empregados na análise da escrita dos alunos na aplicação das atividades didático-pedagógicas sobre referenciação.

O questionamento entre linguistas sobre a possibilidade de se conhecer a realidade por meio dos signos linguísticos desencadeou o estudo das questões de significação e de linguagem. Segundo Koch (2015a, p. 79):

a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo pela forma como sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural.

Nesta perspectiva, compreende-se a língua, consoante Koch e Marcushi (1998), como percepção social que pressupõe negociação. Portanto, a língua é vista como interação e não como um manual a ser reproduzido nas práticas sociais.

Antecipa-se que, nesta seção, far-se-á uso de dois textos: “**A inteligência impotente**” (CARTA, 2016), e, em contraponto ao discurso anterior, “**Dá para olhar para a frente?**” (O ESTADO DE S.PAULO, 2016), pois se trata de editoriais que reconstroem o real, a partir do impeachment da ex-presidente Dilma Roussef, ocorrido no dia 31 de agosto de 2016, o qual gerou opiniões e possibilidades de interpretação da realidade muito distintas, uma vez que o sujeito complementa o entendimento do texto de acordo com suas experiências sócio-históricoculturais, por isso, uma recriação da realidade. Portanto, dois pontos de vista muito específicos, ou seja, argumentos construídos para satisfazer auditórios que divergem em suas opiniões.

O primeiro texto apresenta uma visão contrária à destituição do mandato de presidente da república de Dilma Roussef, considerando o ato como ‘golpe’. Já o segundo postula que, a partir da saída de ex-presidente, o país terá ‘condições de avançar’. Esclarece-se que não será realizada a análise do discurso, de modo direto, mas se aterá ao levantamento dos casos de referenciação manifestados no cotexto.

Os textos citados servirão de base para a demonstração dos exemplos de natureza lexical que ativam ou fazem remissões a outros referentes produzidos nos textos, cujos conceitos são pertinentes e aos quais interessam à pesquisa.

## 2.1 REFERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO

A compreensão da referenciação na presente pesquisa é entendida associando-se tal fenômeno a suas duas principais características: o texto e a coerência. Para isso, entende-se texto, na concepção de Marcuschi (2008, p. 88), como “a unidade máxima de funcionamento da língua e não importa o seu tamanho; o que faz o texto ser um texto é um conjunto de fatores, acionados para cada situação de interação, que determinam a coerência dos enunciados”.

Os estudos de Halliday e Hasan, trazidos ao Brasil por Koch (2016, 22 ed.) no livro “A coesão textual”, propunham a retomada de elementos textuais por meio de expressões nominais para o estabelecimento de um referente no texto.

Contudo, com os avanços no estudo sobre o texto e a coerência, especificamente com Mondada e Dubois (2003), nas palavras de Koch (2015, p. 63), considera-se que:

quer se trate de objetos sociais, quer de objetos “naturais”, aquilo que é habitualmente considerado um ponto estável de referência para as categorias pode ser re-categorizado, tornando instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista.

Portanto, evidenciou-se que a referência não se enquadrava somente ao tratamento da informação no texto, mas sim que havia uma complexidade e dinamicidade envolvidas nos múltiplos processos sociocognitivos implicados no processo de construção de referentes de um texto. A partir deste ponto, uma nova teoria é proposta: a referenciação. Tal como postulam Mondada e Dubois (2003, p.09)

Ela [*a referenciação*] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadoreis.

De acordo com Cavalcante (2014), a referenciação propõe três princípios que a fundamenta: instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência. Pois, conforme Cavalcante (2014, p. 27), “o referente (ou objeto de discurso) é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”. Já a “expressão referencial é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no contexto), a representação de um referente”.

Antecipa-se, que a realidade para esses autores é recriada pela linguagem, uma vez que a cultura, as crenças, as relações sociais, as ideologias do sujeito afetarão diretamente a reconstrução dessa realidade no discurso.

A premissa da instabilidade do real pressupõe a referenciação como uma (re)elaboração da realidade, pois entende que os objetos do mundo não estão expressos nos textos de forma objetiva e imutável. Para Koch e Marcushi (1998), a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem, consiste num processo de (re)construção do próprio real, visto que depende das especificidades das situações sociais de uso para a construção dos referentes. Isto posto, compreende-se que na escrita de um texto deve-se considerar as intenções argumentativas do texto e as perspectivas do discurso que estão em constante evolução e transformação.

Na segunda proposição, da referenciação como negociação entre os interlocutores, acredita que os sujeitos participam ativamente dos sentidos construídos no texto. Cavalcante (2014, p. 38) afirma que “o trabalho de construção dos referentes é uma atividade partilhada, intersubjetiva”. Isso nos conduz a entender que a referenciação requer a aceitação de outros sujeitos sociais. Consoante acresce Koch (2015, p. 67), “os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer”. Ou seja, o locutor precisa que seu texto seja pertinente e coerente aos interlocutores, com sua visão de mundo, com suas ideologias, ou não, para que, assim, ele possa concordar ou discordar delas de forma total ou parcial, por isso há negociação.

Em tempo, esclarece-se que essa negociação é entendida como um acordo entre interlocutores sobre o dizer, mesmo que seja para opor-se a ele, pois isso dependerá da interpretação da realidade, o que não significa que nessa negociação o ponto de vista foi acatado pelo auditório, mas somente que nessa negociação, compreende-se como aceitável que o locutor tenha formulado esse ponto de vista.

A terceira fundamentação, da natureza sociocognitiva da referência, propõe o estabelecimento de relações entre a cognição e as experiências culturais. De acordo com Cavalcante (2014, p.41), “a bagagem cognitiva de um indivíduo é de natureza sociocultural, pois os conhecimentos são adquiridos a partir das informações e das experiências, ou seja, a partir da imersão do sujeito no mundo”.

Assim sendo, para Cavalcante (2016, p. 113):

O processo de referenciação pode ser entendido como um conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s).

Ou seja, a interpretação do referente acontece quando os processos de cognição necessários para o entendimento do texto são complementados com os conhecimentos sociais que o sujeito traz do seu mundo. Para Marcuschi (2008), a realidade empírica é construída na relação do indivíduo com a realidade.

Carta (2016), ao escrever sobre o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da república do Brasil, em agosto de 2016, fundamenta seus argumentos pressupondo um auditório discordante do processo contra a ex-presidente, ou seja, para aqueles que julgam que ‘o *impeachment* foi um golpe’. Abaixo, o artigo adaptado (a íntegra encontra-se no anexo Q).

### *A inteligência impotente*

por Mino Carta — publicado 05/09/2016 03h55

*O impeachment de Dilma Rousseff leva a uma conclusão inevitável: um país que admite um golpe desta natureza carece de saúde mental*

*Quem, ainda dotado de um resquício de espírito crítico embora dado à autoflagelação, se dispôs a assistir às sessões de segunda 29 e terça 30, derradeiros quadros do ato da farsa trágica intitulado **Impeachment**, o segundo, provavelmente, terá de cair em depressão profunda.*

*O conjunto da obra imposto ao País, desde a eclosão do escândalo da Petrobras até os dias de hoje ao longo de um enredo tortuoso e apavorante na sua insensatez, levará aquele cidadão, peculiar em relação à maioria, a se render à evidência: o maior problema do Brasil, muito antes do desequilíbrio social e da corrupção, é o quociente de inteligência baixo, baixíssimo. **Um país que se permite um golpe desta natureza carece de saúde mental.***

[...]

*A **resignação na base explica-se ao evocar três séculos e meio de escravidão**, que deixaram a marca da chibata no lombo de dezenas de milhões de cidadãos privados da consciência da cidadania e geraram um preconceito feroz, conquanto hipocritamente negado até por quem, a despeito do “pé na cozinha”, agregou-se, ao enricar, a uma aristocracia de fancaria.*

*A **resignação do povão** merece pena em lugar de tolas interpretações. Ao cidadão ainda em condições de exercer o espírito crítico há de doer entre o fígado e a alma a forma pela qual a prepotência vinga e o cenário se aquieta, como se a farsa trágica em andamento fosse obra dos fados, gregos, obviamente.*

*Está claro, de todo modo, que o **golpe de 2016** é infinitamente mais grave do que o de 1964. Este provocou reações fortes, criou uma resistência e até uma luta armada, além do anseio de democracia autêntica, como jamais se dera até então, passível de ser atingida tão logo se fossem os ditadores.*

[...]

*O **golpe destes dias devolve o Brasil aos tempos mais remotos e demole inexoravelmente todos os avanços ocorridos depois de 1985**. Não foram demolidas a casa-grande e a senzala, mas avanços se deram, e o maior deles está na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002.*

*Foi divisor de águas na história brasileira tornar um ex-metalúrgico o primeiro mandatário. Aquele momento aparentou ser a prova provada da habilitação do Brasil à prática da democracia.*

*Lula teve méritos inegáveis, já apontados largamente por Carta Capital e reconhecidos mundialmente. Hoje o vemos perseguido por razões inconsistentes e até ridículas, com a pronta colaboração de uma polícia que se presta ao serviço outrora entregue pela casa-grande a capatazes e jagunços, e o beneplácito de uma Justiça de mão única.*

*Imaginar que a farsa trágica se encerra com o impeachment é ilusão ou parvoíce. Não faltam escribas para outro ato, o terceiro, **grand finale**, e nele **Lula é excluído à força da disputa presidencial de 2018**.*

*Cabe uma pergunta a quem ainda trava diálogos com seus botões: se houver eleições presidenciais em 2018, de que feito serão? **O golpe**, ao rasgar a Constituição, manda às favas o presidencialismo republicano para substituí-lo pela lei do mais forte. Que surgirá dos escombros? E os eleitores, acreditarão na validade do pleito se a pesquisa de opinião e a prepotência de uma gangue sinistra que age a mando da **casa-grande anulam o voto popular**? Mais: se o **candidato favorito é excluído ao sabor de falsas acusações**?*

*[...]*

Nesse texto, observam-se claramente os pressupostos anteriormente explanados, a saber:

- a) a instabilidade do real, porque a realidade é reelaborada, pois os objetos de mundo estão fundamentados em uma interpretação negativa sobre o fato do impeachment da ex-presidente. Observe que houve um esclarecimento baseado em uma visão de realidade que não é única, contudo é um olhar interpretativo dessa realidade. Logo, a escolha do léxico e das construções: “ato da farsa trágica intitulado Impeachment”, “um país que se permite um golpe desta natureza”, “o golpe de 2016” e “o golpe” indicam uma interpretação da realidade, na qual o julgamento e a retirada da ex-presidente da presidência da república é tido como ilegítimo, ou melhor, um ‘golpe’;
- b) a referenciação como negociação entre interlocutores, visto que as concepções do locutor são aceitas e estão em consonância com os interlocutores, com ideologias semelhantes de um auditório que se reconhece como esquerda no cenário político brasileiro e se reconhecem como adeptos do enunciado. Ao analisar as escritas “a resignação na base explica-se ao evocar três séculos e meio de escravidão”, “a resignação do povão” e “casa-grande anulam o voto popular” percebe-se que o locutor busca uma identidade comum com os interlocutores, aqui compreendidos como cidadãos formados por um conjunto de trabalhadores que lutam por justiça social. Portanto,

que entendem o julgamento de destituição da ex-presidente como uma estratégia de deslegitimação da democracia brasileira; e

- c) a natureza sociocognitiva da referenciação, que pressupõe nexos entre a cognição e as experimentações culturais dos indivíduos, reconhecendo os exemplos de pessoas e fatos históricos apontados no texto, como constatados pelo uso das afirmações “ o golpe destes dias devolve o Brasil aos tempos mais remotos e demole inexoravelmente todos os avanços ocorridos depois de 1985”, “ *grand finale*, e nele Lula é excluído à força da disputa presidencial de 2018” e “candidato favorito é excluído ao sabor de falsas acusações” remetendo à referenciais históricos como o fim da ditadura militar conquistada pelo movimento civil ‘Diretas Já’, bem como evocando Lula, como exemplo de pessoa, o presidenciável favorito do Brasil nas futuras eleições de outubro de 2018, porém impedido de candidatar-se. Dessarte, fazendo as devidas inferências que preenchem os espaços textuais para compreensão de que a escolha (voto) popular não teria mais valia no país.

Portanto, pelo anteriormente exposto fica claro que a referenciação não se limita ao resgate e/ou antecipação de um referente na ‘memória discursiva’, mas um conjunto de operações dinâmicas que são estabelecidas a partir dos objetos do discurso que garantirão a construção dos sentidos do texto. Nessa perspectiva, a referenciação apresentará a instabilidade do real, a negociação entre interlocutores e a natureza sociocognitiva, conforme discutida antes.

Constata-se que a realidade será sempre reconstruída no texto e não será a própria realidade, mas uma interpretação, uma representação da realidade que será criada apoiada nos elementos linguísticos que formarão a ‘memória discursiva’, logo sua função poderá orientar o interlocutor, fazendo com que ele aceite os pontos de vista expressos no texto.

Essa representação da realidade se apresentada a um auditório concordante, pode ser aceita como uma verdade. No entanto, quando essa representação é expressa para um auditório discordante, passa a ser refutada, muitas vezes, caracterizada como mentira. A aceitação da tese é que determinará se os sentidos globais do texto poderão ou não ser aceitos como verdadeiros.

Na sequência, trouxe-se o editorial “Dá para olhar para a frente?” adaptado (o original encontra-se no anexo R), O Estado de S. Paulo (2016) em contraponto à Carta (2016) como mais um exemplo das operações dinâmicas da referenciação. Abaixo:

***O impeachment de Dilma Rousseff, mais do que encerrar um período sombrio da história política do País, deveria marcar o início de um tempo de esperança na definição e construção dos caminhos que poderiam levar o Brasil à pacificação política necessária à construção de seu futuro***

***O Estado de S.Paulo***

***01 Setembro 2016 | 03h14***

***O impeachment de Dilma Rousseff, mais do que encerrar um período sombrio da história política do País, deveria marcar o início de um tempo de esperança na definição e construção dos caminhos que poderiam levar o Brasil à pacificação política necessária à construção de seu futuro. Essas esperanças, no entanto, podem ter sido frustradas pela maracutaia que senadores, presididos pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Ricardo Lewandowski, engendraram para livrar levas de políticos objetos de investigações policiais e processos criminais da perda de direitos políticos que acompanha a condenação, seja ela por algum juízo, seja pelo Congresso Nacional.***

*Na hora da união, criou-se a cizânia. O presidente Michel Temer, agora efetivado no Palácio do Planalto, poderá não ter condições, diante do **quadro de descabro político e moral criado** na quarta-feira – mas certamente concebido e amadurecido há tempos –, de inspirar uma aliança de partidos comprometidos com o interesse público, e não com a indecente maracutaia que impuseram às pessoas de bem deste país. E, sem essa aliança, não se vencerá sequer a primeira etapa do esforço de recuperação nacional. Ou seja, a discussão e **adoção de medidas, muitas delas duras e impopulares**, mas todas absolutamente indispensáveis ao saneamento das finanças públicas e que são pré-requisito para a retomada do crescimento.*

*Pode-se estar perdendo o momento de deixar para trás um **passado ignóbil e de projetar para o Brasil um futuro generoso e próspero** pelo qual anseiam os brasileiros submetidos a tantos anos de incompetência e corrupção. Certos políticos não podem trair a responsabilidade que assumiram quando buscaram seus mandatos representativos, de repartir com a sociedade, em posição de liderança, a condução dos negócios nacionais.*

***O presidente Michel Temer** cumpriu parte do que lhe competia, até o momento. Deu as garantias possíveis de que não cultiva pretensões eleitorais, o que deveria acalmar aliados. Demonstra agora a coragem política necessária para enfrentar questões delicadas, complexas e, sobretudo, impopulares, como a **reforma da Previdência**. Essa, como outras **reformas de caráter reestruturante**, tende a exigir a revisão de direitos sociais, para adequá-los à realidade fiscal. Nesse processo, são poucos os interesses políticos consagrados que escapam ilesos.*

*Essa questão influi, necessariamente, no comportamento da base parlamentar do governo e na aprovação pelo Congresso das medidas econômicas que a gravidade da crise impõe. Depois de uma **malograda experiência populista**, será necessário que Michel Temer tenha efetivamente a coragem de usar o poder de que agora dispõe por inteiro para convencer o Parlamento a **aprovar projetos de reconhecido interesse nacional**.*

*Também indissociável desse quadro é a necessidade de manter o combate à corrupção simbolizado pela **Operação Lava Jato**[...] A partir de agora, mais do que nunca, **Temer terá de ser extremamente rigoroso no sentido de garantir à Lava Jato a liberdade e o apoio** que, de resto, ela própria já conquistou junto à opinião pública.*

*[...]*

O segundo exemplo de texto também manifesta a referenciação nos seus três princípios: a saber:

- a) a instabilidade do real, porque a realidade é reconstituída, agora os objetos de mundo estão firmados em uma concepção positiva acerca do impeachment da ex-presidente. Atente-se que houve um pensamento sobre a realidade divergente do primeiro texto, mas que discursam sobre uma mesma realidade. Por isso, as sentenças “encerrar um período sombrio da história política do país”, “marcar o início de um tempo de esperança” e “construção dos caminhos que poderiam levar o Brasil à pacificação política necessária” apontam para uma leitura da realidade, na qual o julgamento e a retirada da ex-presidente da presidência da república é tido como legítimo, ou melhor, ‘ a construção do futuro do país’.
- b) a referenciação como negociação entre interlocutores, visto que as concepções do locutor são aceitas e estão em consonância com os interlocutores, com ideologias semelhantes de um auditório liberal, classificado como de direita na perspectiva política brasileira e se reconhecem como adeptos do enunciado. O que justifica as escolhas de escrita, como “quadro de descabro político e moral criado”, “adoção de medidas, muitas delas duras e impopulares”, “reforma da Previdência”, “reformas de caráter reestruturante” e “aprovar projetos de reconhecido interesse nacional”, que preconizam um locutor que se identifica com interlocutores conservadores, defensores dos direitos individuais e poderes sociais, que busca a moral da sociedade. Isto posto, que consideram a destituição da ex-presidente como necessária para o progresso do país e às futuras reformas; e
- c) a natureza sociocognitiva da referenciação, que depende coerência entre a cognição e as experimentações culturais dos indivíduos, admitindo os exemplos de pessoas e fatos históricos expostos no texto, como constatados pelo uso das afirmações “o presidente Michel Temer”, “malograda experiência populista”, “Operação Lava Jato” e “Temer terá de ser extremamente rigoroso no sentido de garantir à Lava Jato a liberdade e o apoio”, que julgam que tal impeachment moralizará a política brasileira, considerando que o problema da corrupção estava centrado em um único partido político e agora esteja solucionado, apontando como exemplo de pessoa o presidente Michel Temer como o líder rigoroso que ‘salvará’ o Brasil,

além de recorrer as investigações da ‘Operação Lava Jato’ como fato reconhecido capaz de convencer o interlocutor de que os governos liderados pelo “Partidos dos Trabalhadores – PT” é que foram os causadores dos problemas brasileiros.

Como anteriormente já esclarecido, os dois textos foram apresentados com o objetivo de analisar a referenciação textual, não a compreendendo somente como as retomadas do texto. Embora faça as devidas retomadas, tal fenômeno é complexo e dinâmico envolvendo variados e múltiplos processos sociocognitivos que são construídos no texto. Quer pela escolha do léxico, quer pelas substituições, quer pelas recategorizações, quer pelas omissões, etc.

Tudo isso, levados em consideração os estudos de Mondada e Dubois (2003), os quais Koch (2014, 2015 e 2016) trouxe ao Brasil, evidencia a importância do ensino da referenciação textual, uma vez que está envolvida diretamente com a progressão temática de um texto.

Fazer o aluno pensar sobre estas questões é importante para torná-lo capaz de expressar-se com mais propriedade, ou seja, fazê-lo um sujeito atuante na sociedade em que vive, possibilitando-lhe opinar sobre o mundo e seus mais variados acontecimentos, considerando-se, que um dos objetivos dos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) seja esse.

Anteriormente, os estudos sobre referência baseados em Halliday e Hasan, eram limitados às retomadas pelas expressões nominais, por isso, os exercícios comumente propostos nos livros didáticos de apoio pedagógico adotados pelas escolas, trazem atividades focadas em apontar o referente no texto.

A proposta espera possibilitar o trabalho com a referenciação, justamente, a fim de superar essa visão limite da referência, por isso, buscou os estudos da referenciação como uma alternativa que melhor se adequa aos pressupostos e finalidades das aulas de Língua Portuguesa, cujos princípios adotam a concepção de linguagem interacionista e tem o texto como centro do ensino. Para isto, entende-se que haja sempre uma interação entre o texto, o leitor e o contexto, logo o fenômeno da referenciação não pode ficar restrito à busca de referentes, deve levar o aluno a pensar sobre os sentidos globais expressos no texto.

A seguir, serão explicitadas, detalhadamente, as diferenças entre os fenômenos da referência e da referenciação.

## 2.2 REFERENCIAÇÃO: (RE)CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO

A referenciação entendida como construção e (re)construção de objetos de discurso parte da posição de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p. 228), que defendem:

De maneira geral, argumentaremos [...] em favor de uma concepção construtivista da referência [...]; assumiremos plenamente o postulado segundo o qual os chamados “objetos de discurso” não preexistem “naturalmente” à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos – fundamentalmente culturais – desta atividade.

Portanto, os estudos apontam que o processo de referenciação reformula o real, uma vez que tal processo recria, de forma significativa, a percepção da realidade. E dentro desta concepção, não se trata de simplesmente abordar a significação como forma de interação, mas ao desprender a referenciação da linguística convencional, percebê-la como (re)construção histórico-social. Para Marcuschi (2008, p. 43)

Quando digo que a interação é a base para os processos referenciais, proponho que se veja a interação como ponto de convergências para a construção de referentes ou de sentidos, mas não a fonte do sentido. É claro que existem bastidores interessantes nessa "arena" interativa, tal como a história, a cultura, a sociedade, as crenças e assim por diante, que se sobrepõem aos indivíduos em carne e osso.

O deslocamento da gramática tradicional para a concepção de entender o texto como interação social, passa pela compreensão do discurso, bem como da referência como produto desta discursividade, associada à pragmática da enunciação.

Considerar a referenciação como um processo discursivo, consiste em aceitá-la como promotora da progressão do texto, uma vez que, na ativação, na reativação, na desativação e na retomada dos referentes, desencadeiam-se o desenvolvimento do tópico textual e, por conseguinte, a coesão e a coerência textuais são construídas.

Para Koch (2015a), uma vez introduzidos os objetos de discurso, ocorre uma dinamicidade de ações, que afetam a (re)construção de sentido na progressão textual, pois, os referentes podem ser reintroduzidos, modificados, desativados, reativados, ou ainda, recategorizados. Desta forma, para Marcuschi (2008, p. 72), a base da coerência é “a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto”. E, ainda, para Koch (2015b, p. 26) “a continuidade estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto[.]”.

Diante do exposto, tais autores compartilham da ideia de que a coerência não pode ser considerada como uma propriedade do texto. Entendem-na como princípio de interpretação, em que os sujeitos mobilizam os recursos linguísticos para a elaboração de sentido do texto. Ainda, entendem a progressão textual, nas palavras de Koch (2015a, p. 101), “o constante ir e vir entre o que foi dito e o vir-a-ser dito responsável pelo entretecimento dos fios do discurso”.

Por esse motivo, pode-se dizer que há diferentes estratégias para realizar a referenciação, pois ela pode acontecer de forma retrospectiva, anáfora; de forma prospectiva, catáfora; de forma nominal, ou; de forma pronominal. Contudo, para esta pesquisa, destacam-se as expressões nominais, estratégia que desempenha uma importante atribuição na argumentação, na construção do ponto de vista. Ou seja, a escolha lexical, que garantirá a orientação da argumentatividade do texto e instanciará discursivamente o projeto de sentido do texto.

Dessa forma, é importante que o professor em suas aulas de Língua Portuguesa mostre aos alunos essas várias estratégias disponíveis na língua para que a referenciação seja construída de maneira que colabore efetivamente na progressão temática, mas também que direcione o ponto de vista do interlocutor.

O desafio na sala de aula é quebrar os paradigmas de que gramática se ensina com o texto, pois muitas vezes o professor sente dificuldade em preparar aulas de gramática que estejam centradas em explorar os sentidos globais do texto, visto que sempre ensinou com frases isoladas.

O desafio docente é de estar preparado para mediar os conhecimentos do aluno, levando-o a refletir sobre a língua, trabalhando a gramática mas sempre tendo como foco principal a compreensão do texto. Nesse sentido, a gramática funciona como elementos da ‘trama do texto’ que formam esses sentidos.

Portanto, faz-se necessário ao docente o deslocamento do ensino focado na gramática tradicional para entender o texto como interação social, que produz significações, dessa forma precisa-se de aulas que promovam o aluno a leitor e autor de seus textos, uma vez que o professor passa a ser o interlocutor desse aluno.

Para que isso se efetive, um dos aspectos da escrita, a referenciação e os processos referenciais precisarão ser reconhecidos pelos estudantes como estratégias na construção da progressão temática.

Destacar-se-ão, na sequência, os maiores processos referenciais que são conhecidos como estratégias da referenciação, os quais possibilitam a progressão temática no texto e consequentemente persuadem o leitor a aceitar sua tese.

## 2.3 OS PROCESSOS REFERENCIAIS

Apresentam-se, neste momento, os três maiores processos referenciais conhecidos pelas pesquisas: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis, escolhidos para evidenciar a importância do fenômeno da referenciação textual.

Inicialmente com as discussões sobre a introdução referencial, a saber.

### 2.3.1 A introdução referencial

A introdução referencial, consoante Cavalcante (2014, p. 54), “ocorre quando um referente, ou objeto de discurso, “estrela” no texto de alguma maneira”. Ou seja, uma expressão sem nenhuma relação anterior é introduzida no texto. Existem dois tipos de realização, segundo Cavalcante (2016, p. 122),

as que estão e as que não estão relacionada a algum elemento do contexto. [...] Quando não há relação com nenhum outro referente do texto, dizemos que se trata de uma introdução referencial pura, mas quando há pelo menos uma “âncora” (um elemento anterior ao qual a expressão referencial está associada) chamamos de anáfora indireta.

Portanto, a introdução referencial deve ser entendida como um referente que é construído no texto pela primeira vez, podendo ser retomado ou descartado no decorrer do discurso.

Ainda, acrescenta Cavalcante (2014, p. 60), “uma das funções prováveis desse processo, e dos propósitos enunciativos, é orientar argumentativamente a cadeia referencial a ser construída ao longo do texto, lançando um direcionamento opinativo[...]”.

Alguns exemplos serão expostos, a seguir:

- (1). “A **inteligência** impotente”.

Nesse caso, “inteligência” é introduzida pela primeira vez no texto e tem poder persuasivo na construção da argumentação, portanto, trata-se de uma introdução referencial.

- (2). “O impeachment de Dilma Rousseff, mais do que encerrar um **período sombrio** da história política do País[...]”.

Nesse outra colocação, “período sombrio” é posto também pela primeira vez no texto, persuadindo o interlocutor desse texto a associá-lo a algo ruim, negativo, que já foi superado, mas, por ser uma informação nova no cotexto, é também considerada uma introdução referencial.

Observado o anteriormente exposto, cabe ressaltar que é tarefa do professor conduzir o aluno na reflexão de como as palavras são introduzidas no texto pela primeira vez. É importante levá-lo a pensar sobre como uma nova informação é apresentada no texto, pois essa informação nova foi ativada na memória do leitor.

Na continuidade da leitura de um texto, várias outras informações serão adicionadas à ‘memória discursiva’, logo será fundamental que o locutor se preocupe em utilizar outros meios para que o interlocutor consiga reativar essas novas informações na leitura.

Portanto, tem-se a estratégia de ativação, conforme visto neste tópico, a chamada introdução referencial, contudo existe também uma estratégia de reativação de informações.

Consequentemente, planejar a reativação dessa informação será o que se verá com as anáforas, pois para que o leitor consiga construir as ‘tramas textuais’ é necessário que o locutor use algumas estratégias de referenciação para recuperar na ‘memória discursiva’ desse leitor as informações anteriormente já apresentadas no texto.

Na sequência, as discussões sobre as anáforas.

### 2.3.2 As anáforas

As anáforas, de acordo com Cavalcante (2016. p. 123), “diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais”. Ou seja, uma expressão textual que remete a outro termo já construído na mente do interlocutor, que poderá ter sofrido alteração por evolução, por modificação ou por recategorização. São as chamadas: “anáforas diretas” ou “anáforas correferenciais”

Nos estudos de Cavalcante (2014, p. 66), constata-se que,

nas anáforas correferenciais, em geral, os referentes passam por recategorizações, isto é, por uma modificação que os participantes da enunciação constroem sociocognitivamente; tal recategorização pode ou não estar explicitada na própria expressão anafórica.

Desse modo, quando o referente é recategorizado no texto, ele evolui anaforicamente, e isto é muito importante para a (re)construção do referente e para fundamentar os diferentes pontos de vista. Como em:

- (3). “O **impeachment** de Dilma Rousseff leva a uma conclusão inevitável: um país que admite um **golpe** desta natureza carece de saúde mental”.

Observa-se que “golpe” é uma anáfora correferencial de “impeachment de Dilma Rousseff”, que exerce função classificadora capaz de categorizá-lo textualmente, ou seja, não está meramente substituindo-se o léxico “impeachment de Dilma Rousseff” por “golpe”, mas essa retomada associa o impeachment a um golpe, um fato ilegítimo e descaracterizador da democracia.

- (4). “Também indissociável desse quadro é a necessidade de manter o combate à corrupção simbolizado pela Operação Lava Jato. No círculo governamental mais próximo de **Temer** se encontram políticos que são objeto de investigação e o **presidente** já foi obrigado a afastar alguns deles, por compreensível precaução política e respeito à imagem pública de sua equipe”.

Constata-se que “presidente”, da mesma forma, é uma anáfora correferencial de “Temer”, mas aqui a troca do léxico “Temer” por “presidente” não o recategoriza no cotexto, por não ter um qualificador. No entanto, no aspecto contextual, que exige complementar o texto com os ‘conhecimentos de mundo’ sabe-se que Temer não foi eleito presidente e, ainda, que de aliado de Dilma Rousseff passou a seu opositor/acusador, logo, essa substituição da palavra “Temer” por “presidente” naquela data (meados de 2016) provoca no leitor uma associação de mudança, de uma nova liderança no poder do país que é direcionada como algo muito positiva e esperada, capaz de transformar “magicamente” a realidade brasileira vivenciada naquele momento político-econômico-social

O esquema, a seguir, do autor evidencia como esse processo ocorre.

<b>Exemplos:</b>	<b>Expressões Nominais</b>
(3)	Impeachment..... → golpe
	1ª expressão nominal ..... → Nova expressão nominal
Logo, impeachment é golpe.	
(4)	Temer..... → presidente
	1ª expressão nominal ..... → Nova expressão nominal
Logo, Temer é presidente.	

Quadro 1: Expressões nominais correferências. Do autor.

Como se vê, com o emprego da anáfora direta, reativa-se na memória uma informação, ou seja, há um resgate de informação, entretanto, esse resgate é acrescido de outra informação nova, por isso capaz de progredir com a temática textual.

A estratégia não é somente de retomar um determinado termo, vai além, posto que informações foram adicionadas, de modo que essas adições proporcionaram um direcionamento no texto.

É muito interessante que o professor faça com que o aluno perceba as anáforas diretas acontecendo no texto, pois elas dizem muito do autor do texto, uma vez que são resultados de escolhas lexicais que indicam ao leitor determinado posicionamento desse locutor.

Já as anáforas indiretas são mais complexas como, a seguir.

### 2.3.2.1 As anáforas indiretas

As anáforas indiretas ocorrem quando a expressão não retoma o mesmo referente. Para Cavalcante (2014, p. 68),

Essas anáforas indiretas, embora não retomem exatamente o mesmo objeto de discurso, e aparentemente introduzam uma entidade “nova”, na verdade remetem ou a outros referentes expressos no contexto, ou a pistas contextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade”.

Desta maneira, temos as anáforas indiretas como àquelas expressões que preenchidas com os conhecimentos prévios do interlocutor, pode estabelecer relação nova com o expresso no contexto.

Ainda, segundo a autora (p. 72), “as anáforas indiretas dependem da interpretação de outros conteúdos fornecidos pelo contexto[...]. Elas colaboram, pois, enormemente, para que o coenunciador junte as peças do quebra-cabeça dos sentidos, da coerência textual”. Diante do exposto, caberia ao professor o trabalho em sala de aula, com o encadeamento das relações de sentido entre o explícito e o implícito para se dimensionar a coerência e da coesão textual nas aulas de leitura e escrita.

Observa-se como as anáforas indiretas estão presentes nos exemplos abaixo.

- (5). “Quem, ainda dotado de um resquício de espírito crítico embora dado à **autoflagelação**, se dispôs a assistir às sessões de segunda 29 e terça 30, derradeiros quadros do ato da farsa trágica intitulado Impeachment, o segundo, provavelmente, terá de cair em depressão profunda”.

Na exemplificação acima de uma anáfora indireta, “autoflagelação” só será compreendido por quem já fez a relação de sentido entre o explicitado e o que está subentendido. Ou seja, exige uma leitura mais complexa, associando o autossofrimento com assistir às sessões do impeachment de Dilma Roussef, ex-presidente do Brasil.

- (6). “Essas esperanças, no entanto, podem ter sido frustradas pela **maracutaia** que senadores, presididos pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Ricardo Lewandowski, engendraram para livrar levas de políticos objetos de investigações policiais e processos criminais da perda de direitos políticos que acompanha a condenação, seja ela por algum juízo, seja pelo Congresso Nacional”.

Nesse caso, para o entendimento da anáfora indireta o leitor precisaria associar a palavra “maracutaia” ao conhecimento da decisão do Supremo Tribunal Federal de que a votação de julgamento de Dilma fora separado em dois processos, por isso os direitos políticos dela foram mantidos, embora a ex-presidenta perdesse o mandato por “pedaladas fiscais”.

Nota-se com o apresentado que, em sala de aula, o professor precisará mediar o conhecimento, em razão dos conhecimentos prévios que precisarão ser ativados pelo aluno para a compreensão da anáfora indireta.

Esclarece-se, conforme o anteriormente dito, que os conhecimentos de mundo que preenchem os sentidos das anáforas indiretas são os chamados ‘implícitos textuais’, ou seja, o texto apresenta uma lacuna, um vazio, que precisa ser preenchido com a compreensão do leitor, que, neste caso, é um conhecimento extratextual.

Diante do exposto, ao se trabalhar com textos que usam as anáforas indiretas, esses textos devem ser contextualizados no seu processo de produção e de caracterização de mundo, a fim de possibilitar ao aluno o entendimento do léxico empregado, dado que ao se aproximar desse momento de produção o leitor o compreenda, fazendo as associações necessárias ao entendimento das retomadas por processo de anáfora indireta.

Outra estratégia de referenciação, abaixo, será apresentada: a anáfora encapsuladora.

#### 2.3.2.2 *As anáforas encapsuladoras*

As anáforas encapsuladoras podem ser entendidas como novas expressões que aparecem no contexto, porém diferem das anáforas diretas, uma vez que representam a síntese de “porções contextuais”, muitas vezes, com acréscimo no discurso. E de acordo com Cavalcante (2014, p. 80), “exercem funções argumentativas decisivas para o projeto de dizer de cada enunciador, no momento em que buscam o melhor modo de designar, de sintetizar parafraseando um ponto de vista (e, conseqüentemente, rebatendo outros, ditos ou não)”.

Nessa linha de pensamento, o professor deveria trabalhar com atividades que interpretassem as anáforas encapsuladoras, bem como, com a construção delas como recursos expressivos para garantir a seu aluno a defesa dos seus pontos de vistas na escrita. Como:

- (7). “No palco o espetáculo engloba a plateia por inteiro, mesmo que muitos se suponham meros espectadores, e representa um povo primitivo, da cúspide da pirâmide à base. Cordial não é certamente, como sinônimo de alegre, bonachão, malemolente. E a pirâmide, a bem da verdade, é mais um estranhíssimo contubérnio com um cone, ponta de agulha em vez da cúspide e uma base imensa e compacta. **Um Frankenstein geométrico e social**”.

No trecho de texto acima, “um Frankenstein geométrico e social” sintetiza o dito anteriormente no parágrafo catalizando no encapsulamento as ideias em uma nova expressão que

sintetiza um conjunto de coisas que já foram apresentadas antes, mas colocadas sob a forma de uma expressão nominal.

Além disso, para a compreensão da anáfora encapsuladora acima, o aluno precisaria saber da existência na literatura inglesa de uma obra intitulada “Frankenstein”, de Mary Shelley, romance que ficou conhecido no mundo inteiro, na qual um cientista cria um monstro em laboratório a partir de partes de corpos de outros seres humanos mortos.

Tudo isso, junto da ideia de enfatizar as diferenças e características do povo brasileiro, principalmente no que tange ao aspecto social seriam importantes para a compreensão da anáfora encapsuladora anteriormente citada.

Como também ocorre no exemplo 8, abaixo:

- (8). “O presidente Michel Temer cumpriu parte do que lhe competia, até o momento. Deu as garantias possíveis de que não cultivava pretensões eleitorais, o que deveria acalmar aliados. Demonstra agora a coragem política necessária para enfrentar questões delicadas, complexas e, sobretudo, impopulares, como a reforma da Previdência. Essa, como **outras reformas de caráter reestruturante**, tende a exigir a revisão de direitos sociais, para adequá-los à realidade fiscal. Nesse processo, são poucos os interesses políticos consagrados que escapam ilesos”.

No exemplo 8, “outras reformas de caráter reestruturante” retoma e resume a porção anterior, encapsulando a ideia de recomposição do país dado pelas reformas, as quais o locutor vai caracterizando-as e as justificando apesar das características negativas, portanto, um encapsulamento em formato de sintagma nominal que é capaz de direcionar o ponto de vista do interlocutor.

Ainda de acordo com Cavalcante (2014, p. 84), “a capacidade de propor encapsulamentos adequados é complexa”, pois saber fazer a escolha adequada para encapsular requer conhecer o contexto precedente e visualizar de forma antecipada como tal uso poderá colaborar com a progressão do texto, em um exercício que indique correspondência entre continuidade e progressão.

Ao professor este é um exercício muito complexo, em virtude de que tal atividade exige a ampliação vocabular do aluno, além de conhecimentos que exigem outros pré-requisitos como conhecimento de mundo, antecipação de elementos caracterizadores e, por último,

analogia. Por tudo isso, acredita-se que tal estudo seja mais adequado ao perfil dos alunos de Ensino Médio e Ensino Superior nas aulas de Língua Portuguesa.

Isso não quer dizer que se questionado por um aluno não caberá ao professor dialogar e mostrar as possibilidades que a escrita permite e seus possíveis entendimentos, principalmente, quando tais encapsulamentos aparecerem em uma parte considerada essencial para a compreensão global do texto. Uma leitura mais profunda exigirá do estudante o entendimento desses encapsulamentos se presentes no texto.

Ainda, a seguir, outra estratégia de referência, a dêixis.

### **2.3.3 A dêixis**

Os referentes que criam qualquer vínculo entre o cotexto e a situação de enunciação, sejam eles caracterizadores de tempo, de espaço ou de identificação do enunciador. Para Cavalcante (2016, p. 128), “o que chama a atenção nesses textos é a ocorrência de certas expressões que só podem ser plenamente entendidas se o interlocutor souber: quem fala, para quem se fala, de onde fala e quando fala”.

Cavalcante (2016) acrescenta ainda que nenhum desses critérios coincide com os das anáforas, e é por isso que, em vários casos, os dois processos (de dêixis e de anáfora) podem perfeitamente se superpor.

O entendimento de tais expressões só é possível na análise do texto com o contexto de produção, observando-se os aspectos situacionais como: autor, época de produção, se existe um interlocutor específico, local de produção e quais aspectos sócio-histórico-cultural são considerados quando se produziu o que foi dito.

O trabalho em sala de aula com as dêixis podem ser desenvolvidos com textos de épocas variadas para que o aluno perceba, por exemplo, que o léxico “hoje” assume significados diferentes; ou, ainda, com textos de um mesmo autor em uma situação informal e uma formal, para que se perceba a mudança no uso da dêixis social, com o tratamento do locutor com o interlocutor de aproximação ou de afastamento do texto. Com isso, o educando começaria a pensar sobre a importância da escolha vocabular em seus textos.

São recorrentes relatos de alunos, os quais citam casos de professores que proíbem o uso da palavra “hoje” em seus textos sem maiores explicações de tal proibição. O trabalho com as

dêixis possibilita ao aprendiz a reflexão sobre o glossário escolhido pelo autor e sobre como o processo de escolha de certas palavras pode colaborar ou dificultar o entendimento do texto. De como a leitura de um texto pode ficar prejudicada se não houver a compreensão das dêixis que indicam a pessoa, o lugar, o tempo, as relações sociais, e até mesmo, as memórias coletivas.

Todo trabalho com o texto tem como objetivo principal sua leitura completa, por isso, o estudo dos usos da gramática no próprio texto colabora para que os significados completos do ‘projeto de dizer’ sejam entendidos.

A **dêixis pessoal** corresponde aos participantes efetivos da comunicação: locutor e interlocutor. Ou seja, qualquer expressão que indique pessoa, como os pronomes de primeira e segunda pessoa (eu e tu/você), com os possessivos que lhe são correspondentes e com as formas nominais empregadas com esta finalidade. Assim:

- (9). “Se falo por **mim**, a ditadura me levou ao entendimento da real serventia do jornalismo e me reteve no País graças a esse entendimento, destinado a oferecer motivação a um cético convicto ao excitar seu otimismo na ação”.

O uso da palavra “mim” indica que o locutor está nominalmente presente no texto, por isso, uma dêixis pessoal. Isso indica uma proximidade com o interlocutor na busca de estabelecer uma identificação comum com o auditório que possivelmente compartilha das mesmas convicções.

A **dêixis espacial** condiz com as expressões de referência que indicam o lugar, sendo mais ou menos próximo do local da enunciação. Conferem com os advérbios de lugar determinantes e pronomes demonstrativos. Conforme exemplo:

- (10). “**No palco** o espetáculo engloba a plateia por inteiro, mesmo que muitos se suponham meros espectadores, e representa um povo primitivo, da cúspide da pirâmide à base. Cordial não é certamente, como sinônimo de alegre, bonachão, malemolente. E a pirâmide, a bem da verdade, é mais um estranhíssimo contubérnio com um cone, ponta de agulha em vez da cúspide e uma base imensa e compacta. Um Frankenstein geométrico e social”.

O espaço é marcado pela expressão “no palco”, que faz referência à seção do Congresso Nacional onde os senadores decidiam o futuro da ex-presidenta.

Além da determinação do espaço, pode-se também demarcar o tempo no texto, com o uso da dêixis temporal.

A **dêixis temporal** equivale aos referentes que remetem a localização no tempo. Evoca o ponto de referência do “agora” da enunciação, representados pelos advérbios de tempo ou locuções adverbiais temporais e pelos sufixos flexionais de tempo.

(11). “O golpe **destes dias** devolve o Brasil aos tempos mais remotos e demole inexoravelmente todos os avanços ocorridos depois de 1985. Não foram demolidas a casa-grande e a senzala, mas avanços se deram, e o maior deles está na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002”.

Acima, no exemplo 11, destaca-se um exemplo da dêixis temporal. No trecho do texto “destes dias” é apontado ao leitor uma expressão de tempo, que condiz com o tempo da enunciação, por isso configura-se como uma dêixis temporal.

O que ocorre é que o leitor, muitas vezes, não faz na leitura a distinção do tempo da leitura com o tempo dessa enunciação, conseqüentemente, ao ler textos de outras épocas assimila os tempos considerando-os únicos e iguais. Essa distinção precisa ser discutida e trabalhada em sala de aula a fim de que o aluno perceba o uso da dêixis temporal.

Nota-se, portanto, que o exemplo 11, acima apresentado, se for lido no ano de 2020, na compreensão do texto, precisará manter a sentença “destes dias” como estratégia de retomada temporal que remete “a meados de 2016”.

Essa compreensão exigirá uma leitura atenta ao contexto de produção do texto.

Nos textos opinativos, muitas vezes, o professor acaba proibindo o aluno de fazer uso de qualquer da dêixis temporal, por entender que esse elemento não faz parte das marcas textuais do gênero, por isso entende-se que atividades sobre os usos da dêixis temporal nos mais variados gêneros textuais seja relevante para desmistificar o uso dessa estratégia de referenciação.

Outra estratégia de referenciação é a dêixis social, que será apresentada na sequência.

A **dêixis social** é apresentada por Cavalcante (2014, p. 88),

como uma particularização dos dêiticos pessoais. Revelam ‘os relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação, que determinam, por exemplo, a escolha dos níveis discursivos honoríficos ou polidos, ou íntimos ou insultantes’. Assim como a dêixis pessoal, a social também remete diretamente aos interlocutores, mas as formas que a codificam refletem relacionamentos em sociedade que condicionam a escolha de maior ou menor formalidade.

Com isso, os pronomes de tratamento são indicadores da dêixis social, bem como as “regras de etiqueta social” denunciam o nível de intimidade na enunciação. Desta forma, é importante que o aluno compreenda que o “vc” tão usual, não pode ser aceito em qualquer texto, e compreenda que os tratamentos também variam de acordo com grau de formalidade que se tem com o interlocutor do texto.

A seguir, nos exemplos 12 e 13, tem-se o uso da dêixis social, uma de maior aproximação, indicando um grau maior de intimidade e outra mostrando um tratamento mais formal, de menor aproximação:

(12). “De todos, mais deplorável e revelador, o víscido desempenho do **senador Cristovam Buarque**. Sim, **ele** reconhece, Dilma é uma mulher honesta e lhe merece muita simpatia, mas as “pedaladas” são criminosas e **ele** tem de se render às suas responsabilidades de cidadão e de parlamentar para cumprir a missão de condená-la.

[...]

**Buarque** prefere apostar no QI baixo, ao rés do chão, e nesta confiança não se diferencia dos demais golpistas. Parlamentares, juízes, promotores, policiais, empresários rentistas, barões midiáticos e seus sabujos. Muitos, entre estes, também não primam pelo brilho da mente. Umas dúvidas me assaltam em relação ao juiz Sergio Moro. Será que acredita no que diz ao afirmar a semelhança entre a Lava Jato e a Mani Pulite?”

Observa-se, pelo exemplo 12, que o locutor inicia apresentando o político pelo cargo “senador” seguido de nome completo “Cristovam Buarque”, porém com a continuidade do discurso, retoma o termo pelo pronome pessoal “ele, e, posteriormente, usa “Buarque”. Desta forma, não estabelece uma relação social de maior formalidade com o sujeito citado, logo, a dêixis social é de proximidade, informalidade.

Já no exemplo 13, abaixo, temos o emprego da formalidade mais exacerbado, com o emprego (constante) da forma “presidente”, e posteriores repetições com uso do nome completo para citar “Michel Temer” ou uso do sobrenome “Temer”, e nunca a substituição por pronomes. Seguidamente, no mesmo exemplo, ainda se tem, uma dêixis espacial “Palácio do Planalto” e outra dêixis temporal “quarta-feira”.

(13). “Na hora da união, criou-se a cizânia. O **presidente** Michel Temer, agora efetivado no **Palácio do Planalto**, poderá não ter condições, diante do quadro de descalabro político e moral criado na **quarta-feira** – mas certamente concebido e amadurecido há tempos –, de inspirar uma aliança de partidos comprometidos com o interesse público, e não com a indecente maracutaia que impuseram às pessoas de bem deste país”.

Conforme Cavalcante (2014, p. 89), “um valioso exercício seria pedir que os alunos fizessem uma solicitação dirigida a interlocutores com diferentes graus de familiaridade[...]para suscitar um debate profícuo sobre as relações sociais[...]”. Desta forma, o professor teria condições de evidenciar o uso do dêitico social, de acordo com a intimidade estabelecida com o interlocutor, ou seja, saberia quando o locutor deve se distanciar ou se aproximar do texto, conforme seu uso social específico e respeitando as formalidades necessárias ou não à situação social.

A dêixis de memória, a seguir, também é uma estratégia de recuperação que colabora com a produção dos sentidos de um texto.

A **dêixis de memória**, segundo Apothéloz (1995), seria aquela expressão que é considerada tão evidente para o locutor que é como se já houvesse sido apresentada anteriormente ao interlocutor, pois o leitor é convocado a buscar em sua “memória discursiva”, objetos de discurso que compartilham, lembrar-se deles e recriá-los no texto.

Os pronomes demonstrativos de terceira pessoa “aquele(a,s)” são muito usados como dêiticos de memória. No trabalho em sala de aula, caberia ao professor fazer com que os alunos associassem esse uso do dêitico de memória com as estratégias de recuperação do referente, como no exemplo 14.

- (14). “Foi divisor de águas na história brasileira tornar um ex-metalúrgico o primeiro mandatário. **Aquele** momento aparentou ser a prova provada da habilitação do Brasil à prática da democracia”.

Nesse trecho de texto, a palavra “aquele” faz com que o interlocutor ative em sua memória a lembrança da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil, em 2002. Portanto, não se trata somente da lembrança de uma data, mas implicitamente possibilita ao leitor uma comparação do momento histórico diferente reativado na memória.

Para o locutor, o momento é importante e quer rememorá-lo junto com o auditório, cujas concepções são compartilhadas. Ele sabe que essa lembrança é importante para o leitor que tem esse momento como positivo, por conseguinte, esse leitor fará uma leitura que remeterá a um passado ao qual valoriza.

O uso da dêixis de memória apresentada a um auditório heterogêneo pode provocar no interlocutor uma sensação ruim, já que ele reativará um passado desagradável, um momento tido como negativo, que o levará a discordar, ou seja, refutar as opiniões discorridas no texto, portanto, o uso de tal dêixis requer um levantamento primoroso das teses aceitas pelo auditório.

Ressalta-se que tais processos referenciais acima apresentados são relevantes e que os textos literários são ótimas fontes de levantamento e estudo da dêixis, de modo especial da dêixis de memória, uma vez que estabelecem funções discursivas essenciais aos processos de referenciação, contudo não serão trabalhados nas atividades propostas no Caderno didático-pedagógico, que tem como eixo central as expressões nominais.

A estratégia de retomada com uso das expressões nominais, abaixo detalhada, é o ponto de maior interesse dessa pesquisa, posto que seja muito comum nos textos opinativos, portanto, enquadrada nas atividades propostas no apêndice C.

## 2.4 AS EXPRESSÕES NOMINAIS

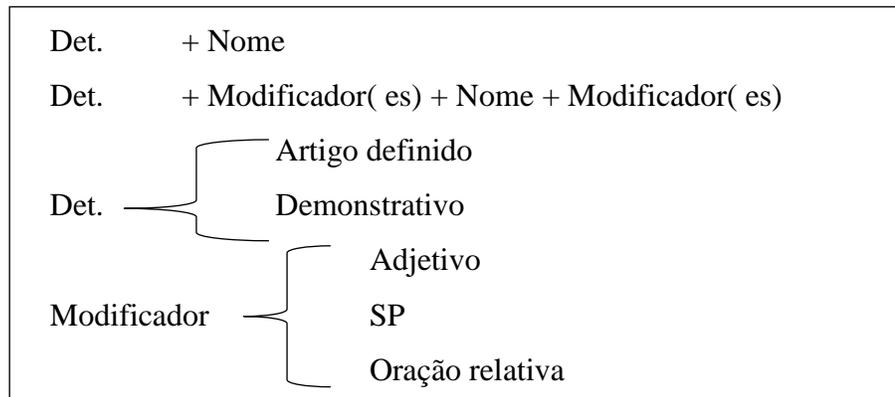
Os processos referenciais garantem a manutenção do foco, no discurso, por meio de objetos já introduzidos e retomados que promovem a progressão referencial do texto. Para Koch (2015a), os principais métodos de referenciação são as expressões nominais definidas e indefinidas (que podem ser introduzidas por anáforas e por catáforas), bem como o uso de pronomes.

Acrescenta-se que as expressões nominais definidas diferem-se das indefinidas. Visto que aquelas possuem como determinantes os artigos definidos e os pronomes demonstrativos, enquanto estas são acompanhadas de artigos indefinidos.

Ainda, de acordo com a autora, as expressões nominais são as formas linguísticas constituídas, acompanhadas de um determinante seguido de um nome. Tais expressões podem ser de dois tipos: as descrições definidas e as formas nominalizadoras.

A descrição definida opera uma seleção de dada situação discursiva, na qual interessa destacar determinados atributos, que contextualizados conforme a intencionalidade do produtor do texto cabe ressaltar o dizer do locutor. Nesta seleção, não somente determinantes, mas modificadores como os adjetivos e as orações adjetivas podem ser escolhidos de acordo com a orientação argumentativa que se procura dar ao discurso.

No esquema apresentado por Koch (2015a, p. 73), as expressões nominais assumem a seguinte configuração:



Quadro 2: Configurações das expressões referenciais definidas em português.

A seguir, exemplos 15 e 16 de como as expressões nominais são construídas no texto.

- (15). “Se falo por mim, a ditadura me levou ao entendimento da real serventia do jornalismo e me reteve no país graças a **esse entendimento**, destinado a oferecer motivação a um cético convicto ao excitar seu otimismo na ação”.

Nesse excerto, o locutor criou uma expressão nominal indeterminada “esse entendimento” sem uso de modificador, pretendendo ser neutro, mas observe que logo depois se diz “cético convicto ao excitar seu otimismo na ação”. Todavia, como esse estudo prima pelas expressões nominais, volte-se a elas. Assim, uma possível reescrita:

- (16). “Se falo por mim, a ditadura me levou ao entendimento da real serventia do jornalismo e me reteve no país graças a **esse sério entendimento**, destinado a oferecer motivação a um cético convicto ao excitar seu otimismo na ação”.

Agora, o texto apresenta uma expressão nominal qualificadora, “esse sério entendimento”, que estabelece uma relação persuasiva da opinião do leitor, na qual o autor atribui ao jornalismo uma característica de função séria, ou seja, dá uma conotação positiva ao termo.

Ou ainda, como acontece no exemplo 17.

- (17). “O golpe destes dias devolve o Brasil aos tempos mais remotos e demole inexoravelmente todos os avanços ocorridos depois de 1985. Não foram demolidas **a casa-grande e a senzala**, mas avanços se deram, e o maior deles está na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002”.

No exemplo 17, ocorre uma expressão nominal definida com uso de qualificador, “a casa-grande e a senzala”, a qual deixa claro ao interlocutor uma comparação diretiva do posicionamento construído no texto, ou seja, de dois lados socialmente antagônicos sendo no sintagma nominal, representando por um lado os poderosos e por outro os excluídos da sociedade. Na verdade se tratam de dois sintagmas que têm valor comparativo, por isso representam juntos uma dicotomia social, que se perpetua ainda nos dias atuais do século XXI.

Em posição contrária aos pontos de vista dos exemplos 15 e 17, tem-se a opinião expressa nos sintagmas dos exemplos 18 e 19, abaixo:

- (18). “Michel Temer tem legitimidade constitucional para liderar o esforço de recuperação nacional. Seu grande desafio será mostrar-se à altura **dessa responsabilidade** e assim conquistar o apoio popular que ainda não tem. O Brasil precisa muito disso”.
- (19). “Essa questão influi, necessariamente, no comportamento da base parlamentar do governo e na aprovação pelo Congresso das medidas econômicas que a gravidade da crise impõe. Depois **dessa malograda experiência populista**, será necessário que Michel Temer tenha efetivamente a coragem de usar o poder de que agora dispõe por inteiro para convencer o Parlamento a aprovar projetos de reconhecido interesse nacional”.

Outros exemplos de expressões nominais de número 18 e 19. No exemplo 18 tem-se um sintagma sem marcação de qualificador, “dessa responsabilidade”, sem caracterização

positiva ou negativa do termo; e, no 19 outro sintagma, mas com qualificador, “dessa malograda experiência populista”, que caracteriza negativamente ‘experiência’ com uso de duas marcações “malograda” e “populista” que persuadem o interlocutor a entendê-la como malsucedida. Tais posições opinativas divergem bastante dos pontos de vista apresentados nos exemplares 15 e 17.

Ressalta-se que os estudos de Koch (2014, 2015 e 2016), no que tange à pragmática, conceitua-se na definição discursiva das categorias, portanto, o caráter não imanente, a dinamicidade, afetam diretamente a construção dos objetos de discurso e na forma de construir as expressões nominais na progressão referencial.

Mesmo que a preocupação real deste trabalho não evoque tais conhecimentos, esclarece-se que existem outros estudos sobre os determinantes, como: as teorias De Mulder (1990), Apothéloz e Chanet (1997), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999) com as funções dos demonstrativos e Berrendoner (1995) com a função dos adjetivos.

Nesta pesquisa, as investigações preocupam-se com os fatores discursivos e com a orientação argumentativa do texto como o elemento de estudo central, por isso algumas discussões introdutórias sobre a ‘Nova Retórica’ e os conceitos de argumentação serão apresentados na sequência.

### 3 REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Compreendidos os conceitos sobre referenciação, ainda cabe o apontamento das bases conceituais da argumentação.

Como argumentar é visto nos escritos desde as sociedades mais antigas, nas primeiras democracias, com a descoberta do valor do convencimento pelo diálogo, quer dizer, ‘a arte da persuasão’, contudo atualmente, alguns pontos sobre essa arte se diferenciam do que se defendiam como argumentação. Conforme, a seguir, se verá.

#### 3.1 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO

A linguagem possibilita ao homem a interação social, que por intermédio do discurso, esforça-se em persuadir seu semelhante. Como destaca Koch (2011, p. 17), a saber:

É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

A autora compreende que o uso da língua como representação do mundo pelo ser humano não é totalmente imparcial, visto que traz juízos resultantes das suas convicções histórico-político-sociais, ou seja, todas as relações sociais que acontecem mediadas pela linguagem, mesmo que se diga isenta de valores, não o é, pois estão baseadas em uma concepção de mundo concordante às experiências do sujeito e suas interpretações desse mundo. Desta forma, a importância de desconfiar dos discursos que se nomeiam como neutros e de analisá-los semanticamente.

Anscombe e Ducrot (1988, p. 5) dizem que “o sentido de um enunciado comporta como parte integrante, constitutiva, essa forma de influência que é denominada força argumentativa. Significar, para um enunciado, é orientar”.

Assim, ressalta-se que os estudos sobre argumentação, baseados em Koch (2011), discordam com as teorias de Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombe de 1988, que integram a retórica e a argumentação como questões semânticas, na qual “a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam” (FIORIN, 2016,

p. 15). Já segundo a Retórica Clássica, nas teorias de Aristóteles, a argumentação será diferentemente compreendida.

### 3.1.1 A argumentação na Antiguidade

Diverge dos autores acima, na Retórica Clássica, o entendimento de Aristóteles sobre argumentação. Conforme Fiorin (2016, p. 17-18).

Aristóteles, seguindo uma longa tradição, divide os raciocínios em necessários e preferíveis. O primeiro é aquele cuja conclusão decorre necessariamente das premissas colocadas, ou seja, sendo verdadeiras as premissas, a conclusão não pode ser válida. As premissas são as proposições, as ideias, de que se parte para chegar a uma conclusão[...]. Nesse caso, a conclusão não depende de valores, da visão de mundo, de posições religiosas, de sentimentos, etc.

Os raciocínios preferíveis são aqueles cuja conclusão é possível, provável, plausível, mas não necessariamente verdadeira, porque as premissas sobre as quais ela se assenta não são logicamente verdadeiras.

Nas origens clássicas, de acordo com Plantin (2008, p. 8-9), “a argumentação está vinculada à lógica, ‘a arte de pensar corretamente’; à retórica, ‘a arte de bem falar’; e a dialética, ‘a arte de bem dialogar’[...]”. Desta forma, a argumentação tem como ponto central os ‘*topois*’ e objetiva comprovar, revelar uma prova, através da apreensão, juízo e raciocínio. Na primeira, delimitando uma formulação; no segundo, aceitando ou negando tal fórmula; e, na terceira, articulando essa proposição a outras já habituais a este sujeito e à sociedade.

Dessa forma, a argumentação de acordo com a retórica é compreendida na escrita como aquela que consegue estabelecer relação lógica entre a proposição e a conclusão de determinado enunciado. Isso era o que se observava na Antiguidade, a começar pela Grécia.

Neste cenário, nasce a retórica clássica com origem na Sicília, no século V a.C, com Córax e Tísias nos estudos da fala como técnica de persuasão, que colaboraram para que ela atingisse o patamar de ciência com as teorias de Aristoteles (383-322 a.C).

Contudo com o racionalismo adotado no período entre os séc. XVI e XIX, a ‘demonstração pura e simples’ fez com que a retórica entrasse em declínio, portanto, foi desaparecendo. Destarte, para Serra (2012, p. 5), “com o desaparecimento da retórica, são a estilística, a análise do discurso e a linguística que herdaram [...] as problemáticas que tinham constituído o objeto daquela disciplina”.

Com os novos estudos sobre a argumentação uma nova corrente teórica inaugurará a ‘Nova Retórica’, abaixo detalhada.

### 3.1.2 A Nova Retórica

Perelman (1997) inaugura a ‘Nova Retórica’ com os estudos sobre a argumentação, na qual defende, apud Koch (2011, p. 18), “que a argumentação visa a provocar ou a incrementar a ‘adesão dos espíritos’ às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão”.

Nessa nova concepção, da ‘Nova Retórica’, a argumentação desliga-se da lógica, passando a ser entendida como uma ideia que precisa ser aceita por um determinado público. Essa aceitação está relacionada aos aspectos sócio-históricos culturais da língua e das ideologias dos interlocutores, por isso algumas condições são importantes para a eficácia dessa argumentação.

Com esse entendimento, na perspectiva de Perelman (1997), a argumentação e a retórica passam a ser semelhantes, ou melhor, próximas, e estão presentes em todo discurso. Pois, na ‘Retórica Clássica’, argumentar era convencer pela razão, diferentemente, da nova proposta que entende que argumentar é persuadir, como nos esclarece Koch (2011, p. 18).

O **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através do raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas[...], já o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es)[...] e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um ‘auditório particular’: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à **adesão** aos argumentos apresentados.

Inaugurada essa nova perspectiva, ressalta-se a Pragmática que se preocupa com a construção do discurso, uma vez que compreende que a argumentação está marcada pela língua e que visa convencer o outro dos pontos de vista do enunciado, conduzindo o leitor à determinada conclusão.

Acrescenta-se, ainda, que Koch (2014, 2015a, 2015b, 2016 e 2017) defende o estudo de acordo com a pragmática, em razão de focar nos usos da língua, ou melhor, estuda-se o significado dessa língua nos textos de acordo com as situações sociais reais, às quais esses textos

procuraram atender. Na perspectiva da Nova Retórica escrever é levar o interlocutor a validar os pontos de vista expressos no texto.

Como anteriormente já adiantado, para a realização do convencimento, a argumentação precisa atender algumas condições, conforme será apresentado na sequência.

### *3.1.2.1 Condições da argumentação*

Se entendido que argumentar seja persuadir, pode-se admitir como uma condição primeira da argumentação a admissão de uma tese para o problema/ideia a qual será defendida.

De acordo com Abreu (2009, p. 35),

no plano das ideias, as teses são as próprias ideias, mas é preciso saber quais as perguntas que estão em sua origem[...] Ora, de nada adianta lançar uma ideia para um grupo que não conhece a pergunta. É preciso primeiro fazer a pergunta ao grupo[...].

Diante disso, não basta ter um posicionamento sobre determinado assunto – a tese. É necessário despertar a necessidade de solução de um problema no(s) interlocutor(es), e, seguidamente, indicar a ideia, que tenha caráter resolutivo. Além disso, é importante conhecer a antítese, ou melhor, a ideia que se opõe a tese, porque assim o(s) locutor(es) pensará(ão) em novas hipóteses para considerar e rebater na argumentação.

Trabalhar em sala de aula com temas polêmicos que estão em discussão na realidade social do aluno é uma forma interessante de fazer os alunos pensarem sobre essa ideia e posicionar-se sobre ela, uma vez que sempre trazem discussões para dentro da sala de aula sobre acontecimentos do seu cotidiano.

Mesmo que o professor avalie que os alunos não tenham maturidade e/ou não esteja trabalhando com a escrita de textos opinativos, é válido que discussões orais aconteçam a fim de permitir ao aluno formular uma tese sobre os assuntos em questão.

Orientar os alunos a considerarem uma antítese seria o segundo passo no trabalho pedagógico para que eles, a partir do momento que compreenda o posicionamento contrário ao seu, tenham condições de formular argumentos que combatam essa ideia oposta. Isso não significa que o discente irá escrever uma tese e uma antítese, mas deverá estar preparado para argumentar sobre os pontos de vista contrários aos seus, conhecê-los, estudá-los, refletir sobre a temática a ser discutida.

A segunda condição da argumentação é estabelecer uma ‘linguagem comum’ com o público. Conforme Abreu (2009, p. 36)

Somos nós que temos que nos adaptar às condições intelectuais e sociais daqueles que nos ouvem, e não o contrário[...], pois nós somos os únicos responsáveis pela clareza de tudo aquilo que dissermos. Se houver alguma falha de comunicação, a culpa é exclusivamente nossa!

A preocupação com a adequação da linguagem usada é primordial em qualquer processo comunicativo, as escolhas vocabulares devem ser planejadas e pensadas de forma a atingir com clareza o(s) interlocutor(es).

A terceira condição da argumentação é ter empatia com o auditório, por isso é muito importante que se conheça o auditório, isto é, o público que se almeja persuadir, bem como suas expectativas e seus interesses, através da análise de seus costumes e da não contradição de suas opiniões. Abreu (2009) diz que, ‘ouvir’ o outro, ‘ler’ a postura corporal desse outro e demonstrar empatia com tal auditório é essencial na argumentação. Em vista disso, tem-se a compreensão de que cada auditório é particular e sabe perceber o que pensam, sentem e esperam é obrigação do(s) locutor(es), por isso estudar o perfil do público com o qual vai interagir é uma tarefa importante no planejamento da argumentação.

Bakhtin (2013, p. 98-99) acrescenta

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximara do auditório médio da criação ideológica, mas em todo o caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

Assim sendo, o que pode ser eficaz para um público não necessariamente será a outro em razão das influências sócio-culturais que tais sujeitos experimentaram em suas vivências sociais. Cientes que tais influências também sofrem modificações de entendimento de acordo com o período histórico e a origem econômico-social dos indivíduos.

Ainda, a quarta condição da argumentação é agir de forma ética. Abreu (2009) ressalta a importância de ser honesto com seu público, para que a argumentação não se torne manipulação. “O fato de agirmos com honestidade nos confere uma característica importante em um processo argumentativo: a credibilidade”. Para o autor (p. 38), essa última questão levantada

diz respeito à transparência na comunicação, portar-se de forma autêntica com proposições verdadeiras para o outro, à vista disso fazer crer.

No Tratado da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyleca (1958), apud Plantin (2008, p.46)

Uma argumentação eficaz é aquela que consegue incrementar a intensidade de adesão, de modo a desencadear entre os ouvintes a ação visada (ação positiva ou abstenção), ou de modo a pelo menos criar, entre eles, uma disposição para a ação, que se manifeste no momento oportuno.

Portanto, a adesão ao que se diz é que torna a argumentação eficaz, e essa adesão depende de ideologias (visão de mundo, crenças, valores, convicções políticas, sentimentos, etc.) que o sujeito traz consigo, sem desconsiderar que a realidade é mediada pela linguagem e que as palavras e suas amarrações também implicam um ponto de vista.

Fiorin (2016) acrescenta que toda tese parte de um acordo prévio, na qual se adota um ponto de partida comum, provisório ou não, para validar as hipóteses ou ainda para contrapor ideias opostas, sendo que esse comum estabiliza a argumentação, que pode recorrer a: um fato, uma suposição, uma norma ou uma hierarquia de valores. E tais hipóteses devem ser defendidas com argumentos.

O *topos*, que na teoria da argumentação de Ducrot (1990, p. 103) “redefine os *topoi* como princípios gerais, comuns, apresentados como aceitos pela coletividade”, os chamados lugares comuns, possibilitam a construção de esquemas discursivos, ou melhor, a estruturação do argumento. As técnicas argumentativas é que estabelecem a conexão entre o acordo prévio e tese principal, dividindo-se entre os argumentos quase lógicos e os argumentos fundamentados na estrutura do real.

Na técnica dos argumentos quase lógicos, conforme Abreu (2009, p. 47) “a pessoa que argumenta procura demonstrar que a tese de adesão inicial, é compatível ou incompatível com a tese principal”. Tal técnica não é lógica, mas considerada quase lógica, pois, a conclusão é possível, é plausível ou é provável, mas não necessariamente lógicas, uma vez que a conclusão não decorre das premissas enunciadas, sofrendo influências ideológicas.

Fiorin (2016) subdivide esses argumentos em três: argumentos fundados no princípio da identidade (a tautologia, a definição, a comparação, a reciprocidade, a transitividade, a inclusão e a divisão, *argumentum a pari*, regra do precedente, *argumentum a contrario*, argumento dos inseparáveis), argumentos fundados no princípio da não contradição (autofagia e

retorsão, *reductio ad absurdum*, argumento probabilístico) e argumentos fundados no princípio do terceiro excluído (argumento do terceiro excluído e o dilema).

Já na técnica dos argumentos fundamentados na estrutura do real, Abreu (2009, p. 57), “os argumentos não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, ou seja, opiniões relativas a ele”.

Para Fiorin (2016), os argumentos desse tipo trabalham considerando: a causalidade, que apresenta o causa dos fenômenos; a sucessão, que considera que o que vem antes, num desenrolar, é a causa do que ocorre depois (argumento pragmático); a coexistência, que relaciona um atributo com a essência com a pessoa e/ou do ato; e, a hierarquização, que relaciona duas grandezas paralelamente, generalizando ou particularizando, a partir dessa realidade.

Ainda, segundo Fiorin (2016), são exemplos dessa técnica: argumento da causalidade, argumento da sucessão, argumento do sacrifício, *argumentum ad consequentiam*, argumentos fundados nas relações de sucessão, argumentos de coexistências (as falácias), argumentos indutivos e *argumentum a simili*.

Assim, sobre a argumentação no texto, interessa a noção de convencimento defendida pela Nova Retórica. Oportunamente, com a definição de Koch (2011, p. 20), “a criação de textos de modo pertinente ao contexto, devendo a língua conter, em sua estrutura, elementos capazes de justificar e explicar essa adequação”.

Dado que o trabalho com o texto na sala de aula visa à compreensão global dos sentidos textuais e do estudo dos usos da língua para a construção da textualidade, ou seja, um trabalho de mobilização sobre e com a língua.

Para a efetivação das ‘tramas do texto’ verificar-se-á que a argumentação é construída com as estratégias de referenciação que possibilitam ao interlocutor determinada orientação, conforme abaixo apresentado.

### 3.2 ARGUMENTATIVIDADE E REFERENCIAÇÃO

Compreende-se que a argumentação está registrada na linguagem, e, portanto, está estruturada no discurso, e que a progressão de tal discurso, articulada por meio da referenciação colabora na construção das articulações argumentativas.

Atente-se para a definição de objetos de discurso como não fixos e isolados no cotexto. Pois, para Mondada e Dubois (2003), a instabilidade das formas de referenciação, seja por modificação ou recategorização, exprimem uma multiplicidade de pontos de vista do sujeito sobre o mundo, conforme o contexto. Para as autoras (p. 286)

Uma categoria lexical impõe um ponto de vista, um domínio semântico de referência, que concorre com outras sugeridas, produzindo sentido pelo contraste que estabelece com as anteriores. O discurso marca explicitamente a não correspondência entre palavras e coisas, e a referenciação emerge dessa distância, da demonstração de inadequação de categorias lexicais disponíveis - a melhor adequação é construída no seio de sua transformação discursiva.

De acordo com o contexto, os sentidos são estabelecidos, portanto, revelam um ponto de vista que é relacionado à referenciação. Desta maneira, a argumentação é construída por um dizer e fazer-se entender que é organizado no cotexto pelo encadeamento referencial.

Pode-se dizer que a mobilização dos recursos linguísticos na construção dos referentes evidencia como o conteúdo do discurso é trabalhado pelo produtor do texto. Assim, as escolhas do léxico são compreendidas como uma atividade de seleção que tem como motivação revelar um ponto de vista.

Segundo Francis (1994), as expressões nominais são importantes, mais especificamente, as rotulações por encapsulamento, que se dão por formas que podem ser: a) nomes ilocucionários, como ordem, promessa, crítica, afirmação, advertência, frase etc.; b) nomes de atividades languageiras: debate, explicação, exemplo, relato, descrição etc.; c) nomes de processos mentais: opinião, análise, constatação, convicção etc. Tais rotulações estabelecem a negociação entre locutor e interlocutor, em função da sua característica informativa, uma vez que revela ao leitor conceitos relevantes sobre o dizer do produtor que afirma algo.

A autora ainda defende que, ao rotular uma ‘porção do discurso’, já se tem configurado uma orientação argumentativa pelo enunciador. Assim sendo, através das expressões

nominais, evidencia-se um argumento que pressupõe a defesa de um ponto de vista do autor, as quais podem ser usadas para indicar suas opiniões e crenças.

Esclarece Koch (2015a) que rotular uma parte do cotexto e desta forma criar um novo referente não cabe somente ao encapsulamento, mas se faz também pela associação, cuja característica é não existir no cotexto um antecedente, mas sim um elemento de relação, que possa ser interpretado. Para a autora, a referenciação não deve ficar restrita ao estudo da anáfora, mas há de considerar as funções cognitivas, semânticas, pragmáticas e interativas das diversas formas de expressões como importante desencadeadora da argumentação e da defesa de um ponto de vista.

Considere o seguinte exemplo:

- (20). “**A resignação na base** explica-se ao evocar três séculos e meio de escravidão, que deixaram a marca da chibata no lombo de dezenas de milhões de cidadãos privados da consciência da cidadania e geraram um preconceito feroz, conquanto hipocritamente negado até por quem, a despeito do “pé na cozinha”, agregou-se, ao enriquecer, a uma aristocracia de fancaria”.

No exemplo 20, o uso da expressão “a resignação na base” será compreendida facilmente por um jovem brasileiro (aqui se remetendo a um adolescente da faixa etária dos alunos do 9.º ano do EF, ou seja, jovens entre 14 e 15 anos de idade no ano de 2017) que viveu este momento político, acompanhou e se interessou pelas notícias referentes às mudanças na base governista do país, portanto, não é uma sentença que precise que o interlocutor fique buscando um referente no cotexto. Por isso, o conhecimento contextual e as diversas funções da linguagem são ativadas para o preenchimento/associação/estabelecimento de sentido do texto.

Considere-se, ainda, outro exemplo:

- (21). “Muitos dos comportamentos de uma esquerda tão distante das consignas iniciais revelam, a seu modo, o QI baixo. Sem excluir **os jovens revolucionários** de tempos idos, tão desnutridos de leituras e de ideias, radicais extremados em nome da moda passageira”.

Da mesma maneira que o exemplo anterior no exemplo 21, se ainda estivermos pensando em um interlocutor jovem, muitos teriam dificuldades em atribuir referente ao sintagma

“os jovens revolucionários”, visto que não saberiam associar a sentença àqueles que lutaram pela democratização do Brasil no passado, e, portanto, defensores de uma visão esquerdista política, simplesmente por desconhecerem tais lutas.

Diante do exposto, reitera-se que as estratégias de referenciação permitem à argumentação persuadir o leitor, uma vez que para progredir com a temática uma dinamicidade de ações são realizadas na macroestrutura textual, ou seja, a construção da coesão referencial poderá direcionar o interlocutor para determinado ponto de vista.

Considerando-se o anteriormente explicitado, entende-se que cabe ao professor ensinar seus alunos a identificarem, no trabalho com textos opinativos, a tese defendida pelo locutor e, ainda, que essa tese, para progredir no texto, precisará do uso de estratégias de referenciação para manter na ‘memória discursiva’ do interlocutor as informações apresentadas, seja na criação de referentes, seja nas retomadas/ substituições dessas informações.

Portanto, caracteriza-se como importante o ensino sobre argumentatividade e referenciação, tópicos esses que serviram de base para essa pesquisa.

A seguir, os procedimentos metodológicos da aplicação da intervenção didática serão apontados.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa-ação realizou-se através de um projeto de intervenção, de cunho qualitativo, tendo como público-alvo os alunos do nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de Orlandia (SP). A referida intervenção mobilizou os alunos a usarem a referenciação como elemento da construção da argumentação, em favor da escrita de um ponto de vista nos textos opinativos.

Esclarece-se que a experiência em sala de aula com tal nono ano confirmou que esses estudantes tinham dificuldades na construção da coesão referencial na escrita de seus textos devido à falta de conhecimentos prévios.

As aulas de línguas em séries anteriores não foram ministradas por este professor. Em conversas em sala, os alunos informaram que essas aulas aconteciam seguindo o material didático de apoio pedagógico (sistema apostilado) e algumas aulas de leitura. De modo geral, não tinham grandes dificuldades com ortografia, acentuação, porém, de modo mais significativo, observaram-se problemas, tanto na coesão referencial quanto sequencial, com repetições demasiadas que não permitiam a progressão textual.

Como a coesão é conteúdo programático a ser trabalhado nesta série, optou-se pela referenciação, já que tal fenômeno é evidentemente negligenciado no material, aparecendo de forma fragmentada, pouquíssimas vezes na apostila. Além disso, quando presente em tais materiais eram exercícios de localização do referente e nada mais.

Iniciou-se, em sala de aula, o seguinte procedimento metodológico: em um primeiro momento, solicitou-se a escrita de uma redação escolar nos moldes pedagógicos tradicionais, ou seja, o aluno deveria escrever um texto com base apenas em um tema, e, posteriormente, é que se propôs a concepção defendida neste trabalho, a análise linguística, com aplicação do caderno didático-pedagógico. Ou seja, duas metodologias diferentes que permitiram a comparação dos dados para a análise.

A aplicação do primeiro método, a redação escolar tradicional, foi desenvolvida em duas horas aulas, com a solicitação do professor para que os aprendizes produzissem um texto opinativo cuja temática fora “A infância diante das brincadeiras digitais”. A atividade proposta fora prontamente acatada pelos alunos sem qualquer estranhamento ou reclamação, demonstrando já estarem habituados com essa postura de professor.

Contrária a essa prática, Passareli (2012, p. 115) destaca que “escrever não pode ser tido apenas como um exercício escolar, distante da realidade do aluno”. Porém, observou-se que os aprendizes sentiram-se seguros e agiram dentro do considerado “comportamento normal” em sala de aula. Não houve qualquer questionamento sobre o método, com preocupação apenas sobre o resultado classificatório de tal atividade, apresentaram perguntas, como: “vai valer quanto?”

Uma atividade limitante, pois, como reforça Antunes (2005, p. 26), “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.” Cientes disso, reforça-se que a aplicação de tal proposta teve como objetivo o confronto de metodologias, que ao final, serviram para analisar a evolução dos alunos e resultariam em dados da pesquisa.

Com essa primeira produção, obteve-se a oportunidade de diagnosticar os problemas dos alunos, visualizando os problemas de textualidade nas produções escritas por eles.

Posteriormente a esta observação, o professor teve a oportunidade de dialogar com a sala de que traria uma nova proposta, e que a metodologia de aplicação seria diferenciada do que eles costumeiramente faziam.

Na segunda atividade prático-metodológica, o professor aproveitou que existia no ambiente escolar uma discussão sobre a decisão da Secretaria da Educação em tornar a referida unidade escolar em uma escola de período integral e pensou no aproveitamento da temática que já era discutida pelos alunos, pais e profissionais da escola.

Os trabalhos introduziram a leitura e interpretação textual de artigos de jornais sobre o tema “escola de tempo integral e educação integral”, usados como ponto de partida às diversas atividades de reconhecimento das estratégias linguísticas nele empregadas, a fim desses alunos conhecerem alguns pontos que serviriam de base às suas escritas.

Tudo isso com o interesse de que o aluno produzisse um texto que dialogasse com a realidade observada, vivenciada e de acordo com o ponto de vista defendido pelo sujeito-autor em sua leitura de mundo - que opina sobre a essa realidade.

O fazer docente principiado a partir do texto do aluno é o que propõe a análise linguística, uma metodologia de ensino que acredita que o texto diagnóstico do aluno pode orientar o planejamento das aulas com maior eficácia, já que será planejado e executado de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos da sala.

A atividade de análise linguística, para esta investigação, seguiu a seguinte organização (MENDONÇA, 2006, p.209).

ORDEM DAS ATIVIDADES			OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	Análise Linguística	Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto da análise linguística na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997, para melhoria da produção escrita).
			

Quadro 3: Análise linguística. FONTE: MENDONÇA, 2006, p.209

O propósito da análise linguística nas atividades visava ao trabalho com a referenciação, contudo respeitando-se, o ensino de leitura e produção escrita.

A proposta (caderno didático-pedagógico anexo) fora dividida em quatro momentos: a primeira etapa das atividades teve início com a leitura de artigos de opinião retirados dos jornais da atualidade, seguido de exercícios de interpretação dos textos. Em um segundo momento, programou-se atividades sobre as retomadas, ou seja, foram propostos exercícios sobre coesão referencial. Na terceira etapa, as atividades envolviam a escrita das expressões nominais. E, finalmente, na quarta e última etapa, é que foi proposta uma produção textual.

Constatou-se, na primeira etapa, que os alunos precisavam ser constantemente motivados pelo professor, por apresentarem acentuada dificuldade na leitura de textos mais longos e demonstravam cansaço. Por isso, a mediação docente com uso das estratégias de leituras preconizadas por Solé (1998) foram empregadas. Conforme a autora, essas estratégias se aplicam antes, durante e depois da leitura de um texto.

Os estudantes expressavam surpresa, com dizeres como “são muitas questões abertas”, “na apostila é só marcar o xis”, “tem que ler e escrever muitas vezes”, “isso tem que valer muita nota, professora!”, ou ainda “você vai colocar as respostas na lousa?” Um cenário, a princípio, que poderia ser entendido como negativo, mas que, na verdade, fora interpretado pelo professor-pesquisador como inovador, por isso despertou nos alunos tamanha estranheza.

Tal diferenciação na metodologia, ao mesmo tempo em que, a atividade era percebida como difícil, dava embasamento aos alunos, pois objetivava ao entendimento global dos textos, explorando seus sentidos e oportunizando aos aprendizes novos saberes, ou seja, uma leitura de informação que procurava permitir aos estudantes ‘ter o que dizer’ na sua escrita futura.

Na segunda etapa, os alunos, prontamente, esperavam atividades com questões abertas, consideradas “difíceis”. Contudo, ao perceberem que ainda trabalharíamos sobre os mesmos textos, logo se surpreenderam. Nesta fase, o estranhamento era não se ter abandonado o tema, os dizeres passaram a “não acabou essa aula?”, “ainda vai falar sobre isso?”, “nunca vi falar do mesmo assunto em várias aulas”. O que levou ao levantamento da hipótese de que os estudos anteriores eram limitados ao número de aulas, passando-se a outras discussões, mesmo quando a temática havia sido trabalhada sob um único aspecto.

Foi necessário explicar que, nesta etapa, o trabalho seria sobre os elementos formais que constituem a textualidade do texto, explorando agora a significação das palavras e/ou expressões que permitem a progressão textual. E, sob este aspecto, as dificuldades foram acentuadas, visto que estavam afeitos em classificar as palavras, entretanto, pouco sabiam a respeito de suas funções sintáticas e semânticas no texto. Agora, os falares passaram a “achava que era só trocar uma palavra por outra”, “esse não é pronome demonstrativo, então serve para mostrar, não é?”, “o que um adjetivo tem a ver com opinião do leitor?”.

Notadamente, conforme Antunes (2009, p. 33), tais alunos estavam acostumados a um modelo de estudo e se referia a:

Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado” dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só vêm a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes.

Acredita-se que a maior dificuldade da aplicação da metodologia da análise linguística seja esta, a de ‘quebrar paradigmas’, porque o trabalho com a língua se faz pelo uso da gramática desse ‘certo’ e ‘errado’, sem exploração de outras possibilidades. Diferentemente, a análise linguística possibilita o trabalho a partir do texto mobilizando o estudo da língua e seus variados usos, uma vez que prima pela semântica textual.

Na terceira etapa, era necessário que o aluno aplicasse os conhecimentos gramaticais explorados na fase anterior em favor da escrita, para tanto os exercícios traziam modelos. Tal atividade fora bem aceita e realizada com facilidade pelos alunos.

Na fase final, quarta e última da aplicação da intervenção, os alunos tiveram que, após dialogar em sala opinando sobre a temática, exercitar a escrita em uma produção textual

opinativa. Nessa etapa das atividades é que se objetivava a verificação da efetivação das aprendizagens, pois o aluno, no exercício efetivo da escrita, demonstraria se houve a internalização dos conhecimentos estudados nos períodos anteriores.

O desenvolvimento de tais atividades partiu do princípio, compartilhado por Antunes (2009, p. 36-37), de que

[...] educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

As escritas dos alunos foram compiladas como *corpus* deste estudo. A leitura das respostas das questões foram tabuladas para um levantamento do desempenho global da classe, com o cálculo das médias totais por etapa de aplicação das atividades, apontando as respostas como: adequado, parcialmente adequado, inadequado e resposta em branco. Tais tabulações possibilitaram a confecção de gráficos.

Acrescenta-se ainda que comparativamente, analisou-se a evolução da escrita, considerando especificamente sob o aspecto da coesão referencial, consoante o quadro 4 de Passareli (2012, p. 261, adaptado) realizada na primeira etapa e a escrita realizada pela metodologia da análise linguística, nos critérios avaliativos, a saber:

<b>Coesão referencial</b>	Utilização de sintagmas nominais com qualificador.
	Utilização de sintagmas nominais sem qualificador.
	Utilização de pronomes.
	Utilização de sinônimos.
	Utilização de hiperônimos e hipônimos.
	A não marcação (elipses).

Quadro 4: Tábua de critérios de avaliação dos textos opinativos. Fonte: PASSARELI (2012, p. 261, adaptado)

Observa-se que como os critérios avaliativos, foram fixados na coesão referencial, tendo em vista que a progressão temática é importante para a construção da semântica textual,

logo a análise do professor também recaiu sobre as estratégias de referenciação utilizados pelos alunos em suas produções textuais.

Nessa perspectiva, observou-se se os alunos conseguiram evitar repetições excessivas de palavras, que cansavam o leitor, as introduções de novas palavras no texto e como ocorreram as substituições, nas suas mais variadas possibilidades.

Dentre essas possibilidades valorizou-se o emprego de sintagmas nominais com qualificador, aquele capaz de fazer retomadas que persuadem o leitor, além dos sintagmas nominais que não traziam o uso de qualificador, portanto se considerando neutro, ainda, as substituições por uso de pronomes, sinônimos, hipônimos e hiperônimos e as elipses também foram consideradas enriquecedoras das ‘tramas do texto’.

O aluno precisou na aplicação dessa intervenção didática refletir sobre a língua e mobilizar seus conhecimentos linguísticos para a escolha, dentre as mais variadas opções, das estratégias de referenciação que usaria na escrita opinativa da produção textual proposta a fim de defender seu ponto de vista e, dessa forma persuadir o interlocutor, convencendo-o a aderir a sua tese.

Por conseguinte, finalmente, cabe justificar que o *corpus* é constituído de uma amostra das produções textuais dos próprios estudantes, selecionadas aleatoriamente. Portanto, compõe-se de produções textuais de alunos que apresentaram diferentes avanços e dificuldades na escrita.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E *CORPUS*

### 5.1 PRESSUPOSTOS PARA A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Muitas vezes, pensa-se que a escrita seja algo natural do ser-humano, inata, e que basta ao aluno expressar o seu dizer. Nas recentes pesquisas em Linguística, esse pensamento já não se sustenta, e, na perspectiva interacionista, compreende-se a escrita como um processo, por isso é preciso ensinar a escrever na escola.

Segundo Koch (2015b), a escrita é complexa e envolve vários aspectos: linguístico, cognitivo pragmático, sócio-histórico-cultural. Pensando nisso, é que se percebe a necessidade do trabalho contínuo e progressivo com o texto nas aulas de línguas.

Ainda nessa perspectiva, entende-se o texto como unidade central das aulas de línguas, sejam nas aulas de gramática, de leitura ou de produção textual, pois, segundo Bakhtin (2003), as situações comunicacionais acontecem por meio de textos, constituídos de enunciados, ou seja, ‘unidades reais e concretas da comunicação’.

Assim, compreende-se que o trabalho na sala de aula deva acontecer sempre partindo do texto, aliás, dos diversos gêneros textuais para que o aluno amplie seus conhecimentos sobre a diversidade de representações das práticas sociais. Desse modo, acredita-se que o ensino da coesão referencial, o ponto central desse estudo, também deva estar pautado nessa concepção.

Para Travaglia (1996), não se pode isolar a gramática no ensino, ou melhor, o ensino deve sempre partir do texto, seja nas aulas de leitura, seja nas aulas de produção textual, bem como, nas aulas de gramática, pois, segundo o autor, “tudo que é gramatical é textual e vice-versa” (p. 41).

O desafio nessa visão passou a se centrar no ‘como ensinar gramática’, e pesquisando os estudos de Geraldi na década de 80, foi que Mendonça (2006, p. 205) apresenta uma “nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua”, denominada análise linguística, a qual toma o ensino da língua, partindo do texto.

A partir dessa metodologia, o trabalho docente passa a centrar-se no texto, refletindo sobre, com e nas estratégias discursivas em uso nessa língua que contribuem para o entendimento global do texto.

Nesse cenário educativo, as aulas de Língua Portuguesa, para Koch (2015b, p. 34), deveriam privilegiar o texto e, conseqüentemente, a escrita que “acontece na interação escritor-leitor[...], os atores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos”.

Marcuschi (2008) defende que a escola deve ensinar os usos da língua e suas formas escrita e oral, partindo do enunciado e suas condições de produção, mostrando ao aluno a função da língua no cotidiano e que as normas gramaticais não são tão rígidas, mas uma ferramenta para a atuação comunicativa, preparando o aluno para produzir seus discursos e avaliar criticamente o discurso do outro e o seu.

O texto, como espaço de interação entre os interlocutores, só terá seu sentido compreendido se houver textualidade, que acontece na articulação de três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos. Isso significa que, conforme Koch (2015b), todo sujeito se faz em um projeto de dizer, e que o professor precisa considerar o aluno como um sujeito atuante na sociedade, por isso todo texto precisa ter um propósito comunicativo e deve ser direcionado a um interlocutor em um projeto de dizer interacional.

Durante muitos anos, segundo Antunes (2005, p. 26), ocorria um ensino nas escolas, no qual “a escrita era desprovida de função social, [...] destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção”. O ensino, que primava pelas regras da gramática normativa, dificultava ao aluno se tornar um ‘sujeito-autor’, e as práticas de escrita meramente classificatórias, ou seja, o texto era considerado um produto.

Nesta nova postura, cabe ao professor ser o interlocutor do texto do aprendiz, fazendo do texto o início e o fim do trabalho em sala de aula, pois a leitura e a escrita passam a ser o centro das aulas de Língua Portuguesa, conseqüentemente será a partir de tais textos que surgirão as práticas de análise linguística.

Esse procedimento metodológico não desvincula a gramática do texto, mas parte dos textos produzidos pelos próprios alunos, a fim de analisar as estratégias linguísticas em uso, exercitando atividades que sejam capazes de aperfeiçoar e/ou melhorar a capacidade escritora do aprendiz sem, contudo, ficar ressaltando/apontando “erros”, mas sim no intuito de possibilitar ao aluno a reflexão sobre e com a língua .

Essa metodologia é efetivamente desafiadora aos docentes por fazê-los estudar os textos dos alunos, refletir sobre eles e elencar um item gramatical que esteja em maior evidência precisando ser trabalhado.

Mendonça (2006, p.204) justifica assim:

a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, [que são nosso foco], dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

O trabalho na escola não se resolve com nomenclaturas e normas da gramática normativa fora de contexto, elas precisam ser entendidas na língua em uso. No texto do aluno, o professor-mediador terá condições de perceber quais fenômenos linguísticos o aluno ainda não domina e ajudá-lo na compreensão destes fenômenos.

A AL integra a leitura e a escrita com a gramática da língua: “a partir de atividades linguísticas (leitura/escrita e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas) [...]” (MENDONÇA, 2006, p.208). Portanto, a AL não pensa na gramática como algo estático e fechado, mas sim a interpreta de acordo com os fenômenos e estratégias de uso da língua como acontecem no próprio texto.

De acordo com Antunes (2009), o ensino da coesão referencial, como uma dos fatores da textualidade, é importante, uma vez que promove a progressão textual, antecipando ou retomando termos. Especificamente, como esclarece Koch (2016, p. 18), “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”

Além disso, conforme Antunes (2009), é a coesão que dá continuidade aos sentidos do texto, e não acontece somente na superfície textual, mas está relacionadas as relações de associação, reiteração e conexão dos elementos linguísticos. Esclarece-se, que esse estudo, focou-se na coesão referencial, logo, a coesão sequencial não será abordada nesta pesquisa.

A coesão referencial é definida por Koch (2015b) como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual [...] seja por anáfora ou catáfora”. Ou ainda, quando ocorrem as associações de termos e/ou expressões que se unem pelas relações de sentido, porque as palavras pertencem ao mesmo campo semântico, dão unidade temática na construção textual.

O recurso coesivo de substituição pode acontecer por substituição gramatical ou substituição lexical.

Na substituição gramatical sobressai a função dos pronomes, que para Antunes (2009, p.87), são “elementos que asseguram a cadeia referencial do texto”, garantindo a continuidade do texto. A substituição por pronomes pode ocorrer de duas maneiras: um nome (antecedente) é retomado pelo pronome, chamada de anafórico; ou o pronome aparece primeiro e depois o termo a que se refere, chamada catafórico.

Na substituição lexical “usa-se uma palavra que lhe seja textualmente equivalente” (ANTUNES, 2005, p. 96), faz-se um movimento de interpretação, análise, para verificar a adequação do termo substituidor.

Ressalta-se, em tempo, que a compreensão da referenciação acorda com os postulados de Mondada e Dubois (2003), como uma interpretação da realidade. E que tal referenciação contribui para a construção da argumentatividade do texto.

Portanto, acredita-se que a mobilização dos recursos linguísticos na construção dos referentes evidencia uma escolha, que constitui o conteúdo do discurso produzido pelo ‘sujeito-autor’ no texto. Assim, as escolhas do léxico são compreendidas como uma atividade de seleção que tem como motivação persuadir o interlocutor a aceitar o mesmo ponto de vista do locutor.

Para isso, na argumentação, o locutor compreende que precisa ter uma tese a ser defendida, isto é, posicionar-se sobre uma ideia ou assunto, e, ainda, motivar o interlocutor a pensar sobre o problema, sempre adotando uma ‘linguagem comum’ ao ‘auditório’, que é o seu público, por isso, precisa ser empático, conquistar seus ouvintes que compartilham das mesmas ideologias. Tudo isso, em uma postura ética, do agir com honestidade e clareza para que não se perca a credibilidade dos seus interlocutores.

Logo, o consentimento ao que se diz é que determinada a eficácia da argumentação, uma vez que os dizeres serão aceitos se as ideologias do locutor e do público condizerem em suas crenças, valores, convicções políticas, sentimentos, visões de mundo, etc, que o sujeito traz internalizados. Acrescente-se que não se pode desconsiderar que a palavra é uma interpretação da realidade e que, portanto, carrega implicações, ou melhor, direciona a um determinado ponto de vista.

## 5.2 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO COM ANÁLISE DOS DADOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola periférica da rede municipal de ensino da cidade de Orlandia (SP), nos anos de 2016 e 2017, com aplicação de uma proposta interventiva que ocorreu em 2017 aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II.

Observa-se que de um total de 35 alunos, 10 alunos se recusaram a participar da pesquisa, e os demais fizeram as atividades, seja de forma completa ou parcial. Porém, para que houvesse a possibilidade de análise dos dados para análise, somente se consideraram os textos dos alunos que completaram a primeira escrita, realizada da forma tradicional, ou seja, as reconhecidas redações escolares que têm como propósito o levantamento das características das tipologias textuais: a descritiva, a narrativa e a dissertativa, sem o ensino da escrita como processo, conforme Passareli (2012); e, seguidamente, em contraponto, a segunda escrita com a metodologia da análise linguística, consoante Mendonça (2006) para as devidas comparações, totalizando um número de 18 participantes.

O caderno didático-pedagógico (apêndice C), material complementar de apoio do fazer docente, propõe atividades que mobilizam os saberes de ordem linguística e sociocognitiva que podem contribuir à escrita do aluno, concorde ao que defende Koch (2011, p. 10), de que o “ato linguístico fundamental é o ato de argumentar”. Ou seja, o propósito das referidas atividades buscam despertar no discente uma reflexão sobre as intenções discursivas presentes em um texto, entendendo que nesse texto existe uma orientação opinativa.

Desconfiar dessa intencionalidade, perceber como ela é construída no texto, estimular o estudante a desconfiar do que está escrito e da suposta neutralidade do discurso, fazendo esse aluno compreender as várias possibilidades de sentido e que tais sentidos serão delimitados pelo contexto.

Reitera-se que o entendimento de argumentação, apresentado nesta pesquisa, é o defendido por Koch (2011), de que o homem tenta influenciar o outro e seu comportamento através da negociação pela língua e, constantemente, persuade-lhe de suas opiniões. Isto é, a mesma visão defendida pela Nova Retórica, anteriormente apresentada.

Após essa explicação, acrescenta-se, que o material apresenta atividades ordenadas para o aluno, com as seguintes etapas: primeira, um conjunto de perguntas que conduzem à

leitura e à compreensão dos textos motivadores; segunda, outro grupo de questionamentos, especificamente, sobre a referência e a progressão temática; terceira, uma proposta de escrita de sintagmas nominais e; quarta e última, uma proposta de produção textual.

As respostas dos discentes a essas atividades foram colhidas e tabuladas, cujos resultados foram apontados como: adequadas, parcialmente adequadas, inadequadas e em branco. As respostas em branco foram devidamente preservadas, por demonstrar uma dificuldade do aluno em solucionar o problema e sua desmotivação em buscar alternativas de respostas às questões, logo, um motivo de reflexão do fazer docente.

Considerando-se como: adequadas, as respostas que se enquadraram como totalmente dentro do parâmetro esperado; parcialmente adequadas, as resoluções que dentro do padrão esperado, tiveram algum desvio e/ou foram respondidas em partes; inadequadas, as soluções que não acordaram em nada aos preceitos esperados; e, em branco, as atividades que não apresentaram nenhuma tentativa de resolução.

A tabulação das respostas não objetiva quantificar as resoluções ou classificar os alunos meramente, mas busca apontar, pela média, como se processou o desenvolvimento das atividades propostas no Caderno didático-pedagógico sobre argumentação e referência, para uma análise do desempenho geral da classe e do potencial de uso do material complementar proposto.

### **1ª etapa: leitura e interpretação dos textos motivadores**

Tendo como base os textos “Compensa investir na ampliação da escola em tempo integral?”, de Antônio Gois, e, do texto “Educação integral – qualidade e equidade”, de Alejandra M. Velasco e Patrícia M. Guedes, disponíveis no apêndice C, iniciou-se a aula aplicando as estratégias de leitura de Solé (1998).

Primeiramente, aplicou-se a estratégia da motivação para antes da leitura, que se objetiva a ampliar os conhecimentos prévios dos alunos, para isso, projetou-se imagens e vídeos curtos de oficinas desenvolvidas em outra escola da rede municipal que já funciona em período integral, bem como alguns depoimentos curtos de alunos dessa instituição falando sobre o funcionamento da escola de tempo integral.

Em seguida, iniciou-se a estratégia de introdução do tema com uma discussão sobre em quais condições a escola, na qual estudam, poderia ofertar as mesmas oficinas? Para

posteriormente apresentar os textos base, já citados, só com seus títulos e solicitando-lhes que fizessem uma associação entre a aula e o que imaginavam que seria proposto nos textos.

A leitura proposta foi compartilhada, na qual se intercalam momentos de leitura com a mediação do professor e comentários dos próprios alunos. Essa opção foi adotada se considerando o perfil dos alunos que, muitas vezes, sentem-se desmotivados à leitura de textos maiores e opinativos por lhes faltar vocabulário, que dificulta a compreensão dos sentidos do texto pelo aluno.

As estratégias descritas acima se justificam pelo perfil da sala, que é de uma turma, na qual muitos são leitores, porém mais acostumados a lerem *'best-sellers'*, desconsiderando indicações de livros clássicos ou leituras opinativas de jornais, nomeados como *'chatos'* e *'difíceis'* pelos alunos, portanto não interessante.

Com a leitura terminada, foram apresentados alguns questionamentos a fim de aprofundar a compreensão dos sentidos globais dos textos, com permissão que os alunos poderiam fazer as discussões em dupla, porém as respostas deveriam ser individuais. Isso exigiria desses alunos uma nova leitura dos textos e, conseqüentemente, uma atuação ativa que os permitiria ampliar os conhecimentos sobre a temática.

A interpretação textual, nessa intervenção, partiu do levantamento das dificuldades apontadas na primeira produção textual da sala. E alguns pontos foram observados, como o de muitos alunos não darem títulos a seus textos. Influenciados, pelas provas externas, nas quais não há obrigatoriedade em nomear as produções textuais, muitas vezes, esse aluno não percebe ou não foi levado a perceber que o título exerce uma função no texto.

É importante que o discente saiba, segundo Kock (2016), que no *'projeto de dizer'* os aspectos macroestruturais influenciam na leitura do texto, uma vez que o título exerce função motivadora e sumarizadora do texto. Por isso, desprezá-lo na leitura e/ou não escrevê-lo na produção textual pode prejudicar a compreensão da coerência que é dada pelo leitor na interação *'autor-leitor'*.

Saber diferenciar as ideias centrais defendidas e definidas no texto é outro problema que fora percebido na avaliação da turma, portanto, buscou-se direcionar o olhar do aluno para uma leitura capaz de selecionar, organizar, mas separar as informações essenciais das adicionais nos textos.

Ainda, considerou-se como importante que o aluno observasse que os textos se apoiam, ancoram-se, relacionam-se com outros textos, os quais servem de fundamentação às ideias defendidas, logo, dizem muito sobre as escolhas do autor, pois são pistas linguísticas que vão sendo usadas no texto para tentar convencer o interlocutor.

Alguns aspectos específicos à temática discutida também foram postos em questão, com o intuito de aprofundar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema e a realidade escolar brasileira, além de fazê-lo compreender que existe uma legislação que estabelece os parâmetros e especificidades do tema.

Houve também um interesse de que os alunos refletissem sobre as prioridades e interesses que orientam o cenário educacional do país, por isso uma discussão acerca do Plano Nacional da Educação e suas metas foi posto em pauta, da mesma maneira foi dado voz para que esse aluno pudesse refletir, após as leituras, e opinar sobre sua concordância ou discordância com a proposta da escola de tempo integral.

Retomando, finalmente, nessa etapa, as questões do dizer do autor e sua argumentação, dessa forma, questionando sobre as opiniões dos autores. Neste ponto, é importante que o aluno tenha entendido o direcionamento dos autores e que suas opiniões fazem recortes diferenciados sobre a temática, porém que tais recortes não divergem entre si.

Os questionamentos, acima justificados, foram:

I. Os títulos dos textos motivadores confirmaram suas expectativas de leitor?

II. Qual é o assunto principal dos textos?

I) Após a leitura dos textos motivadores, relacione adequadamente:

a) escola de tempo integral; e

b) educação integral.

( ) Está associado a uma escola que promova o pleno desenvolvimento do aluno, nas dimensões: física, afetiva, cognitiva, sócio-emocional e ética.

( ) Está associado a uma escola que promova o ensino com ampliação do atendimento escolar para 7 horas diárias.

III. Os estudos apontados no texto 1, esclarecidos no segundo parágrafo do texto, trata da: escola de tempo integral ou da educação integral?

IV. Após a leitura do texto 2, o que propõe a meta 6 do PNE?

V. De acordo com o texto 2, o que significa “rede articulada”?

- VI. A meta 6 do PNE, esclarecida pelo texto 2, se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno? Justifique sua resposta.
- VII. Vale o investimento do governo em educação integral? Por quê?
- VIII. Depois da leitura você concorda ou discorda da necessidade de um plano de ensino articulado com a comunidade escolar que promova a criação do PPP da escola, consoante propõe os autores do texto II? Justifique sua resposta.
- IX. Qual o ponto de vista defendido pelos autores?
- X. Os autores dos dois textos divergem em suas opiniões? Justifique.

A divisão das respostas em adequado, parcialmente adequado, inadequado, foi feita usando-se a experiência docente, em razão de não haver um padrão correto para as respostas, contudo por compreender que há limites para as várias possibilidades de um texto de acordo com contexto e a textualidade do texto.

Essa textualidade é estabelecida pela intencionalidade do autor(es), aceitabilidade do leitor, conhecimentos compartilhados da situação comunicativa, definição do tema e da progressão, os limites do gênero textual, a manutenção dos objetos do discurso e o grau de informatividade, segundo Koch (2017), que dão a macroestrutura que configura na coerência textual.

Diante do exposto, por exemplo, na questão 1, “Os títulos dos textos confirmaram suas expectativas de leitor?” foi considerado, como adequada, a justificativa de resposta “Sim, pois os títulos anteciparam sobre o que seria discutido no texto”. Porém, foi categorizada como parcialmente adequada à resposta “Sim, se confirma ao ler o texto”, pois não justificou satisfatoriamente ao questionado e, ainda como resposta inadequada “Não, ficou no meio termo”.

Havia, entretanto, questões mais objetivas e mais fáceis de serem averiguadas, como na questão “Qual é o assunto principal do texto 1?”, logo a resposta esperada como adequada era algo relacionado a “Escola de tempo integral” ou “A ampliação da jornada escolar”.

Portanto, outras respostas que não se relacionavam a isso seriam consideradas inadequadas. Já as denominadas parcialmente adequadas são aquelas em que o aluno apresenta confusão do grau de importância das informações do texto, apresentando alguma dificuldade em separar as informações essenciais das acessórias, com respostas como “A escola que vai acabar com a gravidez precoce”.

A questão 3 trouxe um exercício que exige o relacionamento das definições, diferenciando-as, de acordo com os textos, logo, saber o conceito de escola de tempo integral e de escola integral era necessário, desse modo devido ao formato do questionamento não era possível se obter o resultado parcialmente adequado, já que ou o aluno relacionaria adequadamente essas definições ou não.

Diferentemente, na questão 4 acerca do segundo parágrafo do texto 1, trazia uma escolha, ou seja, uma pergunta de marcar com X na resposta adequada, contudo era solicitada ao aluno uma justificativa. Nessa justificativa, esperava-se como resposta que o aluno concluísse que esse parágrafo tratava da escola de tempo integral, ou seja, das vantagens da ampliação da jornada escolar.

A reflexão sobre a meta 6 do Plano Nacional de Educação que prevê o aumento da jornada escolar é o assunto da questão 5, na qual se ansiava que o aluno pensasse sobre a preocupação do MEC em oferecer a escola de tempo integral, sem maiores esclarecimento ou interesses com a qualidade dessa educação ofertada.

Merece uma atenção especial a questão 6 que discutia sobre o que seria “rede articulada”, na qual os alunos demonstraram um dificuldade acentuada, com 52% de respostas consideradas adequadas (consoante gráfico 1, p. 69). Ainda que esse questionamento remetesse a uma informação complementar, a questão foi mantida, tendo-se em vista que os alunos compreendessem que uma escola integral de qualidade se faz mediante a articulação dos poderes públicos, e seus diversos setores com a comunidade escolar.

Para a questão 6, acima, foram considerados como resposta adequada aquela que, de alguma forma, citasse o poder público em suas áreas (educação, saúde, esporte) planejando com a comunidade escolar uma proposta de educação integral.

Complementarmente ao já proposto sobre a meta 6 do Plano Nacional de Educação, houve mais um aprofundamento na questão 7 reforçando a reflexão iniciada na questão 5.

No questionamento “Vale o investimento do governo em educação integral?” apresentado na questão 8, procurava-se fazer com que o aluno formulasse uma tese a respeito dessa problemática. O que, na etapa final, seria importante para a sua escrita.

As respostas à questão 9 permitiam uma maior expressão, pois é considerada como uma pergunta pessoal, assim o aluno poderia expressar-se mais livremente, contudo respeitando os limites da interpretação de texto, por isso considerou-se como resposta parcialmente

inadequada aquelas que foram marcadas somente com “sim” ou “não” ou com justificativas como “Porque sim” e parcialmente adequadas aquelas com justificativas contraditórias.

Os pontos de vistas defendidos pelos autores dos textos 1 e 2 é o assunto em pauta da questão 10, que esperava como resposta adequada uma leitura que considerasse que os autores do texto 1 defendiam o aumento da jornada escola como promotor da cidadania e os autores do texto 2 como defensores de uma educação de qualidade capaz de promover a equidade social.

E, finalmente, na questão 11, procurava-se levar o aluno a compreender que os diferentes pontos de vistas dos autores dos dois textos eram divergentes, mas não conflitantes, por isso as respostas adequadas deveriam ter essa conclusão.

Ressalta-se que todas essas atividades de interpretação de textos, como anteriormente ditas, foram formuladas para que o aluno pudesse retomar os textos motivadores e analisá-los em uma leitura mais atenta, separando as informações essenciais dos textos das informações secundárias, além de permitir ao aluno um aprendizado que será o seu conhecimento prévio para embasar sua tese na escrita.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor não pode realizar o trabalho com o texto sem que o aluno compreenda a semântica textual, mesmo que o interesse central dessa pesquisa seja a referência, por isso essa etapa inicial não pode ser ignorada pelo docente para a eficácia de toda a metodologia proposta.

Acrescenta-se, ainda, que para que o aluno tenha condições de opinar, que é a proposta final desta pesquisa, ele precisará formular uma tese, que partirá de seus conhecimentos prévios, de suas leituras de mundo, bem como das leituras motivadoras para se posicionar, logo essa interpretação de textos será importante para que o aluno consiga pensar na textualidade da escrita, ou seja, na tese, na antítese, no auditório e nas condições da argumentação, conforme anteriormente estudado.

Nesse sentido, após a tabulação, organizaram-se as com a análise das respostas dadas às atividades realizadas em sala de aula pelos alunos, e se chegou aos seguintes dados:

<b>Tabela 1 - Resultados da primeira etapa: interpretação de texto</b>								
<b>Ordem das questões</b>	<b>Adequado</b>	<b>% adequado</b>	<b>Parcialmente adequado</b>	<b>% parcialmente adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>% Inadequado</b>	<b>Em branco</b>	<b>% em branco</b>
<b>1a</b>	8	32%	3	12%	14	56%	0	0%
<b>1b</b>	16	64%	7	28%	2	8%	0	0%
<b>2a</b>	23	92%	2	8%	0	0%	0	0%
<b>2b</b>	20	80%	4	16%	1	4%	0	0%
<b>3</b>	24	96%	0	0%	1	4%	0	0%
<b>4</b>	20	80%	2	8%	3	12%	0	0%
<b>5</b>	16	64%	3	12%	6	24%	0	0%
<b>6</b>	13	52%	3	12%	4	16%	5	20%
<b>7</b>	18	72%	4	16%	0	0%	3	12%
<b>8</b>	18	72%	6	24%	1	4%	0	0%
<b>9</b>	17	68%	2	8%	1	4%	5	20%
<b>10a</b>	16	64%	5	20%	4	16%	0	0%
<b>10b</b>	24	96%	1	4%	0	0%	0	0%
<b>11</b>	19	76%	5	20%	1	4%	0	0%
<b>Médias dos totais</b>	<b>18</b>	<b>72%</b>	<b>3</b>	<b>13%</b>	<b>3</b>	<b>11%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>

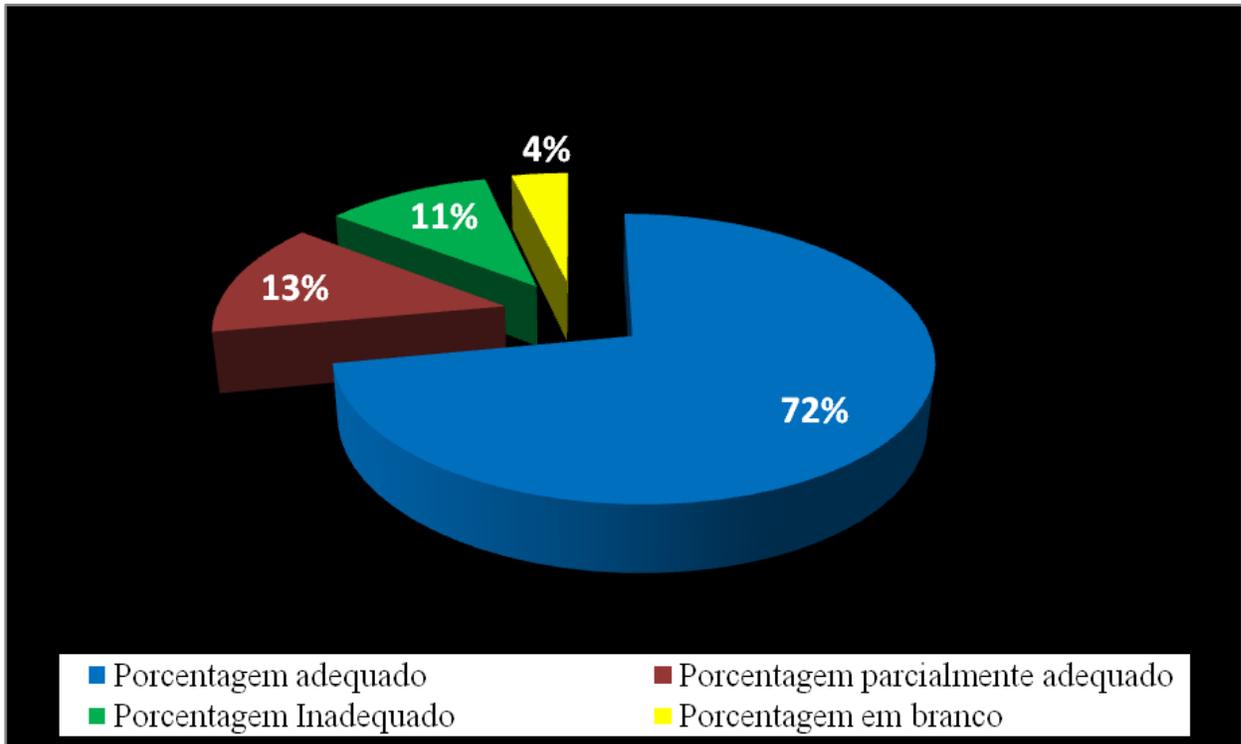
Fonte: Do autor.

Apesar da variação dos índices individuais, com a tabulação dos dados, puderam-se levantar as médias atingidas pelos alunos no desenvolvimento de cada etapa proposta pela análise linguística. E ainda, mesmo sem usar a metodologia comparativa, pode-se afirmar que a classe do nono ano teve um rendimento satisfatório na resolução das atividades de leitura e interpretação de texto, com um índice de 72% de aproveitamento considerado adequado, e, ainda, 13% apresentaram um rendimento parcialmente satisfatório. O que já é entendido pelo professor como um fator de crescimento, visto que os alunos eram acostumados a terem, em suas aulas de leitura e interpretação de textos, resoluções de questões muito voltadas aos aspectos estruturais do texto, e nas atividades aplicadas a mobilização dos saberes era centrada nas relações de sentido na construção global do texto.

Entendeu-se que a maioria dos alunos teve uma atitude pró-ativa de buscar uma solução a problemática, seja com mediação do professor, seja com a colaboração dos colegas de

classe, mas eles tiveram que se envolver no processo de leitura, seja para aprovar ou refutar as soluções e, com isto, tiveram as bagagens cognitivas ampliadas.

**Gráfico I - Resultado da primeira etapa: interpretação de textos (média dos totais)**



Fonte: Do autor.

O resultado da tabela 1 foi convertido e se criou o gráfico 1, para facilitar a visualização do apontamento das médias dos alunos na etapa de leitura e interpretação de textos. Como resultado dessa análise, observa-se que 15% dos alunos não atingiram os objetivos, sendo considerados como inadequado (11%) ou como em branco (4%). Logo, tais alunos precisarão de maior atenção do professor nas próximas atividades, na mediação do conhecimento, para aperfeiçoar seus conhecimentos, os quais contribuirão em melhorias no processo contínuo da escrita.

Nessa primeira etapa, de extrema importância, auxiliou-se os alunos a melhorarem a habilidade de leitura, indagando-os desde os elementos paratextuais (título) conduzindo os alunos até o levantamento das informações essenciais do texto, que juntas possibilitaram a interpretação dos textos, a fim do aluno promover uma leitura significativa dos textos, que pudessem oferecer a esse aluno a ampliação dos seus conhecimentos prévios.

## **2ª etapa: as retomadas nos textos motivadores**

A segunda etapa foi planejada para que o aluno pudesse analisar as escolhas lexicais e as construções linguísticas que progrediam com a temática, portanto um momento de observar a referenciação acontecendo no texto.

As questões aqui propostas tinham como intenção fazer o aluno mobilizar a língua, verificando como os recursos linguísticos foram empregados nos textos e quais os efeitos de sentidos gerados por eles.

Para não ficar repetitivo, não serão apresentadas as respostas esperadas, uma vez que elas se encontram disponíveis no caderno didático pedagógico, apêndice C, desta pesquisa (seção: sugestão de respostas dos exercícios), mas somente os objetivos dessas proposições.

Na primeira questão dessa etapa, o aluno é conduzido a pensar sobre como as palavras são introduzidas no enunciado ou se isso é feito sem qualquer propósito, assim foi elaborada a questão que o ajuda a pensar sobre a introdução de uma nova informação no discurso, observando-se que essa introdução é generalizada com uso de determinante (artigo indefinido).

A retomada é o assunto diretamente discutido na segunda questão 2, por isso, um exercício simples de recuperação do referente, mas que será importante para que o aluno consiga prosseguir com suas análises, já que na sequência precisará dessa informação para ter êxito nas próximas questões.

A terceira questão propõe a troca de uma palavra por outra sinônima, entretanto, tal troca promoverá uma mudança considerada inapropriada ao contexto textual, o que fará o aluno a repensar sobre as substituições no texto, uma vez que tais retomadas não podem ser consideradas como meras trocas, que precisam ser reelaboradas e planejadas de acordo com os dizeres/temática apresentados, adequando-se a textualidade.

Já na quarta questão, como antecipado, o aluno que conseguiu responder adequadamente a questão 2 precisará retomá-la para conseguir identificar qual a substituição lexical adequada ao contexto do texto.

Desse ponto em diante, as questões já irão sendo aprofundadas e levarão o aluno a questionar a neutralidade de um texto e/ou a perceber que as retomadas podem implicar em orientações dos pontos de vista do(s) autor(es) de um texto.

Na questão 5, o uso de expressões nominais com qualificador serão destacados com o propósito de que o aluno perceba seu sentido categorizador/recategorizador das palavras e que sua construção não pode ser caracterizada como uma simples troca de palavras na escrita.

As antecipações também serão analisadas e, com a questão 6, espera-se que o aluno compreenda uma das funções da referenciação, que é a de antecipar ou de retomar palavras, mas sempre progredindo com a temática textual.

O uso de expressões que têm o poder de resumir porções também é assunto em destaque na questão 7, para tanto o aluno é levado a pensar como determinados trechos de textos podem ser reformulados e retomados com o uso dos pronomes determinantes.

A discussão acerca dos sintagmas nominais qualificadores que são usados como escolhas referenciais que indiciam ao leitor um posicionamento do(s) autor(es) do texto são novamente discutidas com mais um exemplo de como eles podem persuadir o interlocutor de determinado ponto de vista.

Novamente, a função de retomada é discutida na questão 9, ainda se discute sobre o poder de usar determinadas palavras como resumitivas de partes do texto. Essas questões juntamente com a questão 10, 11 e 12 formam um conjunto de questões que foram divididas para uma melhor leitura do aluno, mas que funcionam juntas na elaboração da reflexão do aluno de como aos sintagmas nominais são capazes, ao mesmo tempo, de retomar ideias, resumi-las e qualifica-las.

Na questão 13, o assunto em pauta são as retomadas enumerativas, e sobre sua função de listar vários elementos como pertencentes a um mesmo conjunto, portanto, o que exige do leitor uma atenção especial a estas escolhas linguísticas.

A 14ª e última questão dessa etapa reforça o que já foi discutido na questão 8, só que para a verificação da consolidação da aprendizagem do aluno é trazido um exemplo de sintagma nominal sem uso de qualificador, que deverá levar o aluno ao entendimento que tal sintagma, apesar de retomar, resumir, neste caso, não aponta um direcionamento do ponto de vista do(s) autor(es).

As atividades propostas tinham os seguintes questionamentos, a saber:

1. O termo “um estudo” (linha 1, do texto 1) é grafada genericamente por se tratar de:  
( ) retomada de informação no discurso.  
( ) introdução de uma nova informação no discurso.

2. Localize na linha 3 do texto II, no 1.º parágrafo, a palavra “trabalho”, ela retoma qual outra palavra do texto já citada?
3. Observe que a palavra “trabalho” é semelhante à palavra “serviço”, sendo consideradas sinônimas. Faça a substituição no texto, depois responda se a troca foi apropriada nesse texto? Explique.
4. Qual dessas palavras pode substituir a palavra “trabalho” sem prejudicar o entendimento original do texto?
  - a) ocupação.
  - b) emprego.
  - c) esforço.
  - d) projeto.
5. O autor já se posiciona favorável ou não sobre a educação de tempo integral quando considera sobre **a redução do abandono escolar** ser “outra dimensão importantíssima” (linha 5, do texto 1)? Explique.
6. O autor traz a expressão “outras questões” (linha 13, do texto 1) antecipando algo que ainda não havia sido apresentado no texto. O que ele pré-escreve com isso?
7. Na linha 19 do texto 1, há o uso de “essa dimensão” como uma estratégia resumitiva promovida pelo emprego do “isso” acrescida de uma nova palavra que renomeia: ( ) Plano Nacional de Educação/ ( ) ampliação do horário integral ou ( ) aprendizagem.
8. Observa-se que há o emprego de uma palavra de sentido mais geral (hiperônimo) na recategorização “**uma rede de educação básica ampla e complexa**” (linha 1, do texto 2). Com isso, pode-se concluir que se trata de uma:
  - ( ) nominalização neutra que não indica nenhuma posição ao interlocutor sobre como o autor do texto compreende a educação básica brasileira.
  - ( ) nominalização que sinaliza ao interlocutor como o autor do texto compreende a educação básica brasileira.
9. No 2º parágrafo do texto 2, na linha 09, “esse efeito transformador” remete a que?
10. A expressão “esse efeito transformador” já havia aparecido no texto?
11. Assinale a alternativa correta sobre a função da expressão “esse efeito transformador”, de acordo com o texto 2.

- ( ) Somente retomar um dado anterior.
- ( ) Resumir uma porção de informações anteriores, as qualificando.
- ( ) Antecipar uma porção de informações posteriores, não qualificando.
12. Ainda na expressão “esse efeito transformador”, o uso do qualificador “**transformador**” induz o interlocutor a algum ponto de vista sobre o assunto? Justifique sua resposta.
13. No texto 2, 2º parágrafo, na linha 10, a sentença “diferentes dimensões” é marcada seguida por pontuação, ou seja, com dois-pontos indicando uma enumeração. Do que essa enumeração é composta?
14. No texto 2, 3º parágrafo, linha 19, a expressão “nesse princípio” também faz uso de um determinante “**nesse**” que retoma uma ideia anterior, resumindo-a, sem trazer um qualificador na construção da expressão. Ainda, podemos dizer que tal expressão persuade o interlocutor a um ponto de vista sobre o assunto? Justifique sua resposta.

As atividades dessa segunda etapa tiveram como foco ensinar ao aluno que existem muitas estratégias de referenciação e que a escolha dessas estratégias ocorre de acordo com a textualidade da escrita, uma vez que, no ‘projeto de dizer’, o locutor precisa preocupar-se em atender as especificidades de uma situação comunicativa.

Portanto, será a situação comunicativa que direcionará a escrita, seja nas escolhas lexicais, seja na construção da coesão referencial e sequencial, dessa maneira a macroestrutura do texto precisa ser pensada, estando adequada a essa esfera de comunicação.

Trabalhar nas aulas de línguas com atividades que proponham o planejamento do ‘projeto de dizer’ seria uma forma interessante de fazer o estudante pensar na textualidade de um texto.

Dessa forma, após análise do professor das respostas dos alunos dadas aos questionamentos da segunda etapa, elaborou-se a tabela 2, com os dados abaixo:

**Tabela 2 - Resultados da segunda etapa: pensando nas retomadas**

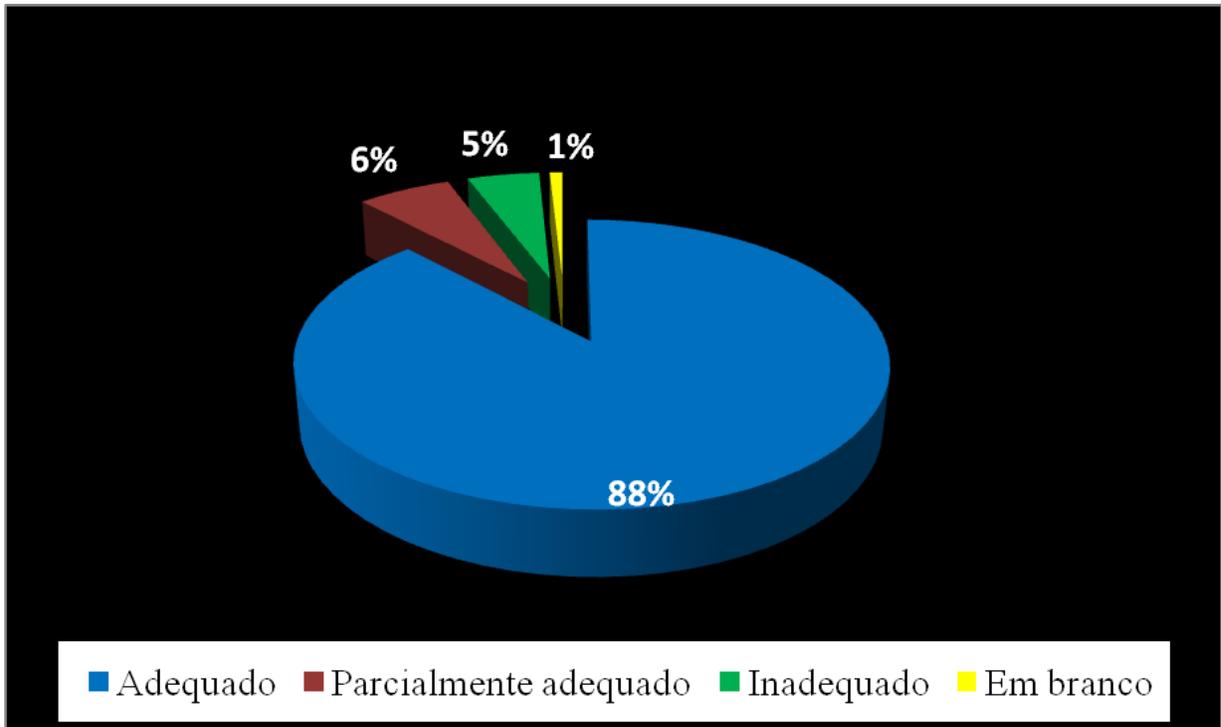
<b>Questão</b>	<b>Adequado</b>	<b>% de adequado</b>	<b>Parcialmente adequado</b>	<b>% parcialmente adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>% de inadequado</b>	<b>Em branco</b>	<b>% de em branco</b>
<b>1</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>2</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>3</b>	<b>20</b>	<b>80%</b>	<b>3</b>	<b>12%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>4</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>5</b>	<b>22</b>	<b>88%</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>6</b>	<b>22</b>	<b>88%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>7</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>8</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>9</b>	<b>15</b>	<b>60%</b>	<b>6</b>	<b>24%</b>	<b>4</b>	<b>16%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>10</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>11</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>12</b>	<b>12</b>	<b>48%</b>	<b>9</b>	<b>36%</b>	<b>3</b>	<b>12%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>13</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>14</b>	<b>23</b>	<b>92%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Médias dos totais</b>	<b>22</b>	<b>88%</b>	<b>2</b>	<b>6%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>0</b>	<b>1%</b>

Fonte: Do autor.

Com os dados colhidos na segunda etapa, os resultados avaliados como adequados superaram qualquer expectativa do professor, pois na média da classe, 88% dos alunos conseguiram resolver as atividades com sucesso e ainda 6% atenderam parcialmente ao esperado.

Em uma proposta que propunha ao aluno a reflexão sobre as introduções de novas palavras no contexto, remissões, antecipações e substituições lexicais ou gramaticais. Ou seja, eram questões complexas, que exigiram reflexão sobre os usos da língua e sobre as estratégias linguísticas empregadas na construção semântico-textual.

Como já afirmado anteriormente, não cabe desconsiderar os 6% de alunos que não atingiram os resultados de forma satisfatória, mas propicia ao professor o desafio de pensar em novas estratégias que levem esses alunos a melhorar nas habilidades de leitura e escrita.

**Gráfico 2 - Resultado da segunda etapa: pensando nas retomadas (média dos totais)**

Fonte: Do autor.

A partir da tabela 2, confeccionou-se o gráfico 2, que aponta o desempenho médio dos alunos na segunda etapa de aplicação da análise linguística. Momento do aprendizado que mobilizou os conhecimentos detalhando as noções diretas que envolvem a referenciação, para estimular e auxiliar os alunos no aperfeiçoamento do processo de escrita. Entende-se que com 88% de eficácia nas respostas, mesmo que tais respostas tenham sido compartilhadas entre alguns alunos, tais aprendizes foram levados a elaborar e/ou reelaborar conhecimentos e a utilizar estratégias que exercitaram cognitivamente a concatenar novos aprendizados no trabalho sobre e com a língua.

Entende-se que, com o resultado atingido, que as atividades propostas conduziram os alunos à reflexão das potencialidades do uso adequado da referenciação nos textos, não mais a tratando como uma simples troca de palavras, mas numa postura de pensar sobre a língua materna e nas variadas possibilidades de construções linguísticas.

### **3ª etapa: as construções das expressões nominais**

Nessa etapa, o objetivo era que o aluno mobilizasse a língua na escrita de expressões nominais, para que pudesse fazer as escolhas linguísticas e analisar os resultados.

Em um primeiro momento, a atividade exigia a reescrita de um trecho de texto pelo aluno que o levaria a repensar em como fazer a retomada diferentemente da primeira escrita. Essa atividade exigiu desse aluno uma decisão no uso dos elementos linguísticos que possibilitam várias escritas, visto que essas escolhas poderiam produzir novos sentidos ao texto, portanto, outro texto.

Na sequência, o aluno deveria comparar as duas escritas, a original e a sua reescrita para apontar qual texto que melhor atenderia a situação comunicativa. E, neste ponto, o aluno é convidado a avaliar a própria escrita, comparando-a à de outros, porque precisará justificar sua escolha.

Na terceira atividade dessa etapa, o aluno precisou fazer a correção de uma retomada, ou melhor, de uma substituição inadequada, a fim de evitar ambiguidade no texto. Desse modo, mais uma vez o aluno precisará fazer uso da escrita para dar clareza ao texto adequando-o à situação comunicativa.

Já na quarta atividade, apesar do uso de modelos, o aluno articula seus conhecimentos linguísticos para formar novas expressões nominais, ora com uso de qualificador ora sem esse uso.

Uma consideração importante se faz necessária sobre atividades que fazem propostas com modelos aos alunos, uma vez que tais atividades precisam ser bem elaboradas para que esses exercícios não se tornem mecânicos e repetitivos, por isso o modelo pode apresentar uma sugestão de escrita, mas essa sugestão não pode ser única, ela precisa permitir ao aluno escolhas e outras possibilidades.

Findada essa etapa, que promoveu atividades de escrita e de reflexão dessa escrita, coube aos alunos a mobilização dos elementos linguísticos na escrita para que os sentidos produzidos no texto fossem adequados à situação comunicativa.

A seguir, as atividades propostas (apêndice C), a saber:

1. Observe o trecho do texto acima “Um dos pontos principais que **a** envolvem tem a ver com outra lógica de aprendizagem. O ser humano não aprende só na escola, **ele** vem adquirindo conhecimentos durante toda a vida”. Nele ocorre retomada por uso de pronomes, sendo que “**a**” = a educação integral e “**ele**” = o ser humano. Reescreva o trecho do texto, apontando novas possibilidades para as retomadas.
2. Agora, releia a sua reescrita e compare-a com a primeira versão do texto, depois, responda qual escrita que melhor atendeu à proposta textual? Justifique.
3. Atente-se ao trecho do texto:

“Precisamos mudar a forma de pensar e fazer educação, não basta ter oficinas no contra turno, é preciso muito mais. Elas têm que dialogar mais com os alunos, com o que eles trazem de sua realidade e de suas comunidades.”

Neste caso, a retomada pelo pronome “elas” recupera “oficinas” [elas=oficinas], o que causa estranheza ao texto. Substitua “elas” por outra palavra ou expressão que dê continuidade que seja adequada às ideias do texto.

4. Agora, exercite sua escrita usando as palavras dispostas no quadro abaixo, crie outras duas possibilidades para cada expressão que preencha adequadamente as lacunas (não é necessário utilizar todas as palavras do quadro).

	<b>importante</b>	<b>este</b>	<b>perspectiva</b>	<b>inexpressiva</b>	
<b>associação</b>	<b>esse</b>	<b>visão</b>	<b>acertada</b>	<b>vínculo</b>	<b>aquele</b>
	<b>significativa</b>	<b>convicção</b>	<b>dispensável</b>	<b>exemplo</b>	
<b>isso</b>	<b>entendimento</b>		<b>aquilo</b>	<b>relevante</b>	
	<b>concepção</b>	<b>paradigma</b>	<b>aquela</b>	<b>noção</b>	<b>esta</b> <b>compreensão</b>
<b>padrão</b>	<b>conexão</b>	<b>inútil</b>	<b>essa</b>	<b>valorosa</b>	<b>tal</b>

- a) Conceito: \_\_\_\_\_
- b) Exemplo: \_\_\_\_\_
- c) Perspectiva: \_\_\_\_\_

A análise das atividades de escrita das expressões nominais, dessa terceira etapa, forma tabuladas e se obteve a tabela 3, com os dados, a saber:

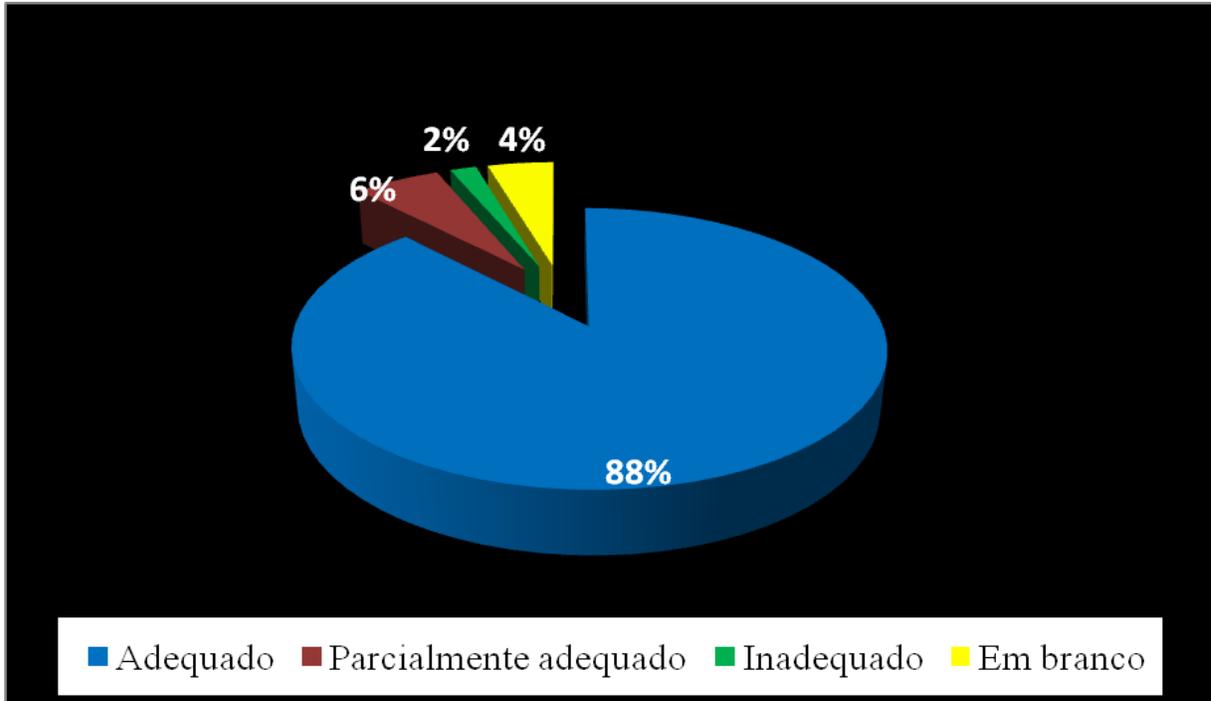
<b>Tabela 3 - Resultados da terceira etapa: construção de expressões nominais</b>								
<b>Questão</b>	<b>Adequado</b>	<b>% de adequado</b>	<b>Parcialmente adequado</b>	<b>% parcialmente adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>% de inadequado</b>	<b>Em branco</b>	<b>% de em branco</b>
<b>1</b>	<b>17</b>	<b>68%</b>	<b>6</b>	<b>24%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>2</b>	<b>21</b>	<b>84%</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>3</b>	<b>16</b>	<b>64%</b>	<b>5</b>	<b>20%</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>
<b>4a</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>4b</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>5a</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>5b</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>6a</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>6b</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
<b>Médias dos totais</b>	<b>22</b>	<b>88%</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>	<b>0</b>	<b>2%</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>

Fonte: Do autor.

Nesta fase, os índices das médias totais se assemelharam aos indicadores da segunda etapa, na qual os 88% de eficácia se mantiveram. E a proposta era de escrever expressões nominais com uso de qualificador e sem uso de qualificador, bem como da análise desses qualificadores nos sintagmas. O intuito dessa etapa era levar os aprendizes a compreensão de que as expressões nominais quando utilizadas com qualificadores determinam de forma positiva ou negativa uma ideia, ou seja, são estratégias de retomada que operam na persuasão, influenciado o ponto de vista do interlocutor.

Nestas atividades, os alunos precisavam pensar em como escrever, se preferiam dar um sentido negativo ou positivo à ideia, e mesmo seguindo um modelo, tinham que fazer a escolha lexical. Por isso, o objetivo da atividade foi de levar o educando a entender que a produção textual é feita de escolhas e que tais escolhas são pensadas considerando-se o seu interlocutor.

**Gráfico 3 - Resultado da terceira etapa: construção das expressões nominais (média dos totais)**



Fonte: Do autor.

No gráfico 3, tem-se a leitura visual das médias dos estudantes na terceira etapa da aplicação da análise linguística, que se equipara aos indicadores da segunda fase com 88% de alunos com indicativos de êxito nos resultados.

Considera-se que as tabulações tiveram a pretensão única de indicar o desempenho médio da classe, sem comparar as respostas individuais e resoluções que são particulares de cada aluno, em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Tais médias representam somente que a classe respondeu satisfatoriamente as atividades propostas no Caderno didático pedagógico e que são pertinentes aos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, já que colaborou de forma positiva com a melhoria das habilidades de leitura e escrita, mas especificamente no que tange à coesão referencial e sua construção no texto.

Acredita-se, ainda, que a mesma metodologia pode ser adaptada para outras seriações.

#### **4ª etapa: uma proposta de produção textual**

Na etapa final da produção textual, os estudantes tiveram que escrever seus próprios textos e mobilizar os conhecimentos trabalhados desde a primeira etapa para opinar sobre uma questão pertinente ao âmbito escolar, de uma possível mudança na instituição para o modelo de escola de período integral.

A produção textual dessa etapa serviu como avaliação da aprendizagem dos processos de referenciação, bem como de comparação à primeira escrita desses alunos, para análise da evolução dos alunos e, ainda, das suas escolhas linguísticas no projeto de dizer.

Dentre os resultados obtidos, a avaliação ateu-se à mobilização da língua na construção da coesão referencial, observando se os alunos, respectivamente, na primeira e na última escrita, progrediram com a temática do texto por meio de utilização de sintagmas nominais com qualificador e expressões sem qualificador, fizeram substituições por pronomes, sinônimos, hiperônimos e hipônimos ou ainda optaram pela não marcação (elipses).

Observa-se que, enquanto professores, outros quesitos foram avaliados para a continuidade do trabalho com a língua nas aulas de Língua Portuguesa, mas que não fizeram parte desta pesquisa.

Ressalta-se, ainda, que outras estratégias estão sendo estudadas fora do tempo da pesquisa para ajudar aqueles alunos que apresentaram dificuldades na progressão textual em suas escritas, pois o fazer docente é constituído de desafios, e cabe ao professor constantemente pesquisar metodologias e materiais que possam contribuir com a melhoria da habilidade de escrita dos alunos.

Na proposta de produção de texto, os alunos precisaram planejar a escrita que tinha como público a equipe administrativa da secretaria da educação, portanto, precisaram mobilizar a língua para atender a um auditório mais formal com o objetivo de convencê-lo de seus pontos de vistas.

Esclarece-se que paralelamente às atividades desta pesquisa, os alunos tiveram oficinas de produção de textos opinativos. Dessa forma, tiveram a oportunidade de conhecer os gêneros textuais que primam pelo convencimento.

Desse modo, o compromisso do professor foi o de mediar os conhecimentos do aluno no trabalho com a escrita, com o propósito de formar um cidadão capaz de interagir na sociedade e de participar das situações comunicativas com criticidade.

Acrescenta-se, ainda, que a avaliação dos textos dos alunos não objetivou ao apontamento dos “erros” cometidos, entretanto buscou identificar os avanços e dificuldades desses alunos na representação que detinham sobre o texto opinativo.

A proposta de produção textual, abaixo:

Após as leituras e discussões, leia os demais textos motivadores abaixo.

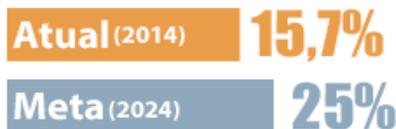
**\*\*\* Tirinha sobre educação integral - “Armandinho”**



Porcentagem de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral



Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na Educação Básica



Adaptado de: Observatório do PNE/Todos Pela Educação



**\*\*\* Gráfico do Observatório do PNE sobre a porcentagem de escolas que oferecem matrículas em tempo integral**

**\*\*\* Charge sobre escola de tempo integral – “Cícero”**

Agora, chegou o momento de produzir um texto inédito, de sua autoria.

Para isso, imagine que a Secretaria Municipal da Educação quer saber sua opinião sobre tornar a escola que você estuda em uma Escola de Tempo Integral. Para opinar, você produzirá um texto convencendo os responsáveis sobre seu ponto de vista sobre o assunto.

Os alunos puderam, com essa proposta, avaliar e ponderar para formular uma tese sobre a implantação desse modelo educacional. Tais produções formam o *corpus* dessa pesquisa e traz juntamente o Caderno didático-pedagógico do professor.

O *corpus* a ser analisado é composto pelas produções textuais dos alunos envolvidos. A discussão dos dados desta pesquisa se fez pela interpretação qualitativa do *corpus*, portanto não se prendeu à quantidade de material coletado, visto que se acredita que não haja comparação entre alunos, sujeitos em diferentes processos interacionais, as análises foram feitas baseadas em pistas que levaram à formulação de determinadas hipóteses.

Considerando-se que a presente pesquisa é qualitativa, o *corpus* é constituído de uma amostra aleatória de oito textos dos alunos, em duas escritas cada. A seleção se justifica porque entre os textos não escolhidos havia muitas escritas que tinham na sua composição significações semelhantes em seu sentido global.

Portanto, a análise retratada é uma amostra do *corpus*, em virtude da referida pesquisa ser de cunho qualitativo, privilegiando-se os dados diferentes, que se destacam, sem repetições desnecessárias que saturam o estudo, pois segundo Glaser e Strauss (1967) há um momento no trabalho em que a coleta de novos dados não traria maiores e/ou melhores explicações para a análise do estudo, não acrescentando à pesquisa.

As amostras são constituídas da primeira e da segunda produção textual do aluno, que como já anteriormente esclarecido, foram produzidas em perspectivas diferentes para que se fizesse a comparação na análise dos dados.

### **Análise do *corpus***

No exemplo 1, tem-se, no primeiro texto, um aluno que embora apresente algumas repetições desnecessárias no texto (“problema”, “vida real”, “hoje”) e se equivoque em uma ou outra retomada, já faz bons usos da referenciação para dar continuidade à temática textual, com presença até de sintagmas nominais com qualificador (“esse novo mundo”, “essa introdução

precoce”, “esse mundo virtual”), expressões sem qualificador, (“esses jovens, “outros jovens””, bem como usa as substituições lexicais (sinônimos) e as gramaticais (pronomes) para modificar o referente e, ainda, há ocasiões que opta em fazer omissões ( $\emptyset$ ).

Observa-se também que existe uma preocupação em marcar a temporalidade no texto como uma ideia de que o tempo está avançando (“crianças de hoje”, “hoje em dia”, “futuras gerações”) e isso pode justificar o equívoco do autor na retomada de “a criança” (linha 6) por “o jovem” (linha 7 e 8).

Evidencia-se ainda, que o locutor tangenciou a temática, pois inicia o texto falando sobre “crianças que vivem para a internet”, continua a escrita reafirmando o contato com a tecnologia como distração e somente ao final do último parágrafo introduz o tema “infância” e a relação dela com a internet. Acrescenta-se que de acordo com a gramática normativa, há desvio no uso da vírgula.

Transcrição (adaptada) do exemplo 1, a seguir:

*A infância diante das brincadeiras digitais<sup>2</sup>*

*É de conhecimento geral que as **crianças de hoje** em dia vivem para a internet, mas será esse um **problema** para o futuro das **novas gerações**?*

***Hoje em dia**, a **criança** já começa a ter contato com a **tecnologia** desde muito cedo, às vezes, antes mesmo de  $\emptyset$  começar a falar ou a  $\emptyset$  dar os primeiros passos. Geralmente, ocorre por influência dos **pais**, que apresentam **esse “novo mundo”** a **seus filhos** como uma escapatória para distrair a **criança** dos **problemas** da **vida real** e conseguir uma “folga” para si **mesmos**.*

*Entretanto, **essa introdução precoce** à vida tecnológica pode acabar prejudicando o **jovem**, que muitas vezes priva a si **próprio** de conhecer a **vida real** por estar ocupado demais com **esse mundo virtual**.*

*Portanto, **este** pode sim ser considerado um **problema** para as **futuras gerações** e deve ser tratado com seriedade pelos **pais e responsáveis**, que devem impor limites a **esses jovens**, para que assim, **eles** tenham uma **infância** saudável junto a **outros jovens**, e não a vídeos e jogos na internet.*

<sup>2</sup> Os textos fidedignos aos originais da aluna A.L.F.T, encontram-se, respectivamente, nos anexos A e B.

Desse modo, se a análise for somente da referenciação, se diria que esse aluno pouco evoluiu na escrita. Contudo, percebe-se, na segunda escrita, que além da preocupação com a progressão temática, com várias construções de retomada e antecipações, inclusive com uso de expressões nominais (com qualificador, como: “nessa perspectiva de educação integral”, “desse modelo inovador”, “dessa política educacional”; sem qualificador, como: “outra escola da rede”, “nessa escola”, “outras reestruturações”), houve uma melhora na elaboração dos argumentos do aluno, que demonstra ter internalizado novos conhecimentos do trabalho com a leitura e escrita.

Verifica-se que esse aluno conseguiu apresentar o tema no início do texto, fazendo a manutenção desse tema na memória discursiva do leitor para expressar suas opiniões, tudo isso ele fez com apoio das discussões propostas no caderno de atividades na etapa de leitura e interpretação textual, portanto, considera-se isso um avanço na escrita do aluno.

A seguir a transcrição (adaptada) do segundo texto desse aluno.

*Um índice governamental, nada mais.*

*Nota-se o interesse da Secretaria da Educação em implantar mais uma **escola de período integral** no município, mas tal interesse visa a **uma educação transformadora**?*

***Nessa perspectiva de educação integral** os alunos teriam a oportunidade de se desenvolverem plenamente, nos aspectos: **físico, afetivo, cognitivo, socioemocional e ético**, entretanto, como já visto em **outra escola da rede**, a reestruturação educacional se limitou ao aumento do tempo de permanência do aluno **nessa escola**.*

***Isso** aconteceu, pois não houve um planejamento e a adoção **desse modelo inovador** ocorreu apenas para atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação – um índice governamental. Com isso, nada do que prevê **a educação integral** foi respeitada.*

*Aulas tradicionais foram distribuídas nesse período de 7 horas, misturadas as aulas de reforço escolar e oficinas de arte, teatro e educação física. Mas, sem investimentos na estrutura do prédio e na formação dos professores que continuam a trabalhar da mesma forma que antes. Ou seja, um aumento da jornada escolar tão somente.*

*Em vista disso, **outras reestruturações** são necessárias para que a efetivação **dessa política educacional** verdadeiramente aconteça, a partir de um planejamento que atenda as necessidades da comunidade escolar, além dos investimentos em infraestrutura e formação contínua dos professores, para se modificar **essa realidade educacional**, assim a escola poderá não ser a **única fonte de aprendizagem do aluno**, mas a mais importante **delas**.*

Já no exemplo 2, verifica-se no primeiro texto que o aluno apresenta muita dificuldade para fazer a progressão textual, visto que faz escolhas inadequadas com excessivas repetições lexicais evidenciando uma acentuada dificuldade desse aluno com a coesão referencial. Também se observam vários desvios em relação à gramática normativa (acentuação, separação silábica, ortografia).

Por conta disso tudo a apresentação do tema e a organização das ideias que sustentam a argumentação ficam comprometidas, pois confundem e cansam o leitor, que pode desistir da leitura, ainda que haja algumas substituições adequadas (“isso”, “outra forma”).

A seguir, a transcrição (adaptada) do primeiro texto do exemplo 2.

*A infância diante das brincadeiras digitais<sup>3</sup>*

***As crianças de hoje em dia** não ligam mais para as brincadeiras, em parques, **as crianças de hoje** estão ligadas aos aparelhos eletrônicos muitas vezes por influência dos pais que querem que as **crianças** fiquem em silêncio.*

*Muitos pais dão os **celulares** para seus filhos os entreter em quanto estão trabalhando para mantelos em silêncio em casa, **isso** pode prejudicar **a criança** fazendo com que ela perca o interesse por brincar e queira ficar **em frente ao celular**.*

***As crianças** que usam **o celular** podem se tornar sedentárias em comparação com **as crianças** que brincam na rua, que se exercitam por meio de brincadeiras de correr, de pular. **A criança** que usa **o celular** também pode ter problemas com o sono por passar a noite **em frente ao celular**.*

*Uma solução para **isso** é controlar o uso do **celular** por meio de controle de horários que podem ser feito **pelos pais**. **Outra forma** é incentivar **a criança** a brincar na rua, **essa influência** pode ser feita **pelos pais**, pela escola.*

<sup>3</sup> Os textos fidedignos aos originais da aluna M.L.L.C, encontram-se, respectivamente, nos anexo C e D.

Apesar das dificuldades apontadas no primeiro texto do aluno, observa-se, um cuidado desse aluno nas escolhas lexicais no segundo texto, já que as repetições que cansavam o leitor, agora são usadas com cautela para enfatizar determinada informação, apresentando boa escolha vocabular. Verifica-se também a construção de sintagmas nominais com qualificador e sem presença de qualificador (“dessa escola de período integral”, “esse modelo de período integral”, “essa ação”), construções resumitivas com uso de pronomes, ou seja, a aprendizagem da referenciação colaborou na progressão do texto.

Também se observa uma acentuada melhora na elaboração da argumentação por meio de exemplos, que provocam uma empatia com o interlocutor, em virtude desse aluno exemplificar relações familiares que são cada vez mais raras aos discentes, que é a convivência familiar saudável sendo substituído pela escolarização em período integral.

Transcrição do segundo texto do exemplo 2, abaixo:

*Não a escola de período integral*

*Apesar de muitos acreditarem que a **escola em tempo integral** seja boa para o aluno, sabe-se que o interesse da Secretaria da Educação de transformar **nossa escola** é somente em ampliar o horário das aulas, sem considerar os diversos fatores envolvidos **nessa ação**.*

*A implantação **dessa escola de tempo integral** exigiria gastos com a estrutura **da escola**, que precisaria ser ampliada para atender todos os alunos juntos no mesmo horário, além do dinheiro para **novos** materiais, **novos** funcionários, mais alimentação e treinamento dos professores.*

*Além disso, ficar o dia todo dentro de **uma escola**, sem poder passear com as amigas e tomar um sorvete, assistir TV, usar o celular, brincar com meu irmão, jogar e conversar com meus avós, **nada disso** seria mais possível. A vida ficaria sem graça.*

***Isso**, portanto causará grandes problemas, **esse modelo de período integral** não é interessante para as crianças e jovens de nossa cidade. Por isso, **esse dinheiro** deveria ser gasto com a melhoria **da escola** como ela é hoje, seja em estrutura física, com jogos e formação dos profissionais da educação.*

O exemplo 3, transcrito com adaptações, traz a representação de um perfil de aluno compatível com a maioria dos alunos da classe do nono ano, na qual o trabalho foi desenvolvido, caracterizando-se por alunos com algumas dificuldades ortográficas e de concordância, mas que não produzem textos que saiam do senso-comum.

No caso, o primeiro texto do aluno é cansativo, com repetições desnecessárias, como em “celular”, “crianças” e “amigos”, que prejudicam a progressão textual, cansando demasiadamente o leitor. Observa-se ainda uma atenção especial do locutor em indicar a temporalidade, talvez como uma estratégia de dizer que tudo isso modificou-se culturalmente com o decorrer da história da humanidade e do tempo.

No parágrafo introdutório o autor inicia relacionando o brinquedo com as crianças e assim apresentar a temática da infância, contudo se equivoca na retomada por substituição “crianças” é retomado como “cidadão”. Isso confunde o leitor e pode afetar diretamente a compreensão do tema apresentado.

Abaixo, a transcrição do primeiro texto do exemplo 3.

*A infância digital<sup>4</sup>*

*Nesses últimos tempos foram desenvolvidos vários equipamentos digitais para auxiliar o nosso dia a dia, e até mesmo servir como **brinquedo** para **crianças**. Mas **os brinquedos** podem ser prejudiciais para a formação de um cidadão.*

*Atualmente, se você der um **celular** há uma criança, por exemplo, ela se afastará de **seus amigos**, e se importaria mais com o seu **celular**, e isso é ruim pois **as crianças** começariam a escolher **seus amigos** não pelo “ser” e sim pelo “ter”. Como por exemplo, se **teus amigos** te chamam para jogar futebol, mas você acabou de ganhar um jogo para o seu vídeo-game, então você recusa o convite de seus **amigos**.*

*Isso não é muito ruim, a não ser se for feito com excesso, pois **seus amigos** podem deixar você de lado, assim como você os deixou.*

*Portanto, os pais devem monitorar e limitar o uso **desses aparelhos digitais** para evitar que **as crianças** serem influenciados por coisas ruim que existem no mundo digital, e evitar **essa divisão de classes** pelos bens que as pessoas possuam.*

<sup>4</sup> Os textos fidedignos aos originais do aluno E.R.B, encontram-se, respectivamente, nos anexos E e F.

O trabalho com esse aluno objetivava, além do estudo da referenciação, que se levasse este tipo de aluno a estruturar melhor os argumentos com informações mais relevantes para a conquista da adesão do público à tese defendida no texto, respeitando-se os limites de série-idade.

Na segunda escrita, entende-se que houve um grande avanço na escrita do aluno, pois, além de marcar a referenciação com algumas expressões nominais (“nesta atual educação”, “esses alunos”, “essa mudança”, “esse modelo vigente de ensino” e “essa teoria de grande magnitude”) e uso dos pronomes (“alguns alunos”, “outro período”) também elaborou argumentos mais convincentes em defesa de sua tese.

Poucas repetições ainda permaneceram, algumas de forma adequada, como “escola”, diferentemente do léxico “aluno”, que se repete de forma desnecessária. Também se observou alguns desvios no uso da pontuação e o equívoco da regência do verbo ir. A seguir, a transcrição (adaptada) do segundo texto do exemplo 3.

*Escola em tempo integral*

*A proposta de que a **nossa escola** se transforme no **modelo de educação em período integral** pode não ser tão boa quanto aparenta ser, ou seja, seria **o aluno** estudar por sete horas ou mais diariamente.*

***Nesta atual educação** com **o aluno** tendo que ir **na escola** por meio período, já existe falha de cumprimento e compromisso com **esses alunos**, pois há falta de materiais, de professores e vários **outros problemas** do cotidiano escolar. Além da falta de interesse **destes estudantes** com as aulas.*

*A situação social e econômica brasileira atual, mostra que não existem condições para que **essa mudança** ocorra, uma vez que, **alguns alunos** trabalham no **outro período** para ajudar seus pais, e também a prefeitura não tem dinheiro para reformar e ampliar **as escolas**.*

*Portanto, organizar **esse modelo vigente de ensino no Brasil** já traz melhorias para a educação brasileira, preocupando-se em solucionar os problemas existentes. **Essa teoria de grande magnitude** não está próxima da **atual realidade**, nem no país nem na nossa cidade.*

No exemplo 4, tem-se, no primeiro parágrafo do texto a apresentação temática acontecendo de forma adequada no texto, porém com a continuidade da leitura, novamente se percebe uma exemplificação de aluno que tem pouco vocabulário, indicando que as retomadas e as antecipações (seja por substituição, seja por associação, seja por omissão, etc) não ocorreram adequadamente na escrita.

Essa dificuldade de progredir com o tema cansa o leitor e faz com que este se esqueça da introdução que havia sido bem elaborada, conseqüentemente, a argumentação deixa de produzir um efeito persuasivo no interlocutor.

Há também uma dificuldade em compreender a coerência entre o segundo, o terceiro e o quinto parágrafos, bem como ocorre equívocos no uso da pontuação (no emprego da vírgula e do ponto e vírgula) e de concordância verbal

Transcrição (adaptada) do exemplo 4, a seguir:

5

*Nota-se que nos últimos anos, a infância da criança tem sido modificada diante das brincadeiras digitais, com **isso** tem causado preocupações para os pais.*

*As crianças tem deixado de lado as brincadeiras de “rua” para ficar jogando nos seus instrumentos digitais, um exemplo de jogo que podemos citar é o Pokemon Go. No jogo as crianças tem que saírem para caçar os bichinhos, **isso** não causa tanto sedentarismo na criança, pois tende a se movimentar para conseguir os bichinhos.*

*Porém, **ela** corre o risco de ser assaltada ao andar nas ruas atrás de seus bichinhos.*

***Outro fato**, é a diminuição da interação entre as crianças, pois cada uma delas vive no seu universo virtual. **Isso** pode influenciar a criança a ser depressiva, isolada e até mesmo não se dar bem ao entrosar com outros.*

*Contudo deve-se saber controlar o exagero e abuso **desses instrumentos**. Os pais deve acompanhar seus filhos ao brincar; Atribuir horários para estudos, jogos, dormir, entre outros somente assim poderá melhorar a situação.*

<sup>5</sup> Os textos fidedignos aos originais da aluna I.T.S, encontram-se, respectivamente, nos anexos G e H.

Já no segundo texto desse aluno ele faz as retomadas de forma mais clara, fazendo substituições sem qualificador como, “esse método de ensino”, usando em outros momentos de sintagmas com qualificador como “esse modelo de escola de escola de tempo integral” ou “outro fator importante” e até conseguindo usar expressões resumitivas como “isso”.

Observa-se também que o aluno fez um ótimo aproveitamento das atividades de leitura e escrita, evidenciando na sua escrita, que compreendeu bem os textos motivadores, conseguindo reelaborar alguns trechos desses textos base para fundamentar a sua tese. Alguns desvios de ortografia e concordância verbal ainda permaneceram na produção do aluno.

Acrescenta-se que esse aluno não propôs nenhum título aos seus textos, o que se supõe é que ele não tenha percebido sua função sintetizadora e articuladora do texto capaz de orientar o ponto de vista do interlocutor.

Abaixo, a transcrição (adaptada) do segundo texto do aluno, exemplo 4.

*O Plano Nacional de Educação (PNE) tem discutido com frequência sobre implantar no país a escola de tempo integral, querendo que no mínimo 50% das escolas públicas ofereçam esse método de ensino até 2024. Para ter esse modelo de escola de tempo integral é importante que também se tenha uma educação integral, isto é, esse ensino seja de qualidade, Ø mais qualificado, preocupado com a formação integral do aluno.*

*Nota-se que no Brasil os prédios escolares não tem estrutura suficiente para que mais alunos passe o dia todo na escola, a falta de manutenção é reparado com frequência.*

*Outro fator importante é a “absorção de conhecimento útil”, o aluno vai para a escola afim de aprender alguma coisa que seja útil para o seu conhecimento. Não adianta colocar esse aluno na escola somente para ocupar seu tempo.*

*Investir na educação de meio período seria a melhor forma, o país não está preparado para isso, não tem a estabilidade necessária para abrigar o aluno o dia todo na escola. É melhor que melhore o que já tem do que mexer em algo que não há estrutura.*

*Não adianta mudar a jornada escolar e não se preocupar em melhorar a oferta educacional.*

No exemplo 5, tem-se, no primeiro texto, um aluno que oscila na marcação da coesão referencial, ora faz as retomadas com as devidas substituições, como “crianças” sendo substituído por “elas”, “outras”, “as”, ora não conseguindo realizar as substituições usando a mesma palavra reiteradas vezes (“crianças”, “esporte”, “brincar”).

Considera-se, além disso, dificuldades na conclusão das ideias expressas dentro do período, ocasionado ora por uso inadequado de conector ou ainda pela escolha inadequada de vocabulário, tudo isso provoca uma desorganização acentuada das ideias apresentadas nos parágrafos, conseqüentemente, dificultando a coerência das ideias globais do texto.

Transcrição do exemplo 5 (adaptado), a seguir:

*A infância diante das brincadeiras digitais<sup>6</sup>*

*Nos dias atuais, ver crianças correndo pela rua brincando, vem se tornando escasso a cada dia mais, todavia é comum o uso da tecnologia entre **elas**.*

*Prejudicando assim, em todos os sentidos como, adquirir resistência, acostumar **uma criança** a ficar sempre dentro de casa, em seus tablets, celulares, entre outros, pode causar problemas na saúde **da criança**, e quando começar a frequentar escola, distrações fora de casa, como parques e rua **Ø** ficam frequentemente doentes.*

*Ainda pode-se pensar quanto ao **esporte** físico, a falta do **esporte**, prejudica **a criança**, causando até obesidade, e também no saber se comportar, **crianças** acostumadas a brincar somente com aparelhos digitais geralmente não sabem dividir e acabam brincando e batendo em **outras crianças**, pela falta de coletividade.*

*Com isso, é apropriado colocar limites no uso da tecnologia, para evitar **crianças** com falta de resistência, entre **outros aspectos** que possam prejudicá-las e que saibam se comportar junto de **outras crianças**.*

Já, no texto dois, o aluno consegue fazer a progressão temática, marcando adequadamente a coesão referencial, sempre avisando o leitor das retomadas como em: “esse desempenho”, “esse tempo aumentado” e “esses alunos”. Da mesma forma, preocupa-se em

<sup>6</sup> Os textos fidedignos aos originais do aluno K.S.G, encontram-se, respectivamente, nos anexos I e J.

marcar as substituições adequadamente como em “escola de tempo integral” por “aumento da carga horária”.

Vê-se que houve o uso da dêixis de memória com o emprego de “aqueles alunos”, ou seja, para o locutor é tão evidente que o leitor tenha em sua ‘memória discursiva’ o referente que mesmo não o tendo apresentado anteriormente, acredita que é de fácil identificação para o interlocutor, pelo emprego da associação de ideias.

Além disso, o aluno consegue organizar melhor as ideias apresentadas dentro do parágrafo, finalizando-as satisfatoriamente, apesar de deixar uma questão aberta no texto, que permite ao leitor concluir como quiser e que pode não ser uma boa estratégia de argumentação.

A conclusão do texto traz uma lista de ações bem interessantes à discussão proposta, explicitando que o aluno compreendeu bem a realidade brasileira e local, ou seja, fez uma leitura eficaz dos textos motivadores e soube aproveitar isso no seu ‘projeto de dizer’.

Permanecem alguns equívocos no uso da pontuação e na falta de marcação da crase.

Transcrição do segundo texto do aluno, exemplo 5.1, abaixo:

*Aumento da carga horária nas escolas, necessário ou desnecessário?*

*Escola de tempo integral é um assunto que vem sendo frequente **nos dias atuais**. O MEC está procurando estratégias para melhorar o desempenho dos alunos em português e matemática, e acredita que a solução seja o aumento da carga horária escolar.*

*Focando no quesito de melhorar **esse desempenho** deve-se pensar também que há de ter um comprometimento em ofertar uma educação de qualidade, para que alunos e professores aproveitem **esse tempo aumentado** com aulas significativas, que reflitam sobre cidadania, política e ética e não ficar apenas repetindo as matérias que já estão na grade.*

*Todavia, há **aqueles alunos** que após saírem da escola vão para projetos ou trabalham meio-período para ajudar financeiramente suas famílias. Como será para **esses alunos**?*

*Com isso, para o aumento da carga horária na escola aconteça, o governo precisa investir em construção ou reforma das escolas, mandar verbas para materiais didáticos, planejar as disciplinas e dar uma opção as famílias que tenham filhos que precisem trabalhar.*

O exemplo 6 traz um perfil de aluno com ideias e ideais bem distintos dos demais alunos, com uma concepção de vida não muito comum aos alunos dessa faixa etária, que parece ter uma formação política bem distinta dos demais aprendizes.

No que concerne à escrita, o primeiro texto, apresenta ideias truncadas, com frases que não estão interconectadas, remetendo a recortes de textos, logo se diz que é um texto, quase que totalmente, desprovido de coesão referencial. Só não o é, porque acontecem retomadas quando o aluno renomeia “mundo totalmente novo e praticamente sem lei.” por “o mundo com liberdade”, mas à frente substitui “indivíduo” por “lo” e “assunto” por “este assunto”. Observa-se que as progressões foram realizadas de forma equivocada, mas já indicam uma tentativa desse aluno de avançar com a temática textual.

Percebe-se grande dificuldade do aluno em dar coesão ao texto, uma vez que também faz pouquíssimas marcações da coesão sequencial (“quando” e “porém”), ademais os desvios de acentuação são constantes na escrita desse aluno.

A conclusão da produção textual desse discente aponta a solução da problemática como fácil de ser solucionado, no entanto não dá continuidade a ideia, deixando o período incompleto e a solução desse problema sem respostas.

Abaixo, a transcrição (adaptada) do primeiro texto do exemplo 6.

*Brincadeira digital faz bem<sup>7</sup>*

*Com a conectividade do século XXI não só os adultos tiveram acesso ha tecnologia, **as crianças** acabaram por obter acesso a **um mundo totalmente novo** e praticamente sem lei.*

***O mundo com liberdade** gera uma certa ideia de que não ha limites, uma sensação prejudicial para o desenvolvimento **da criança** como **indivíduo**.*

*Quando usado corretamente o investimento pode ser uma grande fonte de interação social e pode desenvolver **o indivíduo** e deixa-lo mais sociavel.*

*A maneira para resolver a situação e liberar o acesso  $\emptyset$  porem com controle dos pais.*

*A primeira vista **este [esse] assunto** parece complexo, mas não é tão difcil de ser discutido nem solucionado.*

<sup>7</sup> Os textos fidedignos aos originais do aluno C.H.A.E, encontram-se, respectivamente, nos anexos K e L.

Embora permaneçam as dificuldades de acentuação e alguns desvios de pontuação, percebe-se que esse aluno conseguiu melhorar na segunda escrita, com marcações da coesão referencial, com uso de “os”, “outras propostas”, “dessa divisão” e “primeira ideia”. Conseguiu escrever até um sintagma nominal expressivo, em “desse metodo de educação integral”.

Também se observa o uso da expressão “a mesma” na retomada de “escola de tempo integral”, o que é normal para os alunos do ensino fundamental, uma vez que não conhecem os estudos específicos desse léxico como referenciação.

No texto dois esse aluno consegue escrever quais seriam as soluções a problemática debatida, o que indica um avanço na escrita desse tipo de texto, apesar de suas ideologias apontarem soluções um tanto quanto utópica da realidade.

A seguir, a transcrição (adaptada) do segundo exemplo 6.

*Privatização das escolas*

*A escola em tempo integral é um tema que divide opiniões: **de um lado** os que defendem a instituição em tempo integral dizendo que a mesma pode avançar o país e **os contrários** que propoem que o governo deve ocupar-se de melhorar a qualidade da educação escolar.*

*Diante **dessa divisão** temos outra proposta a privatização das escolas publicas.*

*Os defensores da **primeira ideia** dizem que a introdução massificada causara um avanço na educação do país, além de usarem uma falacia dizendo que haveria uma diminuição no número de abandonos dos alunos que estão no ensino medio.*

*Ja **os opositores** argumentam que não ha dinheiro para a implantação **desse metodo de educação integral**, também alegam que o sistema é ineficaz e forma pessoas semi-analfabetas.*

*Contudo os **dois lados** parecem equivocados e sem visão, pois a solução pode ser obtida atraves da desregulamentação do ensino, junto da privatização das escolas, e para a população mais pobre a implementação do sistema de voucher escolar.*

O exemplo 7, a seguir transcrito, traz a representação de algo recorrentemente observado na escrita da sala do nono ano que é o uso de vocabulário inadequado, ou seja, o emprego de uma palavra que não se adéqua ao texto, neste caso, “digitalização” e a retomada “essa digitalização” não estão sendo empregadas no sentido de “processo através do qual um

dado analógico é digitalizado”, ou seja, o locutor equivocou-se na escolha do léxico ou tentou atribuir a ele um novo significado que confunde o leitor.

Também não houve apontamento de título nas duas escritas desse aluno, indicando que ele ainda não tenha compreendido que a escolha desse título, apesar de ser extratextual, é que indica ao leitor de forma resumida e articuladora com o texto a orientação do ponto de vista ao interlocutor.

Verifica-se que ele, nesse caso, oscila nas marcações da coesão referencial, o que é considerado como normal, dado que esteja em processo de aprendizado constante, ou melhor, um indivíduo que já compreendeu a importância e função da progressão textual, mas que, às vezes, equivoca-se com repetições desnecessárias, como em “estímulo” e “jogos”.

Abaixo, a transcrição (adaptada) do primeiro texto do exemplo 7.

8

*Com o passar dos anos, muitas coisas mudaram com relação à **digitalização** das brincadeiras infantis. Sobre o tema, existem várias opiniões divergentes, e a pergunta que prevalece é: **essas mudanças** podem ser ferramentas de ajuda e incentivo educacional?*

*Embora muitos tomem **essa digitalização** como algo totalmente ruim, inúmeros **jogos educativos** foram criados, e alguns, além do **estímulo** mental, possuem também o **estímulo** físico, como no caso do Pokemon Go, onde você precisa caminhar para encontrar pokemons.*

***Essa digitalização** também pode ser boa para crianças deficientes, que muitas vezes, podem obter maior socialização e interação com **outras pessoas** por meio de **jogos online** ou **jogos interativos**.*

*Contudo, percebe-se que desde que **Ø** tenha limites impostos pelos pais para que não atrapalhe **outras funções essenciais** para a formação **da criança**, **as brincadeiras digitais** promovem e expande o ambiente educativo **da criança**, fazendo com que os **momentos de lazer** se tornem também, **momentos de aprendizados** para **a criança**.*

Atente-se que, no segundo texto do aluno, constata-se avanços na coesão referencial que já estava presente no primeiro texto, mas agora em um nível mais profundo, com a construção do sintagma nominal “essa ampliação da carga-horária escolar”, bem como o emprego

<sup>8</sup> Os textos fidedignos aos originais da aluna R.B. M, encontram-se, respectivamente, nos anexos M e N.

do termo resumitivo “isso” que conferem à escrita do aluno maior capacidade de progressão temática. Acerta também, quando retoma “mudaram” por “essas mudanças”, “funções” por “outras funções” e “adolescentes” por “esses adolescentes”.

O aluno, ainda, traz o emprego do dêitico temporal “agora” para situar o leitor da crise econômica ocorrida entre os anos de 2016 e 2018 no Brasil, fazendo uso desse referente para situar adequadamente a enunciação no tempo histórico.

Transcrição (adaptada) do segundo exemplo 7, abaixo:

*A educação em tempo integral está em pauta nas discussões contemporâneas. Essa ampliação da carga-horária escolar exigirá muitos investimentos do governo e deixa uma questão em aberto: valerá a pena?*

*Embora muitos digam que sim se levarmos em consideração a péssima qualidade do ensino do país, e a grande parte de adolescentes que utilizam o tempo livre (meio-período do dia) para trabalhar, concluiremos que será algo ruim. Pois, com um investimento de 5% do PIB em educação, o Brasil ficou em 60º lugar no ranking mundial de qualidade de educação, segundo a OCDE.*

*Isso se reflete em péssimas condições sociais, quase sempre o que sobra para o estudante é trabalhar para ajudar os pais, que na grande maioria, sofrem com as condições econômicas do país, agora agravadas pelos efeitos da crise.*

*Contudo, pode-se perceber que, a educação integral, além de exigir mais investimentos do PIB por parte do governo, também atrapalharia a vida de várias famílias que contam com esses adolescentes para ajudar no sustento das despesas do lar, por isso serão obrigados a abandonar os estudos.*

O exemplo 8, último do corpus, a seguir, um perfil de aluno que já tem domínio da referenciação, pois a compreende como construtor das progressões temáticas, ou melhor, um aluno que faz uso das retomadas seja por meio de substituições (“jogos digitais” por “mesmos”), seja pelo uso de sintagmas nominais (“desse tempo ampliado” e “esse modelo educacional”), bem como pelo uso das expressões resumitivas como “isso”. Aqui, considera-se, como antes esclarecido, que o uso do termo “mesmo” como elemento de referenciação foi apontado como adequado pela idade e etapa de formação dos alunos.

No caso do exemplo 8, tem-se o perfil de um aluno que já consegue, com o apoio de textos motivadores, produzir argumentos para convencer o outro de que aceite o seu ponto de vista. Aquele que soube fazer uma boa leitura e aproveitou-se dela para aperfeiçoar a sua escrita.

Observa-se, ainda, o uso do dêitico de memória “aquele da baleia azul” como uma construção que obriga o leitor a buscar na sua ‘memória discursiva’ o referente para associar o sintagma a um jogo digital que foi criado no ano de 2017, supostamente na Rússia, e que se espalhou pelas redes sociais do mundo inteiro, no qual eram propostos aos usuários desafios mortais. Esclarece-se que esse emprego, apesar de não ter sido anteriormente apresentado no texto, por ser considerado pelo locutor como de fácil compreensão a todos.

Na conclusão da escrita, no último parágrafo percebe uma certa desorganização na proposta de solução, que fica comprometida pela falta de paralelismo semântico entre os tempos verbais, como “seria” seguido de “estimule” e “a fazer” que quebram a expectativa do leitor.

Transcrição (adaptada) do exemplo 8, a seguir:

9

*Cogita-se, com muita frequência que **os jogos digitais** estão ganhando cada vez mais força ultimamente, uma vez que, **os mesmos** ocupam grande parte da **rotina de brincadeiras das crianças**, exercendo em muitos casos, uma influência negativa sobre **a mesma**.*

*De modo que a infância foi quase toda tomada pela tecnologia dando preferência a celulares, tablets e computadores, quase já não se brinca na rua, o que de certa maneira deixa de estimular sua criatividade, diminui o contato social e aumenta o consumismo devido a necessidade dos melhores produtos lançados no mercado.*

*Uma vez que **alguns jogos** como, por exemplo, **aquele da baleia azul**, podem levar as crianças e jovens a cometerem suicídio, devido as provas que deveriam ser cumpridas até por fim, chegarem a última prova, a morte.*

*Portanto, o uso exagerado da tecnologia pode sim afetar a vida das crianças e para ser evitado a medida mais eficaz **seria** a supervisão dos seus pais durante o uso da tecnologia e recomendações  $\emptyset$  de brincadeiras mais produtivas, que **estimule** a criatividade e **a fazer** exercícios físicos.*

<sup>9</sup> Os textos fidedignos aos originais da aluna M.C.C.S, encontram-se, respectivamente, nos anexos O e P.

Verifica-se, novamente, que mais um aluno despreza o uso do título na primeira produção textual, contudo, diferentemente dos demais, resolve, sem obrigação, nomear seu segundo texto. Considerado aqui como um exemplo de educando que refletiu e compreendeu a função desse título no texto, portanto, apropriou-se desse conhecimento para convencer o interlocutor a aceitar o seu ponto de vista e, conseqüentemente, melhorar na sua habilidade de escrita.

Observa-se que esse aprendiz evolui bastante em sua escrita, pois apresenta a temática no parágrafo introdutório de forma eficaz e já se posiciona sobre a temática. Seguidamente traz dois argumentos bem organizados, usando os elementos de referência de modo adequado e satisfazendo as expectativas do leitor, uma vez que aponta as conseqüências que seriam exigidas para as determinadas ações. Finaliza o texto apontando uma conclusão, que mesmo que não agrade ao leitor é coerente com os pressupostos do enunciado.

A seguir, a transcrição (adaptada) do segundo exemplo 8.

*Mais do mesmo*

*Muito se tem discutido sobre a meta 6 do Plano Nacional de Educação de que no mínimo 50% das escolas públicas tenham de oferecer **educação em tempo integral** até 2024, entretanto poucos se preocupam com o uso **desse tempo ampliado** e com a qualidade **dessa educação** que será ofertada.*

*Poucos se preocupam com as condições de estrutura das escolas, pois muitas **delas** não possuem tal estrutura nem para atender **aos alunos matriculados em meio período**, e a jornada integral exigirá mais investimentos para atender **o dobro de estudantes** ao mesmo tempo.*

*No que diz a aprendizagem, atividades extracurriculares precisarão ser planejadas para formar o indivíduo plenamente, **isso** exigirá formação dos professores e profissionais da educação.*

*Desse modo estima-se que **esse modelo educacional** não agregará melhorias ao ensino, e que a alternativa mais viável seja um maior investimento na educação ofertada em meio-período, juntamente com a disponibilidade de **outros cursos gratuitos** no **período contrário** que fossem oferecidos para complementar a aprendizagem, mas não de maneira obrigatória, **isso** sim seria uma opção **de ensino produtivo**.*

Ressalta-se ainda, que nenhum aluno tentou escrever um texto que não fosse opinativo, evidenciando que os discentes já traziam conhecimentos internalizados de algumas características esperadas para esse tipo de escrita.

Ao findar desse processo de análise, o professor precisou, no seu fazer docente, mediar junto aos estudantes sobre essas impressões e dialogar com esses estudantes para dar continuidade ao trabalho com, sobre e na língua em sala de aula, contudo confiante que os resultados alcançados nessa pesquisa foram importantes para a melhoria da habilidade de escrita desses aprendizes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi apresentar uma intervenção didática do trabalho com a escrita dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II de Orlândia/SP, a partir de um dos problemas que o professor percebeu em seu fazer docente, neste caso, conforme propõe a Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

O ensino da escrita pela metodologia da análise linguística foi abordado tendo as atividades em sala de aula sido realizadas a partir do texto do aluno. Um trabalho, no qual o professor precisou elencar o item gramatical a ser abordado em uma leitura diagnóstica das produções textuais dos alunos para o levantamento de um problema que fosse recorrente e que pudesse ser enriquecedor na escrita desses alunos.

A problemática levantada e trabalhada na escrita desses discentes foi a da coesão referencial, mais especificamente, da referenciação como elemento essencial da progressão textual e direcionador do ponto de vista do locutor, capaz de promover de forma eficaz a argumentação em textos opinativos.

Nessa pesquisa verificaram-se como as palavras são introduzidas no texto, como acontecem as retomadas (seja por substituição, seja por associação, seja por elipse, etc), as antecipações, como a temática é mantida na memória discursiva, bem como o uso dos sintagmas nominais, ou melhor, as expressões que nominalizam e, às vezes, trazem qualificadores a essas palavras são capazes de persuadir o leitor.

Coube ao professor de língua, apesar da heterogeneidade da sala, ensinar ao aluno a analisar, refletir e encontrar estratégias para usar em favor da própria escrita, posicionando-se no texto opinativo.

A metodologia da análise linguística pressupõe o trabalho tendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada, por isso o professor precisou se fazer mediador nesse processo gradual de escrita, a fim de que os alunos refletissem sobre como a gramática acontece no texto, sobre os usos da língua e dos seus recursos linguísticos.

O processo de construção explicitado fez com que o docente deixasse de lado o papel de simples replicador para se tornar mediador. Assim sendo, este professor enfrentou desafios,

teve de se refazer como professor-pesquisador, pois teve condições de melhorar sua prática pedagógica no próprio fazer docente.

Assim, o trabalho com a leitura e interpretação dos textos objetivou dar ao aluno pré-conhecimentos, a fim de fazê-lo entender melhor a temática sobre a qual precisaria escrever posteriormente.

Seguidamente o aluno foi levado a refletir sobre os recursos linguísticos empregados no texto usados na função de progredir com a temática textual, bem como eles estavam funcionando para a construção dos sentidos globais do texto.

Na continuação do trabalho, esse educando foi colocado para analisar algumas escritas e em outros momentos para fazer a escrita de expressões nominais de retomada, para só na etapa final voltar a escrever um texto opinativo.

Como visto, o processo passou por fases distintas que contribuíram para o entendimento do aluno sobre o funcionamento da gramática no texto e estas etapas foram importantes, de forma que o aluno nesse processo gradual foi fazendo reflexões sobre a dinamicidade da língua em seus usos, de modo particular, focado na referenciação textual.

Entende-se que a proposta de intervenção tenha promovido uma reflexão do aprendiz sobre o mundo de forma crítica, ampliando sua visão sobre a realidade em suas várias facetas, compreendo-as, concordando ou discordando sobre tal realidade e, assim, desenvolvesse uma maior autonomia no processo de escrita, melhorando seu domínio da língua e articulando seus recursos linguísticos para se expressar de forma participativa no contexto social em que esteja inserido.

Por outro lado, também é relevante à prática docente, visto que esse trabalho contribuiu no sentido de trazer informações e incentivos para que venha a ser desenvolvidos novos trabalhos condizentes com uma concepção sociodiscursiva de ensino da Língua Portuguesa, pois ler e produzir textos são ações cotidianas no espaço escolar.

É de conhecimento dos professores que o trabalho central das aulas de línguas seja o texto, mesmo que isso ainda seja um desafio à prática pedagógica, por isso a metodologia da análise linguística é um método que pode levar o discente a se tornar ‘sujeito-autor’ aperfeiçoando suas habilidades de leitura e escrita nas situações sociocomunicativas.

O desafio desse professor de trabalhar com o texto em sala de aula e promover o ensino da escrita vai ao encontro da formação de um aluno que tenha condições de refletir sobre a realidade e posicionar-se, com isso produzir transformações nela, fazer-se um sujeito crítico.

Para posicionar-se diante da comunidade, o aluno precisou mobilizar a língua, fazer escolhas linguísticas para a construção da macroestrutura textual e com isso precisou refletir sobre as estratégias de referenciação do texto que garantiriam a progressão temática.

Dessa forma, entende-se que o objetivo dessa pesquisa tenha sido alcançado, pois após analisado as produções textuais dos estudantes ficou comprovada a evolução desses na escolha do léxico e nas construções linguísticas demonstrando um desempenho melhor na elaboração da coesão referencial, por conseguinte melhorando a própria habilidade de escrita.

Nesse sentido, pode-se pensar nesta pesquisa como uma contribuição aos professores de Língua Portuguesa, que traz um material didático-pedagógico de apoio ao fazer docente que poderá facilitar o ensino da referenciação e da escrita de textos opinativos.

Assim, o ensino da escrita foi aliado ao ensino da gramática tendo como interesse central explorar os sentidos globais do texto, com práticas de leitura e escrita em sala de aula, além das discussões orais que aconteceram em sala de aula a respeito do tema.

Acrescenta-se, ainda, que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar a escrita com textos efetivamente reais, que circularam/circulam nas esferas sociais, conseqüentemente precisou preocupar-se com a textualidade do texto e não mais somente realizou uma escrita para o professor corrigir e dar notas.

Conclui-se, portanto, que o Mestrado Profissional em Letras colaborou diretamente transformando o professor em professor-pesquisador, aquele que, no seu fazer docente, pesquisa, aprende, modifica e age mobilizando ações no trabalho com a língua em uso e nas práticas sociais, compreendendo, assim, que a função do professor nas aulas de Língua Portuguesa seja a de conduzir o aluno a ler e escrever com proficiência, em um processo permanente, gradual e contínuo de compreensão dos sentidos globais do texto.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Curso de redação**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13.ed. Cotia: Ateliê, 2009.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2009.

ANSCOMBRE, J. C; DUCROT, O. **L'Argumentation dans la langue**. 2. ed. Bruxelles: Mardaga, 1988.

APOTHÉLOZ, D; REICHLER-BÉGUELIN, M.J. Construction de La référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A; REICHLER-BEGUELIN, M.J (Org) **Du syntagma nominal aux objets-de-discours**. Nauchâtel: Université de Neuchâtel, p. 227-271, 1995.

\_\_\_\_\_. **Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora**. Journal of Pragmatics 31, p. 363-397, 1999.

APOTHÉLOZ, D; CHANET, C. Défini et démonstratif dans les nominalisations. In: DE MULDER, W; VETTERS, C. (eds.), **Relations anaphoriques et (in)cohérence**. Amsterdam: Rodopi, p.159-186, 1997.

ARMANDINHO. **Tirinha sobre educação**. Disponível em <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116050121519/tirinha-original>> Acesso em: 16 nov. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENEDETTI, Mário. **Sou um caso perdido**. Disponível em: <<https://eupassarim.wordpress.com/2012/02/05/sou-um-caso-perdido/>> Acesso em: 22 set. 2017.

BERRENDONER, A. Quelques notions utiles à La sémantique des descripteurs nominaux. In: BERRENDONNER, A. e REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (eds) .(1995). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours. SN complexes, nominalisation, anaphores**. Neuchâtel: Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, p 227-271, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTA, M. **A inteligência impotente**. Carta Capital, editorial de 05.set.2016. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/revista/917/a-inteligencia-impotente>> Acesso em: 11 nov. 2016.

CAVALCANTE, M. M. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, M. M; LIMA, S.M.C (orgs). **Referência: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

CÍCERO. **Tirinha sobre a escola pública**. Disponível em <[http://4.bp.blogspot.com/-9LkrIWYAMvQ/UMejPTU3SfI/AAAAAAAAAAxU/LziLzniik5w/s1600/charge\\_escola\\_publica.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-9LkrIWYAMvQ/UMejPTU3SfI/AAAAAAAAAAxU/LziLzniik5w/s1600/charge_escola_publica.jpg)> Acesso em: 11 nov. 2016.

CONTE, M.E. Encapsulamento anafórico. In AUTOR, OBRA **Referência**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 178.

DE MULDER, W. (1990) Anaphore définie versus anaphore demonstrative: un probleme semantique?. In: KLEIBER, G. e TYVAERT, J-E.(1990). **Canaphore et sens domaines**. Metz: Faculté des Lettres e Sciences Humaines. p. 143-158, 1990.

DUCROT, O. Argumentação e ‘topoi’ argumentativos. Tradução: Eduardo Guimarães. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm (Ed.). **Advances in written text analysis**. Londres: Routledge, 1994.

FIORIN, J.L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2013.

GLAUSER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

KOCH, I.V.; MARCUSCHI, L.A. Processos de referência na produção discursiva. **D.E.L.T.A**, vol.14, no. especial, p.169-190, 1998.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. in: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) . **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, cap. 11, p.199-226, 2006.

MONDADA E DUBOIS (2001), MONDADA, L; DUBOIS, D. **Construção de objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, p. 17-52, 2003.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Todos pela educação. Gráfico sobre a porcentagem de escolas que oferecem matrículas em tempo integral (adaptado). Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/tematica/educacao-integral-um-conceito-em-busca-de-novos-sentidos>> Acesso em: 11 nov. 2016.

O ESTADO DE S. PAULO. **Dá para olhar para a frente?** Editorial de 01.set.2016. Disponível em <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,da-para-olhar-para-a-frente,10000073335>> Acesso em: 11 nov. 2016.

PASSARELI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PLANTIN,C. **A argumentação**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERELMAN, C. (1970). **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). **Tratado de argumentação**:a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SERRA, P. **Retórica e argumentação**, 2012. Disponível em <[http://bocc.ubi.pt/pag/jpserra\\_retorica.html](http://bocc.ubi.pt/pag/jpserra_retorica.html)> Acesso em: 11 nov. 2016.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia/Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEDESCO ABREU, M. T. **O processo de referenciação e a construção do texto argumentativo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO ESCLARECEDOR

### Modelo de termo esclarecedor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)  
Telefone: (0\*\*34) 3318-5776 - E-mail: [cep@pesqqa.uftm.edu.br](mailto:cep@pesqqa.uftm.edu.br)

### MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do Projeto: **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas**

#### TERMO DE ESCLARECIMENTO

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas** por ser aluno da Educação Básica em escola pública. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é enriquecer a competência textual dos alunos e professores de Língua Portuguesa da escola básica e, para isso, será produzido um material destinado a esse público. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) desenvolva atividades de leitura e de escrita propostas pela professora pesquisadora, que serão por ela recolhidas. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhorar o ensino de língua portuguesa em nossa região e para formar estudantes que escrevam e leiam de forma exitosa. Como risco, temos consciência de que a técnica utilizada – coleta de textos/atividades e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

### B – Modelo de termo de consentimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Liberaba(MG)  
 Telefone: (0\*\*34) 3318-5776 - E-mail: [cep@pesqpg.uftm.edu.br](mailto:cep@pesqpg.uftm.edu.br)

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas**

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). As explicações que recebi, a saber, que não serão divulgados os nomes dos participantes e que não serão atribuídas notas às atividades recolhidas esclarecem os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele(a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

.....(.....), ...../...../.....

Assinatura do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade:

Assinatura da criança (*ou do adolescente*)(caso ele(a) possa assinar): \_\_\_\_\_

Documento de Identidade (se possuir):

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

**Telefones de contato:**

**Pesquisador:**

Telefone:

E-mail:

**Pesquisador orientador:**

Telefone:

E-mail:

**Pesquisador aluno:**

Telefone:

E-mail:

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa– CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6776.

**APÊNDICE C – PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA: CADERNO DO PROFESSOR**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
– CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**Rosangela Rodrigues**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Eunice Barbosa Vidal**

**PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA  
REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO**

**CADERNO DO PROFESSOR**

## **ORIENTAÇÕES PRELIMINARES AO PROFESSOR**

Professor, as orientações, discriminadas a seguir, esclarecem a fundamentação teórica segundo a qual este material foi produzido, portanto, é de extrema importância seu conhecimento.

### **1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO**

O professor de Língua Portuguesa precisa ter ciência que cada momento social e histórico traz uma percepção de língua, ou seja, ocorrem mudanças na representação de mundo, de sujeito, visto o caráter dinâmico dessa língua.

Geraldi (2013a) assevera que, cabe ao professor, antes de qualquer atividade em sala de aula, analisar sua metodologia de ensino e verificar sob qual concepção teórica está embasado o trabalho escolar com a língua. Uma vez que tais ações envolvem aspectos importantes de como desenvolver nos alunos o trabalho de compreensão leitora e, conseqüentemente, da escrita.

Assim sendo, os professores de línguas ao produzirem o seu ensino, precisam saber explicar porque escolheram agir de determinada maneira. E, ao refletirem sobre alternativas de ações para a melhoria do ensino, especificamente de Língua Portuguesa, Geraldi (2013a, p. 42) deveriam repensar: “para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que os alunos aprendem o que aprendem?”.

A resposta relaciona-se à concepção adotada pelo docente e sua postura educacional, uma vez que interferem diretamente nos papéis do professor e do aluno em sala de aula. Pois, existem três perspectivas de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

#### **1.1 A linguagem como expressão de pensamento**

Pressupõe a língua como expressão do pensamento. Portanto, a linguagem traduziria o interior da mente dos indivíduos. Por conseguinte, a língua articulada e organizada demonstraria o quão eficaz o pensamento deste homem.

Entende-se aqui a comunicação, conforme Koch (2006, p.14), enquanto “transmissão exata da mente do falante para a do ouvinte”. Pois, nesta concepção há o predomínio da consciência individual, cabendo ao sujeito apropriar-se da linguagem como uma cópia da mente humana, de forma exata, conforme ela foi pensada.

A primeira concepção de língua nasce na Grécia, perpassa os latinos, mantém-se na Idade Média e chega à Idade Moderna pela tradição gramatical. Seu rompimento, teoricamente, só acontece no início do século XX, com as pesquisas de Saussure.

Segundo os princípios desta teoria, a natureza da linguagem é racional, ou seja, os humanos pensam de acordo com regras gerais e universais capazes de proporcionar regularidade a ela. Defende-se a gramática do certo e do errado, essencialmente normativa. Diante disso, nesta perspectiva não se considera a variação linguística.

O texto na concepção de linguagem como pensamento, segundo Koch (2015a, p.16), é: “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...]”. Desta forma, o indivíduo exerceria um papel totalmente passivo, pois diante do texto, caberia a ele apenas acatar, sem questionamentos, as informações.

A visão embasou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, até o final da década de 60, porém, atualmente ainda permanecem resquícios dessa visão no ensino. Abaixo, discutir-se-ão as relações deste conceito e o ensino.

### ***1.1.1 O ensino da língua na perspectiva tradicional***

Como se entende a língua como expressão do pensamento, por consequência, busca-se, no ensino da Língua Portuguesa, regras para a organização deste pensamento. E assim, é necessário exigir precisão na aplicação destas normas que garantiriam o falar e o escrever corretamente.

O bom ensino, desta maneira, deveria preocupar-se em: conceituar, classificar, e aplicar na escrita, com precisão: a ortografia, a pontuação, a concordância, a regência, etc. Diante o exposto, o currículo escolar deveria seguir a organização de bons manuais da gramática normativa. O maior problema é que este ensino, perfazia-se desvinculado do texto, em frases soltas, fora de contexto, totalmente separado das atividades de leitura e escrita.

Para Kleiman (2000), nesta perspectiva, o indivíduo precisa ter domínio pleno do código para se apoderar eficientemente da escrita. Assim sendo, na escola o professor deveria aplicar exercícios de gramática para que o aluno tivesse condições de escrever adequadamente.

Tal ensino, como dito anteriormente, apresenta-se, ainda hoje, apesar de o surgimento de novas teorias linguísticas e educacionais.

### 1.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

Pressupõe a língua como código que estabelece a comunicação. Nesta concepção de linguagem, o código serve para transmitir, por meio de um canal, uma mensagem de um emissor para um receptor.

Nesta teoria, a comunicação acontece de forma efetiva ou não, de acordo com o nível de domínio do falante, que precisa expressar seu pensamento para que o ouvinte o decodifique. Este sinal decodificado transforma-se em uma nova mensagem. Desta forma no estruturalismo, e, ainda no gerativismo, a língua não é considerada como social-histórica, sendo isolada de sua função social.

Somente com os estudos de Saussure (1969), apud Koch (2015a), sobre a linguagem, instaura-se uma nova definição de língua como sistema de signos de natureza abstrata, homogênea e social que é incorporada inconscientemente na mente do falante, que a internaliza, e a usa nas mais diversas situações sociais.

Jakobson (1973) revê a função informativa da língua, ampliando-a. Deste momento em diante, propõe-se o estudo das funções da linguagem.

A perspectiva estruturalista, juntamente com a teoria da comunicação, embasou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, iniciado na década de 70, na área de Comunicação e Expressão. Abaixo, discutir-se-ão as relações deste conceito e o ensino.

#### 1.2.1 O ensino da língua na perspectiva tecnicista

Como se entende a língua como código, o ensino deveria ter como foco a comunicação, e apesar do avanço nos estudos teóricos, ainda se percebeu um predomínio no

ensino gramatical. A leitura e a escrita começam a ter maior importância nas aulas de Língua Portuguesa, bem como os elementos da teoria da comunicação.

Na época, sobressaía-se, no Brasil, o ensino tecnicista, que defendia a ideia do reforço positivo, portanto, o processo de ensino-aprendizagem deveria ser focado na repetição (interiorização inconsciente).

As aulas de língua materna permaneceram focadas no ensino da gramática tradicional, agora com exercícios repetitivos e mecânicos, como os de seguir um modelo, de completar lacunas, etc., cujo objetivo era assimilar inconscientemente os hábitos linguísticos da norma padrão. Existiam, ainda, atividades sobre emissor, receptor, código, canal, mensagem, etc.

O aluno neste modelo de ensino, para Koch (2015a, p. 14), é um sujeito “assujeitado pelo sistema”, visto que, é considerado um mero repetidor de conceitos e ideologias. Portanto, o ensino acontece de forma artificial, pois os textos são somente decodificados, de forma descontextualizada.

Observa-se, atualmente, ainda, que os livros didáticos do Ensino Médio, abordam superficialmente as funções da linguagem, sem esclarecer que há possibilidade de mistura das funções.

### 1.1.2 A linguagem como forma de interação

Pressupõe-se a língua como forma de interação social. Ou seja, ela é entendida a partir de sua natureza sócio-histórica como sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 20), a língua é “como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história”.

O diálogo é visto como caracterizador da linguagem, visto que os locutores e interlocutores atuam como sujeitos nas relações sociais, interferindo no individual. Consequentemente, não podemos mais entender a língua como atividade mental individual que é transmitida ou decodificada por outro indivíduo, mas, sim, que as situações sociais determinam como a enunciação será produzida (gêneros do discurso).

Para Bakhtin (2003, p. 123) “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo

ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal”, o que significa que é na interação verbal, no processo estabelecido pelo sujeito com a língua, que a palavra ganha diferentes significados conforme o contexto. Desta forma, o indivíduo mobiliza recursos linguísticos, entre as várias possibilidades, dadas pela língua, através dos gêneros discursivos.

Nesta concepção, discurso, gênero e texto, passam a ser o centro das discussões das aulas de Língua Portuguesa, pois segundo os PCN's (BRASIL,1998, p. 21) “o que é e pode ser dizível nos textos pertencentes a um gênero”.

A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião, têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal e impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o discurso do outro acerca desse objeto. [...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 2003, p.31).

Conforme se percebe, na concepção de linguagem como interação, o discurso é manifestado por meio dos textos, que se organizam por meio de gêneros. Estes últimos tornam-se objetos de ensino de forma sistemática e gradual, uma vez que são possibilidades de estruturas textuais relativamente estáveis.

### 1.3.1 O ensino da língua na perspectiva interacionista

Como entende a língua como forma de interação, nesta perspectiva, o foco do trabalho é centrado no texto. Pois, entende-se que o texto se realiza em um gênero discursivo. Portanto, como unidade de significação e de práticas de ensino de leitura, de análise linguística e de escrita/reescrita textual.

O ensino nesta visão deve ser capaz de agregar conhecimentos de acordo com as reais necessidades dos alunos, logo, um ensino produtivo.

Para Geraldi (2013a, p. 53), “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la”. O autor prega que ao sujeito cabe mobilizar os recursos linguísticos à disposição na língua para, a partir do primeiro texto, se aprender a língua operando com ela, transformando-a.

Geraldi (2013b) defende que devemos focalizar a linguagem no processo educacional a partir do “processo de interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, se constituem pela linguagem”.

Para o autor, deve-se admitir que a língua no seu sentido sociolinguístico não está pronta. O sujeito não se apropria dela como o faz com uma mercadoria exposta na prateleira. Essa apropriação se dá no processo de interlocução e esse sujeito a reconstrói e se reconstrói por meio dela e por meio da interação com o outro, visto que ambos estão inseridos em contextos sociais e históricos singulares. Diante o exposto, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, a reflexão sobre a linguagem faz-se necessária, pois

Com a linguagem não só representamos o mundo real e produzimos sentido, mas representamos a própria linguagem, que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI, 2013b, p.17).

Sendo assim, para um novo fazer docente, Geraldi (2013b, p. 20), apresenta a AL “as atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta. [...] As reflexões que aqui se fazem, tanto no agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quanto na sua compreensão pelo interlocutor [...]”.

Portanto, há ações que se fazem com a língua, sobre a língua e as ações da língua. Nas atividades linguísticas, produz-se um discurso, constrói-se a argumentação. Nas escolhas dos recursos da língua entram as intenções, os jogos de imagens (que imagem você faz de mim para falar dessa forma, que imagem eu faço de você, etc).

Já nas atividades epilinguísticas, os próprios recursos expressivos utilizados tomam destaque, como quando os sujeitos fazem hesitações, pausas, retomadas, usam os ‘isto é’, tais atividades que “independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema [...] para se refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (GERALDI, 2013b, p.24)

Por fim, nas atividades metalinguísticas, a língua é tomada “como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua.” (GERALDI, 2013b, p.25).

Nesta concepção de linguagem o professor, não trabalha somente com a metalinguagem, mas a partir do próprio texto do aluno (linguística) conduzindo-o à reflexão epilinguística, para, posteriormente, chegar-se à metalinguística. Desta forma, ampliando as habilidades de leitura e escrita do sujeito.

### 1.3.2 Análise linguística

Diante esta nova visão de linguagem, coube ao professor um novo posicionamento em sala de aula, pois o seu fazer docente foi deslocado para uma nova concepção de trabalho, que considerasse a interação textual.

O professor atual precisa estar ciente que o aluno é um sujeito e, como tal, produtor de sentidos. Logo, não pode ser considerado um mero reproduzidor de conhecimentos, tampouco o professor; mas sim um interlocutor do aluno, um mediador do conhecimento e do objeto de ensino.

Neste cenário, uma forma do professor dar abertura para essa interlocução com o aluno é sendo interlocutor do texto desse aluno. Nessa perspectiva de interlocução a leitura e a escrita de texto tornam-se prioridade na sala de aula e os problemas encontrados no texto do aluno é que emerge a prática da análise linguística (doravante AL) que se configura como uma mudança na forma como se trabalham os estudos linguísticos em sala de aula.

Geraldi em sua obra, “Português na sala de aula” (2013a), da década de 80, propõe uma prática em sala de aula com base na leitura e escrita de textos como ações sociais significativas, visto que abordam a concepção de linguagem como meio de interação. O trabalho com a AL surge não de exercícios já pré-fixados nos programas ou nos livros didáticos, mas dos textos produzidos pelos próprios alunos.

Mendonça (2006, p.204) afirma que

a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, [que são nosso foco], dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Geraldi (2013a, p.74) acrescenta que “o objetivo da AL é a reescrita do texto produzido pelo aluno”. De nada adianta o aluno decorar normas, regras e exceções prescritas pela gramática normativa se não as usa na escrita. Quando o professor, parte do próprio texto deste aluno, ele pode detectar quais fenômenos linguísticos esse aluno ainda não domina e ajudá-lo a compreender tal fenômeno.

Mendonça (2006, p.208) esclarece que acontece aprendizagem significativa “a partir de atividades linguísticas (leitura/escrita e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas[...]. A habilidade escritora é desenvolvida com a prática de AL, pois propõe uma integração entre a leitura, escrita de textos e a gramática da língua, não com o sentido normativo, mas no uso dos fenômenos da língua.

<b>Etapas previstas no trabalho</b>		<b>Sugestão de número de aulas</b>
I.	Leitura e interpretação	4 h/a
II.	A gramática em contexto	3h/a
III.	Exercitando a escrita	1 h/a
IV.	Produção textual	2 h/a

Portanto, professor, a programação geral da aplicação deste caderno requer 10 h/a de tempo, porém esse tempo poderá variar em função das habilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

# PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

## REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Pesquisadora: Prof<sup>ª</sup> Rosangela Rodrigues

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Eunice Barbosa Vidal

## LEITURA E INTERPRETAÇÃO

<sup>10</sup>Leiam os textos abaixo para realização das atividades posteriores.

### Texto 1 “Compensa investir na ampliação da escola em tempo integral?”

POR ANTÔNIO GOIS - O GLOBO - 09/10/2015 08:00

*Um estudo divulgado na segunda-feira pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial mostrou resultados frustrantes para quem aposta na ampliação da jornada escolar como um dos instrumentos para melhorar a aprendizagem. De acordo com o trabalho, que avaliou a implementação do programa Mais Educação, instituído em 2007 pelo MEC, não há ainda resultados positivos visíveis no desempenho dos alunos em matemática e português. Em outra dimensão importantíssima, a redução do abandono escolar, os resultados positivos foram modestos, restritos a escolas com mais recursos e em municípios mais ricos.*

*Mas o estudo ainda não deve ser encarado como avaliação definitiva da ampliação do horário integral no Brasil. Os próprios autores deixam claro que há outras questões que ficaram de fora dessa primeira avaliação. Algumas delas são difíceis de mensurar, mas poderiam justificar o investimento. Se um jovem numa área de conflito deixou de se envolver com o tráfico porque ficou mais tempo na escola, por exemplo, mesmo que não tenha aprendido mais matemática ou português, quem irá dizer que o investimento foi inútil? Há ainda outras questões que já constam do planejamento dos autores do estudo: o possível impacto na gravidez adolescente e no rendimento das mães no mercado de trabalho.*

*A ampliação do horário integral, vale lembrar, é uma meta do Plano Nacional de Educação, que estipula aumentarmos dos atuais 16% para 25% em 2024 o percentual de alunos estudando em tempo integral na educação básica. É justo esperar que uma política que demande tantos recursos traga algum resultado, inclusive de aprendizagem. Mas a avaliação do programa, como destacaram os autores do estudo, não pode ficar restrita apenas a essa dimensão e ainda há muita margem de ação para aperfeiçoar o programa antes de decretar que a política não compensou seu investimento.*

Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/compensa-investir-na-ampliacao-da-escola-em-tempo-integral.html>> Acesso em: 03. out. 2016.

<sup>10</sup> Professor, é importante que a leitura seja mediada com o emprego das estratégias de leitura, conforme Solé (1998).

**Texto 2 “Educação integral - qualidade e equidade”**

*Alejandra Meraz Velasco e Patrícia Mota Guedes, Estado de S. Paulo 04 Junho 2015 | 03h00*

*O Brasil tem **uma rede de educação básica ampla e complexa** – quase 50 milhões de alunos, 2 milhões de professores e 200 mil escolas –, profundamente marcada pela desigualdade das condições de infra-estrutura, da formação dos professores e gestores, das condições de apoio e do nível socioeconômico dos alunos, o que faz as escolas, frequentemente num mesmo município, apresentarem resultados muito díspares. A educação integral tem sido apontada como um caminho importante para ajudar o País a avançar na qualidade do ensino público e também como fator estratégico para a redução da desigualdade, principalmente no que se refere a escolas que atendem alunos em situação de maior vulnerabilidade.*

*Mas para que a educação integral tenha **esse efeito transformador** é preciso entender que se baseie no conceito de desenvolvimento pleno do ser humano, que considera **diferentes dimensões**: física, afetiva, cognitiva, sócio-emocional e ética. O conceito é aprofundado no documento Educação integral – um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública, construído a partir de discussões de um grupo de especialistas da área educacional sobre o tema, cujo objetivo é contribuir para o debate sobre o que se entende por educação integral, para além da ampliação da jornada escolar, alargando as oportunidades de aprendizagem das crianças e dos jovens do Brasil.*

*Na publicação avalia-se que ter um plano e construí-lo em consonância com o projeto político-pedagógico da rede de ensino e com a participação de docentes, famílias, comunidade e alunos é primordial para a qualidade e a sustentabilidade das propostas de política pública de educação integral. Exemplos de redes de ensino que investiram **nesse princípio** mostram a intencionalidade pedagógica do modelo adotado e levam em consideração as demandas e as necessidades de toda a comunidade escolar como fatores-chave, embora não únicos, do sucesso de um plano de educação integral. A adequação ao contexto local é outra característica que distingue as experiências bem-sucedidas.*

*A meta 6 do PNE, que trata da educação em tempo integral – termo já bastante contestado por apontar apenas para o aumento da jornada escolar, suprimindo um debate mais aprofundado sobre o conceito do desenvolvimento integral do aluno –, tem estratégias que abordam a diversidade local e a articulação no território como aspectos a serem considerados*

*no desenho das políticas públicas. Mesmo os países que já garantem as sete horas diárias na escola a todos os alunos têm passado a investir em espaços que não fazem parte da estrutura formal da escola como parceiros na ampliação das oportunidades de aprendizagem. Isso significa que não apenas as secretarias de educação, mas diferentes áreas do governo e da sociedade civil podem e precisam participar no desenvolvimento das políticas de educação integral, para que se garanta o compromisso da gestão municipal com a disponibilização de espaços e o planejamento de atividades pedagogicamente relevantes e que tenham significado no contexto cotidiano dos alunos[...]*

Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,educacao-integral---qualidade-e-equidade,1700052>>  
Acesso em: 03. out. 2016.

### Interpretação textual<sup>11</sup>

I. Os títulos dos textos motivadores confirmaram suas expectativas de leitor?

a) Texto 1 (  ) Sim (  ) Não.

Por quê? \_\_\_\_\_

b) Texto 2 (  ) Sim (  ) Não.

Por quê? \_\_\_\_\_

II. Qual é o assunto principal dos textos?

a) Texto 1:

\_\_\_\_\_

b) Texto 2:

\_\_\_\_\_

III. Após a leitura dos textos motivadores, relacione adequadamente:

II) Escola de tempo integral

III) Educação integral

(  ) Está associado a uma escola que promova o pleno desenvolvimento do aluno, nas dimensões: física, afetiva, cognitiva, sócio-emocional e ética.

(  ) Está associado a uma escola que promova o ensino com ampliação do atendimento escolar para 7 horas diárias.

<sup>11</sup> Professor, mesmo que não seja o objetivo principal da sua aula, é muito importante a leitura e compreensão dos textos para somente depois iniciar as atividades relacionadas à referenciação e posterior escrita.

IV. Os estudos apontados no texto 1, esclarecidos no segundo parágrafo do texto, trata da:

( ) escola de tempo integral. ( ) da educação integral.

Justifique sua resposta.

---

---

---

V. Após a leitura do texto 2, o que propõe a meta 6 do PNE?

---

---

---

VI. De acordo com o texto 2, o que significa “rede articulada”?

---

---

---

VII. A meta 6 do PNE, esclarecida pelo texto 2, se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno? ( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta.

---

---

VIII. Vale o investimento do governo em educação integral? ( ) Sim ( ) Não.

Por quê?

---

---

---

IX. Depois da leitura você concorda ou discorda da necessidade de um plano de ensino articulado com a comunidade escolar que promova a criação do PPP da escola, consoante propõe os autores do texto II? Justifique sua resposta.

---

---

---

X. Qual o ponto de vista defendido pelos autores?

a) Texto 1:

---

---

b) Texto 2:

---

---

XI. Os autores dos dois textos divergem em suas opiniões? Justifique.

---

---

---

---

## A GRAMÁTICA EM CONTEXTO

### **<sup>12</sup>EXERCÍCIOS SOBRE PROGRESSÃO TEXTUAL - PENSANDO NAS RETOMADAS**

1. O termo “um estudo” (linha 1, do texto 1) é grafada genericamente por se tratar de:
  - ( ) retomada de informação no discurso.
  - ( ) introdução de uma nova informação no discurso.
  
2. Localize na linha 3 do texto II, no 1.º parágrafo, a palavra “trabalho”, ela retoma qual outra palavra do texto já citada?

---



---

3. Observe que a palavra “trabalho” é semelhante à palavra “serviço”, sendo consideradas sinônimas. Faça a substituição no texto, depois responda se a troca foi apropriada nesse texto? Explique.

---



---



---

4. Qual dessas palavras pode substituir a palavra “trabalho” sem prejudicar o entendimento original do texto?

b) ocupação.                      b) emprego.                      c) esforço.                      d) projeto.

---

<sup>12</sup> Professor, os exercícios podem ser aplicados aos alunos em duplas, ou ainda, em grupos para que aquele aluno que tenha maior dificuldade dialogue com os colegas em busca de soluções. Mas, de qualquer forma os aprendizes precisarão da mediação docente para o desenvolvimento das atividades.

5. O autor já se posiciona favorável ou não sobre a educação de tempo integral quando considera sobre **a redução do abandono escolar** ser “outra dimensão importantíssima” (linha 5, do texto 1)? Explique. \_\_\_\_\_
- 
- 
- 

6. O autor traz a expressão “outras questões” (linha 13, do texto 1) antecipando algo que ainda não havia sido apresentado no texto. O que ele pré-escreve com isso?
- 
- 

7. Na linha 19 do texto 1, há o uso de “essa dimensão” como uma estratégia resumitiva promovida pelo emprego do “isso” acrescida de uma nova palavra que renomeia:
- ( ) Plano Nacional de Educação.
  - ( ) ampliação do horário integral.
  - ( ) aprendizagem.

8. Observa-se que há o emprego de uma palavra de sentido mais geral (hiperônimo) na recategorização “**uma rede de educação básica ampla e complexa**” (linha 1, do texto 2). Com isso, pode-se concluir que se trata de uma:
- ( ) nominalização neutra que não indica nenhuma posição ao interlocutor sobre como o autor do texto compreende a educação básica brasileira.
  - ( ) nominalização que sinaliza ao interlocutor como o autor do texto compreende a educação básica brasileira.

9. No 2º parágrafo do texto 2, na linha 09, “esse efeito transformador” remete a que?
- 
- 
-

10. A expressão “esse efeito transformador” já havia aparecido no texto?

( ) Sim ( ) Não.

11. Assinale a alternativa correta sobre a função da expressão “esse efeito transformador”, de acordo com o texto 2.

( ) Somente retomar um dado anterior.

( ) Resumir uma porção de informações anteriores, retomando-as e as qualificando.

( ) Antecipar uma porção de informações posteriores, retomando-as e as não qualificando.

12. Ainda na expressão “esse efeito transformador”, o uso do qualificador “**transformador**” induz o interlocutor a algum ponto de vista sobre o assunto?

( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta.

---

---

---

13. No texto 2, 2º parágrafo, na linha 10, a sentença “diferentes dimensões” é marcada seguida por pontuação, ou seja, com dois-pontos indicando uma enumeração. Do que essa enumeração é composta?

---

---

---

---

14. No texto 2, 3º parágrafo, linha 19, a expressão “nesse princípio” também faz uso de um determinante “**nesse**” que retoma uma ideia anterior, resumindo-a, sem trazer um qualificador na construção da expressão. Ainda, podemos dizer que tal expressão persuade o interlocutor a um ponto de vista sobre o assunto?

( ) Sim

( ) Não.

Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

## EXERCITANDO A ESCRITA

### EXERCÍCIO SOBRE CONSTRUÇÃO DE EXPRESSÕES NOMINAIS

*A educação integral diz respeito à integralidade do sujeito, propondo trabalhar com o ser humano de forma mais ampla, **esse conceito** vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição, dar-se importância também um olhar, às artes, à estética, à música, significando desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, e o corpo.*

*Um dos pontos principais que **a** envolvem tem a ver com outra lógica de aprendizagem. O ser humano não aprende só na escola, **ele** vem adquirindo conhecimentos durante toda a vida. **Essa relação** que a educação integral tem com o espaço e o tempo passa ser diferente da forma tradicional de educação que vivemos nossas escolas públicas.*

*Para que Educação integral seja plenamente trabalhada, a escola deve levar em conta a necessidade de ter mais tempo e mais espaços de aprendizagem e isso exige ter mais planejamento pedagógico para aproveitar de forma mais transversal esse tempo.*

*A educação em tempo integral deve ser transformada numa educação integrada onde a transversalidade dos conteúdos trabalhados sejam de forma mais conectada e o diálogo com a realidade do aluno devem ser uma constante nas escolas que adotam **esse modelo**.*

*Precisamos mudar a forma de pensar e fazer educação, não basta ter oficinas no contra turno, é preciso muito mais. **Elas** têm que dialogar mais com os alunos, com o que eles trazem de sua realidade e de suas comunidades.*

Obs: Texto transcrito conforme o original. Disponível em <https://www.projetoredacao.com.br/temas-de-redacao/brasil-patria-educadora-a-educacao-contemporanea-brasileira/educacao-de-tempo-integral/16889> Acesso em 20. mar. 2017, grifo nosso.

- a) Observe o trecho do texto acima “Um dos pontos principais que **a** envolvem tem a ver com outra lógica de aprendizagem. O ser humano não aprende só na escola, **ele** vem adquirindo conhecimentos durante toda a vida”. Nele ocorre retomada por uso de pronomes, sendo que “**a**” = a educação integral e “**ele**” = o ser humano. Reescreva o trecho do texto, apontando novas possibilidades para as retomadas.

---

---

---

---

- b) Agora, releia a sua reescrita e compare-a com a primeira versão do texto, depois, responda qual escrita que melhor atendeu à proposta textual? Justifique.

---

---

---

---

- c) Atente-se ao trecho do texto:

“Precisamos mudar a forma de pensar e fazer educação, não basta ter oficinas no contra turno, é preciso muito mais. Elas têm que dialogar mais com os alunos, com o que eles trazem de sua realidade e de suas comunidades.”

Neste caso, a retomada pelo pronome “elas” recupera “oficinas” [elas=oficinas], o que causa estranheza ao texto. Substitua “elas” por outra palavra ou expressão que dê continuidade que seja adequada às ideias do texto.

---

---

---

---

**LEIA ATENTAMENTE AS EXPLICAÇÕES PARA REALIZAR AS ATIVIDADES 4, 5 E 6 COM EFICÁCIA.**

O texto anterior, assim como os textos motivadores trabalhados nas aulas anteriores, apresenta expressões ou palavras destacadas que poderiam ser substituídas por uma expressão que, além de parafrasear, resumir e retomar outros termos, fosse capaz de persuadir o interlocutor indicando-lhe sobre seu ponto de vista do assunto em discussão. Para isso, basta acrescentar às expressões um qualificador. Analise os modelos abaixo:

<b>Modelos:</b>		
Tal convicção	→ Aquela <u>significativa</u> perspectiva Aquela perspectiva <u>insignificante</u> .	e/ou
Essa relação	→ Essa <u>complexa</u> relação Essa relação <u>complexa</u> .	e/ou
Este padrão	→ Esse <u>desafiante</u> padrão educacional Este padrão educacional <u>desafiante</u> .	e/ou

**Observe o que tal estrutura se forma com um:**

**DETERMINANTE+QUALIFICADOR+NOME**

**e/ou**

**DETERMINANTE+NOME+QUALIFICADOR**

Agora, exercite sua escrita usando as palavras dispostas no quadro abaixo, crie outras duas possibilidades para cada expressão que preencha adequadamente as lacunas (não é necessário utilizar todas as palavras do quadro).

	<b>importante</b>	<b>este</b>	<b>perspectiva</b>	<b>inexpressiva</b>		
<b>associação</b>	<b>esse</b>	<b>visão</b>	<b>certada</b>	<b>vínculo</b>	<b>aquele</b>	
	<b>significativa</b>	<b>convicção</b>	<b>dispensável</b>	<b>exemplo</b>		
<b>isso</b>	<b>entendimento</b>	<b>aquilo</b>	<b>relevante</b>			
	<b>concepção</b>	<b>paradigma</b>	<b>aquela</b>	<b>noção</b>	<b>esta</b>	<b>compreensão</b>
<b>padrão</b>	<b>conexão</b>	<b>inútil</b>	<b>essa</b>	<b>valerosa</b>	<b>tal</b>	

**d) Conceito**

---



---



---



---

**e) Exemplo**

---



---



---



---

**f) Perspectiva**

---



---



---



---

## PRODUÇÃO TEXTUAL

### 13 MOMENTO DA ESCRITA:

Após as leituras e discussões, leia os demais textos motivadores abaixo.

#### \*\*\* Tirinha sobre educação integral - “Armandinho”

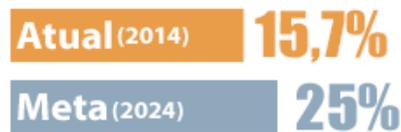


#### \*\*\* Gráfico do Observatório do PNE sobre a porcentagem de escolas que oferecem matrículas em tempo integral

Porcentagem de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral



Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na Educação Básica



Adaptado de: Observatório do PNE/Todos Pela Educação

#### \*\*\* Charge sobre escola de tempo integral – “Cícero”



Agora, chegou o momento de produzir um texto inédito, de sua autoria.

**1. Imagine que a Secretaria Municipal da Educação quer saber sua opinião sobre tornar a escola que você estuda em uma Escola de Tempo Integral. Para opinar, você produzirá um texto convencendo os responsáveis sobre seu ponto de vista sobre o assunto.**

<sup>13</sup> Professor, antes de iniciar a atividade de produção escrita seria indicado que houvesse uma discussão (diálogo opinativo) sobre a temática.



## SUGESTÃO DE RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

### INTERPRETAÇÃO TEXTUAL<sup>14</sup>

1. Os títulos dos textos usados confirmaram suas expectativas de leitor?
  - a) Texto 1 ( **X** ) Sim ( ) Não. Por quê? **O Título do texto 1 anuncia que haverá uma discussão sobre a ampliação das escolas de tempo integral.**
  - b) Texto 2 ( **X** ) Sim ( ) Não. Por quê? **O título do texto 2 esclarece que será apresentada a educação integral como sinônimo de qualidade e equidade.**
  
2. Qual é o assunto principal dos textos?
  - a) Texto 1: **A ampliação das escolas de tempo integral no país.**
  - b) Texto 2: **A oferta da educação integral.**
  
3. Após a leitura dos textos motivadores, relacione adequadamente:
 

IV) Escola de tempo integral

V) Educação integral

( **II** ) Está associado a uma escola que promova o pleno desenvolvimento do aluno, nas dimensões: física, afetiva, cognitiva, sócio-emocional e ética.

( **I** ) Está associado a uma escola que promova o ensino com ampliação do atendimento escolar para 7 horas diárias.
  
4. Os estudos apontados, no texto 1, esclarecidos no segundo parágrafo do texto, tratam da:
 

( **X** ) escola de tempo integral

( ) da educação integral?

Justifique sua resposta. **O texto questiona a ampliação da jornada escolar, ou seja, a implantação de escolas de tempo integral, sem se preocupar com uma educação que promova o pleno desenvolvimento do aluno.**
  
5. Após a leitura do texto 2, o que propõe a meta 6 do PNE? **Aumento da jornada escolar dos atuais 16% para 25% em 2024.**
  
6. De acordo com o texto 2, o que significa “rede articulada”? **Seria a secretaria de educação e as outras pastas da administração pública responsáveis pelas políticas de**

<sup>14</sup> Professor, mesmo que não seja o objetivo principal da sua aula, é muito importante a leitura e compreensão dos textos para somente depois iniciar as atividades relacionadas à referenciação e posterior escrita.

cultura, esportes, assistência social, transportes e mobilidade, etc, planejarem juntas ações educativas.

7. A meta 6 do PNE, esclarecida pelo texto 2, se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno? ( ) Sim ( **X** ) Não. Justifique sua resposta. **A preocupação da meta 6 do PNE é somente com a ampliação da jornada escolar.**
8. Vale o investimento do governo em educação integral? ( ) Sim ( ) Não. Por quê? **(Resposta pessoal)**
9. Depois da leitura você concorda ou discorda da necessidade de um plano de ensino articulado com a comunidade escolar que promova a criação do PPP da escola, consoante propõem os autores do texto II? Justifique sua resposta. **Espera-se que o aluno concorde com um plano de ensino personalizado de acordo à realidade escolar, pois cada local apresenta particularidades e especificidades que precisam de soluções pensadas pela e na comunidade escolar, acordadas conforme as metas e objetivos levantados no Projeto Político Pedagógico da escola.**
10. Qual o ponto de vista defendido pelos autores?
  - a) Texto 1: **Que a escola de tempo integral ainda não mostrou resultados de aprendizagem, mas deve-se valorizar outras dimensões sociais evitadas pela oferta de tal programa.**
  - b) Texto 2: **Critica a preocupação com a escola de tempo integral sem a devida preocupação com a qualidade do aluno, que deveria ser o desenvolvimento pleno do aluno.**
11. Os autores dos dois textos divergem em suas opiniões? Justifique. **Não. Mas apontam questões diferentes sobre a educação.**

## SUGESTÃO DE RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS SOBRE AS RETOMADAS

### EXERCÍCIOS SOBRE PROGRESSÃO TEXTUAL - PENSANDO NAS RETOMADAS

1. O termo “um estudo” (linha 1, do texto 1) é grafada genericamente por se tratar de:  
 retomada de informação no discurso.                       introdução de uma nova informação no discurso.
2. Localize na linha 3 do texto II, no 1.º parágrafo, a palavra “trabalho”, ela retoma qual outra palavra do texto já citada?

Retoma a palavra “estudo”.

3. Observe que a palavra “trabalho” é semelhante à palavra “serviço”, sendo consideradas sinônimas. Faça a substituição no texto, depois responda se a troca foi apropriada nesse texto? Explique. **Espera-se que o aluno compreenda que, mesmo sendo sinônimas, tal troca não é adequada ao contexto, por isso a sinonímia é um processo semântico, da análise dos sentidos do texto e não somente uma simples troca de palavras semelhantes.**
4. Qual dessas palavras pode substituir a palavra “trabalho” sem prejudicar o entendimento original do texto?  
 c) ocupação.                      b) emprego.                      c) esforço.                      d) **X**projeto.
5. O autor já se posiciona favorável ou não sobre a educação de tempo integral quando considera sobre **a redução do abandono escolar** ser “outra dimensão importantíssima” (linha 5, do texto 1)? Explique. **Sim, pois com a retomada ele não só recategoriza tal dimensão como também a qualifica como “importantíssima”, evidenciando sua aprovação.**
6. O autor traz a expressão “outras questões” (linha 13, do texto 1) antecipando algo que ainda não havia sido apresentado no texto. O que ele pré-escreve com isso? **Aqui o autor antecipa “possíveis impactos na gravidez adolescente e no rendimento das mães no mercado de trabalho”.**
7. Na linha 19 do texto 1, há o uso de “essa dimensão” como uma estratégia resumitiva promovida pelo emprego do “isso” acrescida de uma nova palavra que renomeia:  
 aprendizagem.

8. Observa-se que há o emprego de uma palavra de sentido mais geral (hiperônimo) na recategorização “**uma rede de educação básica ampla e complexa**” (linha 1, do texto 2). Com isso, pode-se concluir que se trata de uma:
- ( ) nominalização neutra que não indica nenhuma posição ao interlocutor sobre como o autor do texto compreende a educação básica brasileira.
- ( X ) nominalização que sinaliza ao interlocutor como o autor do texto compreende a educação básica brasileira.
9. No 2º parágrafo do texto 2, na linha 09, “esse efeito transformador” remete a que? **Retoma as ideias expressas no parágrafo anterior, resumindo-as e dando continuidade à temática.**
10. A expressão “esse efeito transformador” já havia aparecido no texto? ( ) Sim  
( X ) Não.
11. Assinale a alternativa correta sobre a função da expressão “esse efeito transformador”, de acordo com o texto 2.
- a) Somente retomar um dado anterior.
- b) X Resumir uma porção de informações anteriores, retomando-as e as qualificando.
- c) Antecipar uma porção de informações posteriores, retomando-as e as não qualificando.
12. Ainda na expressão “esse efeito transformador”, o uso do qualificador “**transformador**” induz o interlocutor a algum ponto de vista sobre o assunto? ( X ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta. **Sim, pois qualifica “efeito” como algo benéfico, induzindo o leitor a compreendê-lo como positivo.**
13. No texto 2, 2º parágrafo, na linha 10, a sentença “diferentes dimensões” é marcada seguida por pontuação, ou seja, com dois-pontos indicando uma enumeração. Do que essa enumeração é composta? **Espera-se que o aluno compreenda que existem retomada enumerativas, que se referem a uma lista de elementos. Neste caso, referindo-se às dimensões: física, afetiva, cognitiva, sócio-emocional e ética.**
14. No texto 2, 3º parágrafo, linha 19, a expressão “nesse princípio” também faz uso de um determinante “**nesse**” que retoma uma ideia anterior, resumindo-a, sem trazer um qualificador na construção da expressão. Ainda, podemos dizer que tal expressão persuade o interlocutor a um ponto de vista sobre o assunto? ( ) Sim ( X ) Não. Justifique sua resposta. **Pois a função qualificadora não foi apresentada, por isso, o sintagma só retoma e sintetiza.**

## SUGESTÃO DE RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS SOBRE EXPRESSÕES NOMINAIS

### EXERCÍCIO SOBRE CONSTRUÇÃO DE EXPRESSÕES NOMINAIS

1. Observe o trecho do texto acima “Um dos pontos principais que **a** envolvem tem a ver com outra lógica de aprendizagem. O ser humano não aprende só na escola, **ele** vem adquirindo conhecimentos durante toda a vida”. Nele ocorre retomada por uso de pronomes, sendo que “**a**” = a educação integral e “**ele**” = o ser humano. Reescreva o trecho do texto, apontando novas possibilidades para as retomadas.

Espera-se com as várias possibilidades de escrita, que o aluno perceba que o uso dos pronomes pode ser uma ótima opção de retomada, sendo adequado ao contexto.

2. Agora, releia a sua reescrita e compare-a com a primeira versão do texto, depois, responda qual escrita que melhor atendeu à proposta textual? Justifique. (Resposta pessoal)

3. Atente-se ao trecho do texto:

“Precisamos mudar a forma de pensar e fazer educação, não basta ter oficinas no contra turno, é preciso muito mais. Elas têm que dialogar mais com os alunos, com o que eles trazem de sua realidade e de suas comunidades.”

Neste caso, a retomada pelo pronome “elas” recupera “oficinas” [elas=oficinas], o que causa estranheza ao texto. Substitua “elas” por outra palavra ou expressão que dê continuidade que seja adequada às ideias do texto.

“Precisamos mudar a forma de pensar e fazer educação, não basta ter oficinas no contra turno, é preciso muito mais. **Tais/essas atividades/oficinas** têm que dialogar mais com os alunos, com o que eles trazem de sua realidade e de suas comunidades”.

(Espera-se que o aluno entenda que, neste caso, a substituição do pronome pessoal “ela” proporciona um melhor entendimento do texto).

**(Professor, as possibilidades de combinação são muitas e variadas para as respostas dos exercícios 4, 5 e 6)**

4. Conceito
  - a) Essa relevante perspectiva.
  - b) Este entendimento dispensável.
  
5. Relação
  - a) Aquela valorosa conexão.
  - b) Tal associação inútil.
  
6. Modelo
  - a) Esse relevante padrão.
  - b) Aquele exemplo importante.

## REFERÊNCIAS

ARMANDINHO. **Tirinha sobre educação.** Disponível em <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116050121519/tirinha-original> Acesso em 16.nov.2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÍCERO. **Tirinha sobre a escola pública.** Disponível em [http://4.bp.blogspot.com/-9LkrIWYAMvQ/UMejPTU3SfI/AAAAAAAAAxU/LziLzniik5w/s1600/charge\\_escola\\_publica.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-9LkrIWYAMvQ/UMejPTU3SfI/AAAAAAAAAxU/LziLzniik5w/s1600/charge_escola_publica.jpg) Acesso em: 11nov.2016.

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula.** 5.ed. São Paulo: Ática, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013b.

GOIS.A. **Compensa investir na ampliação da escola de tempo integral?.** Jornal O Globo, edição de 09out.2015. Disponível em <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/compensa-investir-na-ampliacao-da-escola-em-tempo-integral.html> Acesso em: 03 out. 2016.

JAKOBSON, R (1973). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e comunicação.** 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura.** In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual.** 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. in: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) . **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola editorial, cap. 11, p.199-226, 2006.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Todos pela educação. **Gráfico sobre a porcentagem de escolas que oferecem matrículas em tempo integral** (adaptado). Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/tematica/educacao-integral-um-conceito-em-busca-de-novos-sentidos> Acesso em: 11nov.2016.

PROJETO REDAÇÃO. **Educação de tempo integral.** Disponível em <<https://www.projetedacao.com.br/temas-de-redacao/brasil-patria-educadora-a-educacao-contemporanea-brasileira/educacao-de-tempo-integral/16889>> Acesso em: 20 mar. 2017.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia/Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VELASCO, A. M; GUEDES, P.M. **Educação integral – qualidade e equidade.** Jornal O Estado de S. Paulo, edição de 04.jun.2015. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,educacao-integral---qualidade-e-equidade,1700052>> Acesso em: 03 out. 2016.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 1

### A infância diante das brincadeiras digitais

É de conhecimento geral que as crianças de hoje em dia vivem para internet, mas será este problema para a futura das novas gerações?

Hoje em dias a criança foi começa a ter contato com a tecnologia desde muito cedo, as redes, antes mesmo de começar a falar, ou a dar os primeiros passos. Geralmente, ocorre por influência dos pais, que apresentam esse "novo mundo" a seus filhos como uma estapetória para distrair a criança dos problemas do vida real e conseguir um "folgo" para si mesmas.

Entretanto, essa introdução precoce à vida tecnológica pode acabar prejudicando o fôrem, que muitas vezes prioriza a si próprio de conhecer a vida real por estar o cupido demais com esse mundo virtual.

Portanto, este pode sim ser considerado um problema para as futuras gerações e deve ser tratado com seriedade de pelos pais e responsáveis, que devem impor limites a esses jovens, para que assim, eles tenham uma infância saudável junto a outros jovens, e não a viver o jogar no internet.



## ANEXO B – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 1.1

Um índice governamental, nada mais.

Nota-se o interesse da Secretaria de Educação em implementar mais uma escola de período integral no Município, mas tal interesse visa à uma educação transformadora?

Nessa perspectiva de educação integral os alunos terão a oportunidade de se desenvolverem plenamente, nos aspectos: físico, afetivo, cognitivo, socioemocional e ético. Entretanto, como já visto em outras escolas de rede, a reestruturação educacional se limitou ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola.

Isso aconteceu, pois não houve um planejamento e a adoção desse modelo inovador ocorreu apenas para atender o mérito do Plano Nacional de Educação – um índice governamental. Sem qualquer modo de que prevê a educação integral foi respeitado.

Conteúdos tradicionais foram distribuídos nesse período de 7 horas, misturados às aulas de reforço escolar e oficinas de arte, teatro e educação física. Mas, sem investimentos na estrutura física e na formação dos professores que continuam a trabalhar da mesma forma que antes. Ou seja, um aumento do período escolar tem somente.

Em vista disso, outras reestruturações são necessárias para que a efetivação desse político educacional verdadeiramente aconteça, a partir de um planejamento que atenda as necessidades da comunidade escolar, além dos investimentos em infraestrutura e formação contínua dos professores, para se refletirem essa realidade educacional, assim a escola poderá não ser a única fonte de aprendizagem do aluno, mas a mais importante delas.



## ANEXO C – PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 2

### A infância diante das brincadeiras digitais

As crianças de hoje em dia não ligam mais para as brincadeiras, em parques, as crianças de hoje estão ligadas aos aparelhos eletrônicos muitas vezes por influência dos pais que querem que as crianças fiquem em silêncio.

Muitos pais dão os celulares para os seus filhos e até mesmo em quanto estão trabalhando para mantê-los em silêncio em casa, isso pode prejudicar as crianças fazendo com que eles percam o interesse por brincar e queira ficar em frente ao celular.

As crianças que usam o celular podem se tornar sedentárias em comparação com as crianças que brincam na rua, que se exercitam por meio de brincadeiras de correr, de pular. A criança que usa o celular também pode ter problemas com o sono por passar a noite em frente ao celular.

Uma solução para isso é controlar o uso do celular por meio de controle de horários que podem ser feitos pelos pais. Outra forma é incentivar a criança a brincar na rua, essa influência pode ser feita pelos pais, pelo escola.

© Disney

## ANEXO D – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 2.1

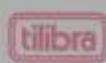
Não a escola de período integral

Esperai de muitas a acreditar que a escola em tempo integral seja boa para o aluno, sabe-se que o interesse do Secretário de Educação de transformar nessa escola é somente em ampliar o horário das aulas, sem considerar os diversos fatores envolvidos nessa ação.

A implantação desse modelo de tempo integral exigirá gastos com a estrutura da escola, que precisaria ser ampliada para atender todos os alunos juntos no mesmo horário, além do dinheiro para novas matrículas, novos funcionários, mais alimentos e treinamento dos professores.

Além disso, ficar o dia todo dentro de uma escola, sem poder passear com os amigos e tomar um sorvete, assistir Tv, usar o celular, brincar com meus animais, jogar e conversar com meus avós, todo dia seria mais parecido. E não ficaria sem graça.

Por, portanto, causaria grandes problemas esse modelo de período integral não é interessante para as crianças e jovens de nossa cidade. Por isso, esse dinheiro deveria ser gasto com a melhoria do ensino como da escola hoje, seja em materiais físicos, em jogos e formação dos profissionais de educação.

•MINNIE MOUSE•   Minnie  Mouse   

## ANEXO E - PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 3

### A infância digital

Nesses últimos tempos foram desenvolvidas várias equipamentos digitais para auxiliar o nosso dia a dia, e até mesmo servir como brinquedo para crianças. Mas os brinquedos podem ser prejudiciais para a formação de um cidadão.

Atualmente, se você der um celular há uma criança, por exemplo, ela se afastará de seus amigos, e se importará mais com o celular, e isto é ruim pois, as crianças comeciam a escolher seus amigos não pelo "ser" e sim pelo "ter". Como por exemplo, se seus amigos te chamam para jogar futebol, mas você não quer de ganhar um jogo por sua vídeo-game, então você recusa e consiste de seus amigos.

Isso não é muito ruim, a não ser se for feito com esse propósito, pois amigos podem ditar você de lado, assim como você os deixar.

Portanto, os pais devem monitorar e limitar o uso desses aparelhos digitais para evitar que as crianças sejam influenciadas por coisas ruins que existem no mundo digital, e evitar essa criação de classes pelas coisas que as pessoas possuem.

**ANEXO F – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 3.1**

## Escola em tempo integral

A proposta de que a nossa escola se transforme no modelo de educação em período integral pode não ser tão boa quanto aparenta ser, ou seja, seria o aluno estudar por sete horas ou mais diariamente.

Nesta atual educação com o aluno tendo que ir na escola por meio período, já existe falta de cumprimento e compromisso com seus alunos, pois há falta de motivação, de professores e vários outros problemas das instituições escolares. Além disso falta de interesse destes estudantes com as aulas.

A situação social e econômica brasileira atual, mostra que não existem condições para que essa mudança ocorra, uma vez que, alguns alunos trabalham no outro período para ajudar suas pais, e também o professor não tem dinheiro para reformar e comprar os recursos.

Portanto, esperar um modelo vigente de ensino no Brasil já traz melhorias para a educação brasileira, preocupando-se em solucionar os problemas existentes. Essa teoria de grande magnitude não está próxima da atual realidade, nem no país nem na nossa cidade.

## ANEXO G – PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 4

Nota-se que nos últimos anos, a infância da criança tem sido modificada diante das brincadeiras digitais, com isso tem causado preocupação para os pais.

Os pais tem deixado de lado as brincadeiras de "rua" para ficar jogando nos seus instrumentos digitais, um exemplo de que podemos citar é o Pokémon GO. No jogo as crianças tem que sair para pegar os bichinhos, mas não deixam de estar na rua, pois tem de ir se movimentar para conseguir os bichinhos.

Porém, ela corre o risco de ser assaltada ao andar nas ruas atrás de seus bichinhos.

Outro fato, é a diminuição da interação entre as crianças, pois cada uma delas vive no seu universo virtual. Isso pode influenciar a ser depressiva, isolada e até mesmo não se dar bem ao conviver com outros.

Portanto deve-se saber controlar o acesso e abuso desses instrumentos. Os pais deve acompanhar seus filhos ao brincar; estabelecer horários para estudos, jogos, dormir, entre outros bem como assim poderam melhorar a situação.

## ANEXO H – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 4.1

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem discutido com frequência sobre implantar no país a escola de tempo integral, querendo que no mínimo 50% das escolas públicas ofereçam esse modelo de ensino de 2029. Para ter esse modelo de escola de tempo integral é importante que também se tenha uma educação integral, isto é, esse ensino seja de qualidade, mais qualificado.

Nota-se que no Brasil os índices psicológicos não têm estrutura suficiente para que mais alunos possam ter na escola, a falta de manutenção é reparada com frequência.

Outro fator importante é a "absorção de conhecimento útil", o aluno vai para escola afim de aprender alguma coisa que seja útil para o seu conhecimento. Não adianta colocar esse aluno na escola somente para ocupar seu tempo.

Investir na educação de modo perfeito seja a melhor forma, o país não está preparado para esse novo método de ensino, não tem a estabilidade necessária para adrijar o aluno o dia todo na escola. É melhor que melhorar o que já tem do que mexer em algo que não há estrutura.

Não adianta mudar a forma de escolas e não se preocupar por melhorar a oferta educacional.

**ANEXO I - PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 5**

### A infância diante das brincadeiras digitais

Nos dias atuais, as crianças correm pela sua brincadeira, vem se tornando escasso a cada dia mais, todavia é comum o uso da tecnologia entre elas.

Prejudicando assim, em todos os sentidos como, adquirir resistência, acostumar uma criança a ficar sempre dentro de casa, em seus tablets, celulares, entre outros, pode causar problemas na saúde da criança, e quando começar a frequentar escola, distrações fora de casa, como parques e rua ficam frequentemente doentes.

Além pode-se pensar quanto ao esporte físico, a falta de esporte, prejudica a criança, causando até obesidade, e também no saber se comportar, crianças acostumadas a brincar somente com aparelhos digitais geralmente não sabem dividir e escalam brincando e batendo em outras crianças, pela falta de criatividade.

Com isso, é apropriado colocar limites no uso da tecnologia, para evitar crianças com falta de resistência, entre outros aspectos que possam prejudicá-las e que saibam se comportar frente de outras crianças.

**ANEXO J – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 5.1**

1 / 1

1. Aumento da carga horária nas escolas, necessário ou desnecessário?

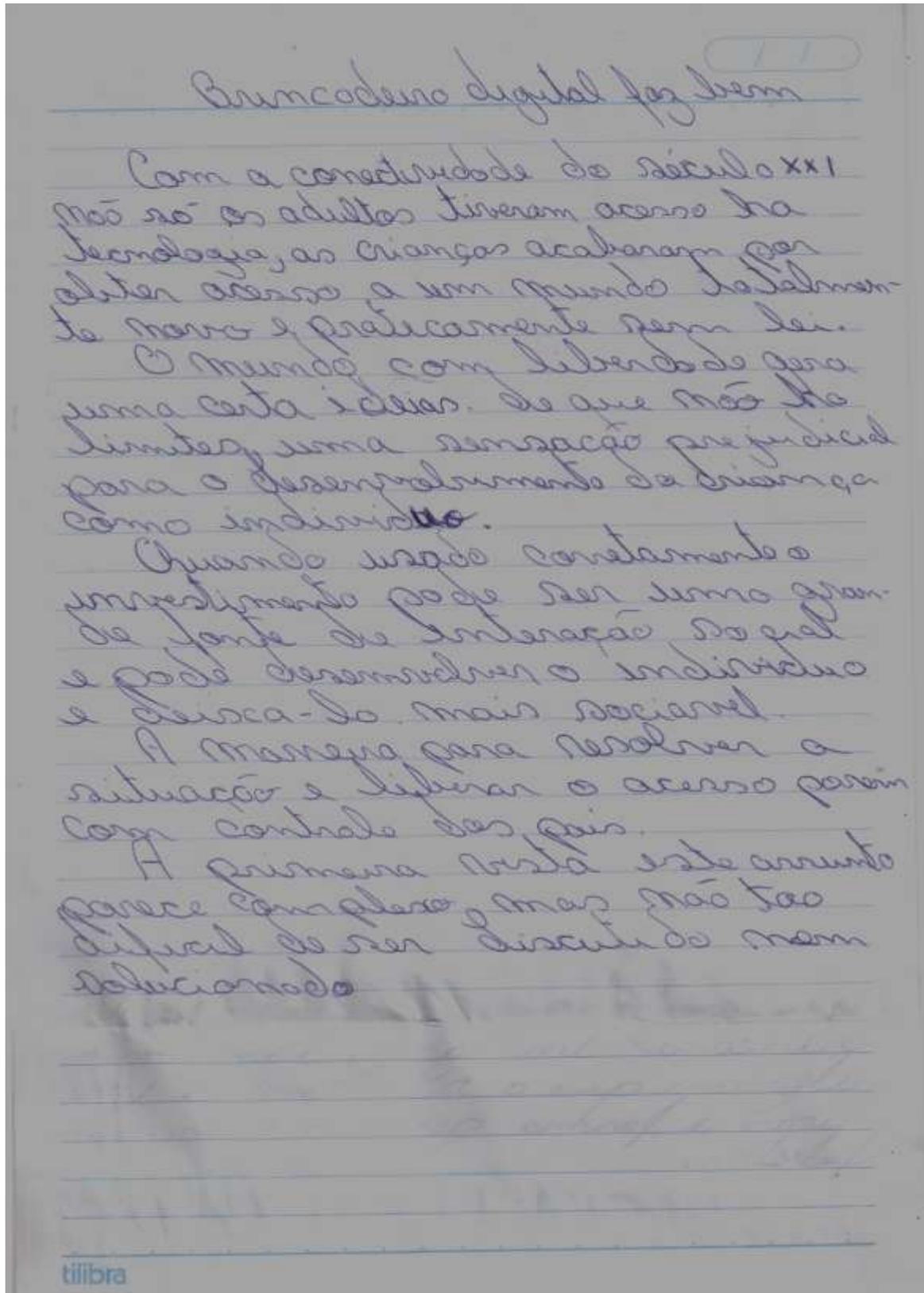
Escola de tempo integral é um assunto que vem sendo frequente nos dias atuais. O MEC está procurando estratégias para melhorar o desempenho dos alunos em português e matemática, e acredita que a solução são os aumentos da carga horária escolar.

Quando se quer melhorar esse desempenho deve-se pensar também que há de ter um comprometimento em oferecer uma educação de qualidade, para que alunos e professores aproveitem esse tempo aumentado com aulas significativas, que reflitam sobre cidadania, política e ética e não ficar apenas repetindo as matérias que já estão na grade.

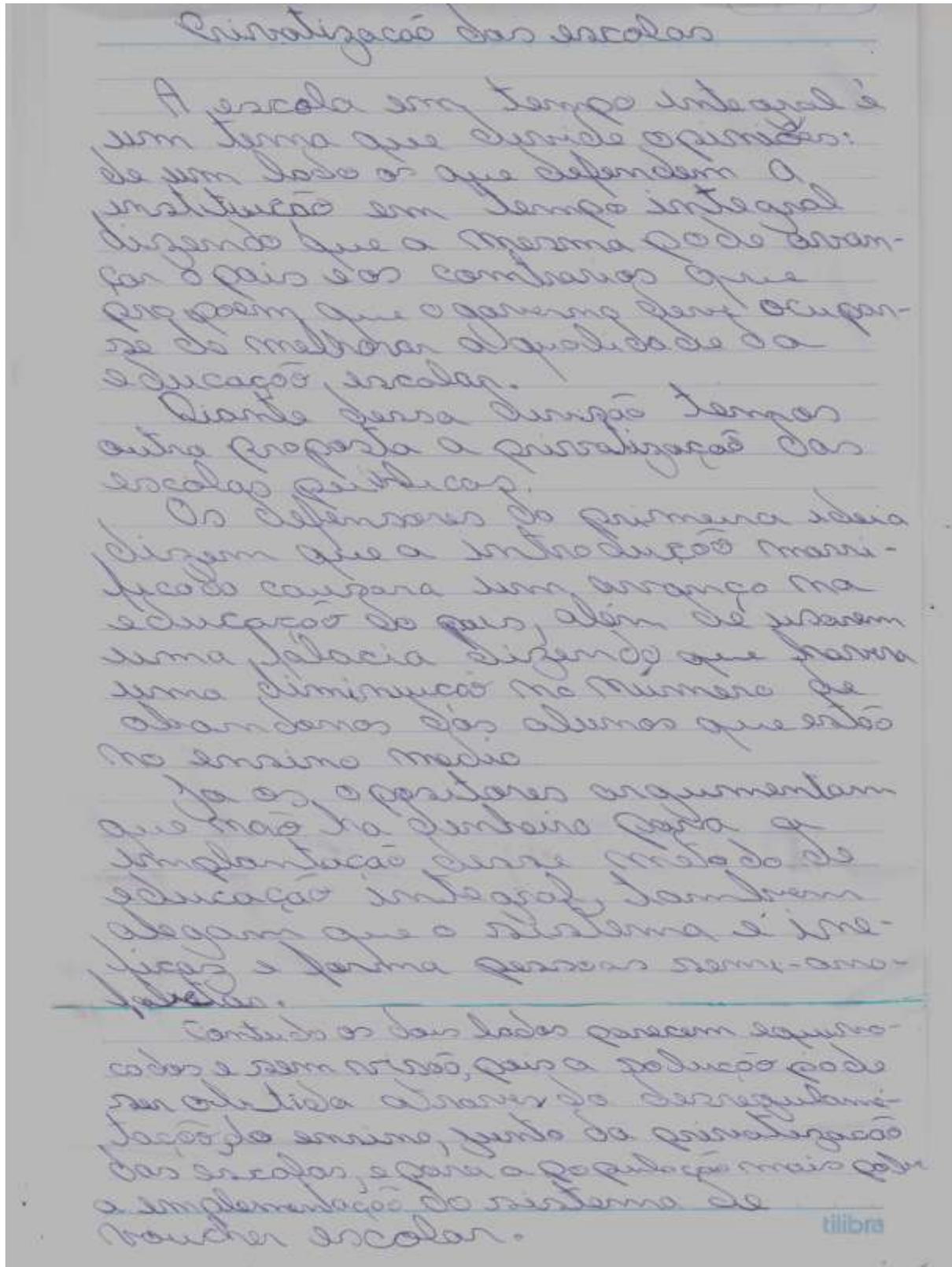
Adavia, há aqueles alunos que após saírem da escola vão para praças ou trabalham meio período para ajudar financeiramente suas famílias. Como será para esses alunos?

Com isso, para o aumento da carga horária na escola acontecer, o governo precisa investir em construções ou reformas das escolas, mandar verbas para materiais didáticos, planejar as disciplinas e dar uma opção as famílias que tenham filhos que precisam trabalhar.

## ANEXO K - PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 6



## ANEXO L – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 6.1



## ANEXO M – PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 7

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Com o passar dos anos, muitas coisas mudaram, com relação à digitalização das brincadeiras infantis. Sobre o tema, existem várias opiniões divergentes, e a pergunta que prevalece é: essas mudanças podem ser ferramentas de ajuda e incentivo educacional?

Embora muitos tomem essa digitalização como algo totalmente ruim, inúmeros jogos educativos foram criados, e alguns, além do estímulo mental, possuem também o estímulo físico, como no caso do Pokémon, onde você precisa caminhar para encontrar pokemons.

Essa digitalização também pode ser boa para crianças deficientes, que muitas vezes, podem obter maior socialização e interação com outras pessoas por meio de jogos online ou jogos interativos.

Contudo, percebe-se que desde que tenha limites impostos pelos pais para que não atrapalhe outras funções essenciais para a formação da criança, as brincadeiras digitais promovem e expandem o ambiente educativo da criança, fazendo com que os momentos de lazer se tornem também, momentos de aprendizado para a criança.

## ANEXO N – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 7.1

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

A educação em tempo integral está em pauta nas discussões contemporâneas. Essa ampliação da carga-horária escolar exigirá muitos investimentos do governo e deixa uma questão em aberto: valerá a pena?

Embora muitos digam que sim se levarmos em consideração a péssima qualidade do ensino do país, e a grande parte de adolescentes que utilizam o tempo livre (meio-período do dia) para trabalhar, concluímos que será algo ruim. Pois, com um investimento de 5% do PIB em educação, o Brasil ficou em 60º lugar no ranking mundial de qualidade de educação, segundo a OCDE.

Isso se reflete em péssimas condições sociais, quase sempre o que sobra para o estudante é trabalhar para ajudar os pais, que na grande maioria, sofrem com as condições econômicas do país, agora agravadas pelos efeitos da crise.

Contudo, pode-se perceber que, a educação integral, além de exigir mais investimentos do PIB por parte do governo, também atrapalharia a vida de várias famílias que contam com esses adolescentes para ajudar no sustento das despesas do lar, por isso serão obrigados a abandonar os estudos.

## ANEXO O - PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 8

Reflete-se, com muita frequência que os jogos  
 digitais estão ganhando cada vez mais  
 força ultimamente, uma vez que, os  
 mesmos ocupam grande parte da rotina  
 de brincadeiras das crianças, exercendo  
 em muitos casos, uma influência negativa  
 sobre a mesma.

De modo que a infância foi quase  
 toda tomada pela tecnologia, dando pre-  
 ferência a celulares, tablets e computadores,  
 quase já não se busca na rua, o que de  
 certa maneira deve de estimular sua  
 criatividade, diminui o contato social e  
 aumenta o consumismo devido a neces-  
 sidade dos melhores produtos lançados no  
 mercado.

Uma vez que alguns jogos como, por  
 exemplo, aquele da bala azul, podem levar  
 as crianças a serem a cometerem suicídios,  
 devido as provas que deveriam ser cumpridas  
 ali por fim, chegamos a última prova, a  
 morte.

Portanto, o uso exagerado da tecnolo-  
 gia pode sim afetar a vida das crian-  
 ças e para ser evitado a medida mais  
 eficaz seria a supervisão dos pais  
 durante o uso da tecnologia e recomenda-  
 ções de brincadeiras mais produtivas, que  
 estimule a criatividade e a fazer exer-  
 cícios físicos.

## ANEXO P – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL - Exemplo 8.1

data . . .  
E T R Q E S E

mais do mesmo

Muito se tem discutido sobre a meta 6 do Plano Nacional de Educação de que no mínimo 50% das escolas públicas tenham de oferecer educação em tempo integral até 2024, entretanto poucos se preocupam com o uso desse tempo ampliado e com a qualidade dessa educação que será ofertada.

Poucos se preocupam com as condições de estrutura das escolas pois muitas delas não possuem tal estrutura nem para atender aos alunos matriculados em meio período, e a jornada integral exigirá mais investimentos para atender o dobro de estudantes ao mesmo tempo.

No que diz a aprendizagem, atividades extracurriculares precisarão ser planejadas para formar o indivíduo plenamente, isso exigirá formação dos professores e profissionais da educação.

Desse modo estima-se que esse modelo educacional não agregará milhões ao ensino, e que a alternativa mais viável seja um maior investimento na educação ofertada em meio período, juntamente com a disponibilidade de outros cursos gratuitos no período contrário que possam oferecer para complementar a aprendizagem, mas não de maneira obrigatória, isto sim, seja uma opção de ensino produtivo.

## ANEXO Q – ARTIGO “A INTELIGÊNCIA IMPOTENTE”

### *A inteligência impotente*

por Mino Carta — publicado 05/09/2016 03h55

*O impeachment de Dilma Rousseff leva a uma conclusão inevitável: um país que admite um golpe desta natureza carece de saúde mental*

*Quem, ainda dotado de um resquício de espírito crítico embora dado à autoflagelação, se dispôs a assistir às sessões de segunda 29 e terça 30, derradeiros quadros do ato da farsa trágica intitulado [Impeachment](#), o segundo, provavelmente, terá de cair em depressão profunda.*

*O conjunto da obra imposto ao País, desde a eclosão do escândalo da [Petrobras](#) até os dias de hoje ao longo de um enredo tortuoso e apavorante na sua insensatez, levará aquele cidadão, peculiar em relação à maioria, a se render à evidência: o maior problema do Brasil, muito antes do desequilíbrio social e da corrupção, é o quociente de inteligência baixo, baixíssimo. Um país que se permite um golpe desta natureza carece de saúde mental.*

*No palco o espetáculo engloba a plateia por inteiro, mesmo que muitos se suponham meros espectadores, e representa um povo primitivo, da cúspide da pirâmide à base. Cordial não é certamente, como sinônimo de alegre, bonachão, malemolente. E a pirâmide, a bem da verdade, é mais um estranhíssimo contubérnio com um cone, ponta de agulha em vez da cúspide e uma base imensa e compacta. Um Frankenstein geométrico e social.*

*A resignação na base explica-se ao evocar três séculos e meio de escravidão, que deixaram a marca da chibata no lombo de dezenas de milhões de cidadãos privados da consciência da cidadania e geraram um preconceito feroz, conquanto hipocritamente negado até por quem, a despeito do “pé na cozinha”, agregou-se, ao enricar, a uma aristocracia de fancaria.*

*A resignação do povão merece pena em lugar de tolas interpretações. Ao cidadão ainda em condições de exercer o espírito crítico há de doer entre o fígado e a alma a forma pela qual a prepotência vinga e o cenário se aquieta, como se a farsa trágica em andamento fosse obra dos fados, gregos, obviamente.*

*Está claro, de todo modo, que o golpe de 2016 é infinitamente mais grave do que o de 1964. Este provocou reações fortes, criou uma resistência e até uma luta armada, além do anseio de democracia autêntica, como jamais se dera até então, passível de ser atingida tão logo se fossem os ditadores.*

*Se falo por mim, a ditadura me levou ao entendimento da real serventia do jornalismo e me reteve no País graças a esse entendimento, destinado a oferecer motivação a um cético convicto ao excitar seu otimismo na ação.*

*O golpe destes dias devolve o Brasil aos tempos mais remotos e demole inexoravelmente todos os avanços ocorridos depois de 1985. Não foram demolidas a casa-grande e a senzala, mas avanços se deram, e o maior deles está na eleição de [Luiz Inácio Lula da Silva](#) em 2002.*

*Foi divisor de águas na história brasileira tornar um ex-metalúrgico o primeiro mandatário. Aquele momento aparentou ser a prova provada da habilitação do Brasil à prática da democracia.*

*Lula teve méritos inegáveis, já apontados largamente por CartaCapital e reconhecidos mundialmente. Hoje o vemos perseguido por razões inconsistentes e até ridículas, com a pronta colaboração de uma polícia que se presta ao serviço outrora entregue pela casa-grande a capatazes e jagunços, e o beneplácito de uma Justiça de mão única.*

*Imaginar que a farsa trágica se encerra com o impeachment é ilusão ou parvoíce. Não faltam escribas para outro ato, o terceiro, grand finale, e nele Lula é excluído à força da disputa presidencial de 2018.*

*Cabe uma pergunta a quem ainda trava diálogos com seus botões: se houver eleições presidenciais em 2018, de que feito serão? O golpe, ao rasgar a Constituição, manda às favas o presidencialismo republicano para substituí-lo pela lei do mais forte. Que surgirá dos escombros? E os eleitores, acreditarão na validade do pleito se a pesquisa de opinião e a prepotência de uma gangue sinistra que age a mando da casa-grande anulam o voto popular? Mais: se o candidato favorito é excluído ao sabor de falsas acusações?*

*Botões atentos responderão que a prisão de Lula é perfeitamente possível, se não provável, já que a quadrilha manda, a mesma que precipita o impeachment de Dilma Rousseff sem prova de crime de responsabilidade. A presidenta impedida defendeu-se em plenário com os argumentos justos e irretocáveis como se dirigisse a uma Câmara Alta digna da contemporaneidade do mundo e da confiança dos eleitores, e horas e horas a fio os defendeu com empenho e elegância. Aos meus botões pergunto, contudo, se não teria sido melhor dirigir-se ao povo brasileiro para ler, pacatamente, mas sem retoques, a ficha criminal daqueles que se arvoraram a julgá-la.*

*Sempre tive admiração pela figura de Sansão, ele disse no lance final da sua aventura bíblica, “morra, Sansão, com todos os filisteus”, e pontualmente executou a ameaça. Dilma não dispõe da musculatura de Sansão, tampouco da mentalidade do “perdido, perdido e meio”, apesar da coragem que soube mostrar em situações diversas. Não lhe faltou energia para aguentar dois dias de uma pantomima celebrada para tornar a decisão tomada faz meses, e prolongada conforme um ritual ibérico, tão inútil quão humilhante.*

*Dilma teve de suportar situações deploráveis, recheadas pela retórica mais hipócrita, pelas lacunas culturais dos interrogadores, frequentemente pela lida difícil com o vernáculo, e pela aterradora atuação do presidente do STF, Ricardo Lewandowski, avalista do desastre.*

*Pergunta Aécio Neves algo assim como “a senhora não se sente responsável pela alta do desemprego?” Dilma responde com uma aula sobre as origens e os desenvolvimentos da crise econômica mundial em vez de desancar o torquemadinho mineiro. Será que querem puni-la por causa do desemprego?*

*De todos, mais deplorável e revelador, o víscido desempenho do senador Cristovam Buarque. Sim, ele reconhece, Dilma é uma mulher honesta e lhe merece muita simpatia, mas as “pedaladas” são criminosas e ele tem de se render às suas responsabilidades de cidadão e de parlamentar para cumprir a missão de condená-la.*

*Abjeta tentativa de se mostrar como varão de Plutarco, enquanto participa de um crime, este sim irrefutável. Honra ao mérito, em contrapartida, aos digníssimos senadores [Roberto Requião](#) e Lindbergh Farias.*

*Buarque prefere apostar no QI baixo, ao rés do chão, e nesta confiança não se diferencia dos demais golpistas. Parlamentares, juízes, promotores, policiais, empresários rentistas, barões midiáticos e seus sabujos. Muitos, entre estes, também não primam pelo brilho da mente. Umass dúvidas me assaltam em relação ao juiz Sergio Moro. Será que acredita no que diz ao afirmar a semelhança entre a [Lava Jato](#) e a [Mani Pulite](#)?*

*Com inefável candura, continua a afirmar que os vazamentos para a mídia foram uma arma eficaz da operação italiana. Saberá ele que a mídia peninsular está nas antípodas da nativa, no sentido de que se abre em leque em sintonia com ideologias e tendências políticas a representar todos os estratos da nação?*

*Como sabemos, a mídia nativa é do pensamento único, na linha do vento a soprar das alturas da casa-grande, mesmo porque seus patrões são inquilinos cativos da mansão senhorial. Moro já percebeu isso tudo e sabe que a Suprema Corte da Itália costuma agir como sentinela da lei e da sua aplicação, bem ao contrário do nosso altamente politizado STF?*

*Mani Pulite não pretendeu alvejar um partido e os seus líderes, e sim um sistema corrupto. Da investida escapou tranquilamente o Partido Comunista de conduta irrepreensível, em um país onde a Constituição permanece a mesma desde 1948.*

*A respeito do QI baixo de inúmeras personagens da farsa trágica, não tenho dúvida, bem como de uma classe A e B1 (adoto as terminologias correntes) nunca alcançada pelas lições do*

*Iluminismo, estupidamente exibicionista, ignorante até a medula, arrogante e vulgar. Não são melhores os seus aspirantes, os brasileiros sequiosos de chegar lá, e mesmo aqueles que estão longe disso e se antecipam ao comungar com idênticas, parvas pretensões.*

*Com este gênero de brasileiros, um diálogo baseado na razão e na lógica é simplesmente impossível. Sabem tudo de antemão, nutridos pela torpe narrativa midiática, ou de ouvidos postos no que sai da boca dos graúdos.*

*Inúteis esperanças foram as de quem pretendeu trafegar pela realpolitik e, embora de esquerda e desenvolvimentista, tentou agradecer aos senhores e fez genuflexão ao deus mercado. Como se deu com a própria Dilma, ao chamar [Joaquim Levy](#) para a Fazenda.*

*Em sua defesa da presidenta afastada, dia 25 de agosto, o professor Belluzzo não deixou de apontar o erro grave, e nem por isso passível de punição pelo impeachment. Sem contar que Joaquim Levy jamais será tido como inimigo dos golpistas. Aliás, quem imagina ser possível um entendimento com a casa-grande comete um erro fatal: no Brasil, conciliação só das elites.*

*Diálogo equilibrado deste lado é também inviável, e buscá-lo exige um QI frágil. No poder o PT enredou-se nas suas próprias carências, entre elas a ausência de crenças arraigadas por parte até de alguns de seus líderes, e portou-se como todas as demais agremiações políticas, melhor, clubes recreativos.*

*Muitos dos comportamentos de uma esquerda tão distante das consignas iniciais revelam, a seu modo, o QI baixo. Sem excluir os jovens revolucionários de tempos idos, tão desnutridos de leituras e de ideias, radicais extremados em nome da moda passageira.*

*Não tenho conhecimento suficiente para dissertar a respeito do exato significado de inteligência. Sei apenas que cada qual ao nascer recebe a sua horta de neurônios, cujo tamanho depende de uma série de fatores, a começar pelo DNA. Para dar frutos, a horta precisa ser cultivada, pelo estudo, pela leitura, pela busca do conhecimento. Nem todos têm a chance de cumprir a tarefa.*

*No Brasil de um Estado desinteressado da saúde mental e física do povo, certamente muito poucos. Não há como apurar quantos gênios são desperdiçados em um país onde o povo é valor descontável, quando é, de verdade, um tesouro inexplorado.*

*E esta também, e sobretudo, é prova de um quociente de inteligência baixo, baixíssimo. A gritaria e os fogos ouvidos no encerramento do segundo ato da farsa trágica são próprios da festa da pobreza de espírito.*

## ANEXO R – ARTIGO “DÁ PARA OLHAR PARA A FRENTE?”

### ***Dá para olhar para a frente?***

***O impeachment de Dilma Rousseff, mais do que encerrar um período sombrio da história política do País, deveria marcar o início de um tempo de esperança na definição e construção dos caminhos que poderiam levar o Brasil à pacificação política necessária à construção de seu futuro***

*O Estado de S.Paulo*

*01 Setembro 2016 | 03h14*

*O impeachment de Dilma Rousseff, mais do que encerrar um período sombrio da história política do País, deveria marcar o início de um tempo de esperança na definição e construção dos caminhos que poderiam levar o Brasil à pacificação política necessária à construção de seu futuro. Essas esperanças, no entanto, podem ter sido frustradas pela maracutaia que senadores, presididos pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Ricardo Lewandowski, engendraram para livrar levas de políticos objetos de investigações policiais e processos criminais da perda de direitos políticos que acompanha a condenação, seja ela por algum juízo, seja pelo Congresso Nacional.*

*Na hora da união, criou-se a cizânia. O presidente Michel Temer, agora efetivado no Palácio do Planalto, poderá não ter condições, diante do quadro de descalabro político e moral criado na quarta-feira – mas certamente concebido e amadurecido há tempos –, de inspirar uma aliança de partidos comprometidos com o interesse público, e não com a indecente maracutaia que impuseram às pessoas de bem deste país. E, sem essa aliança, não se vencerá sequer a primeira etapa do esforço de recuperação nacional. Ou seja, a discussão e adoção de medidas, muitas delas duras e impopulares, mas todas absolutamente indispensáveis ao saneamento das finanças públicas e que são pré-requisito para a retomada do crescimento.*

*Pode-se estar perdendo o momento de deixar para trás um passado ignóbil e de projetar para o Brasil um futuro generoso e próspero pelo qual anseiam os brasileiros submetidos a tantos anos de incompetência e corrupção. Certos políticos não podem trair a responsabilidade que assumiram quando buscaram seus mandatos representativos, de repartir com a sociedade, em posição de liderança, a condução dos negócios nacionais.*

*O presidente Michel Temer cumpriu parte do que lhe competia, até o momento. Deu as garantias possíveis de que não cultiva pretensões eleitorais, o que deveria acalmar aliados. Demonstra agora a coragem política necessária para enfrentar questões delicadas, complexas e, sobretudo, impopulares, como a reforma da Previdência. Essa, como outras reformas de caráter reestruturante, tende a exigir a revisão de direitos sociais, para adequá-los à realidade fiscal. Nesse processo, são poucos os interesses políticos consagrados que escapam ilesos.*

*Essa questão influi, necessariamente, no comportamento da base parlamentar do governo e na aprovação pelo Congresso das medidas econômicas que a gravidade da crise impõe. Depois de uma malograda experiência populista, será necessário que Michel Temer tenha efetivamente a coragem de usar o poder de que agora dispõe por inteiro para convencer o Parlamento a aprovar projetos de reconhecido interesse nacional.*

*Também indissociável desse quadro é a necessidade de manter o combate à corrupção simbolizado pela Operação Lava Jato. No círculo governamental mais próximo de Temer se encontram políticos que são objeto de investigação e o presidente já foi obrigado a afastar alguns deles, por compreensível precaução política e respeito à imagem pública de sua equipe. A maracutaia da manutenção dos direitos políticos de Dilma Rousseff abre precedentes perigosos. A partir de agora, mais do que nunca, Temer terá de ser extremamente rigoroso no sentido de garantir à Lava Jato a liberdade e o apoio que, de resto, ela própria já conquistou junto à opinião pública.*

*Terá, também, de rever parte de sua equipe de governo, sobretudo para que ela tenha a indispensável união de propósitos e de ação e para que a participação na administração federal de certas figuras não pareça à opinião pública como um aval a hábitos que a população abomina.*

*Michel Temer tem legitimidade constitucional para liderar o esforço de recuperação nacional. Seu grande desafio será mostrar-se à altura dessa responsabilidade e assim conquistar o apoio popular que ainda não tem. O Brasil precisa muito disso.*