



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

MARCOS ROBERTO OLIVEIRA DE ALMEIDA

**A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO:
UMA ANÁLISE TEXTUAL DE REDAÇÕES ESCOLARES DE UMA
TURMA DE CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO**

Porto Nacional/TO
2021

MARCOS ROBERTO OLIVEIRA DE ALMEIDA

A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO:
UMA ANÁLISE TEXTUAL DE REDAÇÕES ESCOLARES DE UMA
TURMA DE CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Porto Nacional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr^a. Neila Nunes de Souza
Coordenador: Dr. Carlos Roberto Ludwig

Porto Nacional/TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A447p Almeida, Marcos Roberto Oliveira de.
A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: UMA ANÁLISE TEXTUAL DE
REDAÇÕES ESCOLARES DE UMA TURMA DE CONCLUINTE DO
ENSINO MÉDIO. / Marcos Roberto Oliveira de Almeida. – Porto Nacional,
TO, 2021.
149 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2021.
Orientadora : Neila Nunes de Souza
1. Gêneros textuais. 2. Tipologias textuais. 3. Elementos da textualidade. 4.
Redação e Análise textual. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(s) autor(a).

MARCOS ROBERTO OLIVEIRA DE ALMEIDA

**A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO:
UMA ANÁLISE TEXTUAL DE REDAÇÕES ESCOLARES DE UMA
TURMA DE CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Neila Nunes de Souza

Data de aprovação: 20 de dezembro de 2021

Banca Examinadora

Prof.^o. Dr.^a. Neila Nunes de Souza – UFT (Orientadora)

Prof.^o. Dr.^o. Carlos Roberto Ludwig – UFT (Avaliador interno)

Prof.^o. Dr.^o. Lucivaldo Silva da Costa – UNIFESSPA (Avaliador externo)

Porto Nacional, 2021

*Aos meus eternos baluartes da família:
Em memória a meus avós Silvino e dona
Sebastiana (carinhosamente chamada de dona
Sabá)*

*Ao pai Manoel de Almeida (in memoriam)
À minha mãe Maria de Fátima, por ser essa
mulher guerreira que soube me educar para a
vida*

AGRADECIMENTOS

Tomar direção, nesse momento tão atípico em nossas vidas com o cenário tortuoso da pandemia da covid 19 que está ceifando muitas vidas desde 2020, pois essa calamidade mundial não está sendo nada fácil, porque a cada dia que sobrevivemos no isolamento e distanciamento agradecemos incansavelmente pela vida. Além, de nos solidarizar com a dor das famílias de amigos e desconhecidos vitimados por esse vírus mortal.

Primeiramente explico e registro o meu agradecimento a Deus pelo grande livramento que tem feito a cada dia em nossas vidas.

À UFT e ao programa de pós-graduação em Letras, na pessoa do coordenador prof^o. Dr. Carlos Roberto Ludwig.

À professora Neila Nunes de Souza, por estar orientando e compartilhando seu acervo de conhecimento na área de formação de professores no viés da linguística aplicada com essa pesquisa, sempre nos proporcionando encaminhamentos cruciais nesta construção investigativa que se consolidou enquanto embasamento de orientação do fazer linguístico do professor de língua portuguesa da educação básica. Obrigado pelo seu acolhimento em minha estada em Porto Nacional.

À Banca examinadora, pelas orientações e sugestões enriquecedoras e necessárias a essa realização.

Ao professor Dr. Mauricio Alves da Silva, por seus encaminhamentos e contribuições que nos auxiliaram a construir as primeiras etapas dessa dissertação desde o redimensionamento do pré-projeto.

Ao professor Carlos Roberto Ludwig, por contribuir com a nossa formação no componente curricular – políticas linguísticas e educacionais no referido mestrado ministrado no primeiro semestre de 2020. E, por tantas vezes que o procuramos para tirar alguma dúvida sobre a formação extracurricular do curso, pois sempre atencioso e disponível em nos esclarecer o ponto em questão. Também pela orientação em nossa chegada no curso de Mestrado em Letras. A sua receptividade, prof^o. Carlos, é um lindo gesto de incentivo aos mestrandos que vão se deparando com essa nova formação continuada de pesquisa.

Ao professor Edicarlos de Aquino, pela sua importante contribuição através da disciplina - História do Pensamento Linguístico sob os encaminhamentos de Colombat; Fournier & Puech (2017), Auroux (1992) e, dentre outros artigos que nos fomentaram a formação nos estudos linguísticos no segundo semestre de 2019.

Ao Estado do Tocantins por intermédio da UFT, que nos recebeu e nos proporcionou essa formação no mestrado acadêmico em Letras.

Ao professor Dr. Lucivaldo Silva da Costa, pela sua contribuição que começou quando tivemos a oportunidade de estudar, enquanto aluno especial, na disciplina – Aspecto Sociais e Culturais no Estudo da Linguagem que ele ministrou no segundo semestre de 2020, ofertada pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

Aos colegas do mestrado que direta e indiretamente contribuíram para chegarmos aos momentos da qualificação e defesa. Aos amigos Junio e Elane que me deram assistência e acolhimento durante a minha caminhada de estudos e estada em Porto Nacional.

Ao SUS (Sistema Único de Saúde) que proporcionou a população brasileira o direito à vida através da vacinação contra esse vírus da covid19 que dizimou mais 600 mil brasileiros e brasileiras. Viva ao Sistema Único de Saúde.

À minha família, por ter embarcado nessa viagem que me incentivou a ir em busca da formação acadêmica e profissional, pois essa viagem alcançou aprovação no curso de Mestrado em Letras – UFT (Campus de Porto Nacional).

Ao Estado do Amapá por fazer valer o que estabelece a lei 0949/2005 retificada e sancionada pela lei 2394/2019 sobre a progressão funcional horizontal dos professores e professoras do quadro efetivo do magistério Estadual, isso quanto à formação continuada em graduação e pós-graduação.

Ao SINSEPEAP por manter a luta e o diálogo constante em prol dos direitos e deveres dos profissionais da educação do Estado do Amapá.

Diante do exposto, ratificamos o compromisso de atuar em prol de um ensino público, laico e gratuito e, reiteramos que com esse título embasará a nossa prática docente no desenvolvimento dos estudos da linguística de texto sob o viés da linguística aplicada.

Muito obrigado.

Pois bem: analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer.

(ANTUNES, 2010, p. 49)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as produções textuais escritas do gênero textual redação escolar provenientes do arquivo escolar de dez redações de uma turma de concluintes do Ensino Médio. Este acervo são os instrumentos que alicerçaram esse trabalho de pesquisa documental de uma escola pública Estadual da zona sul da cidade de Macapá-AP. Tal fundamentação tomou por base bibliográfica os estudos dos gêneros e dos tipos textuais (Marcuschi, 2008), Dionísio, Machado & Bezerra (2010) e dos constituintes da textualidade Costa Val (1999 e 2016), Antunes (2009 e 2010), além de propor a sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Esta investigação se concentrou na pesquisa bibliográfica de análise documental devido ao cenário da pandemia do covid19. Partindo desse recorte de realidade se tem a seguinte questão: Quais os problemas de caráter da textualidade presentes nas redações escolares de uma turma de concluintes do Ensino Médio em Macapá-AP e quais os problemas relacionados à superestrutura do gênero redigido? Para entender essa questão, elencou-se como objetivos específicos: 1- Compreender a importância dos estudos sobre os gêneros textuais enquanto recursos que permeiam a produção de texto; 2- Conhecer as tipologias textuais assim como as suas superestruturas empregadas no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto escrito; 3- Conhecer os postulados da textualidade, da leitura, da sequência didática e do ENEM enquanto fundamentos norteadores na produção textual escrita (redação); 4- Verificar os elementos da textualidade, da superestrutura do texto dissertativo-argumentativo no *corpus* dessa pesquisa, além do comparativo entre essas redações escolares e dos ditames de avaliação em redação do ENEM. Na busca para ratificar a relação dessa análise de redações escolares e as suas implicações nos concursos públicos que exigem essa composição, pois devido isso, foi que nos apropriamos dos dados de desempenho em redação do ENEM/2019. Essa preocupação serviu para ilustrar o porquê dessa investigação e o ENEM é uma das referências de seleção que enseja eliminação em redação com os seguintes pontos: fuga do tema, não atendimento ao tipo de texto, texto insuficiente, texto desconectado, estes são alguns dos pontos desse exame. Por essas reflexões, tal discussão se construiu em busca da compreensão do aprendizado desse gênero textual redação escolar ocasionando dessa forma na comprovação da qualidade nos argumentos explanados nos referidos textos escolares, porque isso implicará diretamente nos paradigmas de ensino nas aulas de língua portuguesa e na ascensão acadêmica e profissional dos concluintes do Ensino Médio. Quanto a metodologia, utilizou-se das observações obtidas na pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa. Os resultados levaram a comprovar que para saber redigir se faz necessário, além da sua capacidade leitora, conhecer o gênero e o tipo textual exigido por cada prova. Assim, faz-se crucial que o concluinte do Ensino Médio tenha consolidado alguns gêneros, tipos textuais e os elementos da textualidade que servirão de apoio em sua redação. Apresentando-se como cidadão que analisa, critica e sugere um encaminhamento de solução a questões temáticas.

Palavras-chaves: Gênero textual. Tipologia textual. Elementos da textualidade. Redação. Análise textual.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à analyser les productions textuelles écrites du genre textuel de l'écriture scolaire à partir des archives scolaires de dix essais d'une classe de diplômés du secondaire. Cette collecte est l'instrument qui a sous-tendu ce travail de recherche documentaire d'une école publique dans la partie sud de la ville de Macapá-AP. Cette recherche était basée sur l'analyse bibliographique des genres et des types textuels (Marcuschi, 2008), Dionísio, Machado & Bezerra (2010) et des constituants de la textualité Costa Val (1999 et 2016), Antunes (2009 et 2010), en plus de la séquence didactique de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Cette enquête s'est concentrée sur la recherche bibliographique de l'analyse documentaire liée au scénario de la pandémie de covid19. Partant de cette perspective de la réalité, la question suivante se pose: Quels sont les problèmes de caractère textuel présents dans les essais scolaires d'une classe de diplômés du secondaire à Macapá-AP et quels sont les problèmes liés à la superstructure du genre écrit ? Pour comprendre ce problème, des objectifs spécifiques ont été définis :genre écrit? Pour comprendre cette question, les objectifs spécifiques suivants ont été énumérés: 1- Comprendre l'importance des études sur les genres textuels en tant que ressource qui imprègne la production de texte; 2- Connaître les typologies textuelles ainsi que leurs superstructures employées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la production de textes écrits; 3- Connaître les postulats de la textualité, de la lecture, de la séquence didactique et de l'ENEM en tant que fondements de la production textuelle écrite ; 4- Vérifier les éléments de textualité, de la superstructure du texte dissertation-argumentatif dans le corpus de cette recherche, en plus de la comparaison entre ces essais scolaires et les dictées d'évaluation par écrit de l'ENEM. Dans l'objectif de ratifier la relation de cette analyse des essais scolaires et ses implications dans les appels d'offres publics qui nécessitent cette composition, c'est pour cette raison, que nous nous sommes appropriés les données de performance par écrit de l'ENEM/2019. Cette préoccupation a servi à illustrer pourquoi cette recherche et l'ENEM est l'une des références de sélection qui entraîne l'élimination à l'écrit sur les points suivants: évitement du thème, non respect du type de texte, texte insuffisant, texte déconnecté, ce sont quelques-uns des points de cette épreuve. En raison de ces réflexions, cette discussion a été construite autour de la recherche de la compréhension de l'apprentissage de ce genre textuel dans l'écriture scolaire apportant ainsi la preuve de la qualité dans les arguments expliqués dans ces textes scolaires, parce que cela impliquera directement les paradigmes de l'enseignement dans les classes de langue portugaise et l'avancement académique et professionnel des diplômés du secondaire. En ce qui concerne la méthodologie, nous avons utilisé les observations obtenues dans la recherche qualitative et interprétative. Les résultats ont permis de démontrer que pour savoir écrire, il est nécessaire, en plus de sa capacité de lecture, de connaître le genre et le type de texte requis par chaque épreuve. Ainsi, il est crucial que le diplômé du lycée ait consolidé certains genres, types textuels et éléments de textualité qui lui serviront de support dans son écriture. Afin d'être capables de se présenter comme des citoyens qui analysent, critiquent et proposent des voies de solution à des questions thématiques.

Mots clés : Genre textuel. Typologie textuelle. Éléments de textualité. Rédaction. Analyse textuelle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Exemplo de dissertação escolar.....	31
Quadro 2 - Exemplo de relatório de experimento.....	34
Quadro 3 - Exemplo de artigo de opinião.....	35
Quadro 4 - Exemplo de resumo síntese	38
Quadro 5 - Exemplo de resumo de trabalho acadêmico.....	39
Quadro 6 - Recorte de gênero textual: editorial.....	42
Quadro 7 - O conto: O homem sem inimigos.....	45
Quadro 8 - Recorte da crônica: O nariz.....	47
Quadro 9 - Recorte da crônica: O gigolô das palavras.....	48
Quadro 10 - Recorte da crônica: Os moralistas.....	48
Quadro 11 - Recorte da crônica: O estranho procedimento de dona Dolores.....	50
Quadro 12 - Recorte da narrativa: A ilha perdida.....	50
Quadro 13 - Recorte da obra: O Quinze.....	51
Quadro 14 - Recorte da obra: O crime do padre Amaro.....	53
Quadro 15 - Recorte para ilustrar o uso dos tempos verbais empregados no texto descritivo.....	54
Quadro 16 - Recorte da crônica: Vida em manchete.....	54
Quadro 17 - Exemplo de texto predominantemente descritivo.....	55
Quadro 18 - Recorte da obra: O crime do padre Amaro.....	55
Quadro 19 - Exemplo de gênero textual diário: O diário de Gian Burrasca.....	56
Quadro 20 - Exemplo de receita culinária.....	58
Quadro 21 - Recorte da Constituição Federal de 1988 - CF.....	59
Quadro 22 - Exemplo de texto predominantemente expositivo - reportagem.....	61
Quadro 23 - Exemplo de gênero textual: a carta argumentativa.....	64
Quadro 24 - Operadores argumentativos.....	68
Quadro 25 - Critérios de avaliação da redação do ENEM.....	89
Quadro 26 - Razões que geram nota zero na redação do ENEM.....	90
Quadro 27 - Demonstrativo de desempenho em redação ENEM/2019 - Nível de Brasil.....	91
Quadro 28 - Demonstrativo de desempenho em redação ENEM/2019 - Região Norte.....	92
Quadro 29 - Demonstrativo de desempenho em redação ENEM/2019 - Estado do Amapá ...	94
Quadro 30 - Quantitativo de participantes eliminados em redação (ENEM/2019) - Estado do Amapá.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP - Amapá (unidade da federação brasileira)
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
EFI - Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano
EFII - Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
HU – Hospital Universitário
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LA - Linguística Aplicada
LT – Linguística de texto
MEC - Ministério da Educação
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SBD – Sociedade Brasileira de Dermatologia
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UBS – Unidade Básica de Saúde
SD - Sequência Didática
UPA – Unidade de Pronto Atendimento
SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: GÊNERO TEXTUAL E SEUS ENCAMINHAMENTOS.....	22
1.1 Os gêneros textuais enquanto objeto de ensino na produção textual escrita.....	23
1.2 Gênero textual e sua definição.....	23
1.3 A competência comunicativa no ensino dos gêneros textuais	27
1.4 Alguns gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa.....	30
CAPÍTULO II: AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS E SUAS DEFINIÇÕES	43
2.1 Tipologia textual e sua definição.....	43
2.1.1 O texto narrativo	44
2.1.1.1 <i>Definição, características e exemplificação do texto narrativo.....</i>	<i>44</i>
2.1.2 O texto descritivo.....	51
2.1.2.1 <i>Definição, características e exemplificação do texto descrito.....</i>	<i>52</i>
2.1.3. O texto injuntivo.....	56
2.1.3.1 <i>Definição, características e exemplificação do texto injuntivo.....</i>	<i>57</i>
2.1.4 O texto expositivo.....	59
2.1.4.1 <i>Definições, características e exemplificação do texto expositivo.....</i>	<i>60</i>
2.1.5 O texto dissertativo-argumentativo.....	62
2.1.5.1 <i>Definição, características e exemplificação do texto dissertativo-argumentativo.....</i>	<i>63</i>
CAPÍTULO III: TEXTO, TEXTUALIDADE, LEITURA, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENEM: FUNDAMENTOS QUE NORTEIAM A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	72
3.1 Conceituando texto.....	72
3.2 Os setes elementos da textualidade.....	73
3.2.1 Coesão textual um elemento baseado na forma.....	73
3.2.2 Coerência textual um elemento baseado no sentido.....	74
3.2.3 Informatividade.....	76
3.2.4 Aceitabilidade.....	76
3.2.5 Situacionalidade.....	76
3.2.6 Intencionalidade.....	77
3.2.7 Intertextualidade.....	78
3.3 A leitura enquanto aliada na produção de texto.....	80
3.4 A sequência didática (SD) como estratégia de ensino nas aulas de produção textual.....	85

3.5 O que nos mostra o ENEM sobre a produção do gênero textual redação.....	88
CAPÍTULO IV: PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS E ANÁLISE E	
DISCUSSÃO DOS DADOS.....	97
4.1 Método adotado de pesquisa.....	97
4.2 Contexto da pesquisa.....	100
4.3 Geração de dados.....	101
4.4 Análise e discussão dos dados.....	101
4.4.1 Análise e discussão dos dados (redações escolares) em conformidade com os pressupostos dos fatores da textualidade.....	102
4.4.2 Análise das redações escolares quanto a superestrutura do texto dissertativo argumentativo	113
4.4.3 Comparativo de desempenho obtido nas redações escolares e os critérios de avaliação do ENEM.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	136
ANEXOS A – REDAÇÕES ESCOLARES.....	136
ANEXOS B - TEXTOS MOTIVADORES DAS REDAÇÕES ESCOLARES.....	142
ANEXOS C - SINOPSE DE DESEMPENHO EM REDAÇÃO ENEM/2019.....	146

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se concentra na área dos estudos linguísticos na linha de pesquisa da Linguística Aplicada. Pretende analisar a produção textual escrita de uma turma de concluintes do Ensino Médio. Para isso, essa investigação se debruçou sobre os dez exemplares de textos do gênero redação escolar.

A meta deste trabalho é refletir sobre o rendimento na produção de texto escrito de concluintes do Ensino Médio. Esta façanha é um paradigma para nós professores, principalmente, os professores de língua portuguesa. Enquanto professor de língua portuguesa sempre estamos buscando encaminhamentos teóricos e metodológicos com relação à compreensão e sugestão de aprendizado adequado ao comando de produção textual, seja em uma simples atividade de sala de aula, ou de uma questão de exames classificatórios para adentrar a universidade e as faculdades, ou ainda, a conquista de uma vaga em um concurso público.

Em cima dessa nossa preocupação de ensino e aprendizagem do fazer pedagógico em linguagem, trouxe-se a investigação sobre o gênero textual *redação escolar*, por ser um quesito que exige desse formando da educação básica a comprovação de sua competência comunicativa adequada ao contexto de produção.

Para Marcuschi (2008) e Costa Val (2016) essas abordagens necessitam de alinhamentos com os sete fundamentos da textualidade - conhecimentos linguísticos (coesão e coerência) em consonância com os conhecimentos de mundo (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade). Esses autores comungam com o que Antunes (2010, p. 34) nos propõe respectivamente a respeito desse alinhamento como “propriedades do texto” e “condições de efetivação do texto”.

Por isso, o interesse em investigar a questão da problemática que gira em torno das seguintes perguntas: Quais os problemas de caráter da textualidade presentes nas redações escolares de uma turma de concluintes do Ensino Médio em Macapá-AP e quais os problemas relacionados à superestrutura do gênero redigido?

Para conduzir essa pesquisa e responder às inquietações levantadas, partiu-se do objetivo geral que busca analisar as dez produções textuais escritas do gênero redação escolar provenientes de um arquivo escolar de uma turma de concluintes do Ensino Médio, com vistas a verificar os conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo mobilizados ou não pelos sujeitos que confeccionaram as referidas redações.

Dessa forma, elegeu-se como objetivos específicos:

- ✓ Compreender a importância dos estudos sobre os gêneros textuais enquanto recursos que permeiam a produção de texto; (capítulo I);
- ✓ Conhecer as principais tipologias assim como as suas superestruturas empregadas no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto escrito; (capítulo II)
- ✓ Conhecer os postulados da textualidade, da leitura, da sequência didática e do ENEM enquanto fundamentos norteadores na produção textual escrita (redação); (capítulo III)
- ✓ Verificar os elementos da textualidade, da superestrutura do texto dissertativo-argumentativo no *corpus* dessa pesquisa, além do comparativo entre essas redações escolares e dos ditames de avaliação em redação do ENEM. (capítulo IV)

Nesse sentido, concorda-se que a tarefa de redigir um texto com clareza e coesão é um dos desafios encontrados, por muitos estudantes. Devido a essa questão este trabalho apoia-se nas ideias de Antunes (2005, 2006, 2009, 2010), Koch & Travaglia (2018), Koch (2018), Marcuschi (2008), Fávero (2009) dentre outros estudiosos. E, enquanto metodologia, emprega-se a reflexão na pesquisa bibliográfica, respaldando os capítulos um, dois e três que tratam respectivamente dos gêneros textuais, tipologias textuais, texto, textualidade, leitura, sequência didática e ENEM: fundamentos que podem nortear a produção textual adequadamente. Esses fundamentos serviram de encaminhamentos para a análise documental e de conteúdo, apoiada na teoria de Antunes (2005, 2006, 2009, 2010), Ferrarezi & Carvalho (2015), Guedes (2009), Oliveira (2010). Escolheu-se a análise de resultados de ensino de língua portuguesa no viés do gênero textual redação escolar, por ser de caráter aplicável ao método de análise documental e ao mesmo tempo possibilitar uma pesquisa de cunho qualitativa interpretativa, sendo permissível uma análise textual tanto objetiva quanto subjetiva do *corpus* envolvido nessa investigação.

Como já referendado, esse estudo visa verificar a situação em que se encontram as competências comunicativas presentes na materialização dos argumentos construídos na defesa redacional do texto de gênero redação escolar. Esses princípios estão alicerçados nos fundamentos da textualidade perpassando pelas superestruturas do texto, sendo o foco o texto dissertativo-argumentativo.

Tais assuntos são destacados em rodas de conversas de professores e demais profissionais da educação engajados com o fazer pedagógico que trazem para a roda de discussão as questões de ensino e aprendizagem linguísticos, dentre as situações estão as dificuldades dos alunos em saber ler e escrever. Por isso, Rojo & Jurado (2006, p. 38) reforçam

o dito sobre “o que os novos documentos oficiais propõem vai ao encontro da ideia de um currículo voltado para conhecimentos e competências de tipo geral”, por conseguinte, não se pode primar pela centralização de ensino da tradição que em sua maior parte aborda a metalinguagem e sim no estudo dos gêneros textuais de acordo com a situação de comunicação.

Essas marcas resultam diretamente nas avaliações, sejam elas internas ou externas à escola, pois de uma forma ou de outra os estudantes serão submetidos à produção intelectual, e a produção textual escrita é uma das competências exigidas na consolidação da carreira acadêmica e profissional de cada aluno.

Para respaldar essa inferência Antunes (2010) destaca a expressividade do texto como uma atividade que se desenvolve na interação comunicativa que envolve, simultaneamente, o ato linguístico, o social e o cognitivo.

Em cima disso o papel da escola, segundo Antunes (2006) deve ser entendido como um dos principais espaços para a proficiência leitora, escrita e falada do aluno. Por isso seria importante questionar se as formas como o gênero tem sido ensinado tem feito algum sentido ao aluno. Isto para não acarretar problemas de ordem inadequada na norma padrão tão cobrada nos cenários formais (reportagem, carta argumentativa, relatório etc).

Afinal, essa é uma constante inquietação de professores, pais ou responsáveis e pesquisadores da educação, pois essa situação que eu tenho observado desde quando se assumiu a função de professor na educação básica em maio de 2003, numa escola pública estadual de periferia na zona sul da cidade de Macapá –AP, na condição de professor temporário. E, em agosto de 2006 se consolidou, mediante concurso público, a passagem para o quadro efetivo do magistério Estadual do Amapá.

Já se passaram mais de quinze anos de magistério na educação básica e, apesar da pouca valorização do magistério, ainda se continua na busca por melhores condições, estratégias e abordagens que viabilizem uma mudança desse paradigma de ensino quanto ao aspecto da produção textual.

Com a experiência que passamos a construir desde quando iniciamos a carreira docente com as séries iniciais do ensino fundamental - I de 1ª a 4ª (hoje do 1º ao 5º ano), depois assumindo o segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental-II e atualmente exercendo a docência no ensino médio.

Não pode deixar de mencionar a experiência que obtivemos na educação profissional numa escola de saúde, ocasião em que ministramos aulas sobre os gêneros textuais (relatórios, receituários etc) gêneros estes que fazem parte do dia a dia dos profissionais da saúde.

Um outro trabalho de docência foi na educação de jovens e adultos – EJA nas terceiras e quartas etapas EFII. Contudo, ainda nos sentimos um aprendiz diante dos desafios do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, quando o assunto é produção textual sob a ótica do gênero redação escolar. Prima-se em deixar claro aos alunos que na produção de um texto escrito linguisticamente adequado ao contexto sociocomunicativa.

É claro, sem deixar de dar uma breve exemplificação de outros gêneros textuais e tipologias trabalhadas em sala de aula, como o texto narrativo, o texto injuntivo e o texto descrito etc.

A propósito, Ramos (1999), considera que a redação é mais um dentre os diversos gêneros textuais que a escola oferece na formação linguística do aluno. Isso é o reflexo do processo de produção de textos falados e escritos que estarão ligados ao contexto de interlocução.

No entanto, os encaminhamentos metodológicos se debruçaram sobre a investigação a partir da contextualização do campo de discussão, por meio de revisão bibliográfica e posteriormente a análise documental, isto, com base nas redações escolares de uma turma de concluintes do Ensino Médio, sendo este o gênero textual mais requisitado nos concursos pela nomenclatura de redação, afinal esse ato de produzir texto e, de preferência o texto dissertativo-argumentativo, como já referendado, é o foco dessa investigação que analisa os avanços e as possíveis dificuldades encontradas nos argumentos contidos nos dez exemplares de redações escolares.

Segundo André (1986), esses arquivos escolares (redações escolares) não são quaisquer documentos, pois são impressões que foram construídas em um contexto e fornece informações pertinentes a respeito da questão do interesse investigativo do pesquisador sobre o referido *corpus*.

Tais dados foram obtidos a partir dessa atividade de redação que desenvolvemos com base em um planejamento no componente curricular de língua portuguesa seguindo um propósito de preparação para concursos públicos (exame nacional do ensino médio) no primeiro semestre de 2019 com formandos de uma turma do Ensino Médio. Quanto ao nome da escola, assim como o nome dos alunos envolvidos com a produção textual, talvez não serão elementos de discussão, pois o nosso objetivo é refletir sobre os pontos de avanços e possíveis dificuldades que possam comprometer a textualidade do gênero redação escolar assim como a superestruturas do texto dissertativa-argumentativa.

A partir desse planejamento de redação se pode pensar que se estabeleceu o que a BNCC¹ preconiza para o ensino médio que é a preparação desse conculinte para as situações de comunicação obedecendo ao gênero e ao tipo textual de forma crítica e de caráter interventor num determinado contexto apresentado no momento da fala ou da escrita.

Conforme discutido por Köche, Boff & Marinello (2014) se pode inferir que os professores de língua portuguesa estão diante de um desafio em se especializar cada vez mais para melhor conduzir a formação linguística dos alunos, pois essa formação implica também no domínio da produção/composição/redação de texto, por ser um dos requisitos exigidos na ascensão acadêmica e profissional.

Esse requisito é bastante exigido nos processos seletivos em geral, sendo o texto dissertativo-argumentativo a modalidade textual mais solicitada aos candidatos e, por isso, tornou-se o foco desse estudo. Todavia, o cerne da questão de investigação prima por analisar a qualidade nas composições/redações escolares desse público de alunos e assim poder compreender e propor abordagens em políticas educacionais que venham viabilizar uma proposta adequada de produção textual escrita. Porém, essas inquietações se refletiram nos resultados obtidos no ENEM/2019 em nível de Brasil, região Norte e Amapá.

Para concretizar uma proposta de produção textual escrita esta dissertação visa sugerir a concepção de trabalho metodológico da sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a qual descreve os módulos de construção de ensino de cada etapa da produção textual. Essa proposta visa a um ensino consolidado no entendimento e compreensão dos critérios que fomentam uma proposta de redação, no caso do texto dissertativo-argumentativo ou outro gênero a ser escolhido para os estudos em sala de aula.

As autoras, Köche, Boff & Marinello (2014, p. 77) consideram que que a redação não pode ser vista como um texto sem objetivo, pois se faz necessário a dissertação escolar que segue uma estrutura que envolve uma situação-problema, discussão (desenvolvimento) e solução (conclusão). Segundo as referidas autoras se faz entender respectivamente da seguinte maneira: contextualização do tema; sustentação dos argumentos com relação a problemática, e o último ponto tem a ver com a ratificação do ponto de vista defendido sobre o tema discutido.

¹ Base nacional comum curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente a educação escolar, tal como a define no § 1º do artigo 1º da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996), visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN).

As autoras sugerem indiretamente os encaminhamentos da “sequência didática” de Dolz, Noverraz & Schneuwly, os quais também são propostos, por Marcuschi (2008). E que, essa tomada de abordagem, sem dúvida alguma, implicará em um ensino que se baseia nas orientações da BNCC que estabelece ao sistema de ensino médio que o aluno ao final da educação básica (Ensino Médio), seja capaz de saber se posicionar de forma oral ou escrita com habilidades relativas e aplausíveis quanto à análise, síntese, compreensão de forma responsável em relação às problemáticas sociais, além de construir sentidos inteligíveis aos textos lidos ou construídos, isto quando solicitado a interagir em uma situação comunicativa oral ou escrita.

Esse texto abordou a discussão teórica dos gêneros textuais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da produção do texto dissertativo-argumentativo e analisou as produções textuais escritas quanto as adequações que envolveram a textualidade e a superestrutura do gênero produzido.

Esta dissertação teve uma organização para:

No primeiro capítulo discutir os gêneros textuais salientando o seu conceito e a sua importância para o ensino. Também se trouxe para discussão alguns exemplos que merecem ser sugeridos no processo de ensino e aprendizagem escolar. Isto, segundo a ótica de Oliveira (2010) e Sautchuk (2017) dentre outros estudiosos da área de estudos linguísticos que compõem esse momento.

No segundo capítulo abordar sobre as tipologias textuais, segundo a visão de Guedes (2009), Oliveira (2010), Sautchuk (2017), Santos, Riche & Teixeira (2020) que comungam com as ideias de Marcuschi (2008) entre outros que trazem suas concepções sobre gêneros e tipos textuais.

No terceiro capítulo tratar da definição de texto, textualidade e seus elementos, perpassando pela importância da leitura e também nessa premissa sugerir a sequência didática (SD), enquanto proposta de desenvolvimento do projeto de produção textual, seja ele, escrito ou oral. Tais fundamentos que, segundo Costa Val (1998, 2016), Antunes (2010), Marcuschi (2008) e demais estudiosos que compõem essa discussão pertinente na construção da compreensão sobre o que é o texto e o que deve ser contemplado em sua composição e, com isto, construí-lo adequadamente ao contexto de solicitação, por isso, talvez se constatou a relevância de apresentar os ditames do ENEM.

No quarto capítulo apresentar as questões metodológicas adotadas. Sendo nela, o momento de enfatizar os encaminhamentos e métodos de natureza qualitativa interpretativa dessa pesquisa na geração de dados, além do comparativo sobre o desempenho do Amapá na

redação do ENEM/2019. É também neste capítulo que trouxemos a análise e discussão de dados, tratando-se da relação dos pressupostos teóricos, construídos nos capítulos um, dois e três e as suas implicações nas referidas redações escolares.

E por fim, apresentamos considerações finais acerca dessa investigação linguística sobre o ato de produzir textos/redações, assim como mensurar o nível de ensino e aprendizagem, no tocante, da escrita de textos adequados aos certames solicitados de produção em concursos públicos, sejam para o ingresso na academia ou para a conquista do tão almejado emprego.

Apresentando a contribuição desta pesquisa para o planejamento pedagógico no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Dessa forma, essa investigação poderá servir de referência bibliográfica para futuros trabalhos científicos quanto ao processo de aprimoramento da produção textual escrita nesse caso da redação escolar do texto dissertativo-argumentativo.

CAPÍTULO I

GÊNERO TEXTUAL E SEUS ENCAMINHAMENTOS

Neste capítulo, apresenta-se o embasamento teórico, segundo as ideias de autores como Antunes (2005, 2006, 2009, 2010), Koch & Travaglia (2018), Koch (2018), Marcuschi (2008), Fávero (2009), Köche, Boff & Marinello (2014), Oliveira (2010) que subsidiaram este trabalho dentro de uma visão da teoria dos gêneros e tipos textuais. Dentre os autores que trataram desse ponto, se tem por base Antunes (2005, 2006, 2009, 2010), Marcuschi (2008) que referendam a questão da produção textual escrita (redações) de alunos do Ensino Médio. Numa visão linguística, mais precisamente da linguística aplicada -LA², este trabalho visa analisar os possíveis equívocos que poderão ocorrer nas referidas composições já documentadas enquanto arquivo para a análise textual desta investigação.

Em busca do entendimento sobre o cerne da questão que alicerça os gêneros, Marcuschi (2008) vem contribuir ao dizer que todo texto é composto por sequências tipológicas diversificadas. Estas estarão ligadas à sua finalidade que, por sua vez, irão evidenciar aquela em predominância. Então, esse autor afirma que gêneros e tipologias são coexistentes em uma determinada composição, enquanto um se materializa na interação comunicativa o outro compõe a superestrutura de produção.

Para Marcuschi (2008) é na linguística de texto (LT) que esse estudo ganha maior destaque, pois terá como discussão o texto enquanto unidade de sentido de acordo com o gênero escolhido e a tipologia que irá compor a sua estrutura. Por isso, esse autor ratifica ao dizer:

Não há dúvida de que a LT situa-se nos domínios da linguística e lida com fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa. A LT opera com fatos mais amplos que a linguística tradicional. Contudo, quando se faz uma análise textual, deve-se ter em mente que os aspectos estritamente linguísticos, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 75)

Diante dessa busca por respostas, nesta composição textual científica acadêmica, sejam elas de natureza da *coesão* – referindo-se aos componentes do texto que se conectam

² Segundo Moita Lopes (2006) em seu livro – Por uma linguística aplicada INTERDISCIPLINAR, vem nos subsidiar sobre o papel da pesquisa em linguística aplicada – LA (MOITA LOPES, 2006, p. 23) enfatiza que “[...] a LA precisa dialogar com as teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais (cf. Signorini, 1998b), na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias.” Logo, é a partir dessa visão de aplicabilidade que o pesquisador em sintonia com a questão investigada que ao se deparar com os resultados levados se possa refletir sobre os percalços que afligi ou estão impossibilitando o desenvolvimento do sujeito leitor/produtor de linguagem.

mutuamente, da *coerência* – como as informações são apresentadas no construir do texto e o acervo de conhecimento de mundo e de conhecimentos linguísticos de seu produtor. Pontos esses que serão retomados posteriormente quando se falar sobre os sete elementos da textualidade.

Vale salientar ainda, que através desta fundamentação se compreenderá melhor as particularidades da escrita e a contribuição da leitura na produção textual sem deixar de lado a questão da reescrita textual que é uma das estratégias da SD para se alcançar a produção textual final, mais essa última fica contemplada na metodologia dos módulos dessa sequência didática.

Tais princípios se vinculam à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definida pela abordagem da “sequência didática”. Isto reflete no que Antunes (2006) defende que se trata de um processo de atividades de desenvolvimento gradual ou processual, e a avaliação desse texto deve ser de forma contínua por fases de aprimoramento do texto.

Mediante esses pontos, se passou a ampliar a discussão com a subseção que tratará especificamente dos gêneros textuais, assim como sua definição, principais concepções que embasaram esse texto empírico. Por conseguinte, serão expostos alguns gêneros textuais que merecem destaque no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua.

1.1 Os Gêneros textuais enquanto objeto de ensino na produção do texto escrito

Talvez ao se propor apresentar o que venha a ser o gênero textual, isso se faz necessário devido a exigência empregada pela sociedade, por parte de certos gêneros e suas especificidades sociocomunicativas. É notório que os gêneros textuais sejam apresentados a cada momento pelas pessoas, pois sempre que estão diante de uma situação de interação comunicativa e sempre acionam um gênero textual adequado ao contexto.

Segundo Dionísio, Machado & Bezerra (2010), essas escolhas são acompanhadas da estrutura, da finalidade, do conteúdo, da funcionalidade, do estilo e da composicionalidade, isto tudo vinculado à tipologia textual predominante, no texto que pode ser oral ou escrito.

Feitos alguns esclarecimentos sobre os aspectos do gênero textual, então, em seguida será apresentada a definição e função do gênero textual.

1.2 Gêneros textuais e seus encaminhamentos

Para Marcuschi (2008, p. 155) gêneros textuais são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, ou seja, são textos empíricos que exercem uma função social por

fazerem parte do dia a dia das pessoas. Assim, é possível compreender que os gêneros são textos concretos que circulam na interação sociocomunicativa.

Por isso, Oliveira (2010) acrescenta, ainda, que há uma variedade de gêneros textuais que podem ser identificados por suas marcas gramaticais e lexicais a partir de suas características, por exemplo o bilhete, a carta etc, e os tipos textuais, os quais expõe sua estrutura tipológica (narrativa, descritiva, injuntiva, expositiva ou argumentativa). Logo, o estudo de um determinado gênero textual pode ser um importante recurso no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Percebam que fazer uma seleção de gêneros textuais para se desenvolver em sala de aula requer atenção, pois Oliveira (2010, p.84) discute que “[...]. Diante desse universo ilimitado, o professor precisa tomar decisões quanto a que gêneros abordar em suas aulas.” Verificaram que o professor precisa se apropriar dos gêneros mais usados e solicitados nos contextos de exigência.

A propósito Oliveira (2010, p. 84), ratifica também que a tarefa da questão sobre - que gêneros textuais devem fazer parte do ensino de língua e linguagem em sala de aula? Mas, para isso acontecer “[...] o professor tem de responder uma pergunta básica: o que as pessoas leem? A resposta a essa pergunta serve como norte para a escolha dos gêneros a abordar em sala de aula.”

O professor ao se ater a responder à pergunta de Oliveira, inevitavelmente esse educador passará a utilizar, ao mesmo tempo um meio de comunicação e um objeto de ensino e aprendizagem com os alunos do ensino fundamental e médio. Nesta pesquisa o que está em voga é a análise textual do gênero redação escolar que enfatiza a tipologia argumentativa. Situação que será detalhada na seção que tratará pontualmente sobre as tipologias e suas definições, características e exemplificações.

Retomando o fio condutor dos gêneros, segundo Dionísio, Machado & Bezerra (2010), os textos que estão presentes ou que se produz no dia a dia, sejam eles orais ou escritos, sempre carregam uma composição tipológica diversificada, porém com a predominância de um tipo textual. Ainda, ressalta-se que o gênero, por exemplo, carta possui características como: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Por exemplo, no gênero carta pessoal por ser um texto que conta uma situação a alguém, aqui se pode fazer uso de um relato que exprime saudade, preocupação etc, sempre o teor dessa carta vai depender da finalidade e do conteúdo a ser explorado.

Inclusive, na escola é perceptível acontecer alguma confusão entre gênero textual e tipo textual. Logo, a partir das leituras de autores como Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Dionísio, Machado & Bezerra (2010) Schneuwly & Dolz (2004) se tentará dirimir essas questões.

No entanto, não se pode deixar de frisar, segundo Marcuschi (2008), que Saussure, também tinha atenção com a língua em uso e, não apenas em unidades abaixo do nível da frase como: o fonema, o morfema, o lexema. Tais ideias foram comprovadas com novas descobertas de textos de Saussure que vieram para mostrar o quanto ele tinha preocupação com a visão analítica da língua em uso. Olha a materialização dos gêneros textuais no desenvolvimento da comunicação!

Em vista disso, pode-se compreender que a linguística de Saussure, também, traz uma reflexão sobre os agentes envolvidos com a língua. Segundo Lopes (2006), cabe a linguística aplicada analisar e investigar questões sobre o ensino dessa língua e teoricamente buscar compreensão do que pode estar acontecendo naquela problemática linguística, seja do/no ensino fundamental, médio ou superior.

Embora os alunos, ao darem início a sua carreira estudantil, já trazem consigo uma bagagem cultural de saber se expressar e compreender os simples comandos e também saber interpretar seus locutores dentro de uma comunicação popular que mais tarde terão que interagir com o conhecimento sistematizado construído nas instituições de ensino.

Sob a ótica de Marcuschi, (2008) o problema que está em certas discrepâncias no ensino da língua portuguesa, talvez possa ser fruto de uma abordagem equivocada de estudos linguísticos em sala de aula na educação básica, como já mencionado por Antunes (2006), remetendo ao que está sendo enfatizado na escrita, pois ainda sobre esse viés Marcuschi traz uma afirmação que pode auxiliar a prática docente e o processo de construção da leitura e da escrita na vida do estudante e principalmente dos concluintes do ensino médio:

É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

A produção de texto tem sido um assunto discutido no âmbito acadêmico e dos profissionais da educação básica, pois às vezes o ato de escrever satisfatoriamente um texto está ligado ao ensino adequado de redação. Esse quem sabe não é o cerne da questão que se torna um grande obstáculo na vida de muitos alunos na busca por colocação profissional e acadêmica.

Por outro lado, enquanto professor da educação básica no componente de língua portuguesa – já se constatou um número considerado de estudantes que se dizem até um pouco despreparados e que no momento que estão diante de uma solicitação de “redação” a ser produzida, relatam que o tema proposto foge de seu acervo de ideias/leituras.

As situações acima descritas podem estar ligadas aos fatos, segundo Bunzen (2006), que se trata de um trabalho com a escrita sem alguma finalidade contextualizada, é claro que há um objetivo que é estimular o ato de redigir um texto de preferência dissertativo-argumentativo, ou seja, um simples exercício de escrita como é posta a seguinte ideia:

Se, por um lado, como já apontava Soares (1978), os efeitos da redação do vestibular, muito longe de resolver o problema da produção escrita dos alunos, acabaram por cristalizar um objeto de ensino para essa faixa de escolaridade – redação de vestibular; por outro, com base nas redações dos vestibulandos, começaram a surgir várias pesquisas, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, que produziram, em certa medida, um “diagnóstico” da produção escrita dos alunos que finalizavam o EM. (BUNZEN, 2006, p. 146)

Na citação acima ficou claro que muitos alunos têm dificuldades sim no gênero textual redação. E que esse ato de redigir se torna um verdadeiro “ajuste de contas” (BUNZEN, 147) entre o aluno e o professor, ou ainda, entre o candidato e a banca examinadora de concurso público. Logo, é possível ver essa abordagem como uma “receita” de produção de texto. Afinal, cada formando do ensino médio têm uma finalidade de aprender a redigir esse gênero para alcançar os seus propósitos.

Oliveira (2010), assim como Sautchuk (2017) afirmam que a redação é um gênero textual que inclusive é uma produção muito solicitada em concursos públicos, isto, também defendido por Antunes (2006), que será retomada posteriormente por Sautchuk (2017) que ratifica essa ideia incluída no vestibular e no ENEM. Também é possível inferir com base em Köche, Boff & Marinello (2014) que a redação escolar ou:

A dissertação escolar é um gênero textual que constrói uma opinião em torno de um tema polêmico. Geralmente, é produzido no contexto escolar por alunos do Ensino Médio. O aprendiz escreve atendendo a uma solicitação do professor, a fim de melhorar a sua capacidade argumentativa. (KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2014, p. 75)

Até mesmo porque Marcuschi (2008) ressalta ainda, que o gênero textual pode ser compreendido como uma perspectiva que parte:

[...]. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variada, as

normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. (MARCUSCHI, 2008, p. 55-56).

Mediante a afirmativa de Marcuschi se compreende que é recomendável que o ensino adote novos encaminhamentos que enquadre a diversidade de gêneros na prática de produção textual. Tal cumprimento se concilia com uma das competências descrita pela BNCC que trata da seguinte forma:

Estabelecer relações entre as partes do texto, [...], considerando a construção composicional e estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplo etc.) (BNCC 2017, p. 506)

A BNCC deixa claro o real objetivo de se aprimorar o ensino de produção textual e, como a competência descrita acima demonstra que a orientação dada é para se reinventar na prática de ensino, ou seja buscar apoio na variedade dos gêneros textuais para desenvolver e estimular a competência comunicativa nos alunos. Adiante será definido/conceituado os ditames do que venha a ser competência comunicativa e sua contribuição na formação do aluno produtor de texto.

1.3 A competência comunicativa no ensino dos gêneros textuais

Estudar os gêneros textuais significa possibilitar ao aluno uma aprendizagem que parta da diversidade de gêneros que são acionados sempre que o falante, escritor/ouvinte, leitor precisar interagir. E, a competência comunicativa auxilia a análise e a reflexão sobre os usos reais e a competência gramatical é um dos elementos da competência comunicativa.

Para Oliveira (2010) o usuário da língua não pode ficar apenas no estudo da estrutura gramatical, pois, isso não é sinônimo de proficiência na língua. Oliveira (2010, p. 35) no uso das palavras de Hymes (1978) conceitua competência comunicativa ao dizer que: “[...] o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações em que se encontra no momento em que usa a língua”.

Esse estudo com a diversidade de gênero é retratado, por Oliveira (2010), como desenvolvimento progressivo da capacidade de realização diante do texto em uso. Além disso, o professor poderia estar quebrando um paradigma de ensino centrado exclusivamente no gênero textual redação escolar. Isso talvez impactaria na competência redacional dos alunos, por estarem se familiarizando com outros gêneros que os instruisse na produção de texto.

Ainda, segundo as ideias de Oliveira (2010) para se alcançar esse nível de compreensão sobre o ensino diante da diversidade de gênero, e assim estimular a competência comunicativa no aluno que poderia ser mais detalhada na formação do professor. Isto refletiria numa abordagem que abrangesse uma visão semântico-pragmática³ que o levasse a adotar o texto como eixo de estudo nas aulas de língua.

Sendo assim, os postulados de Oliveira (2010) mostram os encaminhamentos e contribuições de Hymes, Widdowson e Canale que descrevem a competência comunicativa como um ato ligado aos conhecimentos e habilidades. Pois o sujeito só poderá, segundo esses autores, alcançar essa competência se o mesmo souber utilizá-la nas situações concretas. Por isso, a sugestão de explorar os gêneros textuais em sala de aula.

Ainda seguindo os estudos de Oliveira (2010, p.42-57) as competências comunicativas podem se apoiar em quatro componentes que são:

a) A competência gramatical – refere-se ao uso da língua com apoio nas regras gramaticais e nas características dessa língua (sintaxe, morfologia, pronúncia, vocabulário e a grafia). Esse conjunto ajudará o usuário a entender os enunciados e a saber expressar significados por meio de enunciados. Nessa concepção de competência remete ao que Hymes conceitua e, em parte, ao conceito de competência linguística apresentada por Chomsky, o qual não faz referência à ideia de habilidade.

Essa competência tem a sua parcela de contribuição na formação linguística do aluno, pois o ajudará a arrumar os enunciados conforme o poder expressivo das palavras. Para isso acontecer, o professor precisa munir o aluno de informações, por exemplo, sobre tempos verbais, vozes verbais, subordinação e coordenação, processo de formação de palavras, tudo com consciência para atingir os efeitos estilísticos em cada situação de comunicação.

b) A competência sociolinguística – refere-se às regras socioculturais que auxiliam a materialização da língua em uso. É nessa competência que o usuário passa a entender o enunciado a partir dos seus conhecimentos de cunho social e cultural e do contexto em que estiver no momento da interação comunicativa. Essa competência deixa explícita a visão interacionista de língua.

³ Silva, Ferreira & Alencar (2012, p. 45-46) vem corroborar com o entendimento sobre o elemento semântico-pragmático que “Nos anos 1970 e 1980, uma divisão de trabalho clássica ou ideal-típica se cristalizou entre a semântica como o domínio de regras, de convenções e da linguagem literal (ou do significado proporcional ou sentencial) e a pragmática como o domínio de estratégias, intenções e significados do falante, individualmente transmitidos. Recentemente, essa rígida oposição tem sido criticada por várias correntes teóricas. Porém, apesar dos desenvolvimentos recentes, os pressupostos metodológicos que subjazem a essa divisão não foram seriamente questionados. Esses pressupostos são os seguintes: 1. Individualismo metodológico; 2. Uma oposição quase estruturalista entre o comportamento individual da linguagem; 3. Uma visão consensual da comunicação.

c) A competência discursiva – refere-se ao uso combinado entre as formas gramaticais e lexicais mediante os diferentes gêneros textuais, sejam eles falados ou escritos. O texto nessa competência deve consolidar a unidade que alcança principalmente através da coesão⁴, no nível linguístico, e através da coerência⁵, no nível semântico.

Também é nessa competência que o professor passará a preparar os alunos a perceber, por exemplo, a função dos pronomes, dos sinônimos e das conjunções que articulam as partes do texto. Não se pode deixar de frisar que o professor trazendo outros gêneros textuais, além da redação escolar, que tem exclusivamente a preparação para concursos públicos incluindo o vestibular e o ENEM. Além disso, pode-se incluir os sete elementos da textualidade proposta por Val (2016) e Koch (2020) como será abordado no terceiro capítulo.

d) A competência estratégica – refere-se à capacidade do usuário da língua em conhecer as estratégias verbais e não verbais, além da habilidade de uso dessas estratégias na prática, com o intuito de compensar alguma falha de uma competência não muito assimilada, também para compensar alguma falha de memória ou algum problema emocional ou físico temporário. E para compensar também se utiliza de paráfrases, as definições, o uso de sinônimos, uso de dicionários, os gestos e os desenhos que o ajudarão a se tornarem autônomos em adequar a situação sociocomunicativa. Para exemplos, tem-se o uso de vocábulos como “coisa”, “treco” Oliveira (2010)

Por isso, Oliveira (2010) propõe a adoção da competência comunicativa no planejamento do professor para verificar se as quatro áreas estão sendo entendidas pelos alunos no desenvolvimento dos recursos linguísticos.

Considerando essa perspectiva de aprendizado o aluno deverá, segundo Antunes (2010), saber expressar a sua competência comunicativa. Isto é o que se espera dos alunos do ensino médio, principalmente dos concluintes desse nível de estudo. Em virtude disso, compreende-se o texto enquanto unidade de sentido e suas particularidades que remetem ao tipo e ao gênero textual empregado em uma composição textual a ser apresentada a uma situação de comunicação seja oral ou escrita.

⁴ Koch (2018, p. 16 apud Halliday & Hasan 1976) conceitua “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. E acrescenta dizendo que “por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”.

⁵ Marcuschi (2008, p. 121) diz que “A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outros”.

Assim, as tomadas de mediação nas abordagens metodológicas de ensino podem ser compreendidas como o ato de “abrir portas” ou “fechar portas” para o aluno no processo de ensino e aprendizagem de língua (gem). Aliás, é a partir desses encaminhamentos que se está buscando a reflexão sobre o ato de escrever que implica diretamente no produtor de texto com o intuito de superar o drama da “redação” ou produção de texto escrito. Conforme esses pareceres na próxima discussão que virá se tratarão de alguns gêneros textuais que, segundo Oliveira, Sautchuk, Köche, Boff & Marinello, além de outros colaboradores, que trazem as suas contribuições sobre os estudos dos gêneros textuais que circulam nas solicitações de ensino, principalmente nas do ensino médio.

1.4 Alguns gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa

Retomando Oliveira (2010) o estudo dos gêneros textuais na escola precisa ampliar a seleção e a escolha de gêneros relevantes que permitam aos alunos compreender esses textos, enquanto textos concretos que apresentam um conteúdo específico, uma finalidade que se pretende alcançar com o receptor. Não se pretende falar de um trabalho que aconteça de maneira superficial, enquanto uma mera apresentação dos gêneros.

Contudo, o que se propõe é mostrar alguns gêneros que possam auxiliar no planejamento de ensino de língua com objetivo de trabalhar o passo a passo que pode ser iniciado com a pesquisa, a leitura e a produção do gênero pretendido. Por isso, Sautchuk (2017) referenda que se traga para a sala de aula outros gêneros, além da redação do texto dissertativo-argumentativo, pois com as leituras de outras opções o aluno passará a ampliar seu acervo de conhecimento sobre os principais gêneros que fazem parte da vida estudantil, acadêmica e profissional.

Sautchuk (2017), Oliveira (2010) e Köche, Boff & Marinello (2014) sugerem alguns gêneros textuais que são relevantes ao processo de ensino de produção textual escrita, isto não significa dizer que há gêneros superiores a outros, porém, trazer para a situação de sala de aula gêneros que são bastante utilizados, além de contribuir para a formação do aluno também abre um leque de opções de interação comunicativa. Dentre esses textos que, segundo esses autores, além do texto dissertativo-argumentativo, eles propõem estudar o relatório, o artigo de opinião, o resumo, o Editorial, pois os referidos autores, comungam da mesma ideia ao dizerem que esses gêneros textuais são textos que farão parte da trajetória da vida universitária e profissional de um aluno.

Além disso, esses gêneros elencados são, de acordo com suas concepções, os que precisam estar presentes na formação dos alunos da educação básica e, necessariamente para

os alunos do ensino médio. Vale dizer, ainda, que será explanado cada gênero mencionado, isto implica salientar que serão expostos o exemplo e os esclarecimentos sobre o gênero em discussão.

Diante dessa visão, apresenta-se alguns gêneros textuais que são recomendados pelos autores Köche, Boff & Marinello (2014), Oliveira (2010), Marcuschi (2008), Guedes (2009), Köche & Marinello (2017) a compor o processo de ensino e aprendizagem da produção textual.

A começar pelo gênero dissertação escolar que é um gênero textual requisitado nas atividades em sala de aula, enquanto prática de desenvolvimento da capacidade do aluno em saber redigir um texto de superestrutura argumentativa.

Köche, Boff & Marinello (2014) traz um exemplo de uma **dissertação escolar** que será apresentado no quadro abaixo:

Quadro 01: Dissertação escolar

A posição da mulher na sociedade pós-moderna

Homens e mulheres desempenham atualmente diferentes papéis nas mais variadas instâncias sociais. No que se refere a essa questão, a sociedade vem reconhecendo a igualdade de condições entre homens e mulheres.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende a equiparação de direitos, bem como princípios da não discriminação, proclamando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No entanto, constata-se que inúmeros obstáculos e preconceitos ainda permanecem e prejudicam a igualdade entre homens e mulheres.

A primeira observação recai sobre o fato de que muitas mulheres, embora desempenhem as mesmas funções profissionais que o homem, recebem uma remuneração inferior. Além disso, ainda não existe credibilidade no mercado de trabalho, no sentido de as mulheres assumirem cargo de chefia; o exercício do poder está centrado na figura masculina. Sabe-se também que determinadas empresas preferem contratar homens a mulheres, pois elas poderão entrar em licença maternidade e ausentar-se para cuidar dos filhos, desarticulando a organização. Pude constatar tal discriminação em uma empresa X, quando uma amiga, ao candidatar-se à vaga ofertada, foi preterida por um rapaz, porque estava no início da gestação, embora o superasse em todos os quesitos.

Sem dúvida alguma, verifica-se que, nas últimas décadas, as mulheres têm obtido várias conquistas: o direito ao voto, a entrada no mercado de trabalho, o uso de contraceptivos e a possibilidade de adotar ou não o sobrenome do marido. Hoje, muitas mulheres marcam presença nos campos que eram restritos aos homens e ocupam até mesmo espaço de liderança. Desempenham suas atividades profissionais nas indústrias, no comércio e nos meios de comunicação, entre outros setores; têm atuação marcante nas ciências e na cultura, e predominam na educação. Superam atitudes discriminatórias e abrem mais espaços, inclusive na política e na economia.

É por isso que não existe motivo para considerar os homens superiores às mulheres, já que não se verificam diferenças de caráter intelectual ou qualquer outro tipo, a não ser na força física.

A igualdade de oportunidades, principalmente no mercado de trabalho, ainda não se concretizou em sua plenitude. Mas, considerando-se o aumento qualitativo da efetiva presença feminina nos diferentes âmbitos sociais, pode-se afirmar que a obtenção da

verdadeira equiparação entre os membros de uma sociedade, sem distinções de sexo, é apenas uma questão de tempo.

Fonte: Köche, Boff & Marinello (2014, p.79-80)

Antes de dar início a reflexão sobre o conteúdo, a estrutura e a finalidade defendida na **redação** ou **dissertação escolar** exemplificada no quadro 01. Primeiramente, busca-se apoio nas ideias de Guedes (2009) e Köche, Boff & Marinello (2014), isso quanto as características ou qualidades, assim denominadas por esses autores sobre o gênero textual exemplificado acima, que são quatro:

a) Unidade temática: aqui é o momento de apresentar claramente o problema para chamar atenção do leitor. Mas Guedes (2009, p. 295- 340) faz uma ressalva a respeito de temas amplos, pois podem induzir o escritor a generalizações mais óbvias e sem acrescentar algo novo, ou ainda alinhar ideias amplas de um mesmo encaminhamento, isto pode frustrar o leitor. Guedes continua afirmando que é na especificidade que o produtor de texto alcançará a originalidade. Isso quer dizer que é preciso trazer para a argumentação ideias que ainda não foram discutidas sobre a questão.

b) Objetividade: tem a ver com a capacidade de perceber os objetos, ou seja, as coisas e ideias de forma independente. Isso consiste em dar sentido a um posicionamento teórico, sobre um ponto de vista. Devido isso, favorece dar sentido às questões particulares, além de estimular o reconhecimento de uma posição teórica, assumindo um ponto de vista. É necessário estabelecer uma perspectiva de quem fala: emprega-se a primeira pessoa quando a questão abordada se referir a um problema de ordem existencial, e a terceira pessoa quando existe um certo grau de abstração que não necessariamente passa pela experiência de vida, ou ainda, para despertar no leitor algum interesse.

c) Concretude: é imprescindível definir os conceitos com clareza. Isso inferirá ao leitor condições de estabelecer o sentido que o autor quis com suas argumentações. Mas, para isso acontecer o autor precisa se apropriar de exemplos, analogias, imagens, comparações, ilustrações que sejam originais, pois caso contrário o texto não trará nada de novo que o leitor já sabia sobre o assunto.

d) Questionamento: faz parte da natureza da dissertação, que necessita apresentar ao leitor um problema que, segundo Guedes (2009), afete, incomode, agrade e sugira uma solução ao problema ou uma amenização da situação, assim propondo o caminho que poderia ser resolvido, ou ainda denunciá-lo, levando-o ao conhecimento do leitor. Para isso, o autor deverá apresentar provas cabíveis a favor da posição assumida e provas para neutralizar a posição contrária. É

fundamental mostrar clareza nos conceitos elaborados, além de usar adequadamente os fatos e organizar um pensamento correto que possibilite uma relação entre conceitos e fatos.

Para Sautchuk (2017) o “texto dissertativo-argumentativo” ou como é definido por Köche, Boff & Marinello (2014) de “dissertação escolar” discutem que ambas têm a mesma composição que é argumentar e defender um ponto de vista sobre uma temática. Pois, é possível a partir das ideias dessas autoras e trazer para a discussão a estrutura desse texto.

A estrutura do texto **dissertação escolar ou dissertativo-argumentativo** baseado nas ideias de Sautchuk (2017, p.148-156) e Köche, Boff & Marinello (2014, p. 75-78) sobre a estrutura desse texto foi possível a seguinte organização que começa com a:

- a) Introdução/ Situação-problema: é a parte do texto que visa a contextualização do tema, apresentando o ponto de vista autor que será desenvolvido nas demais partes. Segundo Sautchuk (2017) também pode ser construída com ajuda de afirmações ou definições, citações ou interrogações, combinadas ou não entre si;
- b) Desenvolvimento/ Discussão: é o momento de apresentar o conteúdo com clareza e objetividade. Isso seguindo uma progressão de argumentos, evitando redundâncias, divagações de ideias. É nessa parte que o autor vai defender com respaldos o tema em discussão, isto sem perder o foco do que explanou na introdução. Também se pode valer de pequenos relatos, comparações ou informações publicadas pela mídia, dados estatísticos, exemplos, utilizando essas fontes tornará os argumentos consistentes;
- c) Conclusão/ Solução-avaliação: é nessa etapa da produção textual que o autor terá que fechar a discussão. E, apoiado nos argumentos expostos, reafirmará o conteúdo defendido ou apresentará soluções a questão e hipóteses, caso o conteúdo desenvolvido remeta a um caráter mais polêmico.

O exemplo do quadro 01 que trata da dissertação escolar traz para a discussão a questão da situação da mulher na sociedade de hoje, levanta um ponto de vista e expõe argumentos relevantes sobre o problema.

Diante dessa contribuição do gênero textual dissertação escolar ou dissertativo-argumentativo. E, a partir dos estudos de Guedes (2009) sobre o texto dissertação escolar o texto do quadro 01 possui unidade temática, pois o autor apresenta os seus argumentos claramente numa linha de raciocínio, e não se desvia dela. Também é possível observar originalidade, por ter a capacidade de organizar as ideias em torno do assunto com propriedade de quem conhece a existência dos fatos.

Já a concretude surgiu com as descrições de sustentação teórica como a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. O questionamento está ligado ao momento em que o autor se apropria de argumentos que o respalde quanto ao problema que o incomoda, e assim passa a instigar o leitor a se sentir convidado a comungar e compartilhar da solução sugerida no texto.

Ao perceber a contribuição dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. Além desse gênero textual dissertação escolar ou dissertativo-argumentativo. Oliveira (2010) e Sautchuk (2017) nos propõe o **Relatório**, que é um outro gênero textual de caráter estratégico, tanto para o cenário escolar e acadêmico, quanto para o cenário profissional. Se for aplicado em sala de aula é um recomendável recurso pedagógico, pois estimulará os alunos a descrever, por exemplo, um experimento nas aulas de ciências e, com isso se torna uma sugestão de atividade de perspectiva interdisciplinar⁶ entre o componente de língua portuguesa e as outras ciências.

Oliveira sugere ainda, que o relatório precisa seguir alguns elementos fundamentais para a sua composição. A contextualização é um deles que procura informar o tipo e o objetivo da atividade, o local, a data em que foi realizada. A descrição das etapas de observações e análises dos dados, assim como os possíveis problemas encontrados na realização. E a conclusão com os comentários obtidos a partir dos resultados da situação analisada.

Na prática pedagógica, apresenta-se abaixo um exemplo de relatório que enfatiza os encaminhamentos postulados por Oliveira, por exemplo nas aulas de ciências:

Quadro 02: Relatório de um experimento

Relatório		
Na aula de prática de laboratório, analisei o caráter ácido de algumas substâncias de uso cotidiano através da coloração assumida pelo indicador.		
Antes de iniciar a análise, levantei a seguinte hipótese: todas as substâncias têm comportamento semelhante quando misturadas com um mesmo reagente, aa fenolftaleína.		
Em seguida reuni o material necessário e segui as instruções dadas no procedimento sugerido na atividade experimental – acidez e basicidade.		
Observei que ocorreu em cada tudo de ensaio e elaborei a tabela abaixo para facilitar a visualização dos dados e posterior conclusão:		
Solução	Coloração	Caráter ácido-base
HCL	Incolor	Ácido
NaOh	Vermelho	Base
Solução de cal	Vermelho	Base

⁶ Thiesen (2008, p.551) buscou apoio para construir um entendimento conceitual sobre o que venha ser interdisciplinaridade. Para Gadotti (2004) a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso, como sustenta Ivan Fazenda (1979), também uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, manifesta no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Suco de fruta (limão)	Incolor	Ácido
Vinagre	Incolor	Ácido
Sabão	Vermelho	Base

Ao analisar os dados obtidos, verifiquei que as substâncias ácidas, como o ácido clorídrico, permanecem incolores, enquanto as substâncias básicas, como o hidróxido de sódio, passam a ter uma coloração avermelhada.

Concluo, então, que o suco de limão e o vinagre têm comportamento de substância ácida e que o sabão e a solução de cal têm comportamento de substâncias básicas.

Fonte: Cereja & Magalhães (2000, p. 41)

Por outro lado, aplicando-se na vida profissional também se torna um excelente recurso de registro de fatos que podem ocorrer no dia a dia de um profissional no setor, no plantão, na empresa, levando em consideração o ângulo de quem o faz. Sautchuk (2017) acrescenta que os relatórios decorrem também de normatizações administrativas que podem ser apresentados com prazos e modelos previamente estabelecidos.

Pois essa estrutura deve conter as seguintes referências: destinatário, remetente, assunto, data (que podem também ser elencada no final), o vocativo (expondo o cargo ou função do destinatário), texto, fecho, local, data e assinatura.

Já o **Artigo de Opinião** para Köche, Boff & Marinello (2014) pode ser definido como um gênero predominantemente argumentativo que tem por objetivo analisar, avaliar e expressar o ponto de vista do autor sobre alguma questão polêmica de caráter social, econômico, político ou cultural relevante aos leitores. É um texto que procura persuadir ou convencer o leitor a refletir sobre esses fundamentos. Para isso, o autor busca outras concepções que possam sustentar o seu ponto de vista.

O leitor nesse caso, encontra nesses textos um espaço de reflexão que o ajuda a compreender as questões polêmicas do mundo. O artigo de opinião é exposto nas colunas de jornais, revistas e em espaços digitais, ou seja, na internet. Na escola, segundo Dionísio, Machado & Bezerra (2010) é um gênero pouco trabalhado nas aulas de língua portuguesa.

Ainda na linha desses autores trazer esse gênero para a produção textual em sala de aula significa estimular a capacidade de construir comentários ou argumentos que possam despertar a competência argumentativa sobre uma opinião referente a um determinado tema. Dionísio, Machado & Bezerra (2010) ainda conceituam que “[...] o artigo de opinião é um gênero de “enunciação subjetiva”. Exemplificando um artigo de opinião:

Quadro 03: Artigo de opinião

<p>ÚLTIMOS LUGARES Luciano Marinho</p>
--

Estudantes brasileiros, na faixa de 15 anos, integrantes das redes de ensino pública e privada, se submeteram a testes de avaliação de cultura e aprendizado, num concurso internacional. Obtiveram – todos eles – os últimos lugares.

Um fato? Uma realidade? Um sintoma gravíssimo, que não deveria passar despercebido por aqueles que fazemos educação neste país. Um sintoma gravíssimo, até porque demonstra uma problemática conjuntural, e não apenas individual. Muito provavelmente, esse fato não tem a ver com deficiência emocionais ou cognitivas.

Não obstante, tais resultados exigem uma reflexão emergencial, não só de natureza pedagógica (metodologia e técnicas de aprendizagem), mas também éticos-institucionais.

Há de se defender a tese de que existem evidentes fatores causais – de base estrutural – fundados numa psicopedagogia e numa duvidosa política de educação, os quais explicam, mas não justificam, um desenvolvimento tão negativo e decepcionante: os últimos lugares entre representantes de 32 países.

Um desses fatores é a “promoção automática”, através da qual o aluno será aprovado, independentemente dos resultados alcançados. É óbvio, pois, que a certeza da aprovação implica desinteresse ou desmotivação pelo estudo.

O modismo da “ludicidade” constitui outro exemplo. Hoje em dia, na aula, o professor (coitado) tem que tocar violão, dizer piadas de baixo nível, ou mesmo fantasiar-se de “palhaço”, para tornar o processo de ensino-aprendizagem “agradável” e ser aceito por uma clientela, salvo exceções, de “imbeciloides”. Estudos é coisa séria. Seríssima.

Outro fator importantíssimo: a imaturidade do aluno. Ultimamente se entra na escola no berçário, e mal completa 15 anos, já está às vésperas de um vestibular – que não representa apenas um processo de seleção e classificação, mas, sobretudo, uma opção por determinada área de estudo, por uma profissão. Daí a situação dramática dos orientadores vocacionais.

Ademais, o excessivo número de faculdades particulares flexibiliza escolhas prematuras. Coincide com os interesses subliminares do governo federal pela amostragem dos indícios estatísticos. Mas, não basta modificar os quadros percentuais da escolaridade; em particular, da universidade brasileira, para se promover a boa educação. Como este país vive de “marketing”, então qualquer fantasia publicitária satisfaz.

A falta de perspectiva profissional é outro desses fatores. Ironicamente, parece que o grande objetivo do público jovem feminino é, hoje, a carreira de “modelos fotográficos”; e do masculino, a opção “artística” de talvez tocar pandeiro num grupo de pagode. Essa geração, no futuro, não se perdoará; se insistir nesse ritmo de aspiração e estilo de vida.

Pois, somente um estudo sistemático e responsável, sério e acumulativo, é que transformaria toda essa frustrante condição de incompetência. E transformaria, com certeza, para melhor.

Luciano Marinho é psicólogo e professor de língua portuguesa

Fonte: Dionísio, Machado & Bezerra (2010, p. 191-192)

O texto do quadro 03 - “últimos lugares” de gênero artigo de opinião explicita argumentos que elucidam o fracasso do aluno brasileiro que de acordo com o autor os entraves do ensino são (fatores causais – de base estrutural – fundados numa psicopedagogia e numa duvidosa política de educação). O autor desse artigo se respalda com as seguintes ideias (“promoção automática”; modismo da “ludicidade”; a imaturidade do aluno; falta de perspectiva profissional). Esses foram os argumentos que sustentaram a falta de qualidade no ensino.

O autor desse artigo usou de palavras entre aspas. Segundo Cunha (2010) “ o uso desse recurso [...] coloca o locutor como juiz e dono das palavras, capaz de se distanciar e de emitir um julgamento sobre elas no momento em que ele as utiliza”.

E, na finalização do texto, o autor encaminha uma possível solução a situação polêmica do fracasso dos alunos no exame PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), assim como na escolha da carreira profissional (somente um estudo sistemático e responsável, sério e acumulativo, é que transformaria toda essa frustrante condição de incompetência.).

Köche, Boff & Marinello (2014) traz a sua contribuição ao dizer que esse gênero é construído numa consistência argumentativa, ou seja, o autor justifica suas afirmações, tendo a capacidade de se colocar no lugar do leitor e refutar possíveis questões ou pareceres, levantados pelo destinatário.

Então, o artigo de opinião é um gênero textual que deve ser mais desenvolvido em sala de aula. Esse gênero textual para Cunha (2010, p. 193) é a forma de trabalhar “[...] sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir a seu ponto de vista e criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito”.

Segundo Oliveira (2010), o **Resumo** é também mais uma sugestão de gênero textual. O seu estudo na educação básica, principalmente com os alunos do Ensino Médio implicaria numa familiarização que os ajudaria até nas atividades da graduação e pós-graduação ao ingressarem nesse nível, por ser uma atividade bastante requisita na academia. As dificuldades apresentadas com o resumo no nível superior, podem estar ligadas ao fato de ser um gênero pouco explorado no Ensino Médio.

Uma outra razão que o professor precisa trabalhar com esse gênero é o fato de ser uma atividade que ajudará o aluno a construir concepções acerca das ideias principais de um texto, de um autor, Oliveira (2010), ainda afirma que essa prática de estudo e de produção de resumo influencia diretamente na competência discursiva dos alunos.

Diante disso, Oliveira (2010) vem reforçar a construção do texto expositivo de gênero textual resumo. A preocupação desse autor é em apresentar esclarecimentos a respeito desse gênero sob essa predominância da tipologia expositiva. Tais preocupações são pertinentes ao escritor para não cometer o erro de pensar que o resumo seja um amontoado de partes de um conteúdo, proveniente de um capítulo de livro ou até mesmo de todo o livro. Segundo Oliveira (2010, p. 145) isso evitaria criar um “Frankenstein textual”.

Por outro lado, ao buscar apoio nas concepções de Machado (2010) e também, ainda de Oliveira (2010) se constatou que ambos autores conceituam o gênero resumo como um estudo

de produção de texto a partir de outro, de maneira que aborde os pontos mais relevantes do texto original, isto já explanado. Machado (2010) acrescenta, também que os resumos podem ser entendidos como:

Textos autônomos que, dentre outras características distintas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerados como exemplares do gênero resumo de texto. (MACHADO, 2010, p. 162)

Na prática seria isso, redigir um texto sobre outro texto explicitando suas ideias principais. Oliveira (2010) também nos ajuda a pensar que o resumo é proveniente de uma leitura exploratória de conteúdo sobre um texto original.

Ampliando essa discussão quando se enfatiza que o resumo síntese implica em um enunciador que não é o autor do texto original. Salientando que o papel do primeiro é de, como foi dito, apresentar os pontos importantes do texto-base. E, Machado (2010) ressalta a questão do resumo de trabalho acadêmico que tem como produtor o próprio autor, em primeira ou terceira pessoa.

Machado (2010, p. 160) apresenta o gênero resumo de trabalho acadêmico “como pertencentes a uma classe (ou subclasse) diferente da dos resumos até aqui considerados como tais, principalmente quando se trata do seu enfoque didático”. Observe o exemplo do gênero resumo síntese no quadro abaixo:

Quadro 04: Resumo síntese

REBOUÇO, Aldo C. Água na região Nordeste: desperdício e escassez. Estudos Avançados, São Paulo, v. II, n. 29, p. 127-154, jan. / abr. 1997.

Resumo: Segundo o autor, o estudo da água de uma dada região não pode se restringir ao balanço entre oferta e demanda, deve abranger os inter-relacionamentos entre os seus recursos hídricos e as demais peculiaridades geoambientais e socioculturais, tendo em vista alcançar e garantir a qualidade de vida da sociedade, a qualidade do desenvolvimento socioeconômico e a conservação das suas reservas de capital ecológico. Recusa o determinismo físico climático que tem servido de justificativa à cultura da crise da água no mundo ou no Brasil, bem como a cultura da seca na região Nordeste. Acrescenta que o que mais falta no seminário do Nordeste brasileiro não é água, mas determinado padrão cultura que agregue confiança e melhore a eficiência das organizações públicas e privadas envolvidas no negócio da água. Dentro desses princípios, o autor aborda as peculiaridades geoambientais

e as potencialidades hídricas da região Nordeste e traz um histórico das formas de combate às secas.

Fonte: Machado (2010, p.159-160)

No quadro acima ficou claro o resumo síntese, pois o autor se baseou em outro texto. Nota-se também que o autor trouxe os dados do texto-base como: autor original, título, suporte de divulgação, cidade, volume etc, ou seja, da fonte de leitura. Esse é um dos resumos que se propôs a trazer com apoio nas sugestões dos autores até aqui citados. Sendo esse gênero resumo o mais conhecido e realizado pelos alunos.

Entretanto, há um outro resumo como foi explanado nos estudos de Machado (2010) que trata do resumo de trabalho acadêmico que apresenta um texto feito pelo próprio autor da obra sobre os seguintes pontos: contextualização, objetivos, métodos e técnicas de abordagem, além dos resultados e da conclusão pretendida. Esse é um dos gêneros de atividades solicitadas no âmbito universitário. Mas, nada implica em fazer uma observação aos futuros acadêmicos. O quadro abaixo traz esse exemplo:

Quadro 05: Resumo de trabalho acadêmico

RELAÇÕES DIALÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIMENTOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Eliane Santos
Universidade Federal do Maranhão
Márcia de Almeida
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: A presente pesquisa objetiva analisar de que forma as relações dialógicas se materializam e constroem sentidos no gênero artigo de opinião. A partir disso, questionamos como as relações dialógicas contribuem para a construção dos sentidos e argumentação no gênero artigo de opinião? O *corpus* é constituído por um artigo de opinião, retirado do jornal GGN. O tem por como título: “Para Bolsonaro, o nacionalismo está acima de Deus”, de autoria de Albertino Ribeiro. Como objetivos específicos, temos: a) Investigar como as marcas de dialogismo se revelam no gênero artigo de opinião para construção dos sentidos; b) Verificar como as relações dialógicas contribuem para a argumentação no gênero artigo de opinião. Para fundamentar a pesquisa, recorreremos aos estudos de Authier-Revuz (2004), Bakhtin (2016 [1979]; 1997 [1929]), Brait (2008), Köche e Marinello (2015), Medviéd (2016), (2001), Ramonet (2013), Rodrigues (2001), Sader (1995), Santos (2018), entre outros. Como resultados alcançados, destacamos a inserção de diferentes vozes retomadas pelo articulista em movimentos de aproximação ou distanciamento, para fundamentar e defender seu ponto de opinião foi publicado. Percebemos que o autor deixa na materialista linguística pistas de como a voz do outro deve ser percebida na construção dos sentidos do texto e que essas pistas direcionam o leitor em busca de discursos outro sem os quais não é possível a atualização de sentidos do texto atual.

Fonte: Revista Porto das Letras, vol. 06, Nº especial. 2020 - Metalinguagens: língua, ensino e sociedade

Observa-se que esse gênero textual resumo de trabalho acadêmico é uma das atividades mais comuns na carreira universitária. Isso por estarem num ambiente de iniciação científica, e de alguma forma, é pressuposto que os concluintes do Ensino Médio já tenham tido contato com essa composição, só que a história não é bem assim. Portanto, é possível perceber uma lacuna quanto ao estudo desse gênero no Ensino Médio, pois a sua falta poderá implicar em dificuldades nos estudos científicos na universidade.

Sobre essa compreensão Machado (2010) vem nos esclarecer que o resumo de trabalho científico seguiu uma norma que ela define como:

Uma das características mais diferenciadoras desses *abstracts* e resumos é que estão rigidamente subordinados a normas acadêmico-científicas, frequentemente explicitadas, por exemplo, nas normas de apresentação de resumos de diferentes congressos, em que se pede que os resumos apresentem os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia, os resultados e as conclusões a que se chegou. (MARCHADO, 2010, p. 160).

Então, fica a observação de se trabalhar o resumo, pois Oliveira (2010) ratifica que é um dos gêneros que podem ser sugeridos para a formação do aluno, principalmente os do Ensino Médio. Para não resultar em tantas dificuldades, que infelizmente passam certos estudantes universitários na elaboração desse gênero.

De acordo com os encaminhamentos de Köche, Boff & Marinello (2014) o gênero textual **Editorial** seria uma outra proposta de se trabalhar a competência comunicativa dos alunos da educação básica (do 6º ano ao 9º ano do fundamental e do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio).

Para Köche, Boff & Marinello (2014) acrescenta que “o editorial, além de apresentar uma opinião, também analisa, classifica, expõe, interpreta e esclarece o que é obscuro, entre outras funções”. Esse é um exemplo de texto que tem em sua superestrutura a sequência argumentativa⁷, pois o autor procura se posicionar sobre um assunto quase sempre polêmico.

O editorial de acordo com Köche, Boff & Marinello (2014) tem uma característica de não ser assinado pelo autor, devido ser um texto que visa expor uma opinião a um possível grupo que não se contenta somente com as informações dos veículos de comunicação. Esses leitores querem mais, por isso o editorial é o texto que traz os fatos dentro de uma análise para refutar o exposto no jornal, na revista etc.

⁷ Segundo Koch & Elias (2018, p. 72) sequências argumentativas “[...] são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opiniões, operadores argumentativos etc”.

O texto do editorial, segundo Köche, Boff & Marinello (2014) utiliza uma linguagem geralmente comum e adequada a língua-padrão. Quanto ao tempo verbal há a predominância do presente do indicativo, por estar discutindo um tema da atualidade. As estruturas das frases geralmente são complexas, apresentam períodos longos e constrói uma relação com as orações coordenadas⁸ e orações subordinadas⁹.

Realmente é louvável que o professor traga esse gênero editorial para o processo de ensino, pois dessa forma ele estará estimulando nos alunos a capacidade redacional de caráter argumentativo. De acordo com Köche, Boff & Marinello (2014):

[...] argumentar é a arte de convencer e persuadir; convencer pressupõe gerenciar as informações de modo a demonstrar e provar [...]. No editorial, o jornal ou a revista administra uma informação, e busca comprovar que aquele ponto de vista é o mais válido. Pertence, portanto, à ordem do argumentar”. (KÖCHE, BOFF & MARINELLO (2014):

Ainda segundo as referidas autoras (2014, p. 60), esse gênero se estrutura basicamente em:

- a) Título: parte do texto que expõe ao leitor o assunto de forma sintetizada;
- b) Introdução/ situação-problema: retrata a contextualização dos fatos a serem desenvolvidos. Isso remete que o autor se valerá dos tópicos frasais¹⁰ a serem desenvolvidos;
- c) Desenvolvimento / discussão: nessa etapa vão ser argumentados os tópicos frasais e, assim construir a opinião do jornal ou revista com relação a questão examinada, que pode ser uma notícia, reportagem, seja em âmbito local, nacional ou até mesmo internacional. Esse texto de caráter argumentativo procura persuadir o leitor ao interesse coletivo ou ao interesse defendido pelo jornal ou revista.
- d) Conclusão/ solução-avaliação: decorrente dos argumentos tratados no sucinto desenvolvimento, Köche, Boff & Marinello (2014, p. 60) “sugere soluções para o problema ou sintetiza as ideias gerais do texto”.

Para se alcançar uma melhor compreensão se destaca um exemplo para apresentar a organização desse editorial:

⁸ Segundo Sacconi (2013) “O período composto por coordenação quando, sintaticamente, uma oração não depende de outra”. (p. 238).

⁹ Já “o período se diz composto por subordinação quando há dependência sintática entre duas orações, isto é, quando a segunda completa ou modifica o sentido de algum termo da primeira oração”. (p. 243).

¹⁰ Para Sautchuk (2017, p.192) o tópico frasal é a ideia central a ser desenvolvida “[...], literalmente significa “a frase do topo” ou a frase que contém a ideia principal”. É essa frase ou período que orienta ou governa as informações restantes do parágrafo”.

Quadro 06: recorte de um Editorial

PARA VENCER O VÍRUS PRECISAMOS DE TODOS

A pandemia mudou a vida dos amapaenses natos e daqueles que migraram para o Estado em busca de desenvolver atividades econômicas, buscar saúde e educação.

Com uma população de 845.731 habitantes, foi intensa a lida da Bancada Federal para se dispor de espaço para atender a população, atingida pela Covid-19, o que foi possível graças à compreensão de que seria possível agilizar adaptações no Hospital Universitário (HU), melhorias significativas nas UPAs e nas UBSs, além de postos de saúde, principalmente no interior.

[...]

O complemento das orientações do distanciamento, uso de máscara e higiene das mãos, neste momento do agravamento da situação provocada pela doença, mostra que é necessário não sair de casa quando não for necessário e tomar a vacinação que, depois de politizada, já se começa a falar na sua importância médica do imunizante.

[...]

Se houver cooperação, mais rápido se vence o vírus

Fonte: aquiamapa.com.br/category/colunas/editorial

Em linhas gerais o recorte de um editorial exposto no quadro 06 traz para a discussão a questão da covid-19. Nessa discussão é possível perceber a contextualização da temática. E, também está explícito uma solução a questão que recaí no incentivo ao distanciamento, limpeza das mãos, e claro a vacinação da população, além da cooperação de todos na luta contra o vírus.

No próximo capítulo, a discussão será primeiramente desfazer a confusão que pode surgir entre gêneros textuais e tipologias textuais. Porém, ambos são fundamentos de integração na produção textual, ou seja, as tipologias estão presentes nos gêneros textuais, logo, um tipo pode estar em maior ou menor predominância numa referida composição textual. Essa preocupação irá didaticamente fomentar auxiliado por autores como Sautchuk (2017), Köche, Boff & Marinello (2014), Oliveira (2010), Guedes (2009), Köche & Marinello (2017) entre outros que contribuirão para se alcançar a compreensão das superestruturas das tipologias presentes nos gêneros textuais, por exemplo como: no romance, no conto, na reportagem, na receita, na bula, na carta etc.

CAPÍTULO II

AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS E SUAS DEFINIÇÕES

2.1 Tipologia textual e sua definição

Para iniciar o desenvolvimento desse capítulo, primeiramente se tem por objetivo trazer alguns esclarecimentos sobre as tipologias textuais, isto de acordo com as concepções de Köche, Boff & Marinello (2014), Santos, Riche & Teixeira (2020), Sautchuk (2017) que diferentemente dos gêneros textuais que são inúmeros, as tipologias, segundo Sautchuk (2017), se designam em quatro modelos mais presentes nas produções redacionais que são: as superestruturas narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas, porém há uma quinta superestrutura que é o texto injuntivo que por sua vez é pouco referendado nas composições escolares, entretanto, muito ativo nas relações de comunicação no dia a dia.

A propósito uma situação merece ser definida sobre o conceito de tipologia textual, pois segundo Köche, Boff & Marinello (2014) podem ser compreendidas como:

[...] ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais, e seu domínio é fundamental no trabalho com leitura e produção de textos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) destacam que a exploração do texto precisa levar em conta a função social dos gêneros, e recomendam que as tipologias sejam estudadas no interior de cada gênero. (KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2014, p. 19).

Sautchuk (2016, p. 119) vem acrescentar que “Os tipos textuais são como modelos abstratos em *stand-by*, cada um deles com ingredientes dos quais você se serve para compor qualquer gênero de texto”.

Feita as devidas definições e conceituações, tudo isso vai depender dessa situação ou finalidade/intenção que se pretende escrever um texto. Além disso, serão recomendadas as escolhas das categorias/tipologias mais adequadas aos contextos de exigência, isto é, o que vai designar a natureza linguística dos textos, como são organizadas as suas estruturas, seus aspectos linguísticos (lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilos) Marcuschi (2008). Por isso, é que se pode dizer que no gênero textual carta aberta, por exemplo, é predominantemente argumentativa devido ao seu objetivo de argumentar em defesa de uma determinada opinião sobre um determinado assunto.

Todavia, esses e outros esclarecimentos sobre as tipologias serão discutidas de acordo com suas estruturas de organização no decorrer desse texto.

2.1.1 O texto narrativo

Esta seção discute textos que trazem em seu conteúdo a definição e a exemplificação que conforme Sautchuk (2017, p. 119) e Marcuschi (2008, p. 159) são respectivamente como “modelos abstratos em *stand-by*” ou “designações teóricas” esses “ingredientes” serão as bases para se compor qualquer gênero de texto que se enquadra nesse ou naquele modelo. Esses textos são os gêneros acionados na interação comunicativa em uso informal ou formal. Tudo dependerá da finalidade que o sujeito está se submetendo, seja de maneira oral ou escrita.

Neste sentido, Guedes (2009), explica que o ato de relatar fatos e acontecimentos é definido como narração. Pode-se inferir que narrar implica conversar sobre fatos, seguindo um tipo de encaminhamento de comunicação, pois o indivíduo que conta uma história, ele vai acionar um esquema para contextualizar os fatos para quem ouviu ou ler, para isso acontecer é necessário inferir a situação com as seguintes perguntas: Quem? (Personagem); O quê? (O fato ocorrido); Quando? (O tempo em que o fato ocorreu); Como? (Modo como o fato ocorreu); Onde? (O lugar em que ocorreu o fato); Por quê? (O motivo de ocorrência dos fatos). Esses são os princípios de quem vai construir um texto narrativo dentro de um gênero textual, a exemplo, a crônica, o conto etc.

Em conformidade com Sautchuk (2017) e Guedes (2009) e as autoras Santos, Riche & Teixeira (2020) deixam explícito que esse cuidado com o entendimento quanto à diferença entre gênero e tipologia quebra o paradigma em que pode levar ao equívoco de ver ambas como sinônimas, porém os autores afirmam, ainda, que essas terminologias estão intimamente ligadas em sua composição.

Para isso não ocorrer Marcuschi (2008) explana que o gênero textual está ligado ao uso de um texto, ou seja a sua materialização no ato comunicativo e as tipologias são as estruturas adotadas nesse determinado gênero textual que pode ter em sua predominância o tipo narrativo, descrito, injuntivo, expositivo e argumentativo. Essas tipologias são as especificidades de estruturação de quaisquer gêneros textuais de acordo com a exigência da situação de construção redacional.

2.1.1.1 Definição, características e exemplificação do texto narrativo

Ao escrever uma fábula, uma crônica, por exemplo, estão se utilizando de um gênero textual o qual tem por predominância a tipologia textual narrativa, mas segundo Santos, Riche & Teixeira (2020), isso significa dizer que pode existir também trechos descritivos, por

exemplo de ambientes e personagens na mesma produção textual. Então, vale entender que um gênero textual pode sim conter outras tipologias em sua composição.

Além disso, os gêneros textuais de características narrativas demonstram em comum o objetivo de contar algum acontecimento de caráter real ou fictício numa sequência temporal.

A respeito dessa afirmação Sautchuk (2017) esclarece que ao lermos uma história que realmente existe ou existiu, como um fato que retrata um recorte da história ou uma personalidade importante da sociedade, neste caso se encontram, sim, diante de uma narrativa de cunho real. Por outro lado, têm-se os casos dos fatos narrados a cargo da imaginação do escritor, a exemplos se tem os romances, as crônicas, as novelas, os contos.

Sautchuk (2017) seguindo o raciocínio de Köche, Boff & Marinello (2014) que afirmam ao dizer que “[...] a sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim”.

Desta sequência de ações pode ser compreendido que há um enredo que se divide, segundo as autoras Köche, Boff & Marinello (2014, p. 19-20), da seguinte forma:

- a) Apresentação: os personagens são apresentados e localizados no tempo e no espaço;
- b) Conflito ou complicação: provocação perturbadora entre os personagens, ocasionando a quebra da normalidade;
- c) Clímax: é a culminância da narrativa/enredo e é o momento de tensão entre os envolvidos na trama;
- d) Desfecho: é o momento do final da trama. Esse desfecho pode ser feliz, triste ou, ainda, ficar em suspense.

Veja um exemplo de texto narrativo do gênero textual - conto

Quadro 07: O conto: O Homem sem Inimigos

O HOMEM SEM INIMIGOS

Um Homem Inofensivo caminhava num lugar público quando foi assaltado e severamente espancado por um Estranho com um Porrete.

Quando o Estranho com uma Porrete foi a julgamento, o queixoso disse ao Juiz:

- Eu não sei por que fui assaltado; eu não tenho nenhum inimigo no mundo.

- Foi por isso que eu bati nele – disse o réu.

- Ponham o prisioneiro em liberdade – disse o Juiz. – Um homem que não tem inimigos não tem também amigos. E as cortes não foram feitas para julgar esses casos.

Autora: BIERCE, Ambrose.

Fonte: Köche, Boff & Marinello (2014, p. 20)

Ainda, segundo essas autoras a narração dos fatos normalmente seguem um encaminhamento cronológico. Além disso, a narração remete a anterioridade e posterioridade.

Quanto ao tempo mais representado nas narrativas são os verbos nos tempos pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito para eventos anteriores e para expressar eventos posteriores Sautchuk (2017) vem acrescentar os verbos no futuro do pretérito.

De posse dessas informações se apresentam uma reflexão sobre o exemplo 07 – Nessa composição textual é perceptível a predominância do texto narrativo, na qual retrata o protagonista da história que é do sexo masculino – Um homem Inofensivo, esse homem caminhava em local público. Também existia um antagonista denominado de Estranho com um Porrete. Percebam que o autor utiliza letras iniciais maiúsculas para definir os personagens dos demais envolvidos nos fatos.

Por outro lado, não fica claro para o leitor a época ou período que ocorreram os fatos narrados, mas o lugar ficou entendido que aconteceu em um local público e quanto ao julgamento ocorreu em uma corte.

Quanto às articulações dos eventos obedeceram a uma progressão temporal que se deu com a apresentação (Um Homem Inofensivo caminhava num lugar público), complicação (quando foi assaltado e severamente espancado por um Estranho com um Porrete), clímax (quando um Estranho com um Porrete foi a julgamento) e o desfecho (Ponham o prisioneiro em liberdade – disse o Juiz). O final teve um desfecho que tirava a responsabilidade da Corte de julgar um homem que não tem inimigos e nem amigos, tornando assim o caso irrelevante e insignificante.

No referido conto predominam os verbos no pretérito perfeito (foi, fui, bati, foram), também é possível verificar os verbos no presente (sei, tenho, tem), e no pretérito imperfeito do indicativo (caminhava).

Para Sautchuk (2017) tipologia textual pode ser entendida como um dos fatores básicos que caracterizam a sua predominância em um gênero textual, por isso o conto: “O Homem sem Inimigos” é de caráter narrativo.

Sautchuk (2017) também diz que os textos de composição narrativa são exemplos de textos figurativos devido a proporcionar ao imaginário do leitor a configuração de imagens capturadas pelos sentidos, basicamente o visual. Essa função figurativa em gêneros textuais como: no romance, na novela, no conto, na crônica, na fábula etc. Isto é o que leva o leitor a criar na mente situações ou seres existentes no plano natural ou sobrenatural, por exemplo, a fada, o lobisomem, o saci Pererê etc.

Vejam um trecho figurativo de uma composição narrativa, mas antes de apreciar a composição do gênero crônica, logo se faz necessário abrir uma observação sobre suas características.

Para Araújo e Barbosa (2013) pensar em crônica significa partir do princípio que se trata de um gênero textual capaz de informar ou entreter o leitor. É uma forma de composição textual que resulta da visão subjetiva do cronista sobre um fato qualquer, inspirado numa notícia de jornal ou revista, ou ainda no cotidiano.

A crônica parte de temas simples e comuns da vida de qualquer indivíduo. Dentre os famosos cronistas se adotou Luís Fernando Veríssimo com suas ideias que retratam fatos corriqueiros do dia a dia de maneira humorística, irônica ou sarcástica. O papel do cronista é refletir sobre a vida real e, essa tomada de ótica deixa sempre uma crítica que pode estar explícita ou implícita com objetivo de ajudar o leitor analisar o retrato a realidade. Observe no quadro abaixo:

Quadro 08: Recorte da crônica: O nariz

O nariz

Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

- O que é isso? – perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.
- Isto o quê?
- Esse nariz.
- Vi numa vitrina, entrei e comprei.
- Logo você, papai...

Fonte: Veríssimo (1994, p.73)

Perceberam o que Sautchuk (2017) afirmou, quanto ao texto narrativo, no exemplo apresentado, do gênero textual crônica fica evidente o aspecto figurativo, devido à capacidade de despertar no leitor uma imagem que parte desde a cena relatada até desenhar os personagens a partir dos indícios que o escritor vai detalhando no enredo.

Nessa perspectiva de trabalhar o texto narrativo enquanto fator básico de composição no estudo dos gêneros textuais, isto implica na capacidade criativa de entender o gênero e a tipologia empregada na produção textual.

No texto narrativo, conforme Sautchuk (2017) esclarece que nesta crônica “O Nariz” remete ao entendimento de que a tipologia que se encontra em sua predominância ao logo do referido texto de Verissimo é de superestrutura narrativa.

Em meio à produção de uma narrativa em um gênero textual qualquer o que deve ficar, também claro, é que sempre a história relatada partirá de um ângulo de visão. Esse ângulo pode ser em primeira pessoa em que, por sua vez envolve o narrador enquanto integrante do enredo. Com isso é possível inferir com base em Guedes (2009) que se trata da característica de contar a história com precisão a partir do olhar enquanto envolvido diretamente nos fatos. Assumindo assim a condição de personagem.

Observa-se um recorte de narração em primeira pessoa:

Quadro 09: Recorte da crônica – O gigolô das palavras

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu *considerava* o estudo de Gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua. Cada grupo portava seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. *Suspeitei* de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com as suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já *estava* até preparando, às pressas, minha defesa (“Culpa da revisão! Culpa da revisão!”). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmo tinham escondido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Verissimo errado? Não. Então *vamos* em frente.

Fonte: Veríssimo (1994, p. 77)

Guedes (2009) defende que o texto narrativo também pode ser organizado através do prisma do relator que apenas presenciou o ocorrido, sendo assim estamos diante do observador que conta os fatos em terceira pessoa, assim esse narrador passa a contar tudo o que viu do fato ocorrido, desde as personagens, o ambiente, o tempo, enfim os acontecimentos envolvidos diretamente na situação. Essa característica, por exemplo, é usada nos depoimentos de testemunhas em uma investigação policial.

Partindo desse narrador em terceira pessoa que convive com os fatos, na condição de observador, da trama até alcançar o desfecho. Apropriou-se do seguinte trecho da crônica de Verissimo que enfatiza a terceira pessoa do discurso:

Quadro 10: Recorte da crônica: Os moralistas

Jorge, André, Geóvio e Paulo *eram* muito amigos. Amigos antigos. Mais ou menos da mesma idade, *tinham-se* casado mais ou menos na mesma época. *Saiam* juntos quase todas as semanas, com as mulheres. *Trabalhavam* no mesmo ramo. *Jogavam* futebol juntos, num casados contra solteiros de praia. *Eram* inseparáveis. Quando *ficaram* sabendo que Paulo ia se divorciar, os outros três correram até a sua casa. Encontraram a mulher de Paulo de cara

fechada. O Paulo não *estava*. *Tinha-se* mudado para um hotel. Os três amigos se *tocaram* para o hotel.

Fonte: Veríssimo (1994, p. 35)

Assim como também no exposto no recorte da crônica: Os moralistas – Veríssimo. Essa crônica demonstrou que o narrador-observador ou a 3ª pessoa conta os fatos enquanto sujeito que presenciou os personagens envolvidos nos acontecimentos.

A propósito Oliveira (2010) vem ratificar o que foi dito sobre as características do texto narrativo:

O TEXTO NARRATIVO, que está ligado à percepção no tempo, se realiza por meio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito e de expressões adverbiais de tempo. Esses elementos linguísticos são usados para expressar eventos organizados temporalmente, como vemos em romances, contos, notícias jornalísticas e em casos contados em rodas de amigos. (OLIVEIRA, 2010, p. 79).

Guedes (2009), também ressalta que escrever uma história é diferente de contar uma história numa roda de amigos. A visão de quem conta ou escreve uma narrativa vai depender da finalidade, do público que se pretende alcançar, pois esse autor afirma que nenhum texto agrada a todos os públicos. Logo, é fundamental se ater ao público alvo da história que se pretende contar ou escrever.

Em meio ao entendimento do que se construiu sobre o texto narrativo e suas características. Essa definição pautada em Guedes (2009), Oliveira (2010), assim também como em Köche, Boff & Marinello (2014), Sautchuk (2017) ficou detalhado o conceito de texto narrativo. Mas é preciso deixar certos esclarecimentos sobre o tipo de discurso usado nas composições narrativas.

E, para melhor traçar essa ideia de texto narrativo não se pode deixar de fora o tipo de discurso usado nessa composição textual que, segundo Dolz, Gagnon & Decândio (2010) para início de estudo se tem o discurso direto que prime pelos verbos declarativos (dizer, falar, declarar etc). Além disso, os autores apresentam outras marcas que promovem esse tipo de discurso que seriam os sinais de pontuação (dois pontos, travessão, os pontos de interrogação etc). Isto implica basicamente nas falas dos personagens de forma direta no desenrolar do drama.

Mediante essas explicações e observações se busca apoio em um recorte da crônica de Veríssimo para ilustrar o discurso direto empregado na composição.

Quadro 11: Recorte da crônica: O estranho procedimento de dona Dolores

Começo na mesa do almoço. A família estava comendo – pai, mãe, filho e filha – e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:

- Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende mais e é mais gostoso.

O pai virou-se rapidamente na cadeira para ver com quem a mulher estava falando. Não havia ninguém.

- O que é isso, Dolores?

- Tá doida, mãe?

[...]

O pai e os filhos começaram a comer a gelatina, um pouco assustados. Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse:

- Bote esta alegria em sua mesa todos os dias. Gelatina Quero Mais. Dá gosto comer!

Fonte: Verissimo (1994, p. 48)

Nesse recorte ficou explícito a reprodução da fala dos personagens e que antes das falas de cada uma delas há o emprego dos sinais de pontuação travessão (- Para minha família só serve o melhor.), ponto de interrogação (- O que é isso, Dolores?), dois pontos (Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse:), verbo declaratório (- e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:).

Agora trazendo os esclarecimentos com relação ao discurso indireto utilizado no texto narrativo. Fica ilustrado com o trecho do romance: A ilha perdida – Dupré (1995).

Quadro 12: A ilha perdida (recorte)

[...]

Durante o jantar, pediram licença aos padrinhos para no dia seguinte visitarem o fazendeiro vizinho; era um velho que morava a alguns quilômetros de distância. Costumavam ir lá de quando em quando. Padrinho perguntou se queriam ir a cavalo; Eduardo corou e respondeu que iriam mesmo a pé, queriam fazer uma excursão; só pediam alguns ovos cozidos para comerem no caminho. Madrinha deu ordem à Eufrosina para, no dia seguinte bem cedo, preparar um leve almoço para os meninos. Quico e Oscar pediram para ir também, mas madrinha disse que não; era muito longe, iriam a cavalo, num outro dia. Quando se recolheram ao quarto, Eduardo estava sentindo remorso por enganar os padrinhos; [...]

Fonte: Dupré (1995, p. 13)

Assim, de acordo com o recorte de Dupré (1995, p.13) é possível observar que o narrador procura transmitir, mediante as suas próprias palavras, a fala das personagens (Padrinho perguntou se *queriam ir a cavalo*;). Também é possível perceber outros marcadores que expressão, por exemplo, circunstância adverbial de lugar (Costumavam ir *lá* de quando em quando.), o emprego do pretérito imperfeito do indicativo (era um velho que *morava* a alguns quilômetros de distância).

Ficou esclarecido que o discurso usado no recorte faz com que o narrador se aproprie das falas dos personagens indiretamente sem possibilitar a interação direta. Esse mesmo narrador articula as falas dos personagens de acordo com suas intenções.

Neste contexto, o autor Fiorin (2018) traz suas contribuições sobre o discurso indireto livre. Observa-se a presença desse discurso no romance: O Quinze – Rachel de Queiroz.

Quadro 13: Recorte da obra: O Quinze

[...]

Novamente a cavalo no pedrês, Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa, orlada pela galharia negra da caatinga morta. Os cascos do animal pareciam tirar fogo nos seixos do caminho. Lagartixas davam carreirinhas intermitentes por cima das folhas secas do chão que estalavam como papel queimado.

O céu, transparente que doía, vibrava, tremendo feito uma gaze repuxada.

Vicente sentia por toda parte uma impressão ressequida de calor e aspereza.

Verde, na monotonia cinzenta da paisagem, só algum juazeiro ainda escapo à devastação da rama; mas em geral as pobres árvores apareciam lamentáveis, mostrando os cotos dos galhos como membros amputados e a casca toda raspada em grandes zonas brancas.

[...]

Fonte: Queiroz (2002, p. 13)

Esse texto deixa perceptível as vozes envolvidas no drama, veja a voz do narrador (Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa). Vejam que é nesse tipo de discurso que o narrador expõe o que pensa, sente as personagens (Vicente sentia por toda parte uma impressão ressequida de calor e aspereza.). Também é nesse tipo de discurso que apresenta o narrador onisciente, ou seja, aquele narrador que também se encontra em terceira pessoa numa condição de conhecer tudo sobre as personagens e a história.

Neste proclamar de duas vozes no falar do narrador sendo a dele e a da personagem. O narrador nesse tipo de discurso tem o controle de antecipar até mesmo o desfecho do drama.

E, agora, irá ser trabalhado as ideias de outra tipologia textual que expressa, segundo Guedes (2009), Köche, Boff & Marinello (2014), Sautchuk (2017), Koch & Elias (2018) a mais uma composição textual de função figurativa.

2.1.2 O texto descritivo

Como a própria definição enfatiza o ato de descrever é uma característica usada pelos gêneros textuais como, por exemplo, em textos mobiliários, de concessionária, pois esse modelo traz em sua predominância a descrição do objeto a ser negociado, no caso pode ser uma residência ou um carro. Nessa circunstância o vendedor irá expor os detalhes físicos: garagem, sala, quartos, banheiros, cozinha, varanda, lavanderia, assim como os detalhes de cada

compartimento desse imóvel e também o ambiente que circunda a casa. E em se tratando do veículo demonstrará suas qualidades que partem desde o modelo, as condições internas e externas no quesito conforto, segurança e desempenho.

Para Guedes (2009), se trata de um gênero textual que concilia em sua composição traços descritivos presentes nos romances, por exemplo, que procuram ilustrar o drama com o retrato das personagens, ambientes e objetos etc. Isto será tratado na subseção a seguir que se pautará na definição, características e exemplificações do que venha ser o texto descritivo.

2.1.2.1 *Definição, características e exemplificação do texto descritivo*

O interessante que Guedes (2009) define o texto descritivo, com base no gênero textual romance, ao dizer que essa função figurativa está presente em qualquer composição de texto que em sua predominância seja narrativo. Esse autor, ainda ratifica que a descrição é um recurso utilizado no romance para criar uma imagem fotográfica dos personagens, seja de cunho físico (se é alto, baixo; gordo ou magro; branco ou preto; careca ou cabelo liso ou crespo; de olhos preto ou azul ou verdes etc) ou estado de ânimo (arrogante, dissimulado, amoroso, presunçoso etc.).

Descrição, segundo Köche, Boff & Marinello (2014), é o que Guedes iniciou na definição que se estende a mais figurações de ambientes (um quarto, um escritório etc), objetos (um armário, uma porta etc), animais (um leão, um galo etc), lugares (uma praia, um clube etc), paisagens (uma Serra, um vale etc). Diante desse conjunto de elementos de estruturação do conceito de texto descritivo é o que ilustra essa tipologia textual que interage na organização das ideias em um determinado gênero textual.

Para o autor Oliveira (2010), ele define o conceito de texto descritivo como:

O TEXTO DESCRITO está ligado à nossa percepção no espaço, favorecendo a ocorrência de adjetivos, de verbos de estado no presente do indicativo e no pretérito imperfeito do indicativo, e de advérbios de lugar e de modo. Como nos lembra Gro Frydenberg e Cynthia A. Boardman (1990), a descrição permite ao leitor construir um retrato mental daquilo que está sendo descrito. Romances, contos, guias turísticos e anúncios são alguns dos gêneros textuais em que seguramente encontramos sequências linguísticas desse tipo. (OLIVEIRA, 2010, p. 78)

Guedes (2009), Sautchuk (2017), comungam com a citação de Oliveira (2010) enfatizando que a descrição é necessária para situar o leitor na percepção dos lugares, do ambiente, das personagens, da paisagem, dos objetos. Enfim das coisas que contracenam no desenrolar do drama. Essa descrição pode ser usada em um texto de predominância narrativa,

por exemplo, do gênero textual romance. Sempre articulada às ações que as personagens e os ambientes vão interagindo nessa referida composição.

Diante de um recorte do romance – O crime do padre Amaro – de Eça de Queirós. Fica em evidência o ato descritivo de função figurativa que Sautchuk (2017) diz que tem influência decisiva no imaginário do leitor sobre as cenas apresentadas no texto.

Fez-se esse recorte do romance de Eça de Queirós para demonstrar os detalhes da função figurativa exercida no texto descritivo a serviço da narração.

Quadro 14 – Recorte da obra: O crime do padre Amaro

Amaro lia até tarde, um pouco perturbado por aqueles períodos sonoros, tímidos de desejos; e no silêncio, por vezes, sentia em cima ranger o leito de Amélia; o livro escorregava-lhe das mãos, encostava a cabeça às costas da poltrona, cerrava os olhos, e parecia-lhe vê-la em colete diante do toucador desfazendo as tranças; ou, curvada, desapertando as ligas, e o decote da sua camisa entreaberta descobria os dois seios muito branco.
[...]

Fonte: Queirós (2017, p. 79)

No exemplo do quadro 14, começa indicando minuciosamente os detalhes descritivos implícitos (... perturbado por aqueles períodos sonoros, tímidos de desejos) nessa passagem é possível inferir que os “desejos” podem estar compreendidos como o amor carnal que o protagonista (é o personagem central da história) padre Amaro está “suspirando” em possuir Amélia. Um outro detalhamento descritivo explícito se refere a uma parte do corpo de Amélia (e o decote da sua camisa entreaberta descobria os seios muito branco.).

Como frisado por Guedes (2009) e Sautchuk (2017) o referido romance – O crime do padre Amaro de Eça de Queirós mistura acontecimentos que representam ações de predominância narrativa, porém com representações de trechos descritivos de personagem (Amélia tinha então 15 anos, mas era já alta e de bonitas formas. p. 63), ambientes (Desceu para o seu quarto, desesperado. Pôs a vela sobre a cômoda; o espelho estava defronte, [...] p.83).

Os verbos empregados no texto descritivo são, segundo Sautchuk (2017), verbos do pretérito imperfeito do indicativo, no exemplo do quadro 14, temos (... *sentia* em cima ranger o leito de Amélia;). Entretanto, aprofundando essas características se percebe também o emprego de verbos no presente do indicativo e verbos que expressão estado, isto se enquadra nas ideias de Köche, Boff & Marinello (2014).

Para trazer a luz dessas peculiaridades verbais presentes no texto descritivo orientado pelos estudos das autoras referendadas. Nesse sentido, destaca-se mais um recorte do romance: O crime do padre Amaro – para exemplificar os empregos dos verbos adequados na composição.

Quadro 15: Recorte para ilustrar os tempos verbais empregado no texto descritivo:

✓ Verbos que expressão estado:
 [...]

- Toca alguma coisa, filha – dizia a S. Joaneira.
- *Estou* tão cansada! – respondia Amélia apoiando-se nas costas da cadeira, com um suspirozinho de fadiga

 [...]

Fonte: Queirós (2017, p. 80)

Já no recorte da crônica – Vida em manchete – Veríssimo (1994). Esse recorte servirá para ilustrar a referência ao verbo no presente do indicativo numa descrição em função da narrativa.

Quadro 16: Vida em Manchete – Luís F. Veríssimo

[...]

- Você caminha por onde?
- Dá todo dia no jornal. “Ônibus desgovernado sobe na calçada e colhe pedestre. Vítima tinha jurado nunca mais entrar em qualquer veículo.”

[...]

- Gás.
- Escapamento. “Vizinhos sentiram cheiro de gás e forçaram a porta: era tarde.”

Fonte: Veríssimo (1994, p. 65)

Diante dessa descrição em função da narração no recorte da crônica do quadro 16 é exposto o emprego de verbos no presente do indicativo (dá, sobe, colhe), no pretérito imperfeito do indicativo (tinha).

Seguindo essa linha de pensamento falar de texto descritivo é primeiramente compreender que há, conforme os autores Guedes (2009), Sautchuk (2017), Santos, Riche & Teixeira (2020), ainda tomando o exemplo do quadro 16, o uso de adjetivos (desgovernado) ou locuções adverbiais (todo dia) ou locuções adjetivas (cheiro de gás). Portanto, esses autores compartilham da afirmação que o escritor de um texto de estrutura descritiva se apoia nos órgãos dos sentidos (visão, olfato, audição, paladar e tato) para se apropriar da real situação a ser descrita.

A propósito Sautchuk (2017, p. 127) vem confirmar o que se inferiu sobre o ato de descrever, pois “[...]. Toda descrição é de *natureza sensorial* e, assim sendo, representa o que pode ser captado por todos ou qualquer órgão dos sentidos.”

Um outro ponto que merece destaque é quanto a descrição objetiva e a descrição subjetiva. Perceberam que até o momento foram dadas ênfases a outras características que já foram esclarecidas. Agora será enfatizado esse entendimento que aproxima ou distancia as emoções de quem escreve o texto descritivo.

É bem mais interessante abrir essa pauta de distinção com base nos exemplos:

Quadro 17: Exemplo de texto predominantemente descritivo

O aparelho de TV Smart de marca SEMP TCL de 32” polegadas com tecnologia android implantada, ajuda você aproveitar os recursos como google assistant, google play, dentre outros aplicativos (netflix, globo play, you tube) que vem instalados em sua Smart TV. Este tipo de aparelho de TV tem uma excelente tecnologia de conectividade via bluetooth, WI-FI, USB, HDMI. Além disso, possui reconhecimento de voz, sistema de gravação, entrada para pen drive, saída para fone de ouvido, saída de áudio digital.

Fonte: Elaborado pelo autor (abril/2021)

O exemplo 17 emprega a função figurativa descritiva que trabalha com detalhes exatos e precisos quanto as qualidades do aparelho de Tv. É um exemplo perfeito de descrição objetiva, pois o que importa é externar as características que potencializam a marca do aparelho de televisor SEMP TCL. Essas descrições são inalteradas ou melhor não se submetem ao estado de ânimo do escritor.

O uso dessa tipologia textual de função descritiva, segundo Sautchuk (2017) é uma forma de compreender que uma produção textual desse caráter deve se ater a descrever o mundo como ele é, sem quaisquer interferências pessoais.

No entanto, há uma outra forma de compor o texto descritivo o qual tem a ver com o emprego das impressões pessoais do autor. Isso é o que Sautchuk (2017) trata de inclusão do posicionamento emotivo de quem escreve. Então, vai depender da intensidade que o escritor está pretendendo externar no cenário de interação entre os componentes envolvidos na história.

Diante disso, Sautchuk (2017, p.129) vem esclarecer quando afirma que a subjetividade no texto descritivo é “[...]. O resultado, ou a decorrência, de um tratamento subjetivo dado àquilo que está sendo descrito é a sua distorção, dependendo da intensidade ou emoção que toma o escritor/ autor. [...]”.

Observa-se o trecho que ilustra o emprego da descrição subjetiva:

Quadro 18: Recorte da obra – O crime do padre Amaro (Eça de Queirós)

[...]. Ela simpatizava talvez com ele, apesar de padre; mas antes de tudo, acima, de tudo, queria casar; nada mais natural! Via-se pobre, bonita, só; cobiçava uma situação legítima e duradoura, o respeito das vizinhas, a consideração dos lojistas, todos os proveitos da honra!

Odiou-a então, e o seu vestido afogado e a sua honestidade! A estúpida, que não percebia que ao pé dela, sob uma negra batina, uma paixão devota a espreitava, a seguia, tremia e morria de impaciência! Desejou que ela fosse como a mãe – ou pior, toda livre, com vestidos garridos, uma cuia impudente, traçando a perna e fitando os homens, uma fêmea fácil como uma porta aberta...

[...]

Fonte: Queirós (2017, p. 83)

É possível constatar no recorte do quadro 18 a questão do emprego da subjetividade do autor na descrição que auxilia a narrativa no referido romance. Perceba na passagem que deixa claro o tratamento impregnado de intensões (A estúpida, que não percebia que ao pé dela, sob uma negra batina, uma paixão devota a espreitava, a seguia, tremia e morria de impaciência).

Dessa forma, vejam quantas subjetividades descritivas emanam nas palavras de Amaro. Deixando descrito nas entrelinhas o real desejo que, o protagonista, o padre Amaro idealizava nessa passagem. Ele inclusive deixa implícito os possíveis sentimentos carniais, os quais eram os de materializar os prazeres, isto é perceptível na passagem descritiva ([...], com vestidos garridos, uma cuia impudente, traçando as pernas e fitando os homens, uma fêmea fácil como uma porta aberta...).

Observa-se alguns outros exemplos de textos descritos:

Quadro 19: Diário: O diário de Gian Burrasca

06 de outubro

Faz duas semanas que não escrevo uma palavra neste diário, porque fiquei doente desde aquele famoso dia em que quase me afoguei e saí da cama suado. O Collalto veio me ver duas vezes por dia e foi tão bonzinho comigo que estou quase sentindo remorso por tê-lo assustado aquela noite.

Quanto tempo vou levar pra sarar?... Hoje de manhã ouvi Ada e Virginia conversar no corredor: como é natural, fiquei escutando o que diziam. Parece que vai haver menos que um baile aqui em casa.

Fonte: Luigi (2012, p. 17-18)

O texto descritivo do quadro 19 apresenta acontecimentos que marcaram a vida da personagem no dia 06 de outubro, é clara que se está diante apenas de um recorte do diário de Gian Burrasca. Embora, já deu para se compreender o que venha ser um diário e as características tipológicas do texto descritivo que são empregadas em sua predominância na estruturação desse referido gênero textual.

Desse modo, os estudos em tipologias textuais ainda têm outras superestruturas que fomentam a composição dos gêneros textuais. Sendo assim, passa-se a discutir o texto injuntivo, o qual está ligado a orientar o leitor sobre uma determinada situação de comunicação a ser realizada.

2.1.3 O texto injuntivo

Iniciando essa discussão sobre o texto injuntivo com base nos estudos de Oliveira (2010) constatou-se que essa tipologia tem a finalidade de ensinar o leitor acerca de um determinado procedimento, informando que caminhos devem ser tomados para construir, montar, preparar,

instalar etc. Esse tipo de texto proporciona ao leitor a seguir às instruções recomendadas ou impositiva pelo emissor (o produtor do texto).

De acordo com Köche, Boff & Marinello (2014) em discussão com Koch & Elias (2018) elas defendem que nesse tipo de texto há uma predominância de verbos no imperativo, no infinitivo ou futuro do presente e mais articuladores adequados que podem ser compreendidos na execução de uma situação de pedido a ser feito. Tais textos estão presentes em nosso dia a dia através dos gêneros textuais: manuais de montagem de objetos e instalação de equipamento, receitas culinárias, bulas, leis, códigos de trânsito etc.

Sautchuk (2017) abre uma observação quanto aos textos injuntivos, pois segundo ela é necessário entender que nesses tipos textuais podem apresentar uma recomendação ou imposição. Mas isso são assuntos que serão abordados a seguir.

2.1.3.1 *Definição, características e exemplificação do texto injuntivo*

Sobre os encaminhamentos de Oliveira (2010), Köche, Boff & Marinello (2014) e, a propósito Sautchuk vem esclarecer que é primordial entender a intenção desse texto na interação leitor versus produtor do texto. Em decorrência, percebam quando esse texto tem por objetivo recomendar, pedir, orientar, convidar o leitor, aqui é livre aceitar ou não, ou seja, é de livre arbítrio desse ouvinte ou leitor.

Além disso, Sautchuk (2017) já referendou ao dizer que o texto injuntivo pode exercer uma finalidade de imposição ou proibição. A autora ainda enfatiza ao afirmar que nesse caso o leitor é submetido as regras estabelecidas no texto. Nessa circunstância a prescrição defendida no texto deve ser obedecida sem questionamento.

Retomando as ideias de Oliveira (2010, p.80) a definição dessa tipologia significa dizer que “O TEXTO INSTRUTIVO ou INJUNTIVO está ligado à previsão de comportamento (s) futuro (s) e se concretiza na forma de imperativos ou perguntas e de expressões congeladas de cumprimento, que pretendem levar o ouvinte ou o leitor a realizar uma ação”. Esse conceito é um tanto geral, mas Sautchuk trouxe uma certa diferenciação quanto a finalidade do gênero textual que emprega em sua estrutura essa tipologia injuntiva.

Os gêneros textuais que tem em sua estrutura as características do texto injuntivo que remetem as ideias de recomendação, orientação são as receitas culinárias, manuais de eletrodomésticos, bula dentre outros. E, os gêneros textuais que exprimem uma imposição esses textos são do gênero editais de concurso, cláusulas de contratos, leis, código civil, penal, de trânsito etc.

A partir dessa explanação sobre o que venha ser o texto injuntivo e as suas características se passa a entender, agora, essa superestrutura textual injuntiva com base em alguns destaques colhidos a partir de exemplos.

Mediante essa explicação será exemplificado alguns textos injuntivos que tem por finalidade orientar, recomendar, pedir, convidar.

Quadro 20: Receita culinária

Feijoada
 1Kg de feijão preto;
 ½ Kg de carne seca;
 250 grs. de costeleta defumada;
 200 grs. de bacon;
 200 grs. de linguiça;
 200 grs. de paio.
 O que for salgado põe-se de molho de véspera e cozinha-se separado para tirar a primeira água que pode estar salgada.
 Estando tudo cozido e o feijão ligeiramente molhe, junta-se tudo e vai para cozinhar em fogo brando. Meia hora antes de ir para a mesa refoga-se bem cebola verde, cebola de cabeça, 1 dente de alho, 2 pimentas, juntando-se a isto um pouco de feijão que se esmaga para engrossar o caldo e depois despeja-se tudo numa panela onde está o resto do feijão e os ingredientes. Serve-se com farinha de mandioca torrada e arroz branco.

Fonte: Elaborado pelo autor (abril/2021)

A elaboração da receita da feijoada é um texto injuntivo, por apresentar uma finalidade de orientação e, é claro, traz em sua composição marcas que caracterizam a referida tipologia como a utilização de verbos no imperativo (O que for salgado *põe-se* de molho de véspera...), verbo no infinitivo (cozinha-se separado para *tirar* a primeira água que pode *estar* salgada.).

Köche, Boff & Marinello (2014) assim com Sautchuk (2017) também exemplificam textos injuntivos que a partir dessa compreensão o professor de língua pode estimular o aprendizado numa visão criativa de transgredir os formatos convencionais de um determinado gênero textual. Mas isso servirá para futuros estudos em linguística de texto.

Entretanto, Sautchuk (2017) abre um parêntese quanto aos textos injuntivos que exprimem uma imposição/proibição, pois quando isso acontece significa dizer que se trata de um texto que é obrigatório seguir suas ideias na íntegra, caso contrário o ouvinte ou leitor será/serão penalizado (s). Observe nos próximos exemplos que os teores das ideias passam de um simples pedido, recomendação, instrução, orientação para o entendimento de obrigatoriedade, ordem a ser cumprida. Sob este ângulo os textos injuntivos de cumprimento obrigatório estão presentes nos gêneros textuais: leis, cláusulas de contratos, Constituição federal, editais de concurso etc.

Para melhor postular os estudos de Sautchuk será exemplificado com um recorte da Constituição Federal/1988. Observa-se neste sentido do texto injuntivo de encaminhamento obrigatório.

Quadro 21: Recorte da Constituição Federal de 1988 - CF

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)
 I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 II – progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;
 III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Fonte: Constituição Federal do Brasil - CF (2018, p. 64)

Com base nas ideias de Sautchuk o exemplo no quadro 21 (vinte um) ilustra uma imposição a ser cumprida, bem diferente do exemplo no quadro 20 (vinte) que trata de uma orientação que pode ou não ser realizada na íntegra quanto ao preparo da comida, no caso da feijoada. Já no quadro 21 o leitor/ouvinte tem, enquanto sujeitos, as autoridades representativas na esfera Federal, Estadual, Municipal e Distrital são obrigados a seguir o que estabelece a CF/1988. Dessa forma, fica claro os sentidos que o texto injuntivo estipula ao leitor/ouvinte no quesito de recomendação ou imposição.

As tipologias são, segundo Koch & Elias (2018), superestruturas as quais já se discutiu sobre as características do texto narrativo, descritivo, injuntivo, assim como suas definições e exemplificações. Ainda, seguindo essa linha de estudos Sautchuk (2017) afirma que se têm as tipologias de predominância temática que são elas o texto expositivo e o texto dissertativo-argumentativo.

2.1.4 O texto expositivo

O estudo sobre o texto expositivo no viés das ideias de Sautchuk (2017) é uma forma de explanar ou explicar um assunto ou um acontecimento. Essa apresentação de ideias com a finalidade de análise ou síntese de temas numa ordem lógica de conteúdo estando alicerçada no ato de fornecer informação. Também, esse texto tem por objetivo comparar dados, definir, enumerar, apresentar conhecimentos ou desenvolver saberes.

Para Koch & Elias (2018) o texto expositivo está presente no dia a dia a partir dos gêneros textuais como relatório (por ter a finalidade de apresentar os resultados de uma observação ou ainda análise de dados obtidos durante uma pesquisa), resumo (capacidade de

expor as principais ideias de um texto em estudo, ou seja, sintetizar as ideias mais relevantes), texto de divulgação científica (objetivo informar o leitor da ciência e da tecnologia). Mas esses gêneros textuais são apenas alguns dos que comportam em sua estrutura o texto expositivo.

No entanto, essas e outras discussões pertinentes a definição, características e exemplificações a respeito dessa tipologia serão abordadas na subseção 2.1.4.1 dessa dissertação.

2.1.4.1 *Definição, características e exemplificação do texto expositivo*

O que vem logo em mente sobre o texto expositivo? Caso a resposta seja informar. Esse é o caminho para se chegar à definição. Porém, não é somente isso. É recomendável verificar, segundo Köche, Boff & Marinello (2014, p. 25), que problema se pretende investigar e transmitir a referida informação. Para isso acontecer, as autoras propõem que se utilize de perguntas que irão viabilizar a construção do texto como: “qual é o problema?” “Como e por que surgiu o problema?” Mas para se chegar a esses encaminhamentos é importante buscar a definição dessa tipologia.

Ao falar sobre a definição do texto expositivo buscou-se apoio nas concepções de Oliveira (2010), Köche, Boff & Marinello (2014) assim como Sautchuk (2017), o que se percebeu foi que esses autores são categóricos em afirmar que o texto expositivo tem por objetivo informar e explicar o fato ocorrido. E, que esse objetivo esteja voltado à análise e a capacidade de síntese sobre determinados conceitos, assuntos em apreciação pelo produtor.

Sautchuk (2017) faz uma ressalva ao escritor de texto com características expositivas que ele precisa manter-se o mais imparcial na produção do texto. Isso para não interferir na tomada de posicionamento do leitor ao ser estimulado a refletir sobre uma questão temática.

No tocante da superestrutura desse texto expositivo Sautchuk (2017) comunga com as ideias Köche, Boff & Marinello (2014) que ratificam a prevalência dos tempos verbais do presente do indicativo, pretérito perfeito (indicando retrospectiva) e o futuro do presente nessas composições. Para se construir, por exemplo, o gênero textual resumo que é uma produção muito requisitada nas atividades em sala de aula, tanto da educação básica quanto do ensino superior. Para Oliveira (2010) esse texto procura sintetizar as ideias mais relevantes nesse gênero, ou seja, os pontos - chaves. Mas isso já foi tratado no Capítulo 1 dessa dissertação quando se exemplificou e explanou sobre as especificidades desse gênero textual resumo.

Nessa composição textual expositiva do gênero resumo o que se deve apreender são as ideias mais importantes do texto em análise. E, é óbvio que Oliveira orienta que dessa forma o

aluno poderá redigir seu texto com base nos pontos relevantes a exposição dos fatos na redação do resumo.

Com o intuito de esclarecer algumas dúvidas que possam aparecer, aborda-se mais um gênero textual denominado como reportagem, texto que informa/expõe os fatos ao leitor sobre um determinado assunto de interesse ao bem-estar.

Quadro 22: Exemplo de texto predominantemente expositivo - Reportagem

SOL: VILÃO OU MOCINHO?

Entenda a importância do sol para o corpo e os cuidados necessários para aproveitar os benefícios que ele oferece de forma segura

Kelly Lopes

O Brasil é um país tropical e registra altas temperaturas na maior parte do ano. O verão, a estação mais quente, chegou no dia 21 deste mês. É o momento de aumentar os cuidados com a pele. Fala-se muito em proteja-la dos raios solares e do excesso de sol, principalmente nos horários onde a incidência é maior. Por outro lado, essa luz que incide sobre os nossos corpos é essencial para a saúde. Quais são, então, os seus benefícios e como usufruí-los de forma correta e segura?

Em entrevista à Folha Universal, a dermatologista Vanessa Mussupapo, integrante da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), esclareceu que a exposição diária ao sol traz inúmeros benefícios para a saúde, entre eles a estimulação da produção de vitamina D, que ajuda no combate a doenças e aumenta a sensação de bem-estar no organismo.

[...]

O excesso de radiação solar pode gerar queimaduras e até doenças, como o câncer. Neste mês, quando se comemora o “dezembro laranja”, período de alerta sobre o câncer de pele, vale ressaltar a importância de cuidar da pele com atenção. “Por isso é tão importante que as pessoas sejam orientadas, tomando sol com consciência e com menos riscos para a saúde”, finalizando a dermatologista.

Fonte: Folha Universal (domingo 27 de dezembro de 2020, p. 08)

O exemplo do quadro 22 (vinte e dois) configurado no gênero textual reportagem que é um texto de circulação em jornais, revistas. O tema exposto foi obtido da Folha da Universal do dia 27 (vinte e sete) de dezembro de 2020 que trouxe para a baía de informações uma temática sobre os benefícios e os malefícios dos raios solares para o ser humano. Essa reportagem buscou apoio, nas explicações da dermatologista Vanessa Lopes, que possibilitou uma sustentação as informações que exprimem cuidados e orientações sobre como se valer dos benefícios do ato de tomar banho de sol.

Mas essa preocupação, segundo a dermatologista Vanessa Lopes, são vários os benefícios. A dermatologista acrescenta afirmando que “entre eles a estimulação da produção de vitamina D, que ajuda no combate a doenças e aumenta a sensação de bem-estar no organismo”. Aqui chama atenção do leitor/ouvinte sobre essa informação que poderá tomá-la

como um ótimo hábito de vida, seguindo os cuidados com os horários de banho de sol e do uso do protetor solar.

É perceptível de acordo com Sautchuk (2017) e Köche, Boff & Marinello (2014) o uso dos tempos verbais nesse texto expositivo como o presente do indicativo (O Brasil *é* um país tropical e registra altas temperaturas na maior parte do ano.). Esse tempo verbal se encontra em prevalência no recorte dessa reportagem, por se tratar de uma certeza, uma realidade que com respaldo científico da integrante da SBD. Todavia é possível verificar o emprego do tempo verbal no pretérito perfeito (*esclareceu* que a exposição diária ao sol traz inúmeros benefícios para a saúde, ...).

Na busca por ampliação de esclarecimentos sobre as superestruturas tipológicas e dentre as que já foram referendadas nas subseções anteriores. O texto dissertativo-argumentativo será o assunto da próxima subseção. Quanto aos autores que fomentam o texto argumentativo estão: Guedes (2009), Oliveira (2010), Sautchuk (2017), Köche, Boff & Marinello (2014), Koch & Elias (2018) entre outros estudiosos que tratam desse ponto e estão contribuindo com essa pesquisa. Essas concepções tiveram o propósito de definir, caracterizar e exemplificar essa tipologia tão requisitada nos gêneros textuais como carta ao leitor, redação escolar/dissertação escolar, redação do ENEM, carta aberta etc.

2.1.5 O texto argumentativo

O texto argumentativo tem, segundo Guedes (2009) e Sautchuk (2017) a finalidade de explicitar um ponto de vista de maneira clara e interligada sobre uma determinada temática. A dissertação é tomada como um gênero nas aulas de produção textual, principalmente no Ensino Médio. Essa questão de nomenclatura pode causar alguma dúvida, mas no cenário escolar da educação básica, isto tem uma explicação, pois se chama a atividade de redação escolar de dissertação escolar. Aqui demonstra uma intenção proveniente da situação sociocomunicativa que almeja alcançar.

Inclusive para Köche, Boff & Marinello (2014) o gênero surge a partir da necessidade do produtor, por isso que tanto a redação escolar quanto a dissertação escolar são gêneros textuais, por atender o emparelhamento da necessidade de adquirir o aprendizado desse gênero. Em vista disso, conseguir êxito nos processos seletivos que exigem essa composição.

A sua exigência é muito comum nos concursos públicos e exames como o ENEM e vestibulares. E, diante da pergunta: Por que o texto dissertativo-argumentativo assume um *status* de gênero textual mais cobrado nos concursos públicos?

Enquanto a dinâmica de ensino na educação básica caminha numa forma mais global quanto aos aspectos de produção textual que procura apresentar aos alunos os gêneros assim como as tipologias com as suas finalidades de composição de acordo com a necessidade de se comunicar. Todavia, o que se observa é que as seletivas de concursos públicos se resumem ao texto dissertativo-argumentativo.

Sautchuk (2017) leva a inferência de que a redação em prosa do tipo dissertativa-argumentativa é desde sempre cobrada nas provas do ENEM. Por exemplo: no ENEM de 1998, sendo o marco de implantação desse critério avaliativo, conforme tinha como exigência redigir um texto dissertativo, sobre o tema “Viver e Aprender”. Esse gênero textual de predominância argumentativa se perpetua até hoje e para comprovar o ENEM de 2020 trouxe mais uma vez o texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”.

Mas afinal, isso não significa pensar que todo o ensino de outras tipologias e gêneros textuais foram em vão? Não. Muito pelo contrário esse acervo de produções que os alunos são instruídos ao longo de sua carreira estudantil serve de sustentação no ato de escrever textos de acordo com o momento da comunicação.

O que circunda nessa discussão é a questão dessa centralização dos exames na redação do texto dissertativo-argumentativo. Isso não justifica, pois, o tipo argumentativo pode ser solicitado em outros gêneros como: carta argumentativa, carta do leitor, artigo de opinião etc.

De acordo com Sautchuk (2017) essa escolha se dá pelo motivo de buscar do candidato a capacidade de saber defender um posicionamento com relação a uma questão temática. Por isso, a solicitação desse gênero e dessa tipologia argumentativa serem tão exigidos enquanto critério de avaliação. Esses e outros questionamentos serão retomados na subseção 2.1.5.1 que traz a discussão sobre a definição, características e exemplificações desse tipo de texto.

2.1.5.1 Definição, características e exemplificações do texto argumentativo

Buscar uma definição com base nos autores como Guedes (2009), Sautchuk (2017) e outros não é uma tarefa tão simples assim. Até porque é preciso compreender que o texto argumentativo, segundo Koch & Elias (2018) é a superestrutura de composição do texto que vai organizar a defesa. Aqui Sautchuk (2017) acrescenta ao afirmar que é a partir dessa

sequência que se estrutura em três partes: o texto tendo como início a introdução que procura dar indícios dos tópicos frasais¹¹ (pontos de delimitação do tema para a defesa).

Inclusive o texto com esses cuidados toma contornos no desenvolvimento que incide direto na articulação dos argumentos sobre os tópicos frasais e elabora uma resposta ao problema questionado, isso remete ao fechamento com a conclusão que sugere soluções e levanta hipóteses, ou fechamento do texto por meio da retomada da discussão de uma forma inovadora, fazendo advertências, fazendo uma análise crítica do que foi discutido, ou mesmo fazendo sugestões interventoras ao problema.

Ainda de acordo com Sautchuk (2017), essa tipologia argumentativa é a sequência que procura convencer o leitor a partir de sua capacidade de persuadir com base em argumentos sobre um tema em discussão como já dito. Assim podemos inferir que dissertação é o texto que tem a predominância da superestrutura argumentativa. E, a união dessas nomenclaturas, para essa autora resulta no texto dissertativo-argumentativo que, por sua vez, ela define como um gênero textual.

Assim, fica claro que dissertação não é tipologia textual e sim um gênero textual, então para Dionísio, Machado & Bezerra (2010) esse gênero textual é muito comum em comunidades que solicitam essa prática como nos cursos de mestrado nas Universidades e Faculdades que ao final do curso o concluinte terá que defender uma dissertação de caráter argumentativo para uma banca de examinadores e assim obter o título de mestre.

Essas autoras, ainda retomam ao dizer que esse texto de predominância argumentativa pode apresentar outros tipos textuais. Agora é preciso se apropriar de textos que têm em sua estrutura predominante o tipo argumentativo. Observem, por exemplo o gênero textual carta argumentativa que procura defender um ponto de vista com o objetivo de reclamar ou solicitar algo a um interlocutor específico. Apresenta-se o exemplo no quadro 23 (vinte três).

Quadro 23: Carta argumentativa

<p>Farroupilha, 10 de novembro de 2014. Excelentíssimo Secretário, da Segurança Pública do Rio Grande do Sul A Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos reconhece desde o ano de 1993 – perceba o quanto é recente esse reconhecimento – que a violência contra a mulher é uma violação aos direitos humanos. Todos os países que constituem a ONU, desde então, trabalham em busca de erradicação desse tipo de violência. Como é de seu conhecimento, no Brasil, a Lei Maria da Penha foi decretada em agosto de 2006 e visa, rigorosamente, aumentar a punição aos homens que agredem física ou</p>

¹¹ Como escrever com tópicos frasais – Você já viu que o tópico dos parágrafos é o elemento que você quer que o leitor tenha em mente, como ponto de apoio para as informações que você vai apresentar. Já viu também como é eficiente usar tópicos frasais: deixar a ideia-núcleo evidente, representando-a por meio de uma frase-resumo que abre o texto em seu primeiro parágrafo. (SAUTCHUK, 2017, p. 197).

psicológica uma mulher. De forma alguma devemos nos esquecer de dar as devidas honras a essa lei que auxiliou muitas mulheres a se tornarem independentes, seguras e amparadas em momentos difíceis, mas, infelizmente, sozinha, a Lei não é capaz de acabar com o abuso que milhares de mulheres sofrem todos os dias.

Um estudo do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) avaliou o impacto da lei sobre a mortalidade de mulheres por agressão e, infelizmente, os dados são tristes e preocupantes: não houve redução da mortalidade. Estima-se que ocorre, em média, um femicídio a cada hora e meia, e as principais vítimas são mulheres jovens, negras e com pouca escolaridade.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, o femicídio geralmente envolve o assassino intencional de mulher apenas por serem mulheres. A porta-voz da ONU, Nadine Gasman, ressalta que a violência contra as mulheres é uma construção social, resultado da desigualdade de forças nas relações de poder entre homens e mulheres. Acrescenta ainda que essa violência é criada nas relações sociais e reproduzida pela sociedade todos os dias. A ONU estima que no mínimo 5.000 mulheres sejam mortas por seus parceiros com armas de fogo, objetos cortantes, estrangulamento, não sendo raro o apedrejamento, queimaduras e envenenamento.

Em nome de todas as mulheres e corações dignos de humanidade, solicito ao senhor que o enfrentamento à violência contra as mulheres não se restrinja apenas a papéis e teorias. A proteção ao sexo feminino deve ser efetiva e concreta. Sugiro que seja reforçada a vigilância e a identificação de parceiros violentos e que eles sejam devidamente punidos; que exista a capacitação dos profissionais da saúde, geralmente os primeiros visitados pela mulher violentada; que a família seja sensibilizada para que perceba como é importante denunciar ao primeiro sintoma de violência doméstica e, a educação gaúcha e brasileira aborde o tema desde muito cedo nas escolas. Será por meio dela que conseguiremos acabar com a imagem machista e desigual presente na sociedade, a de que a mulher não merece a dignidade a qual, coerentemente, tem direito.

Na certeza de ser atendida, agradeço sua atenção.

Bruna Frantz Pegoraro

Acadêmica do curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul – CARVI

Fonte: Köche & Marinello (2017, p. 79-80)

O gênero textual carta pode ser compreendido como um meio de comunicação, e segundo Köche & Marinello (2017) esta tipologia argumentativa quando se faz predominante é possível inferir que se trata do gênero carta argumentativa ou carta aberta ou ainda a carta de leitor. Mas cuidado, enquanto a carta argumentativa se dirige a um receptor/interlocutor específico com a finalidade de defender um ponto de vista, ou solicitar alguma coisa, ou ainda reclamar de algo com o objetivo de alcançar mudanças.

Por outro lado, a carta do leitor, segundo Köche, Boff & Marinello (2014, p. 67) afirmam que “[...] é um gênero textual que possibilita aos leitores de um jornal ou revista dialogar com o responsável pela publicação ou por seções dela, ou ainda com os demais leitores”. Fica esclarecida a diferença entre a carta argumentativa ou carta aberta e a carta do leitor.

Para Köche & Marinello (2017), há duas finalidades de carta argumentativa. A primeira sendo a carta de reclamação – por se trata de um instrumento de manifestação da insatisfação,

por exemplo, de um serviço de assistência hospitalar que um indivíduo não teve seus direitos garantidos, ou foi vítima de injustiça ou ainda preconceito, por exemplo, religioso, deficiência entre outros assuntos. Essa carta de reclamação serve para o sujeito expor a sua indignação a respeito do que acredita ser correto para a dignidade humana ou infração aos direitos humanos etc.

Já a segunda finalidade da carta argumentativa está relacionada com a carta de solicitação, por se tratar de um meio que procura reivindicar um direito. Essa carta tem por finalidade um pedido endereçado, normalmente a uma autoridade competente que vá solucionar o problema que agrava o remetente. Além disso, a carta de solicitação serve como um recurso para o exercício da cidadania.

Feito os esclarecimentos sobre o gênero carta, agora é compreensível o texto do quadro 23 (vinte e três) que trouxe a carta argumentativa. Considerando, ainda as ideias de Köche & Marinello (2017), no exemplo dessa carta é possível perceber a superestrutura do texto argumentativo com as adaptações pertinentes ao gênero em questão.

Não se pode prosseguir sem antes trazer ao entendimento as características do gênero carta argumentativa, pois segundo Köche, Boff & Marinello (2017, p. 76) são elas:

- a) Local e data: situam o destinatário quanto ao momento de produção da carta e constam no início do texto, à esquerda. Especificam cidade, dia, mês e ano da emissão da carta (Porto Alegre, 02 de outubro de 2015).
- b) Vocativo: apresenta a saudação inicial, com tratamento adequado ao receptor (Prezada Senhora, Ilustríssimo Diretor, excelentíssimo etc.). Depois do vocativo, o emissor pode usar vírgula ou dois pontos, ou não colocar qualquer pontuação.
- c) Corpo do texto: no primeiro parágrafo, expõe o assunto e o objetivo da carta. Nos parágrafos subsequentes, explicita o que foi exposto inicialmente, a fim de convencer o interlocutor da legitimidade da reclamação ou do pedido por meio de argumentos consistentes. No último parágrafo, faz o fechamento da discussão. Nessa parte, o autor geralmente emprega o presente do indicativo, pois a carta trata de questões vinculadas ao momento da produção.
- d) Despedida: constitui a saudação final, sempre simpática e cordial. Busca estabelecer um contato efetivo entre emissor e receptor (Atenciosamente; Na certeza de ser atendido, agradeço; Esperando contar com sua compreensão etc.).
- e) Assinatura: indica o remetente, colocando seu nome completo e identificação profissional (jornalística, professor, estudante etc.).

Para Köche, Boff & Marinello (2017), elas continuam ressaltando que se pode acrescentar à carta argumentativa um P.S (pós-escrito, do latim *postscriptum*), isto serviria para adicionar argumentos aplausíveis ao teor do texto ou reforçar os objetivos pretendidos com a carta.

A carta argumentativa do quadro 23 (vinte e três) deixou evidente um receptor específico, o Secretário de Segurança Pública do Rio Grande do Sul. A produtora do texto argumenta no 1º parágrafo a questão da violência contra a mulher. Através dos argumentos ([...]a violência contra a mulher é uma violação aos direitos humanos.) e clama pelo o que a lei estabelece ([...] a Lei Maria da Penha foi decretada em agosto de 2006 e visa, rigorosamente, aumentar a punição aos homens que agredem física ou psicológica uma mulher.)

A carta emprega as seguintes referências como o local e a data (Farroupilha, 10 de novembro de 2014.), a presença do vocativo que vem saudar com um tratamento adequado (Excelentíssimo Secretário da Segurança Pública do Rio Grande do Sul).

No desenvolvimento do texto, no 2º parágrafo a autora faz uma contextualização da luta contra a violência de mulher, assim como as conquistas com a resistência (Como é de seu conhecimento, no Brasil, a Lei Maria da Penha foi decretada em agosto de 2006 e visa, rigorosamente, aumentar a punição aos homens que agredem física ou psicológica uma mulher.)

No prosseguimento dos argumentos, a autora começa a respaldar a sua solicitação e, é no 3º parágrafo (Um estudo do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) avaliou o impacto da lei sobre a mortalidade de mulheres por agressão [...]) e no 4º parágrafo (A ONU estima que no mínimo 5.000 mulheres sejam mortas por seus parceiros com armas de fogo, objetos cortantes, estrangulamento, não sendo raro o apedrejamento, queimaduras e envenenamento.). Que a partir desses dados estatísticos a autora procura persuadir o receptor/interlocutor (Secretário da Segurança Pública do Rio Grande do Sul) ao combate à violência contra a mulher.

No último parágrafo, é possível verificar que a autora recapitula frisando a dignidade da mulher e solicita ao Secretário uma proteção extensiva sobre os casos de violência à mulher (A proteção ao sexo feminino deve ser efetiva e concreta.). Além dessa solicitação, ainda foram sugeridas algumas tomadas de atitudes com o caso ([...] a vigilância e a identificação de parceiros violentos [...]; [...] a capacitação dos profissionais da saúde, [...]; [...] que a família seja sensibilizada para que perceba como é importante denunciar [...] e [...] que a educação gaúcha e brasileira aborde o tema desde muito cedo nas escolas.)

No encerramento da carta, a autora faz o fechamento com uma despedida cordial (Na certeza de ser atendida, agradeço sua atenção.). E, no final a remetente coloca a sua assinatura (Bruna Frantz Pegoraro) e a sua identificação profissional (Acadêmica do curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul – CARVI). Informação consultada nos apontamentos de Köche, Boff & Marinello (2014).

Para orientar a composição dos argumentos de um texto Köche, Boff & Marinello (2014) traz um quadro que ilustra o emprego adequado dos operadores argumentativos que vão auxiliar na produção de um texto coeso e coerente.

Quadro 24: Operadores argumentativos

Exemplo	Operadores
José Bernardino levantou cedo e acendeu o fogareiro para ferver um café. (José C. Pozenato, A cocanha)	Adição (e, também, ainda, nem etc.) Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão
As palavras caíam-lhe trêmulas e a voz saía-lhe sumida, em parte porque ele forcejava em a abafar a fim de que o não ouvissem, em parte porque a comoção lhe comprimia a garganta. (Machado de Assis, A mão e a luva)	Finalidade (a fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de etc.) Indicam uma relação de finalidade.
Houve quem perguntasse: bebemos porque já somos loucos ou ficamos loucos porque bebemos? (Lima Barreto, O cemitério dos vivos)	Causa e consequência (porque, pois, visto que, já que em virtude de, uma vez que, devido a, por motivo de, graças a, em razão de, em decorrência de, por causa de, como, por isso que etc.) Iniciam uma oração subordinada denotativa de causa.
O menino parou de chorar, porque tinha brio, mas como doía seu coração! (Rubem Braga, História triste de Tuim)	Explicação (porque, pois, já que etc.) Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
Tentou rezar, mas não conseguiu nem terminar uma Ave-Maria. (José C. Pozenato, A cocanha)	Oposição (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, muito embora, apesar de, não obstante, ao contrário etc.) Contrapõem argumentos voltados para conclusões contrárias.
É inútil ir até a China se não saímos da bolha onde vivemos. (Rubens Alves, Desembarcar)	Condição (caso, se, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que etc.) Indicam uma hipótese ou uma condição necessária para realização ou não de um fato.
O pássaro só encantado quando é livre. (Rubem Alves, Inspiração)	Tempo

	(quando, em pouco tempo, em muito tempo, logo que, assim que, antes que, depois que, sempre que etc.) Indicam uma circunstância de tempo.
A razão de tal sentimento é a tristeza que vejo nos padrinhos, à medida que se aproxima o dia 24. (Machado de Assis, Memorial de Aires)	Proporção (à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto quanto, tanto mais etc.) Iniciam uma oração que se refere a um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente a outro.
Não se deliberam sentimento; ama-se ou aborrece-se, conforme o coração quer. (Machado de Assis, Helena)	Conformidade (conforme, para, segundo, de acordo com, como etc.) Exprimem uma ideia de conformidade ou acordo em relação a um fato expresso na oração principal.
Se o nosso amor, portanto, nobres damas, vos pertence, as tolices que ele gera vos pertencem também. (William Shakespeare, Trabalho de amor perdido)	Conclusão (portanto, então, assim, logo, por isso, por conseguinte, pois – posposto ao verbo – de modo que, em vista disso etc.) Introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente.
Lutará para não perder o pouco que tem, ou lutará porque não tem nada a perder. (Rubem Braga, Cristo morto)	Alternância (ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja...seja, ora...ora etc.)
Ele ia andando distraído pela rua quando, repentinamente, o conto lhe veio pronto, como a bola chega às mãos do goleiro. (Rubem Alves, Pensamentos-brinquedos)	Comparação (como, mais...[do] que, menos que, tão [tanto]... como, tão [tanto, tal]...quanto, assim como etc.) Estabelecem relações de comparação entre elementos.
Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. (Machado de Assis, Memórias póstumas de Brás Cubas)	Esclarecimento (ou seja, quer dizer, isto é, vale dizer etc.) Introduzem um enunciado que esclarece o anterior.
O príncipezinho arrancou também, não sem um pouco de melancolia, os últimos rebentos de baobá. (Antoine de Saint-Exupéry, O pequena príncipe)	Inclusão (até mesmo, até, mesmo, inclusive, também etc.) Assinalam o argumento mais forte, orientando no sentido de uma determinada conclusão.
E na multidão de insetos, imagináveis e inimagináveis, só lhe interessava aquele, companheiro noturno vindo de não se sabe onde, a caminho de ignorado rumo. (Carlos Drummond de Andrade, Visitante noturno)	Exclusão (somente, só, apenas, senão etc.) Indicam uma relação de exclusão entre duas orações.

Dentre os gêneros textuais que foram mencionados até o momento um merece destaque, por se tratar da redação escolar que por sua vez é o objeto dessa investigação que conforme Köche, Boff & Marinello (2014) quando esse gênero assumi um caráter de persuadir, argumentar, segundo elas essa produção passa a ser conhecida pelo gênero de dissertação escolar de superestrutura argumentativa.

Já que estamos diante desse gênero textual redação escolar que tem como base a tipologia textual argumentativa ou sequências argumentativas de acordo com Koch & Elias (2018) que estruturam o ato de argumentar e/ ou contra argumentar um ponto de vista. Como já relatado, por Köche, Boff & Marinello, mediante essa composição com a finalidade de capacitar um grupo social, no caso de estudantes a desenvolver a sua competência discursiva escrita para os examinadores de concursos públicos (vestibulares e ENEM etc). Devido isso o gênero redação escolar pode ser compreendida como o gênero dissertação escolar.

Ainda de acordo com Oliveira (2010), ele define que:

A REDAÇÃO se apresenta como gênero obrigatório porque o vestibular e o Enem a exigem. Contudo, o professor não pode deixar de notar que a redação apresenta alguns problemas para o desenvolvimento da competência redacional dos estudantes. Em primeiro lugar, ela só circula na escola e em algumas instituições que a exigem em concursos públicos, aí incluídos o vestibular e o Enem. Em segundo lugar, a redação é um gênero que os alunos escrevem sem saber exatamente para quem (só sabem que é para alguém que irá avaliá-la) e para que propósito comunicativo (só sabem que é ser avaliada). (OLIVEIRA, 2010, p. 143)

Com as ideias de Oliveira se consolidou o entendimento sobre a redação que na escola assume o gênero de redação escolar ou dissertação escolar, assim designado por Köche, Boff & Marinello (2014), pelo fato de ser trabalhada na rotina de produção de texto com o intuito comunicativo entre o produtor e o avaliador. Que na situação de avaliação pode ser tanto o professor quanto a banca examinadora de concurso público ou ainda a avaliação horizontal¹².

O interessante é refletir sobre esse acervo de possibilidades de estudo que proporciona ao aluno compreender o gênero e o tipo textual. Pois ambos estão em uma constante interação, sendo o que o vai determinar a escolha do gênero e do tipo textual é a interação comunicativa.

Depois desse apontamento sobre o gênero e o tipo ficou mais claro o gênero redação escolar que é o *corpus* dessa pesquisa. Em cima disso, vamos salientar os sete elementos da

¹² Avaliação horizontal – Com Antunes (2006) é possível compreender que se trata de uma forma de avaliação entre os próprios colegas de turma, ou seja, seria uma abordagem de verificação dos pontos de vista dos demais colegas sobre a problemática. Por conseguinte, possibilitaria uma pluralidade de encaminhamentos sobre o tema em discussão. Isso poderia se aproximar do objetivo dos gêneros textuais que é a interação sociocomunicativa. Isso serviria até de inspiração aos ajustes do próprio texto.

textualidade enquanto apoio para análise textual desse objeto. Essa discussão será explanada no capítulo III.

Para ilustrar essa discussão se busca apoio nas ideias de Costa Val (1999, 2016), Marcuschi (2008, 2012), Koch (2018) dentre outros autores que contribuíram para a construção desse entendimento e da importância sobre os sete elementos da textualidade. Isso devido serem elementos condicionantes que proporcionam o sentido, seja na produção e na recepção, pois o texto é uma unidade de sentido que os interlocutores no discurso se utilizam de um gênero textual adequado a situação comunicativa. Mas antes não se pode deixar de trazer a conceituação sobre o texto enquanto unidade linguística de compreensão.

CAPÍTULO III

TEXTO, TEXTUALIDADE, LEITURA, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENEM: FUNDAMENTOS QUE NORTEIAM A PRODUÇÃO TEXTUAL

3.1 O conceito de texto

Trazer o conceito de texto com base nos argumentos de Marcuschi (2008), Antunes (2010), Costa Val (1999, 2016) tem por princípio norteador a compreensão sobre o que se deve preconizar no entendimento do que seria o texto enquanto unidade comunicativa. Logo, fez-se necessário aferir essas ideias ratificadas sobre a definição de texto.

Assim, o texto pode ser compreendido como uma ação integradora resultante entre o discurso e o gênero diante de um evento comunicativo. Essa concretização desse texto é resultado de uma ação linguística associada ao contexto de mundo dentro de um aspecto funcional de comunicação.

Para Costa Val (2016, p. 4) o conceito de texto significa entender que se trata de uma “unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos”.

Diante de uma reflexão sobre as ideias de Marcuschi (2008), Antunes (2010), Costa Val (1999, 2016), se consegue compreender que há sete elementos que podem ser considerados como propriedades existenciais do texto os quais serão apresentados no decorrer dessa dissertação.

Isso faz parte da linguística de texto (LT), pois segundo Marcuschi (2008 e 2012) a definição de texto parte do princípio que se trata de uma unidade de sentido e não como frases isoladas. Por isso, a linguística de texto visa essa exploração de estratégias de compreensão sobre o que se deve considerar na produção de texto. Isto perpassa pelo gênero e o tipo textual a ser construído dentro de uma finalidade para se alcançar a competência comunicativa.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 73) a definição de linguística de texto (LT) “parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos”.

Ao fazer essa análise textual do *corpus* (redações escolares) dessa pesquisa, sem sombra de dúvida se estar assumindo os ditames da LT na orientação, ensino e montagem de estratégias de como, ou melhor que elementos se devem considerar na produção do texto. Sobre esse ponto,

é que se busca embasamento na textualidade e seus fatores que estruturam essa produção de texto.

3.2 Os sete elementos da textualidade e a produção textual

Pode-se entender a textualidade como fundamento estrutural das atividades comunicativas ocorridas entre os interlocutores e a situação comunicativa. Portanto, segundo Antunes (2010, p. 29) “nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade”. E ainda com Antunes (2010, p. 30) vem orientar o professor de língua ao dizer que é necessário “assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem”.

A propósito Marcuschi (2008) acrescenta a essa questão ao afirmar que:

Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua de um gênero, os sete critérios da textualidade mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimento de mundo [...]. Eles são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 97)

Perceberam que os propósitos dos critérios da textualidade giram em torno da materialização do texto em uma ação comunicativa. E que tanto Marcuschi (2008) quanto Antunes (2010) propõe a textualidade como forma concreta do discurso por meio de um gênero exigido na interação comunicativa.

Feito as devidas concepções sobre o que seja a textualidade e sua influência na produção textual se passa adiante a discussão sobre os sete elementos da textualidade.

3.2.1 A coesão textual um elemento baseado na forma

O estudo da coesão textual ganhou mais expressividade nos estudos linguísticos dentro de um ramo chamado de linguística de texto ou linguística textual. Assim, é possível entender como uma corrente da linguística moderna. Conforme Koch (2018) surgiu na década de 1960, na Europa, que depois ganhou projeção a partir dos anos 1970, essa linguística textual começou especificamente a se preocupar com a descrição dos fenômenos sintáticos-semânticos.

Segundo Marcuschi (2008, p. 104), de acordo com a compreensão dos pressupostos da linguística textual “para muitos, a coesão é critério mais importante da textualidade. Contudo, sabe-se que a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e a sua ausência não impede a textualidade”.

No entanto, uma coisa deve ficar bem clara que os elementos coesivos contribuem para a legibilidade do texto, Koch (2018), diz que esse fator é muito apreciado na superfície dos

textos científicos, didáticos, argumentativos, expositivos etc. Devido possibilitar uma relação entre os elementos linguísticos que compõem esse texto.

Ainda de acordo com Koch (2018) a coesão se dividi em duas grandes modalidades que são denominadas de coesão referencial ou remissiva e a coesão sequencial. A autora salienta cada uma:

Chamo, pois, de *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. Ao primeiro denomino *formas referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*. (KOCH, 2018, p. 31).
A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2018, p. 53).

Ainda, segundo Koch (2018) a coesão referencial remete a um determinado elemento do texto produzido em relação a outro do mesmo texto. Isso é fato, mas para essa autora o que deve ficar esclarecido é que a referência pode ser situacional (exofórica) que tem a ver com algum elemento da situação comunicativa (depende do contexto), ou seja, a remissão está ligada ao externo do texto.

Por outro lado, tem-se a referência textual (endofórica), isto ocorre quando o referente se encontra explícito no texto. Sendo este o responsável pelos elementos anafóricos (elemento coesivo que precede o referente) e se o elemento vier após o referente, ou seja, evocá-lo antes de explicitá-lo será chamado de catafórico.

Enquanto isso, a coesão sequencial, segundo Koch (2018), pode ser compreendida como uma organização das partes do texto, ou seja, entre frases e entre parágrafos sob o caráter da conectividade. Isso leva ao entendimento que os recursos linguísticos servem como os meios de produzir sentido entre as ideias no texto, e este com o objetivo de transmitir uma informação, uma opinião sobre uma questão por exemplo. Essa preocupação com a coesão sequencial ou sequenciação baseada nas ideias de Koch (2018) é o item que servirá para conduzir o texto, mantendo o fio discursivo.

3.2.2 A coerência textual um elemento baseado no sentido

É considerado o fator responsável pela relação de sentidos no conteúdo do texto. É também um ponto importante para se alcançar o entendimento entre o leitor e o que o produtor quis apresentar no texto. Isso é fato, pois o sentido do texto precisa interligar os enunciados, por exemplo, de causa e consequência.

A respeito disso, Marcuschi (2008) vem definir que:

“[...] a coerência pode ser vista como *“um princípio da interpretação do discurso”* e das ações humanas de modo geral. Ela é o resultado de uma série de enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo. Para Charolles, somente uma análise de processos permite tratar a coerência. Seguramente, a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. (MARCUSCHI, 2008, p. 120-121).

Verificaram que a coerência é uma via de reflexão na qual o produtor espera que o receptor compreenda as suas intenções explícitas e implícitas em seu texto. Por isso, Koch & Travaglia (2018) diz que a coerência é de caráter global, devido o sentido estar ligado ao todo do texto.

Diante desse fator da textualidade a coerência se desenvolverá a partir do princípio da análise, da revisão e da reescrita do que se pretende defender no texto. Sendo assim, Costa Val (2016) enfatiza que a coerência deve estar associada às relações e conceitos presentes no texto com intuito de promover a inter-relação de sentido entre os elementos desse conteúdo. Necessariamente esse sentido dado ao texto é o que possibilita o princípio da interpretação. Com isto, alcança-se a inteligibilidade desse texto.

A coerência textual, segundo Costa Val (2016) é o elemento que procura organizar o conteúdo explícito e implícito do texto numa construção de sentido que esteja ligado ao conhecimento de mundo do produtor e que proporcione ao receptor as condições de interpretar esse texto. Inclusive essa autora traz Charolles (1978) para mostrar quais pontos avaliativos o professor precisa se ater na observação de inadequações de caráter da coesão e coerência textuais. Veja:

- a) A continuidade – é retomada de pensamentos que são apresentados no desenrolar do conteúdo do texto. Isso será capaz de levar o leitor a interagir na situação comunicativa defendida pelo produtor.
- b) A progressão – visa acrescentar informações novas aos elementos que foram retomados no texto, contribuindo para uma ampliação, progressão, evolução no sentido que se pretende com o texto.
- c) Não contradição – está relacionado a defesa de ideia que não pode ser colocada contrária ao que se propôs a apresentar, ou seja, o produtor não pode se contradizer em seu texto.
- d) A articulação – é o requisito de coerência que promove uma relação entre as ideias que são apresentadas no texto. Essa relação vai além da relação de continuidade, progressão e não contradição. Implicando em dois fatos que podem estar explícito ou implícitos, salientando em causa, condição ou consequência pertinente do outro.

3.2.3 Informatividade

Esse fator da textualidade pode ser entendido como a capacidade de contribuir com o leitor a partir de ideias novas. Aqui remete a um cuidado no ato de produzir um texto, pois não se pode informar algo óbvio demais, pois isso, frustrará o leitor. Inclusive Costa Val (2016, p. 30-31) define ao dizer que “a informatividade é entendida pelos estudiosos como a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas”.

Para Marcuschi (2008) se trata de um princípio essencial com o objetivo de transmitir ou possibilitar a aquisição de um novo conhecimento a partir do texto. E, Antunes (2010, p. 36) acrescenta também ao afirmar que “O contexto de uso é que determina um teor mais alto ou mais baixo de informatividade” em um texto.

Então, a informatividade, segundo Antunes (2009) diz respeito ao grau de novas ideias, de imprevisibilidade que podem ser compreendidas em um texto.

3.2.4 Aceitabilidade

Retomando o pensamento de Koch & Travaglia (2018) aceitabilidade é um fator da textualidade que configura na recepção do leitor/ouvinte sob uma visão aceitável na qual esse receptor irá relacionar os elementos da coesão, além de estabelecer os princípios da interpretabilidade, ou seja, a coerência textual.

A respeito disso, Koch (2020, p. 51) defende que “aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade. [...], refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância”.

Sendo assim, a aceitabilidade vinculasse ao fator que busca no leitor/ouvinte aceitar as pretensões do produtor do texto. Para Antunes (2010) tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade dizem respeito, respectivamente, ao falante/produtor e ao receptor/ouvinte e não ao texto propriamente dito.

3.2.5 A situacionalidade

Para Marcuschi (2008) refere-se ao fator da textualidade que situa o leitor ao contexto explícito no texto que pode ser de virtude social, cultural, político etc. Torna-se um critério estratégico de contexto interpretativo, ou seja, é um fator de adequação textual à situação sociocomunicação.

Marcuschi (2008) afirma também que, caso o texto não consiga se adequar tanto aos contextos quanto aos seus leitores, isso pode ocasionar ao não aproveitamento dessas ideias no viés interpretativo. Por isso Koch (2020) enfatiza que:

Ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de conformidade com seus propósitos, convicções, perspectivas. Há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto. (KOCH, 2020, p. 50).

Isso indica, segundo Costa Val (2016, p. 12) que esse fator busca apoio no contexto que foi produzido e recebido o texto. Isso servirá de base interpretativa para o ouvinte/leitor. Essa autora ratifica que “O contexto pode, realmente, definir o sentido do discurso e, normalmente, orientar tanto a produção quanto a recepção”.

3.2.6 Intencionalidade

O fator da intencionalidade está relacionado a intenção do produtor do texto, seja oral ou escrito, manifestando a sua finalidade pretendida com os argumentos construídos no texto. A meta almejada pode ser sobre o querer do autor ou do conteúdo que se propôs transmitir.

Marcuschi (2008, p. 127) nos traz um importante esclarecimento que “É difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções”. Percebam que esse fator não é tão simples quanto parece, pois de acordo com Marcuschi o texto deve conter o objetivo ou a finalidade que possa ser compreendida pelo leitor.

A respeito desse entendimento Costa Val (2020, p. 51) diz que a intencionalidade “em sentido restrito, refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente”.

O leitor não necessariamente dirá o que o autor do texto quis dizer, mas fomentará um encaminhamento aplausível de entendimento das ideias contidas no referido texto. Sempre discutindo com o contexto descrito no texto e seu conhecimento de mundo.

Ao citar Fávero (1986), Marcuschi (2008, p.127) ratifica o que Koch (2020) afirmou na citação ao dizer que “a intencionalidade serve para manifestar a ação discursiva pretendida pelo autor do texto”.

Marcuschi (2008) afirma ainda que tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade são fatores interligados, fatos que conciliam as ideias de Koch (2020), (que procuram despertar no leitor o interesse em reagir diante das ideias argumentadas no texto. Logo, ser aceito por esse receptor ou alocutário seria a reação a partir das intenções do emissor/produtor do texto.

3.2.7 Intertextualidade

Um outro fator importante na constituição de um texto se refere a intertextualidade. Para Antunes (2010) este fator diz respeito ao princípio de que um texto sempre concilia outras vozes de outros textos com o propósito de dar fundamento ao ponto de vista do produtor, seja para confirmar, persuadir ou ainda para refutar. Essa remissão é necessária para quem escreve devido apresentar a suas ideias, conceitos e informações já referendada por outro (s) texto (s).

Para o leitor, segundo Antunes (2010), ler um texto e perceber de forma implícita ou explícita a intertextualidade é apresentar vestígios de sustentação aos argumentos construídos no texto. Essas referências diretas ou indiretas de outros textos, utilizadas pelo produtor servem para sustentar as argumentações levantadas no novo texto.

Para ratificar isso, Koch & Elias (2018) definem a intertextualidade como:

Todos nós já conhecemos o princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma “resposta” ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito, considerando que a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer. (KOCH & ELIAS, 2018, p. 101).

É possível compreender que este princípio possibilita ao produtor tomar posse de outros discursos que servirão de apoio ao seu posicionamento. Isso não pode ser visto como uma apropriação das ideias de outro (s) autores, e caso for detectado pode estar cometendo o plágio. E, para não sofrer essas infrações na produção textual, sempre se deve mencionar a fonte de apoio que sustentou os argumentos defendidos no texto.

Assim, a textualidade de acordo com as concepções de Marcuschi (2008), Antunes (2009, 2010), Costa Val (2016) que apontam sete critérios que devem estimular a produção textual: a coesão e a coerência (de relação conceitual e linguística); e a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intencionalidade e a intertextualidade (de relação social e pragmática).

Os sete critérios da textualidade servirão de parâmetros de avaliação do *corpus* dessa pesquisa que tem por meta análise textual do gênero redação escolar do texto dissertativo-argumentativo de alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio. A fim de nortear um parâmetro que oriente a didática de avaliação de produção textual nas aulas de língua portuguesa.

Avaliar é sempre um ponto que merece atenção, principalmente na produção textual. E em se tratando dessa verificação de conhecimento na construção do texto escrito não é uma

tarefa tão fácil assim. Avaliar é uma tarefa que requer um objetivo ou uma finalidade que se pretende orientar o aprendiz.

Ainda segundo Antunes (2006), é preciso ir além da correção que se reduz ao trabalho de detectar erros de caráter apenas linguístico que se encontram na superfície do texto. Assim, como Antunes (2006, 2010), Marcuschi (2008) acrescenta a essa correção que se restringe ao aspecto dos conhecimentos linguísticos os outros critérios da textualidade os quais já foram discutidos.

Esses autores são categóricos em afirmar que o professor precisa assumir uma postura de avaliador condutor de um processo, que não se esgota apenas em um dia marcado para o aluno comprovar as exigidas competências discursivas. No entanto, é notório e de conhecimento que o formando do ensino médio é colocado sobre prova de testar as suas competências comunicativas de preferência no texto escrito.

Para Ferrarezi Jr. & Carvalho (2015) a produção textual escrita não pode ser aprimorada somente ao final da educação básica. Essa prática deve acompanhar desde o início escolar do aluno para não chegar na conclusão dessa etapa cheia de lacunas na produção de gêneros textuais. Por isso, buscou-se refletir sobre um dos gêneros que mais se cobra em concursos públicos, incluindo, o ENEM e o vestibular que é o texto dissertativo-argumentativo.

Com relação a essa centralização no texto dissertativo-argumentativo, Bunzen, 2006, p.148) referenda que essa tomada de prática de ensino tem sua orientação na “pedagogia da exploração temática” que tem como propósito único de “avaliar” a capacidade argumentativa do estudante, ao final do ensino médio. Aliás, essa pedagogia ignora os contextos de uso dos diversos gêneros textuais que poderiam ser explorados nas composições textuais.

Contudo, não se pode deixar de levar em consideração que a redação do ENEM e de outros processos seletivos que tem na redação o texto dissertativo-argumentativo um divisor de aprovados e reprovados. Essa é a grande realidade que espera um conculinte ao final da educação básica.

Na subseção 3.3 que tratará da questão da importância da leitura para a produção de texto oral ou escrito. E para alicerçar essa demanda de compreensão se buscou embasamento em autores como Souza (1995), Solé (1998) e Dell’Isola (2001) que remetem a questão da leitura e seus desdobramentos na construção de compreensão que, por sua vez, gera conhecimento de maneira intencional ou não intencional no leitor.

3.3 A leitura enquanto aliada na produção de texto

Sabe-se que ler é muito mais que decodificar. O ato de ler, no sentido mais amplo, envolve compreensão e interação entre o leitor e o texto lido. Com Dell’Isola (2001) pode-se entender que esta inferência, significa constituir sentido com base nas pistas explícitas para chegar ao conteúdo implícito no texto, pois assim, levará a um posicionamento do leitor a partir dos encaminhamentos que envolvem: o *cultural* – está ligado a convenções culturais e convenções de comunicação; o *situacional* – é aquele formado por circunstâncias que cercam o texto; o *instrumental* – está ligado aos possíveis veículos para se obter informação, os quais são dois a leitura e a audição; o *verbal* – está ligado ao conteúdo linguístico do discurso; o *peçoal* – que está ligado aos conhecimentos, atitudes e emoções do receptor (leitor ou ouvinte).

Como observa Souza (1995), a escrita tem como aliada a leitura, essa prática de interação passa por estratégia, ou seja, planejamento. O referido autor chama atenção para o seguinte fato:

Em condições normais, autor e leitor buscam uma interação em o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo. Essa interação vai depender tanto da habilidade do escritor na produção do texto, quanto da habilidade do leitor, incluindo-se aí seu conhecimento anterior do assunto, sua bagagem cultural. Disso resulta que ler não consiste apenas na decodificação dos signos gráficos, primeiro requisito, mas na captação de tudo aquilo que o autor colocou e insinuou no texto e do maior ou menor conhecimento do mundo que possui o leitor. (SOUZA, 1995, p. 61).

Seguindo as ideias de Souza (1995), concilia-se com as concepções de Dell’Isola¹³, as quais interagem do ponto de vista que a leitura pressupõe a interpretação de um texto que gera previsões e hipóteses que influenciam nas inferências, isto depende de/dos conhecimentos prévios que se pode presumir no/do texto, incorporado as atitudes do leitor em relação, ao tema, ao gênero ou ao tipo e autor, fatos interligados a textualidade. Aqui, Kato (1985, p. 66) acrescenta que “O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas”. Também Kato, apresenta uma outra forma de leitor, o qual significa dizer que se trata do “[...] leitor idealizador pelo ascendente é aquele que analisa o significado das partes menores para obter o significado do todo”.

¹³ A interação sujeito-linguagem em leitura contemplado no livro de Izabel Magalhães – AS múltiplas faces da linguagem, Brasília: UNB, 1996.

Ainda sobre o prisma de Kato (1985, p. 66-71) pode-se analisar a construção da leitura pelos seguintes leitores: o leitor analisador versus leitor construtor; o leitor construtor-analisador; o leitor cooperativo e o leitor reconstrutor.

Leitor analisador versus leitor construtor – está ligado aos modelos de leitores idealizadores ascendente e descendente. Pois, tanto o primeiro quanto o segundo modelo pretendem descrever os comportamentos do leitor ideal e são calcados em observações empíricas de sujeitos leitores, tanto proficientes como também ineficientes. Logo, o leitor com mais habilidades e competências é aquele que constrói mais possibilidades de veracidade dos fatos explícitos no texto e, quanto ao leitor imaturo esse está ligado ao sujeito que faz uma leitura linear com raras observações do explícito pelo texto.

Leitor construtor-analisador – o qual só assume uma posição coerente caso for aceita uma concepção de leitura, na qual os referidos processos ascendentes e descendentes aparecerem como duas possibilidades de complementação, isto do ponto de vista da interação entre leitor e texto, sem qualquer sentido de superioridade ou inferioridade dos valores dos dados linguísticos, pois de posse desses processos torna o leitor proficiente, seja fluente e preciso.

Leitor cooperativo – diz respeito a interação entre “produtor e compreendedor”, sendo o objetivo primordial de qualquer comunicação, porém na comunicação escrita esse objetivo é muito mais dependente do código verbal e muito menos no conjunto de pistas contextuais, na linguagem gestual, no universo semântico partilhado ou nas regras conversacionais.

Por último, o leitor reconstrutor – o qual está ligado a forma de captar as pistas do autor, ou melhor, suas intenções explícitas no texto. Para prosseguir na construção dos processos de produção, fruto da interação leitor-autor. Esse dualismo proporcionará um esclarecimento na relação produção e compreensão. Essa compreensão pode resultar na reconstrução de processos mentais, pois o compreendedor passa a vivenciar como um planejador ou simulador que recorre ao texto sempre que sentir necessidade de comparar os resultados obtidos com a leitura e com o produto do autor.

Nessa perspectiva Kato (1985, p. 66), nos leva a entender que um leitor considerado maduro sabe distinguir o momento de fazer uma leitura superficial e rápida, ou não consegue ler as entrelinhas (ascendente) daquela em que é necessária uma leitura detalhada, desacelerada, ou seja, é o leitor fluente (descendente), mas este tipo deve ter cautela para não fazer má interpretação, isto mesmo quando esteja trabalhando ou estudando. Porque, caso esteja

estudando, há momentos que se sentem seguros em dispensar certos textos, ou partes de textos, por se tratar de leituras já consolidadas a nível de compreensão.

Com relação a essa busca por compreensão sobre o processo de leitura, Solé (1998) traz as seguintes ideias:

[...] o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. [...] O modelo descendente – *top down* – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. [...], o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. (SOLÉ, 1998, p. 23-24)

É notória a preocupação com a capacidade de leitura do aluno por estar diretamente relacionada com a capacidade de produzir textos inteligíveis, que possibilitem uma melhor qualidade de vida, pois isto depende do domínio dessa competência, porque dessa maneira se fomenta boas chances de realizações profissionais e acadêmicas. Pois a leitura é considerada, segundo Souza (1995, p. 61) “[...] um processo de interação entre o texto e o leitor, é um processo ativo que não se esgota meramente no sentido literal. [...] passa a ser entendida como um ato social entre leitor e autor que participam de um processo interativo”.

Neste sentido Marcuschi (2008), afirma que:

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. [...]. Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por *informação*, mas também o que vem a ser *contexto*. (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Mediante aos fundamentos sobre a importância da leitura na produção de texto, constatou-se através de Kato (1985), Souza (1995), Solé (1998) e Marcuschi (2008) que deram base a essa discussão, os quais são categóricos em afirmar que a escrita não pode ser considerada desvinculada da leitura. A forma de ler e as experiências com textos diversos influenciam de várias maneiras que podem culminar em estratégias de leitura e escrita.

Além do mais, é pela leitura que se passa a construir uma familiaridade com a escrita e, também com as suas estruturas e as suas infinitas possibilidades. Portanto, é através do convívio com leituras diversificadas de gêneros textuais que se pode consolidar a compreensão funcional

de cada gênero em cada situação que esteja sendo solicitado, e também perceber qual tipologia textual está predominando em um determinado gênero.

Em suma, pode-se inferir, também com Marcuschi (2008), que há procedimentos de leituras que podem variar de leitor para leitor e de objetivo para objetivo, perpassando desde uma simples leitura que tem por meta o entretenimento, a qual requer procedimentos/estratégias de leitura de forma espontânea. Entretanto, em todas as formas de leituras é exigido o “conhecimento prévio do leitor” para alcançar um entendimento mais possível do texto e estimular uma leitura das entrelinhas. Esses conhecimentos prévios têm a ver com a língua, os gêneros e os tipos de texto, além do assunto. Nesse caso, a leitura não se esgota no momento em que se lê, ela se expandi por todo o processo de construção das inferências, produzindo efeitos na vida e no convívio com as outras pessoas.

Ainda, referendado por Marcuschi (2008), o qual ratifica o que seria o ato de ler:

[...]. Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Diante desses encaminhamentos sobre a importância da leitura enquanto subsídio de conhecimento e fundamentação para a interpretação e construção de texto. Solé (1998) ratifica também que o ato de ler está ligado as estratégias de leitura que facilitam a compreensão do texto. E, no caso da produção de texto o aluno/estudante para um concurso público, por exemplo, deverá saber montar a sua estratégia de leitura dos textos motivadores em uma prova de redação.

Solé (1998) afirma que a leitura é uma forma de aprendizagem intencional, isto quando se refere ao contexto escolar, por evidenciar os objetivos e procedimentos de leitura e escrita que iniciam na educação infantil prosseguindo na educação básica e superior. Essa autora, ainda esclarece que a aprendizagem da leitura pode ser não intencional, isto ocorre quando o leitor a faz de forma espontânea.

Perceberam o quanto a leitura é o recurso inseparável na vida de quem está em busca de alguma informação que servirão de fundamento na produção de texto oral ou escrito. Mas o que fomenta essa leitura, segundo Solé (1998) são as estratégias e finalidades na construção da compreensão de um texto. No caso da redação, qual seria a finalidade e estratégia da leitura? Com base nos textos motivadores que sempre estão presente em suas propostas?

Diante de uma proposta de redação a estratégia adotada é a busca em compreender o que o que os textos motivadores pretendem nortear na montagem do projeto do texto dissertativo-argumentativo sobre o tema em discussão.

Retomando Solé (1998) ela faz um resgate de fundamentos também defendidos por Kato (1985) quando afirma que a leitura exige um processo que se baseia no modelo ascendente (que prima pelas letras, palavras, frases ...), assim vale entender como modelo sequencial e hierárquico empregado na alfabetização de crianças, jovens e adultos. Aqui se atribui grande importância na aquisição das habilidades de decodificação da superfície do texto.

Ademais, segundo essa autora também há um outro modelo denominado de descendente, que utiliza mais o conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto e também obedece a um caráter sequencial e hierárquico, todavia esse modelo leva o leitor a construir hipóteses que podem culminar no reconhecimento global implícito nas entrelinhas do texto lido.

Por outro lado, Solé (1998) traz o modelo interativo que se vincula ao fato do leitor iniciar o processo de leitura partindo do ponto de vista do leitor que passa a interagir com a situação apresentada no texto. É nesse modelo de estratégia que o leitor passa a associar o seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para auxiliar a interpretação textual.

Então, o objetivo da leitura dos textos motivadores de uma proposta de redação pode ser inferido ao leitor usar a estratégia de modelo interativo de leitura. Com isto passará a construir e decifrar o assunto que o tema solicita ao aluno/participante a redigir um texto adequado ao gênero e a tipologia exigida.

Para Solé (1998, p. 83), isto significa inferir que “alguns textos são mais adequados que outros para determinados propósitos de leitura – assim como para determinadas finalidades de escritas”. Logo, a redação escolar tem uma finalidade um tanto centrada no objetivo de saber escrever com competência e habilidade um texto que seja coeso e coerente com a demanda de exigência do planejamento de um determinado concurso público.

Diante dessa compreensão de Solé (1998) a leitura é um recurso que permite ao leitor ampliar o seu conhecimento de acordo com a informação adquirida com essa prática. Sempre esse ato contribui de maneira essencial ao acervo cultural desse leitor. À medida que o leitor se apropria de leituras diversificadas, com certeza terá mais subsídios teóricos no momento que interagir de forma oral ou escrita.

As considerações elencadas por Kato (1985) e Solé (1998) devem ser levadas em conta nos objetivos educacionais pretendidos com a leitura. A tomada de finalidade sempre deve estar em consonância com o que se pretende ensinar com a prática da leitura. Ao estimular a leitura

em sala de aula com o objetivo de fundamentar o raciocínio do aluno, por exemplo, para saber argumentar em uma redação sobre um determinado tema, isto não é o único fim, mas um dos caminhos pretendidos por um concluinte do ensino médio.

A propósito os postulados de Solé (1998) são conciliáveis com as diretrizes descritas pelas sequências didáticas (SD) de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) as quais serão elencadas na subseção 3.4 que esquematizam uma abordagem de ensino sobre a leitura e escrita de gêneros textuais.

Veja o que Solé (1998) comenta sobre a leitura no ensino médio:

Portanto, pode-se afirmar que, a partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. (SOLÉ, 1998, p. 37).

Portanto, desenvolver a leitura é uma das estratégias na formação leitora do aluno para ampliar o conhecimento prévio sobre diversas áreas. No entanto, os professores de todas as etapas/níveis, sempre estão em busca de novas estratégias, abordagens metodológicas, matérias etc, que possam promover encaminhamentos no ensino, e com a produção textual não seria diferente. Devido a esse interesse percebeu-se a relevância em trazer os postulados da sequência didática como uma estratégia de ensino e aprendizagem no estudo de produção dos gêneros textuais.

3.4 A sequência didática (SD) como estratégia de ensino nas aulas de produção textual

Trazendo os pressupostos da sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) para a composição dessa dissertação, é encaminhar conjuntamente com a análise textual de redações escolares, subsídios didáticos e metodológicos para o ensino e aprimoramento da escrita e da oralidade diante das tipologias e dos gêneros textuais empregados nas situações de comunicação, sejam elas formais ou informais.

Segundo os autores, o trabalho pautado nessas sequências didáticas remete a uma elaboração de etapas que viabilizam módulos de ensino que possibilitam aos alunos/estudantes a compreensão do gênero, assim como a sua tipologia predominante em sua composição. Também vale salientar que se trata de uma ajuda planejada com o objetivo de esclarecer que os gêneros textuais estão presentes em nossa interação comunicativa. Dessa forma, oferece

conhecimentos precisos para aprender e aprimorar suas capacidades de ler, escrever e reescrever.

O professor diante dos desafios do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita essa dupla é inseparável no ato de formação do produtor de texto, para Marcuschi (2008) se apropriar dessa abordagem metodológica, é criar atividades planejadas sequenciais de estudo sistemático em torno de um determinado gênero textual, o que será desenvolvido pelo produtor de texto (o aluno) tornando-se uma estratégia de ensino.

É ao frisar que essa pesquisa tem como linha condutora a redação escolar, por isso se fez recomendável trazer essa estrutura enquanto planejamento de etapas de formação do produtor de texto. A redação escolar merece um olhar criterioso de abordagens como a sequência didática proporciona sobre o passo a passo do projeto de produção de texto. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) apresentam esses encaminhamentos enquanto ensino progressivo de aprimoramento do texto escrito ou oral.

Por exemplo, o professor em seu planejamento selecionou o estudo do gênero textual “carta argumentativa (de solicitação ou de reclamação). Adotando esse gênero para ilustrar o trabalho sob a orientação das sequências didáticas. As redações desses alunos passarão pelos seguintes procedimentos que envolvem desde a:

I – Apresentação da situação (p.99-101):

É nesse momento que os alunos passam a discutir sobre o projeto de comunicação que se pretende desenvolver sobre o gênero textual a ser estudado, por exemplo a carta argumentativa. De posse desse estudo o próximo passo é a familiarização a partir de exemplares desse gênero. Nesse momento entra a etapa de pesquisa e leitura de textos do gênero escolhido.

Ainda nessa etapa o aluno deverá ter compreendido alguns pontos relevantes como:

1. A escolha do gênero textual a ser abordado – escolha do gênero textual a ser estudado que se trata de uma carta, por exemplo, além de suas características;
2. A definição do destinatário da produção textual – que pode ser a uma autoridade da escola, do bairro, da cidade etc.;
3. Qual o meio utilizado na produção textual – carta de solicitação ou reclamação através de uma carta convencional ou digital;
4. Os participantes do processo de produção – todos dos alunos de forma individual ou coletiva.

II – A primeira produção textual (p.101-103)

Nessa premissa o aluno começa a realizar, de maneira plausível, os primeiros passos de formulação do gênero em questão. O tempo estimado para essa atividade vai depender do tempo

de compreensão e leitura que o aprendiz já foi capaz de dominar. Essa etapa é considerada como um marco necessário para a aplicabilidade dos tantos módulos, os quais servirão para promover a produção final adequada ao contexto de solicitação comunicativa.

Os problemas de textualidade podem ser tratados, segundo Marcuschi (2008) sob o prisma de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) vinculados aos módulos, que se desdobrarão em quantos forem necessários, dentro desse ângulo de reescritas e revisões até se alcançar a produção final alinhada ao gênero, ao tipo textual e a sua situação de comunicação.

III – Módulos (p. 103-106)

O caráter modular da SD é baseado em avaliações formativas que tem por objetivo o esclarecimento dos problemas que, por ventura, estejam atrapalhando a construção e compreensão do texto em análise. Esses problemas Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) expõe em três pontos relevantes:

Quanto ao primeiro ponto é nesse momento que se apresenta a contextualização da situação, assim como a finalidade pretendida com os estudos sobre um determinado gênero textual. E, é a partir desse planejamento que se busca selecionar a linguagem adequada a situação comunicativa de interação, além das características específicas do gênero a ser estudado. Dessa forma demonstra que a redação, como é exigida nos concursos, é apenas um treinamento de um gênero com o propósito apenas de aprovar ou reprovar.

Já o segundo ponto abre possibilidades aos alunos através de atividades de observação e de análise de textos que buscam interagir com textos completos, ou de uma parte de um texto, além de montar comparações entre textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Também é nesse ponto, que o aluno através de atividades simplificadas de produção entre seus pares e o professor, que abre as orientações pertinentes a reestruturação de conteúdo, de sentido e de finalidade do texto em construção. Dentro de aspectos pontuais, por exemplo, saber organizar uma sequência expositiva no viés de uma exposição argumentativa.

Pode não ser adequado se deixa a margem a elaboração de uma linguagem comum, ou seja, saber falar sobre o que se está fazendo, apresentar as críticas, os comentários do que produziu e do que se leu dos textos dos colegas.

Por fim, a capitalização das aquisições que tratam do aprendizado progressivo ao longo dos módulos que auxiliam a revisão sob as orientações feitas entre seus pares e o professor para se consolidar a produção final, assim como compreender os conteúdos que partem de uma questão de coesão – aspectos gramaticais, de coerência – configuração que assumem os conceitos na superfície do texto, ou seja a organização do sentido dentre outros pontos que

poderão fazer parte dos módulos. Esses são alguns dos aspectos envolvidos nas atividades descritas nos módulos de reestruturação do projeto de estudo do gênero oral ou escrito.

III – A produção final (p. 106-107)

Finalmente nessa etapa com a produção final que dá ao aluno a oportunidade de apresentar o nível de aprendizado que desenvolveu nos módulos de estudos e avaliação formativa do texto produzido. Ao longo desses módulos da SD o aluno passa a compreender o propósito do projeto de texto sabendo o porquê ter feito. Além disso, a SD possibilita ao aluno um progressivo ensino e aprendizagem na construção do texto.

Diante dessa pesquisa de aferição da capacidade linguística textual de formandos do ensino médio e, a busca por um encaminhamento metodológico respalda as recomendações das contribuições da SD, isto com o objetivo de proporcionar aos professores subsídios teóricos e didáticos que levem aos alunos uma formação que se desdobra em etapas/módulos de aprendizagem que partem dos problemas que venham impossibilitar a construção de um texto adequado a interação comunicativa.

Entretanto, vale ressaltar que essa pesquisa não se utilizou da SD, mas sim de arquivos de atividades de redações escolares que geraram o *corpus* dessa dissertação. O caráter de referendar a SD foi em apresentar uma forma de ensino e aprendizagem de cunho formativo através de módulos de aperfeiçoamento para o texto oral ou escrito.

Devido observar que a SD tem por base o estudo dos gêneros textuais, segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e essa pesquisa de dissertação sentiu a necessidade em trazer para essa investigação os paradigmas dessa abordagem didática e metodológica para o contexto da produção textual. E, a redação escolar é mais um gênero textual que merece procedimentos detalhados que a SD pode promover em suas etapas/módulos de ensino. Por isso, ser pertinente a sua contribuição na composição dessa dissertação.

Na subseção 3.5, será tratado sobre as influências do ENEM quanto ao aspecto avaliativo da redação. Isso remete que esse gênero textual é solicitado desde a sua implantação em 1998. E um outro detalhe foi verificar que o texto solicitado nesse processo seletivo é o texto dissertativo-argumentativo.

3.5 O que nos mostra o ENEM sobre avaliação do gênero textual redação

Como é de conhecimento de professores, pesquisadores e sociedade, criado em 1998 o ENEM tem por objetivo avaliar o desempenho do concluinte da educação básica, incluindo o requisito redação. Para Andriola (2011) o modelo de produção textual explorado é o gênero

textual que solicita dos participantes a construção de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo. Este texto vem motivado a partir de temáticas de ordem social, científica, cultural e política.

Em linhas gerais é esse o objetivo do ENEM, mas o que se pretende trazer para essa discussão são os parâmetros adotados na avaliação da redação. Assim como seus impactos nos quantitativos de reprovação de alunos do Estado do Amapá que obtiveram nota zero na redação. Ou ainda não conseguiram comprovar suas competências comunicativas para alcançar êxito no referido exame.

O ENEM se tornou a porta de ingresso no ensino superior a partir da nota mínima de 450 pontos e não obter zero na redação o candidato poderá concorrer a uma bolsa parcial ou integral do Prouni¹⁴. Segundo Klein & Fontanive (2009) o ENEM se tornou um referencial na democratização de acesso ao ensino superior. Observe os a estrutura de avaliação do ENEM:

Quadro 25: Critérios de avaliação da redação do ENEM

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: ENEM 2019 – cartilha do participante

Perceberam o quanto há exigência em conhecer o gênero e o tipo textual? Para se poder selecionar os argumentos, ou seja, os elementos da configuração linguística (coesão, coerência) e da situação de comunicação (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade), isso segundo Marcuschi (2008), Antunes (2006, 2010),

¹⁴ O programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsa de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. Somente poderá se inscrever no Prouni o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior e que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos de média das notas. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na redação.

Costa Val (2016), que detalharam esses elementos da textualidade e seu impacto no ato de redigir um texto adequado ao comando de solicitação.

Em cima desses encaminhamentos é possível apresentar, também, os demonstrativos de resultados do ENEM/ 2019 - desempenho em redação, seja no cenário nacional, da região Norte e do Estado do Amapá. Esse quadro exhibe a questão que leva a redação obter a nota zero no referido exame. Veja o quadro abaixo:

Quadro 26: Razões que geram nota zero na redação do ENEM

- Fuga total do tema;
- Não obediência ao tipo dissertativo-argumentativo;
- Extensão de até 7 (sete) linhas manuscritas, qualquer que seja o conteúdo, ou extensão de até 10 (dez) linhas escritas no sistema braile;
- Cópia de texto (s) da prova de redação e/ou do caderno de questões sem que haja pelo menos 8 linhas de produção própria do participante;
- Improprios, desenhos e outras formas propositais de anulação, em qualquer parte da folha de redação;
- Número ou sinais gráficos sem função clara em qualquer parte do texto ou folha de redação;
- Parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- Assinatura, nome, iniciais, apelido, codinome ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- Texto predominante ou integrante escrito em língua estrangeira;
- Folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho;
- Texto ilegível, que impossibilitam sua leitura por dois avaliadores independentes.

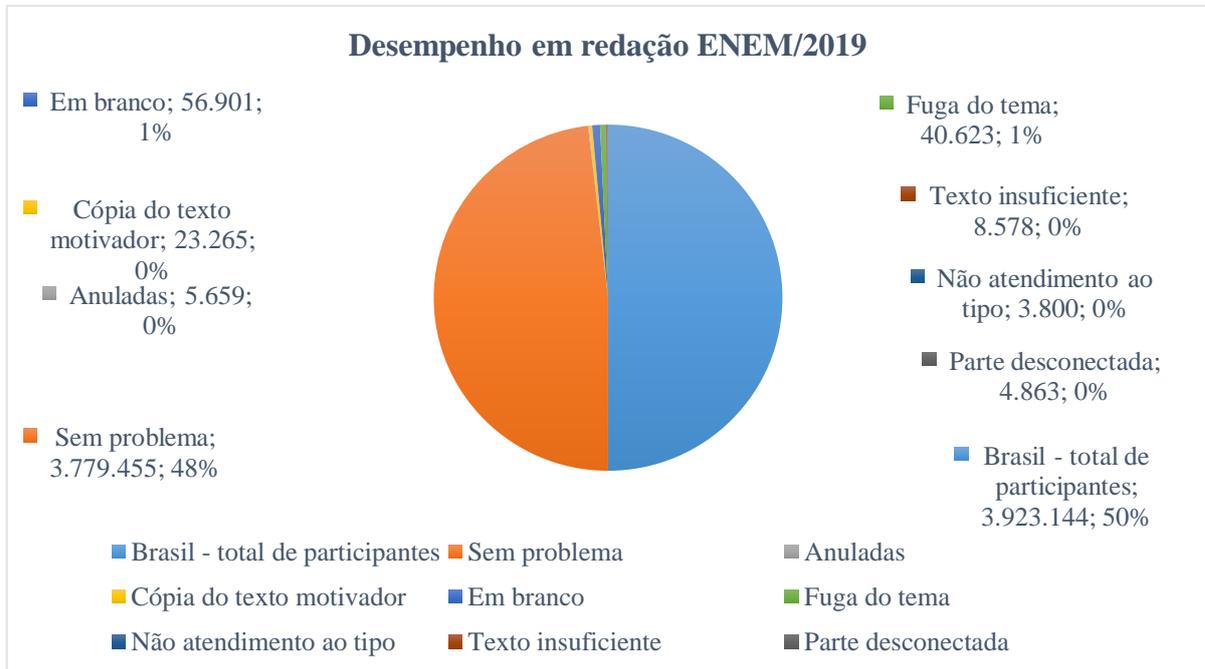
Fonte: ENEM2019 – cartilha do participante

Segundo Klein & Fontanive (2009), assim como o MEC, por meio da cartilha do participante, apresenta os cuidados que o candidato precisa tomar durante o processo de composição do texto solicitado no pleito. Para não resultar em um texto insuficiente na proficiência em redação.

Não se pode deixar de trazer os resultados do ENEM /2019 quanto ao demonstrativo de eliminação em redação. Pois o quadro 27 traz uma sinopse do cenário de desempenho em redação ENEM/2019.

A ilustração inicia com o demonstrativo em nível nacional, isto quanto aos pontos que resultaram na nota zero em redação.

Quadro 27: Desempenho em redação ENEM/2019 – Nível de Brasil



Fonte: portal.inep.gov.br/sinopses-estatísticas-do-ENEM/2019

Com base na sinopse de desempenho no ENEM/2019 é possível verificar o resultado que culminou na eliminação em redação no montante de aproximadamente 143.689 participantes que obtiveram nota zero nos referidos quesitos. Esse é o resultado entre o montante de participantes que foi de 3.923.144 e as redações sem problema que foi de 3.779.455 participantes.

Para Antunes (2006) esse cenário descrito nos resultados do ENEM é pertinente inferir que se está diante de um retrato que demonstra que a educação pública, ainda não é prioridade nacional. Antunes (2006, p. 167) vem confirmar ao dizer que “os textos dos alunos, mesmo os do EM, estão aí, com imensas dificuldades”.

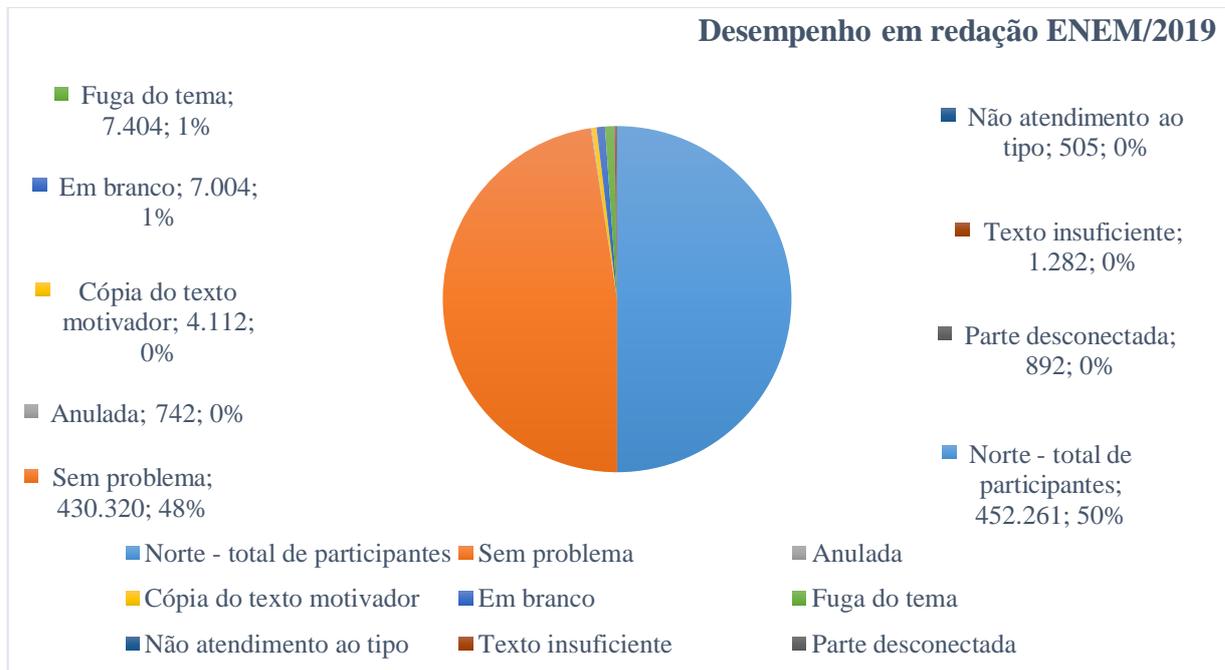
Antunes (2006) também expõe de forma clara que o Brasil não valoriza os profissionais da educação como deveria. Ela traz dois pontos que são nefrágicos na desvalorização do professor. O primeiro seria a falta de promoção quanto a formação continuada em nível de pós-

graduação *stricto sensu* aos professores da educação básica, pois isso fomentaria um ensino com mais subsídios teóricos e metodológicos adquiridos na acadêmica.

O segundo tem a ver com o quantitativo de alunos por sala de aula, pois esse número interfere consideravelmente na qualidade do ensino. Em suma o professor se encontra numa situação delicada no quesito atenção por aluno. Antunes (2006, p. 178) ratifica isso com as propagandas de cursinhos preparatórios para concursos públicos que “um elemento citado como condição de otimização do curso é o número reduzido de alunos por sala”.

Logo, a discussão sobre os resultados em nível nacional do ENEM pode ser motivada pelos pontos apresentados por Antunes (2006). A propósito, essa discussão se estende em comparação entre a região Norte e o Estado do Amapá. Continua-se a ilustrar com mais dois quadros que demonstram os resultados dessas duas referências regional e estadual.

Quadro 28: Desempenho em redação ENEM/2019 – Região Norte



Fonte: portal.inep.gov.br/sinopses-estatísticas-do-ENEM/2019

Ademais aos fatores que Antunes (2006) mencionou pode-se compreender que a região Norte tem uma problemática que exemplifica uma realidade de muitos jovens e adultos que vão servindo apenas de estatísticas no ENEM a cada ano de exame.

Frente a essa discussão, entende-se que a responsabilidade em ofertar uma educação pública de qualidade é dever do Estado democrático como prima a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205-214. O ENEM é, segundo Andriola (2011), um formato de seleção

que possibilita ao estudante apresentar suas competências comunicativas mediante as exigências do exame para conquistar seu espaço na formação profissional em nível superior.

Partindo dos pontos descritos de eliminação em redação no quadro 28 (vinte e oito), os quais chamam a atenção foram os 7.004 participantes que deixaram a redação em branco, os mais de 7.404 participantes que cometeram a fuga do tema, os 505 participantes que não atenderam ao tipo textual exigido, entre os outros referentes de fracasso quanto ao desempenho no quesito em questão.

Mas isso, Ferrarezi & Carvalho (2015, p. 83) afirmam que “Não há tempo para a redação na maioria das nossas escolas, e isso tem um preço muito amargo na formação dos alunos”, talvez essa falha esteja diretamente ligada aos conteúdos programáticos que a escola prioriza em seu processo de ensino. Além do mais, a ênfase que se dá ao ensino das regras gramaticais da língua portuguesa toma, segundo esses autores, o maior número de aulas.

Eles ainda acrescentam a questão dos estudos sobre a redação que são deixados em segundo plano no ensino. Mediante isso se pergunta: Como isso é possível se a comunicação se faz através de textos e gêneros de acordo com a situação comunicativa? Se a resposta for sim é sinal que se deve repensar sobre os conteúdos programáticos e as questões metodológicas de ensino que se está dando ênfase em detrimento do tempo destinado a produção textual.

Ferrarezi & Carvalho (2015) abre um questionamento quanto ao ato redacional ser menosprezado boa parte da vida escolar. Um grande erro para esses autores é quando o aluno chega ao ensino médio, de preferência no 3º ano desse nível e a escola resolve jogar como uma “avalanche” de informações sobre o texto que é explorado em concursos públicos, incluindo o ENEM e vestibulares.

Dessa maneira, Ferrarezi & Carvalho (2015, p. 83) deixa o seguinte questionamento: “Mas se a escrita não foi trabalhada desde sempre, em alguns meses nossos alunos vão “ganhar” o domínio das habilidades da escrita? Certamente não”.

Perceberam que tanto Antunes (2006) tem razão com os pontos que ela elencou como também Ferrarezi & Carvalho (2015) tem fundamentos quanto aos conteúdos que a escola está dando ênfase em detrimento do estudo de produção textual, ou seja, da redação e de outros gêneros textuais.

É, bem verdade que trabalhar redação em sala de aula implica proporcionar conhecimentos sobre uma gama de gêneros textuais de acordo com sua tipologia textual. Isso Oliveira (2010) já propôs alguns gêneros como: o relatório, o resumo, assim como Köche & Marinello (2017) sugeriram o estudo da carta argumentativa, já para Köche, Boff & Marinello

(2014) elas propõem o ensino do editorial por apresentar uma argumentação que irá sustentar uma opinião sobre uma notícia, reportagens etc.

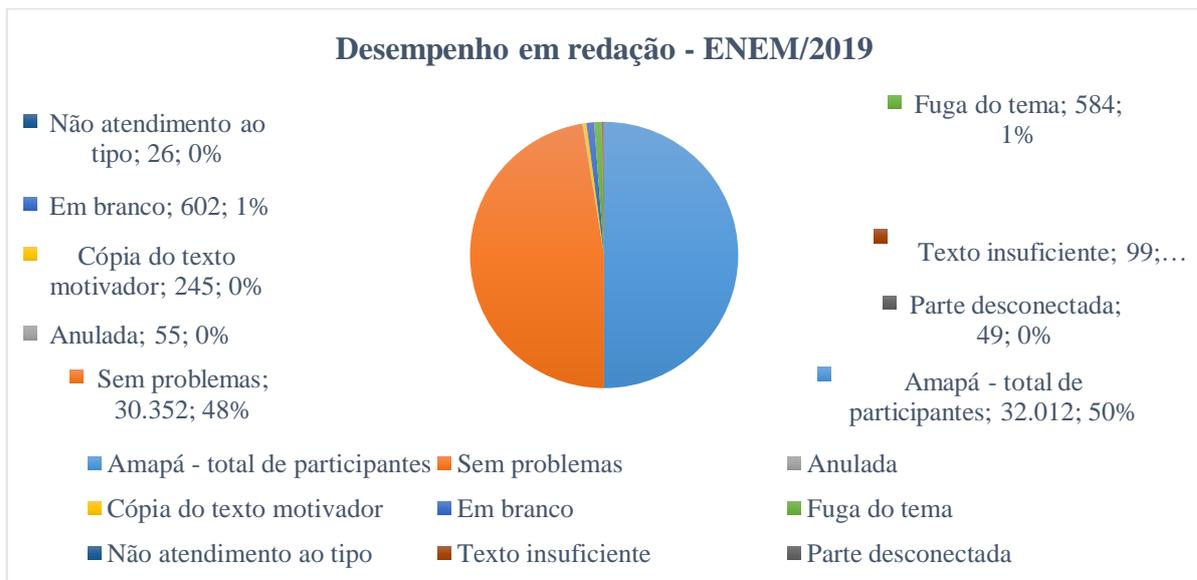
Porém, como afirmam Ferrarezi & Carvalho (2015) é recomendável que a escola e o professor concedam um tempo maior em suas aulas para aperfeiçoar e ampliar as competências comunicativas, talvez esteja aí a demanda de se utilizar a sugestão de orientação da SD de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), isto dentro da concepção de leitura, escrita e redação segundo esse repertório de gêneros e tipos textuais. Segundo esses autores é diante desses enfoques que se pode pensar em um ensino com ênfase na produção textual.

Uma atitude pedagógica igual a essa servirá para colocar o trabalho com a gramática em função da leitura e da escrita de textos, ou seja, um recurso de consulta para se aprimorar a produção textual de acordo com o gênero textual e a situação de comunicação.

Afinal esses gêneros textuais e os tipos textuais são fundamentos que merecem atenção enquanto mediadores do processo de ensino. E, trabalhados desde o início do ensino médio evitaria o que Ferrarezi & Carvalho (2015) comentou com relação a redação ser deixada para a finalização do 3º ano desse nível de ensino devido ser uma exigência nos certames seletivos.

Para configurar esse estudo também se trouxe os resultados quanto ao desempenho em redação do ENEM/2019 dos participantes do Estado Amapá apresentados no quadro 29.

Quadro: 29 – Demonstrativo de desempenho em redação ENEM/2019 – Estado do Amapá



Fonte: portal.inep.gov.br/sinopses-estatísticas-do-ENEM/2019

Observa-se os pontos que ensejaram a eliminação dos participantes do Estado do Amapá, dentre eles um número considerável que deixaram a redação em branco que somam 602 participantes, os 584 participantes cometeram a fuga ao tema. As orientações colidas da

cartilha do participante do ENEM (2019, p.20) esclarece o seguinte “se a redação apresentar fuga ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo, ela não será avaliada em nenhuma das competências, e sua nota final na prova de redação será zero”.

Quadro 30: Quantitativo de participantes eliminados em redação (ENEM/2019) - Estado do Amapá

Cópia do texto motivador	Em branco	Fuga do tema	Não atendimento ao tipo/gênero textual	Texto insuficiente (número de linhas)	Parte desconectada
245	602	584	26	99	49

Fonte: INEP,2019

Então, isso significa inferir que as redações que contemplar um desses critérios de eliminação serão sumariamente atribuídas a nota zero. Pois para Malusá, Ordones & Ribeiro (2014) a solução está vinculada ao currículo, a formação dos educadores e as questões de gestão em educação, segundo elas são bases para se consolidar resultados aplausíveis na formação dos alunos que deverão comprovar suas competências discursivas nas provas seletivas, isso inclui a redação. Mas, isso são possibilidades de investigação de futuros estudos.

Diante dessa preocupação Malusá, Ordones & Ribeiro (2014) vieram acrescentar as ideias de valorização da educação que tanto Antunes (2006) quanto Ferrarezi & Carvalho (2015) expuseram pontos relevantes que dificultam a educação básica de se desenvolver com a qualidade que se espera do Estado brasileiro.

Os quadros que retrataram a realidade avaliativa em nível nacional, regional e estadual por meio do ENEM/2019. É comprovado que esse exame veio para facilitar o ingresso do estudante na graduação, isso todos já sabem. Mas, o que Andriola (2011) leva a inferir é que esse modelo de avaliação deveria conciliar uma proposta pedagógica que viabilizasse o desenvolvimento de competências comunicativas relevantes para o aluno e cidadão em busca de espaço na academia e na carreira profissional. Abrindo o “leque” de opções quanto a produção redacional com a exploração de outros gêneros textuais que aqui já foram apresentados e comprovados a sua importância na formação crítica do aluno do ensino médio.

Logo, a partir dessa reflexão fica comprovado que a sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) é uma opção de abordagem metodológica que culmina em um

ensino de caráter analítico sobre o projeto de produção textual. Portanto, é viável a sua aplicabilidade em sala de aula.

Esse domínio que o aluno deve adquirir até a conclusão do ensino médio é fundamental para não passar pelas reprovações de quaisquer processos seletivos. Caso contrário, o aluno estará fadado a fazer parte das estatísticas de insuficiência de aprendizado, e nos dados de pesquisa na área educacional, isto quanto aos pontos descritos nos quadros aqui apresentados no requisito redação do ENEM.

É possível inferir que o ENEM poderia explorar, como dito, outros gêneros textuais de caráter argumentativo, narrativo, descritivo etc, segundo os autores Marcuschi (2008), Dionísio, Machado & Bezerra (2010), Oliveira (2010), Köche, Boff & Marinello (2014) Ferrarezi & Carvalho (2015), Sautchuk (2017), Köche & Marinello (2017) que sugeriram a partir de seus estudos alguns gêneros e tipos textuais que merecem ser incluídos na produção da redação do ENEM. Além de fazer parte do ensino na educação básica que ampliariam os fundamentos de formação do estudante e do futuro graduando.

Talvez uma tomada de abrangência da redação do ENEM sobre outros gêneros e tipos textuais, segundo Köche & Marinello (2017), resultaria em uma outra possibilidade que demonstraria a intenção do escritor com o receptor/receptor.

No capítulo 4, traz-se o método adotado, o contexto da pesquisa e a geração dos dados, pois esses encaminhamentos serviram de orientadores nas etapas de construção dessa dissertação. Além disso, esse capítulo prossegue com a discussão e análise dos dados dessa pesquisa, ou seja, o *corpus* (redação escolar) que será examinado segundo as concepções norteadoras que embasaram a fundamentação dessa investigação linguística.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresenta-se o encaminhamento metodológico utilizado para desenvolver os objetivos propostos desta pesquisa. Para tanto, fizemos uma catalogação dos textos redacionais provenientes de uma atividade planejada que ensejava na preparação de alunos do 3º ano do ensino para o ENEM 2019 e outros processos seletivos.

As redações escolares faziam parte de uma atividade de rotina desenvolvida nas aulas de língua portuguesa que na ocasião tinham por caráter exercitar a competência discursiva desses formandos. Quanto a demanda pela preparação em produzir textos escritos, para efeito de informação, os alunos em sua maioria protelaram a entrega dessa atividade devido ser início o ano letivo de 2019 e por isso se consolidou a investigação em apenas dez textos.

Tais arquivos escolares (redações escolares) formaram a base dessa pesquisa documental de caráter qualitativo interpretativo que alicerçou o processo de busca por analisar o aprendizado desses sujeitos formandos do ensino médio. André & Lüdke (1986, p. 38) afirma que “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” sendo assim esses textos se tornaram o nosso material de investigação quanto ao nível de adequação textual dessas redações escolares desse público de ensino.

Logo, a referida pesquisa proporciona uma visão qualitativa interpretativo com relação aos pontos discutidos que merecem destaque no ato de produzir textos relevantes aos certames avaliativos como o do ENEM e concursos públicos. Isso é o que Gatti (2010) nos leva a inferir que o método adotado nesta pesquisa nasceu do conflito de ideias, concepções, estudos, questionamentos, com relação a realidade dos resultados obtidos a partir da atividade de redação escolar.

E, devido ao cenário da pandemia e para evitar alguma consequência que possa vitimar o pesquisador nesse contexto e, por ser uma das formas mais adequadas de preservar a vida por meio do isolamento e distanciamento, além do abalo psicológico com as perdas de pessoas amigas que se foram ceifadas pelas complicações desse vírus devastador. Concentram-se, então, os esforços sobre os estudos dos referidos arquivos escolares.

4.1 Método adotado na pesquisa

Antes de prosseguir, se faz uma contextualização do porquê ter escolhido esse estudo sobre a redação escolar que tem por foco o texto dissertativo-argumentativo. Para mais

esclarecimentos esses textos escolares são provenientes das aulas desenvolvidas no 1º bimestre de 2019 que se concretizou nos textos redacionais no 2º bimestre do referido ano.

Quanto ao critério de seleção se deu pelo tempo de entrega de cada aprendiz de um universo de 15 alunos que, no momento antes de sair de licença prêmio para a seleção de mestrado no qual alcançamos aprovação, exercíamos a docência nessa turma de 3º ano do ensino médio.

As redações escolares foram feitas com base em propostas de redações que foram selecionadas de sites do INEP/ENEM, UNIFAP¹⁵ entre outros de consulta pública. Esses textos motivadores seguem em anexos.

A propósito das dez redações cinco foram feitas por alunas de 16 e 17 anos e as outras cinco foram feitas por alunos de 16 e 17 anos todos são moradores a mais de dez anos na cidade de Macapá.

Quanto ao método adotado nesta investigação se primou pelo uso da técnica de análise documental a partir dessas redações escolares, enquanto impressões que são refletidas nos resultados seletivos de provas e exames.

Para se comprovar isso, com base em André & Lüdke (1986), Pádua (2004), Gatti (2010) essa pesquisa adotou o método da análise documental, na qual se passa a fazer uma exploração de análise textual dessas dez redações escolares de textos dissertativos-argumentativos, selecionados para compor o *corpus* denominado de “arquivo escolar”. Além desses documentos, buscou-se subsídios no próprio Ministério da educação sobre as diretrizes do ENEM. Essas informações foram obtidas mediante acesso ao site do governo federal do INEP/MEC, ou seja, de domínio público.

Como Pádua (2004) esclarece que a pesquisa bibliográfica é um caminho de busca de outras vozes já registradas e consolidadas sobre a temática discutida nessa dissertação, e assim sendo, torna-se a fonte de sustentação para a investigação desse *corpus*.

Ainda, com o intuito de ampliar o lastro dessa investigação, segundo Pádua (2004) o pesquisador ao desenvolver uma pesquisa documental como esta, ele pode recorrer a documentos dos órgãos competentes, no caso da avaliação de desempenho do Ensino Médio - ENEM. Por isso, a consulta aos parâmetros de desempenho em redação do ENEM/2019 no site do INEP/MEC se tornaram viáveis para a compreensão dessa tomada avaliativa sobre redação.

Mediante isso, passou-se a construir este trabalho sobre uma seleção bibliográfica que se utilizou do método de vivência do ato de ensinar em sala de aula, por se tratar de uma

¹⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.

atividade desenvolvida na escola pelo pesquisador em 2019/1 enquanto docente da turma. De acordo com Gatti (2010, p. 55) essa investigação é “[...], para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado”. Aqui ficou claro que essa inquietação partiu de uma problemática de produção textual escrita (redação) de um determinado contexto escolar da periferia da cidade de Macapá.

E a partir da análise dos dados se buscou comparar com os resultados de desempenho em redação do ENEM/2019, isto, como forma de ampliar a intenção dessa investigação que foca na capacidade do conculinte em produzir textos escritos adequados ao gênero textual exigidos no referido exame. Isso vem ao encontro do que desenvolvemos no magistério da educação básica, pois sendo professor de língua portuguesa essa preocupação é constante.

O concurso público, incluindo o ENEM e o vestibular são os objetivos para quem pretende ingressar nas instituições superiores públicas ou privadas. Além do mais, a conquista por uma vaga de emprego, seja para o setor público ou privado, pois esses contextos também exigem em sua maioria a comprovação de conhecimentos por meio de provas (incluindo a redação) e teste acrescido de título de escolaridade. Sautchuk (2017) alerta que a redação é um dos requisitos que compõe esses processos seletivos.

Diante disso, faz-se uma aferição com relação ao nível de desempenho quanto a capacidade de argumentação e construção da textualidade, isso inclui também a superestrutura adotada na solicitação redacional, esses pontos se alinham ao que Antunes (2010), Costa Val (2016), Koch & Elias (2018) dentre outros autores que fomentaram essa pesquisa. E também, verificar se as redações estão de acordo com as cinco competências estabelecidas no ENEM.

Por sua vez, o interesse nessa investigação é procurar responder aos objetivos dessa pesquisa que busca analisar os critérios de conhecimentos linguísticos e de conhecimento de mundo adotados nas argumentações contidas nas referidas redações escolares. E para aferir esse nível de qualidade nessas redações se buscou apoio na linguística de texto ou linguística textual que prime, segundo Marcuschi (2008, 2012), Koch (2020) pelo texto enquanto unidade de sentido que emprega as configurações linguísticas (coesão e coerência) e as situações de comunicação (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade).

É perceptível a concordância entre Marcuschi (2008, 2012), Antunes (2010), Costa Val (2016) entre outros que compõe essa discussão, pois esses autores tratam da concepção de que a textualidade está fundamentada nesses sete fatores responsáveis por um discurso qualquer.

Por isso, o presente estudo é contemplado no contexto da Linguística Aplicada, uma vez que seu objetivo de análise se localiza em um contexto de ensino de linguagem, sendo refletido, por exemplo, em uma atividade de redação escolar de uma turma de formandos do Ensino Médio.

Com base no viés da Linguística Aplicada, segundo Vian Jr (2013, p. 125) o intuito é “que forneça elementos tanto teóricos quanto metodológicos que possam contribuir para a educação linguística de cidadãos em diferentes contextos”. Por isso, a relevância dessa investigação de análise textual sobre as referidas redações escolares de concluintes do Ensino Médio.

Esse estudo tem por base uma pesquisa bibliográfica que permite abordar e sustentar as concepções de gênero e tipos textuais, dos sete fatores responsáveis pela textualidade, das contribuições da leitura e também dos aspectos didáticos e metodológicos da SD. E a partir dessa base avaliativa que exige do aluno, principalmente do concluinte do Ensino Médio, a competência comunicativa através da redação.

4.2 Contexto da pesquisa

A procedência desses “arquivos escolares” foi dada a partir de um trabalho que desenvolvemos com uma turma de 15 alunos do terceiro ano do ensino médio em 2019/1 desses apenas dez entregaram a referida atividade. Essa turma que se pode denominar de turma A de uma escola Y da rede pública de ensino da periferia de Macapá-AP. Quanto aos nomes dos envolvidos, talvez não serão relevantes para esse momento de estudo, pois o cerne da investigação é a configuração do gênero e do tipo textual desenvolvidos nas redações escolares sobre o nível de configuração linguística e da situação de comunicação.

No contexto de ensino da língua portuguesa, a preocupação por parte de professores, estudantes, pais e responsáveis e pesquisadores da área dos estudos linguísticos são veemente investigados quanto ao processo de estudo e produção de texto. Isso requer domínio de conhecimentos linguísticos e da situação de comunicação. Para Fayol (2014, p. 101) isso implica dizer que “a compreensão e a produção dos textos e dos discursos dependem de duas dimensões: primeiro, o conhecimento do domínio evocado e, segundo, a linguagem”.

Como já se observa nas considerações iniciais deste trabalho, devido a esses questionamentos que levam à preocupação com relação à qualidade nas redações escolares. Essa inquietação justificou a nossa investigação sobre os parâmetros desse gênero textual, por se tratar de uma atividade do cotidiano nas aulas de língua portuguesa.

4.3 Geração de dados

A constituição dessa coleta de dados se baseou, como já ratificado, na análise documental que no caso do *corpus* dessa pesquisa são os arquivos de dez redações provenientes de um trabalho que foi desenvolvido em uma turma de concluintes do Ensino Médio em 2019/1 na cidade de Macapá-AP. André & Lüdke (1986, p. 38) enfatizam que se pode compreender como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Logo, as dez redações escolares, *corpus* dessa pesquisa, são as projeções de indivíduos que almejam ser entendidos através da escrita, obedecendo a uma normativa de competência comunicativa.

Para demonstrar a finalidade desse gênero textual redação escolar buscou-se apoio no resultado de desempenho em redação do ENEM/2019 que se deu via internet, acessando a página virtual do INEP/MEC. Assim, consultou-se dados que configuraram a situação da redação e os pontos que ensejaram na eliminação dos participantes.

Conforme Rojo e Jurado (2006, p. 38) “o que os novos documentos oficiais propõem vai ao encontro da ideia de um currículo voltado para conhecimentos e competências de tipo geral”, por mais que a escola construa um ensino voltado para a diversidade de gêneros e tipos textuais. A exemplo, do ENEM que se resume na cobrança de apenas um gênero textual que é a produção do texto dissertativo-argumentativo. Então, quem precisa mudar o foco é a escola ou o exame nacional do Ensino Médio - ENEM Isso fica para a reflexão e futuras pesquisas.

4.4 Análise e discussão dos dados

Esta premissa apresenta a análise dos dados obtidos mediante as dez redações escolares de uma turma de concluintes do Ensino Médio. Conforme será desenvolvido neste capítulo que se propôs a fazer uma análise textual observando nas referidas composições redacionais se elas estão atendendo as concepções descritas sobre o gênero textual, a tipologia textual e a textualidade. Isso para se averiguar o nível de competência comunicativa contida nos textos em questão.

Além disso, feitas as devidas análises também será realizado um comparativo dessas redações escolares com os parâmetros de avaliação do ENEM, como forma de diagnosticar se as redações, também, estão dentro do que propõe o ENEM enquanto encaminhamento avaliativo nacional.

Como mencionado, aqui apresenta-se a análise textual provenientes dos arquivos de dez redações escolares. Sendo que cada redação terá a sua descrição e análise sob os apontamentos discutidos na fundamentação teórica. Ainda nessa premissa, as redações serão denominadas de redação A, B, C e assim sucessivamente apresentadas nos anexos de um a dez, isto para efeito didático de organização das análises.

Desse modo, faz-se o detalhamento uma a uma quanto a sua composição a partir de recortes que possam ilustrar, segundo os princípios da textualidade na organização da produção do texto, do gênero textual empregado nas referidas redações e da superestrutura explorada na redação, além da verificação se as redações escolares estão enquadradas na ótica do ENEM. Isso consolida o objetivo dessa pesquisa que trata da análise textual e refletir sobre o nível em que essas redações se encontram, ou seja, aferir a qualidade apresentada no *corpus* dessa investigação.

4.4.1 Análise e discussão dos dados (redações escolares) em conformidade com os pressupostos dos fatores da textualidade

De acordo com este ponto de reflexão, segundo os estudos que embasaram essa pesquisa uma dentre as dificuldades encontradas estão ligadas diretamente a questão da coesão e coerência textual, ou seja, quando se fala de coesão se prime, por exemplo, ao observar os operadores, ou articuladores argumentativos na estruturação de um texto. É possível se verificar esta questão de operadores/articuladores empregadas em algumas composições:

Redação A: “Acreditasse que apos a lei áurea, as coisas melhoraram bastante em relação a dignidade humana, pois acabou a escravidão. **Entretanto**, nem tudo mudou, algumas pessoas ainda faziam outras de escravo tirando seus direitos e sua dignidade”.

É perceptível que nessa redação A o produtor do texto utilizou um operador argumentativo que traz para o momento de sua discussão uma ideia de oposição que procura refletir sobre a real situação da pessoa escravizada. Logo, segundo Koch & Elias 2018 os operadores de argumentação são os elementos responsáveis em apresentar a intenção que se pretende alcançar com o texto. Sendo assim, é possível entender esses articuladores como orientadores para o leitor quando este estiver construindo a compreensão sobre o texto.

Ainda seguindo esse fator da textualidade que trata da coesão apoiada nos operadores argumentativos foi possível constatar a articulação de sentido no texto, isto, também pode ser analisado em algumas outras redações dessa investigação. Observa-se que:

Redação C: “Sabe-se que é comum o consumo de bebidas alcoólicas em diversas ocasiões como: festas, jantar de família, eventos sociais e etc... **Mas** quando relacionada ao volante deixa de ser lazer e passa a apresentar riscos a vida de outras pessoas”.

Redação F: “**Porém** mesmo com Leis, a violência contra a mulher persiste e, algumas mulheres se calam por medo [...]”.

Diante desses dois recortes se analisou a intenção dos produtores em apresentar uma visão contrária com relação aos fatos elencados no texto C e F.

Redação H: “[...]. Dentre fatores, destaca-se que o machismo é a principal causa da violência. **Assim também** como, ciúmes, e bebidas alcoólicas”.

Nesse fragmento da redação H se pode depreender que o produtor demonstrou uma intenção de conclusão e inclusão sobre outros fatores “ciúmes, e bebidas alcoólicas” que, por outrora, agrava a situação da violência contra a mulher. Segundo Koch (2020) esses elementos que ficam na superfície textual são os orientadores que levam os leitores a refletir sobre a intenção dessa composição textual.

Além dos exemplos de intenções que exprimem oposições nos recortes das redações A, C e F, podem ser averiguadas mais ocorrências dessa natureza, nas seguintes redações do *corpus*: redação I; redação J que enfatizam essa intenção ao introduzir os seguintes operadores argumentativos, respectivamente se tem “Porém” (2º parágrafo) e “Embora” (2º parágrafo).

Quando Antunes (2006) enfatiza ao dizer que certos textos de alunos concluintes do Ensino Médio são vergonhosos, isto, pode estar ligado a inúmeros fatores linguísticos que perpassam desde circunstâncias ortográficas, regência, sinais de pontuação, concordância dentre outros que fazem parte da coesão textual os quais permeiam as redações dos estudantes. Adiante se tem alguns recortes ilustrando essas ocorrências:

Redação D: “A lei 11.705/2008 diz que: É um perigo dirigir **alcolizado**, por motivo de acidentes e mortes no trânsito”.

Redação F: “**Otro** fator existente é o sinal vermelho, (O x vermelho na mão) mostra-se que, mesmo caladas, outra forma existente de pedir ajuda é mostrando um x vermelho **nas mão**”.

Redação I: “[...], Pois **cono** diz no estatuto do trabalhador, todos os trabalhos **renunerados nerecen** pagamento o **salario**. [...]”.

Como diz Antunes (2006, p. 167) “[...] a escola continua agindo como se nada dissessem esses textos, ignorando os sinais que se evidenciam nas atividades de avaliação”. Diante dos fragmentos das redações: D, F e I Antunes (2006) remete que se faça uma reflexão sobre quais

encaminhamentos o professor (escola) deve/devem tomar para reverter essas inadequações que estão estampadas na superfície do texto. Ela também enfatiza que esses pontos não são suficientes para determinar a textualidade em uma produção textual. Entretanto, saber lidar com as conexões coesivas serão inevitavelmente progressivas na construção da compreensão e apreciação pelos contextos formais da língua como (acadêmico, profissional, científico, didático etc).

Estas três redações D, F e I em seus fragmentos em discussão houve vários equívocos de caráter ortográficos como “alcolizado” (redação D – 2º parágrafo); “otro” (redação F – 2º parágrafo) e “cono”, “renunerados”, “nerecen”, “paganento” (redação I – 1º parágrafo). A intenção não é se restringir à ortografia, mas o intuito é de chamar atenção para estudos básicos de parâmetros linguísticos. Isso serve para ilustrar o cuidado com a ortografia que, por sua vez, não é o suficiente, como já dito, para determinar o grau de qualidade em um texto. Contudo, é um dos elementos da escrita que merece atenção, mesmo estando consciente de que erros ortográficos não impedem a presença dos outros critérios da textualidade.

Pois, é possível confirmar a partir desses fragmentos redacionais que certos textos escolares, ainda perpetuam problemas de cunho da superfície do texto. Uma situação é certa que aprimorar esse critério da textualidade implica sim numa melhor compreensão sobre o texto. Então, esses fragmentos dessas redações D, F e I contradizem o que postula Marcuschi (2008) sobre a coesão não ser nem necessária nem suficiente. Uma certeza esse autor tem quando afirma que mesmo com os desvios de caráter coesivos presentes nessas referidas redações, elas continuam informando o leitor. Logo, a textualidade não foi totalmente anulada, mas pode ser comprometida. Porém, o que se pode inferir na verdade é que os referidos textos redacionais apresentam em sua composição desvios da norma padrão.

Todavia, o contexto formal de seleção de candidatos, por exemplo, Enem e concursos públicos não são complacentes com essas inadequações de critério que exige a utilização adequada dos conectivos coesivos e domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Isso recai, por exemplo, quanto a ortografia, concordâncias etc. Logo, trata-se de “violação” das regras da variedade linguística legitimada e exigida pelo Estado, através de suas diversas agências, como a Escola e o ENEM.

Por outro lado, já as redações C, E, H e J podem ter se aproximado do texto ideal que melhor abrange esse critério da textualidade. Ademais, se passará a elencar cada uma dessas composições a partir de excertos.

Os textos dessas redações demonstram um avanço quanto ao uso dos elementos coesivos. Abaixo se exemplificará com alguns recortes:

Redação C: “**Contudo**, a fiscalização não é efetiva, já, que existem grupos em aplicativos de bate papo, afim de avisar outros **quando** e onde terem blitz, para que consigam burlar a lei”.

Redação E: [...]. **No entanto**, percebe-se que não há o cumprimento dessa garantia no âmbito dos livros, instrumento educacional e cultural essencial para a sociedade. Isso acontece não só, devido aos altos preços atribuídos a eles, **mas também**, à falta de incentivo por parte do Estado”.

Redação H: “[...]. **Dessa forma**, percebe-se a ineficácia da justiça para julgar a violência contra a mulher. **No entanto**, destaca-se que a lei Maria da Penha que foi selecionada em 7 de agosto de 2006, ela cria mecanismo **para** prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, [...]”.

Redação J: “A violência contra a mulher está ficando cada vez mais preocupante na sociedade. [...]. Isso ocorre **quando** o agressor acha que tem autoridade com a mulher e que precisa submeter aos desejos e ordens do indivíduo”.

Os recortes das referidas redações empregam elementos de natureza coesivas que têm por objetivo desenvolver um texto que interaja com o sentido de continuidade de ideias. Isso pode ser visto com os vocábulos em negrito das redações C, E, H e J.

Ao refletir sobre o fator coerência as redações A, B e G se utilizam de colocações um tanto óbvias demais, ou que exprimem ideias generalizadas como “nem tudo mudou” (redação A – 1º parágrafo); “A liberdade é uma questão de opinião” (redação B – 2º parágrafo); “De acordo com a lei maria da penha de 2006 diz que qualquer violência contra mulher se configura como crime” (redação G – 3º parágrafo) e não trazem em seus parágrafos posteriores uma ideia nova que possa ampliar, contribuir e motivar o leitor a se sentir interessado em continuar a leitura.

Entretanto, as redações C, D, E, F, H e J fizeram os encaminhamentos de interpretação, pois, segundo Costa Val (2016) um texto é coerente quando possibilita uma continuidade, uma progressão, uma articulação de novas ideias, além da não contradição de ideias que a partir dessa coerência textual desperte a inter-relação e que leve o leitor a interpretar o conteúdo implícito no texto.

Como apresentado anteriormente, a coerência pode ser compreendida como o caminhar do texto. Para isso, é necessário consolidar o tópico frasal, pois segundo Sautchuk (2017) isso

implica afirmar que se trata da “ideia-núcleo” posta em evidência no texto e, a cada novo parágrafo se amplia com a introdução de mais informações sobre a ideia piloto da discussão.

No texto da redação E, a coerência textual, por progressão, pode ser estabelecida a partir de:

Em primeira análise, é evidente que o elevado custo levou a uma elitização dos livros na sociedade Brasileira. “O mais escandaloso dos escândalos é que nos habituamos a eles”. A afirmação, atribuída à filósofa francesa Simone de Beauvoir, pode facilmente ser aplicada ao descaso para com as classes baixas, em relação aos exorbitantes preços atribuídos aos livros, já que mais escandalosa do que a ocorrência dessa problemática é o fato da população se habituar a essa realidade. Dessa forma, criando barreiras sociais e aumentando o desinteresse de pessoas de baixa renda nessas obras.

Ademais, é importante ressaltar a ineficiência do Estado na democratização do acesso aos livros, haja vista, a falta de políticas públicas que facilitem tal acesso e o descuido com as bibliotecas públicas existentes. [...]

Inclusive esse recorte da redação E, demonstra claramente a preocupação em dar uma progressão de argumentos sobre a questão do acesso ao livro. Aqui o produtor desse texto está apresentando a sua competência discursiva que, segundo Oliveira (2010) é o momento de saber lidar com os aspectos coesivos, isto no nível linguístico e, coerente, no nível semântico.

Também é possível perceber esse tipo de ocorrência na redação H - 2º parágrafo: “Certamente, as consequências da violência contra a mulher [...]” e 3º parágrafos: “Ademais, é possível que uma em cada cem mulheres procurou a Justiça no Brasil [...]”, isto que apresentaram emite uma progressão de fatos relacionados a questão da violência contra a mulher na sociedade brasileira, tais argumentos são acrescidos de novas informações na evolução do texto.

Essas ocorrências de progressão de novas ideias é o que possibilita à redação se tornar evolutiva no encaminhar de novas informações sobre o tópico em discussão. Porém, a redação G não consegue efetivar uma progressão textual adequada a superestrutura dissertativa-argumentativa. Observe o trecho dessa redação:

Redação G: “Uma mulher liga para a polícia e pede uma pizza para o atendente; O atendente achando estranho, falo que não era da “pizzaria” e a mulher responde: eu sei. O policial bem treinado entende que a mulher está em perigo de vida convoca uma viatura ao seu encontro”.

Percebam que a referida redação escolar não remeteu aos traços de um texto dissertativo-argumentativo, mas sim aos encaminhamentos de uma narrativa. Logo, é possível depreender que o produtor do texto G, ainda pode estar fazendo confusão com relação a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

De acordo com a fundamentação teórica sobre os critérios da textualidade autores como Antunes (2006, 2010), Marcuschi (2008), Koch (2018, 2020), Costa Val (2016), Koch & Elias (2018) alicerçaram essa base de sustentação. Diante desses critérios as redações A, B, D e G quanto ao fator informatividade, as mesmas deixaram a desejar em se tratando de novas ideias sobre o assunto defendido no texto. Para isso, analisa-se o que de novo trazem ao leitor nos recortes abaixo:

Redação A: “Muitas coisas mudaram de um tempo pra cá, de um certo ponto de vista positivo, mais emprego, mais oportunidades. Entretanto, atualmente ainda existe muitos moradores de rua, que foram tirados de suas casas por algum motivo, os governos tiram essas pessoas de suas casas sem ser importar com elas, [...]”.

Redação B: “A liberdade se desdobra em diversos tipos: de pensamento, de opinião, da política religiosa, etc. Todas essas variantes tentam localizar nossas possíveis experiências de autonomia e de não dependência”. (1º parágrafo)

Redação D: “Existem muitas campanhas que alertam as pessoas sobre dirigir estando alcoolizados, com o intuito de conscientizar”. (4º parágrafo)

Redação G: “Entretanto hoje o crime contra mulher, apesar de ser mais retratado hoje em dia, é muito comum e preocupante o assassinato de mulheres vítimas de violência contra mulher”.

Redação I: “Mas nesno hoje em dia esten algumas enpresas que fazem uso de não de obra escravocrata e infatil, essas enpresas aproveitão-se das pessoas mas carentes pra esse tipo de situação.

As cinco redações citadas, além de não trazerem uma informação nova ao leitor, a redação G, ainda expõe ideias confusas sobre a violência contra a mulher. Logo, essas redações estão com problemas quanto ao critério informatividade.

Enquanto isso, as redações C, E, H e J já possibilitam inferir novas ideias que podem acrescentar ao leitor. Mediante isso, pode-se averiguar a partir de:

Redação C: “Tendo em vista esses aspectos observados, entende-se que é necessário as autoridades regulamentarem e fiscalizarem aplicativos usados com o intuito de desobedecer as normas de trânsito. Ainda, deve-se haver preparo e estrutura mais eficaz a cada policial”. (5º parágrafo);

Redação E: “Diante do exposto, fica clara a necessidade de medidas para democratizar o acesso aos livros e amplie o alcance das bibliotecas, por meio de incentivos financeiros para pessoas de baixa renda, [...] (4º parágrafo);

Redação H: “Ademais, é visível que uma em cada cem mulheres procurou a justiça no Brasil para denunciar casos de violência doméstica nos últimos anos, mas apenas 5% dessas denúncias tiveram andamento, de acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)”. (3º parágrafo)

Redação J: “Embora, a violência de gênero possa ser executada por ambos os sexos, os homens são predominantemente os agressores em 80% dos casos”. (2º parágrafo)

Apoiado nos postulados de Marcuschi (2008) a informatividade tem por princípio acrescentar um novo conhecimento sobre um determinado assunto. E as redações C, E, H e J contemplam esse critério. Em contramão as redações A, B, D, F, G e I não trazem em seus parágrafos informações que venham acrescentar conhecimentos a mais ao leitor.

Entretanto, as redações em análise de alguma forma, mesmo com os problemas já mencionados anteriormente, elas foram produzidas a partir das pretensões que o produtor espera alcançar do leitor. Isto é, segundo Koch & Travaglia (2018) o que se configura na receptividade do leitor para com o texto, ou seja, a sua aceitabilidade.

Dentre os textos que melhor alcançou esse fator da aceitabilidade foram as redações C, E, F, H e J, devido essas apresentarem um adequado nível de coesão e coerência na construção das ideias no texto. Enquanto, as redações A, B e G não conseguiram estabelecer uma coesão e coerência textual para com as ideias exposta no texto. Isso se deu devido o comprometimento da competência gramatical do produtor, isso é o que esclarece Oliveira (2010).

Por outro lado, as redações D e F começaram até introduzir informações, porém de forma generalizada sobre os assuntos, respectivamente, “lei seca” e “violência contra a mulher no Brasil”.

A linguística de texto traz para essa pesquisa essa visão dos elementos da textualidade enquanto recursos norteadores na construção de um texto adequado ao contexto de solicitação. Quanto a isso, Koch (2020) referenda ao dizer que ao construir esse texto tem que levar em consideração dois blocos, sendo um centrado no texto (coesão e coerência) e o outro centrado no usuário (aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intencionalidade e intertextualidade).

Quando se analisa sob a questão da situacionalidade as redações C, D, E, F, H e J conseguem contextualizar os argumentos na intenção de localizar o produtor e o leitor na organização das ideias. Esta ocorrência pode ser observada em alguns trechos dessas referidas redações:

Redação C: “Por esse motivo foi criada a lei conhecida como “lei Seca” no intuito de reduzir acidentes causados por embriaguez ao volante”. (2º parágrafo)

Redação D: “No Brasil é comprovado que, em cada 10 pessoas 1 é morta por acidentes no trânsito, devido ao alcoolismo”. (1º parágrafo)

Redação E: “A Constituição brasileira de 1988 assegura a todos os indivíduos do amplo acesso aos bens culturais do país”. (1º parágrafo)

Redação F: “É inegável que a violência contra a mulher na sociedade brasileira, vem se destacando há décadas”. (1º parágrafo)

Redação H: “Segundo o relatório da (OMS) Organização Mundial da Saúde, cerca de 736 milhões de mulheres, é submetida à violência física ou sexual por parte de seu parceiro ou não parceiro, [...]”. (2º parágrafo)

Redação J: “Diante do cenário que o Brasil se encontra, em relação a violência contra mulher está ficando cada vez mais comum, e é necessário a colaboração do estado para que envista na construção de instituições de acolhimento para as mulheres [...]”. (4º parágrafo)

Um outro ponto da textualidade que serviu de apoio para essa análise foi observar se as redações desse *corpus* apresentavam uma intenção em seus argumentos. Assim, traz-se para essa análise o aspecto da intencionalidade que o produtor pretende alcançar com o seu texto. Para Marcuschi (2008) nesse critério pode acontecer uma certa confusão, pois ela pode estar ligada ao produtor ou ao leitor, uma vez que ambos têm intenções na busca por compreensão.

A seguir, recortes de redações que ilustram esse aspecto da textualidade:

Redação C: “Por esse motivo foi criada a lei conhecida como “Lei Seca” no intuito de reduzir acidentes causados por embriaguez ao volante”. (2º parágrafo)

Redação D: “Desde a implantação da lei, as pessoas tiveram um pouco mais de consciência e passaram a não dirigir bêbadas, e assim, diminuiram os casos de acidentes”. (3º parágrafo)

Redação E: “Ademais, é importante ressaltar a ineficiência do estado na democratização do acesso aos livros, haja vista, a falta de políticas públicas que facilitem tal acesso, [...]” (3º parágrafo)

Diante desses trechos, os textos apresentam a sua intencionalidade a partir dos argumentos defendidos, das quais a redação C trata da “lei seca” enquanto a redação E expõe seu posicionamento sobre “acesso ao livro”. Esse critério da textualidade também pode ser apreciado nas redações A, B, C, D, F, H e J que, segundo Costa Val (2016), emitem a intenção do produtor dentro de uma adequação coesa e coerente na organização dos argumentos. Mesmo

algumas redações, por exemplo: A, B, G e I estarem com equivocados desvios da formalidade da língua portuguesa.

Com isso implica dizer com base em Oliveira (2010) que dentre as redações A, B, G e I, elas estão com mais problemas quanto a competência gramatical devido apresentarem inadequações de caráter ortográfico, acentuação, pontuação, concordâncias, regências que podem ser exemplificadas a partir dos trechos:

Redação A: “**Acreditasse** que apos a lei áurea, as coisas melhoraram [...]” (1º parágrafo) – uso do verbo inadequado “acreditasse” invés de “acredita-se”;

Redação B: “A liberdade que **passar** as pessoas uma forma de se viver bem de interagir [...]” (2º parágrafo) – comprometimento na concordância verbal;

Redação G: “**Entretanto hoje** o crime **contro** a mulher, apesar de ser mais retratado hoje em dia, é muito comum e preocupante o assassinato de mulheres **vítimas** de violência contra mulheres”. (2º parágrafo) – nesse trecho é possível detectar desvios de ordem ortográfica “contro” invés de “contra”; “vítimas” invés de “vítimas”; “Entretanto hoje...” invés de “Entretanto, hoje...”, ou seja o uso do sinal de pontuação (vírgula);

Redação I: “Poren a trabalho que poden machucar a dignidade de alguns seres os exenplos [...]” (2º parágrafo) – aqui nesse trecho, o produtor deixa em evidencia algumas ocorrências de ordem ortográfica e acentuação “poren” invés de “porém”; de ortográfica “poden” invés de “podem”; “exenplo” invés de “exemplo”. Esses são alguns dos aspectos vinculados ao uso inadequado da coesão que compromete os elementos centrados no usuário. Aqui fica nítida a necessidade de se retomar assuntos básicos na consolidação da competência comunicativa, mais precisamente da competência gramatical.

Dessa forma, é possível compreender que esses textos das redações A, B, G e I até demonstram uma intenção em seus conteúdos, mas o baixo nível da competência gramatical repassa ao leitor um despreparo com o trato do uso formal da língua portuguesa.

Enquanto isso, as redações C, D, E, F, H e J conseguem estruturar com mais precisão a intencionalidade devido a se levar em consideração a coesão e coerência textual na organização das ideias. Observa-se essa intencionalidade a partir dos seguintes recortes:

Redação C: “Ademais esse assunto pode ser levado para as escolas e ser debatido com os alunos, pais e professores garantindo que cada um saiba seu papel, individualmente e entendam sua responsabilidade social”. (5º parágrafo);

Redação D: “Desde a implantação da lei, as pessoas tiveram um pouco mais de consciência e passaram a não dirigir bêbadas, e assim, diminuiram os casos de acidentes”. (3º parágrafo);

Redação E: “[...]. Essa situação, segundo os ideais do filósofo contratualista John Locke, configura-se como uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que os cidadãos desfrutem de direitos indispensáveis, como o acesso a cultura, o que infelizmente é evidente no país”. (3º parágrafo);

Redação F: “[...]. Com o passar do tempo foi aplicada a lei Maria da Penha, fazendo que a mulher tenha o direito de denunciar qualquer tipo de agressão seja ela física, psicológica, sexual, moral e etc”. (1º parágrafo);

Redação H: “Ademais, é visível que uma em cada cem mulheres procurou a justiça no Brasil para denunciar casos de violência doméstica nos últimos anos, mas apenas 5% dessas denúncias tiveram andamento, de acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)”. (3º parágrafo);

Redação J: “Com todos esses tipos de casos de violência, a mulher tende a ter distúrbios mentais, problemas afetivos-emocionais e incapacidade física, muitas vezes isso são danos irreversíveis na vida dessas mulheres”. (3º parágrafo).

Cada texto sobre os recortes de C, D, E, F, H e J conseguiram transmitir uma intencionalidade em seus argumentos, isto pode ser percebido ao longo dos respectivos textos. Mesmo apresentando alguns inadequados aspectos, por exemplo, de coesão: redação C: “Ademais esse assunto...” invés de “Ademais, esse assunto...” (pontuação separando um articulador argumentativo aditivo, ou seja, um recurso coesivo)

Também, pode ser aferido desvios de coesão de cunho ortográfico: “físico” invés de “físico”, “psicológico” invés de “psicológico” (redação F); “doméstico” invés de “doméstico” (redação H). Isso comprova que uma redação pode estar com mais ou menos precisão em um dos aspectos da textualidade. No entanto, não anula a textualidade como um todo, mas o que poderá acontecer é, em detrimento da deficiência em algum critério da textualidade, ocasionar a baixa relevância do texto para o leitor.

Ainda, tem um fator da textualidade que, de acordo com Antunes (2010) se trata da intertextualidade, pois é considerado o elemento quando o produtor se faz valer de outras vozes, ou seja, outros textos para sustentar seu ponto de vista sobre um determinado assunto. Isso foi possível detectar dentre as redações desse *corpus* nos referidos textos.

Redação C: “Por esse motivo foi criada a Lei conhecida como “Lei Seca” no intuito de reduzir acidentes causados por embriaguez ao volante”. (2º parágrafo);

Redação D: “A lei 11.705/2008 diz que: “É um perigo dirigir alcoolizado, por motivo de acidentes e mortes no transito”. (2º parágrafo);

Redação E: “A Constituição de 1988 assegura a todos os indivíduos do amplo acesso aos bens culturais do país. (1º parágrafo);

Redação F: “Com o passar do tempo foi aplicada a Lei Maria da Penha, fazendo que a mulher tenha o direito de denunciar qualquer tipo de agressão seja ela física, psicológica, sexual, moral e etc... Com isso mais de 330 mil processos foram feitos, [...]”. (1º parágrafo);

Redação G: “De acordo com a lei maria da penha de 2006 diz que qualquer violência contra mulher se configura como crime”. (1º parágrafo);

Redação H: “Segundo o relatório da (OMS) Organização Mundial da Saúde, cerca de 736 milhões de mulheres, é submetida à violência física ou sexual por parte de seu parceiro ou não parceiro, [...]” (2º parágrafo);

Redação J: “Embora, a violência de gênero possa ser executada por ambos os sexos, os homens são predominantemente os agressores em 80% dos casos”. (2º parágrafo).

Diante desses excertos das redações C, D, E, F, G, H e J é possível comprovar que esses textos se apropriaram de outras fontes, de outras vozes para dar uma credibilidade a defesa de seus argumentos. Então, a intertextualidade serve como base de consolidação e reconhecimento do acervo de leitura que o produtor detém sobre um determinado assunto. Que, por sua vez, contribui para que o leitor se sinta estimulado em fazer a leitura a partir dos fundamentos explorados na defesa de opinião que o produtor se propôs a declarar no texto.

No entanto, as redações A, B e I não exploraram a intertextualidade com mais aprofundamento. Essas redações ficaram centradas em ideias generalizadas, óbvias que as colocaram como redações tidas como carentes de fundamentos, isto, quer dizer que faltou o produtor do texto ter cuidados com relação a coesão textual e principalmente a intertextualidade, esse último remete a capacidade de interação de outras leituras que possam dar ao texto uma base de sustentação a opinião levantada no referido texto.

Assim, foi possível diagnosticar que as redações desse *corpus* de pesquisa obtiveram a seguinte configuração diante dos fatores da textualidade. A partir desse ponto de análise se pode verificar quais critérios por redações conseguiram alcançar na construção do texto. Logo, as redações que melhor contemplaram esses critérios foram as redações C, E, F, H e J. Enquanto as redações A, B e D demonstraram problemas, por exemplo, de progressão de novas ideias

sobre o assunto tratado. Mas, foram as redações G e I que obtiveram dificuldades quanto aos fatores da textualidade.

Na próxima seção se tratará da questão da superestrutura do texto dissertativo-argumentativo que foi a tipologia textual solicitada nas redações dessa investigação. E assim, observar se os textos escolares estão de acordo com os encaminhamentos dessa ocorrência.

4.4.2 Análise das redações escolares quanto a superestrutura do texto dissertativo-argumentativo

Além das inadequações relacionadas aos fatores da textualidade, procurou-se analisar quais redações atenderam a superestrutura do texto dissertativo-argumentativo que, segundo Sautchuk (2017), Guedes (2009), Koch & Elias (2018) trouxeram para essa investigação os pressupostos que detalharam esse tipo textual que tem por objetivo defender um ponto de vista, uma opinião.

Esses autores são categóricos em afirmar que se trata de uma estrutura que se divide em três partes distintas: a introdução - formulação do ponto de vista, ou seja, é aonde se apresenta o tópico frasal, o desenvolvimento - é a parte que se desdobra em argumentos, por meio de parágrafos para dar a sustentação ao ponto vista levantado na introdução e a conclusão - é o momento de reafirmar a tese, com apoio nos argumentos, ou propor uma solução, ou ainda levantar hipóteses.

Das dez redações escolares *corpus* dessa pesquisa cinco conseguiram abordar as três partes de um texto dissertativo-argumentativo. Dentre essas cinco redações, o texto que melhor exemplificou essa tipologia foi a redação E. Observe os recortes dessa redação que ilustra cada parte dessa superestrutura:

A Constituição brasileira de 1988 assegura a todos os indivíduos do amplo acesso aos bens culturais do país. No entanto, percebe-se que não há o cumprimento dessa garantia no âmbito dos livros, instrumento educacional e cultural essencial para a sociedade. [...]

Em primeira análise, é evidente que o elevado custo levou a uma elitização dos livros na sociedade brasileira. “O mais escandaloso dos escândalos é que nos habituamos a eles”. A afirmação, atribuída à filósofa francesa Simone de Beauvoir, pode facilmente ser aplicada ao descaso para com as classes baixas, em relação aos exorbitantes preços atribuídos aos livros [...].

Ademais, é importante ressaltar a ineficiência do Estado na democratização do acesso aos livros, haja vista, a falta de políticas públicas que facilitem tal acesso e o descuido com as bibliotecas públicas existentes. [...].

Diante do exposto, fica clara a necessidade de medidas para democratizar o acesso aos livros no Brasil. Nesse contexto, é imperativo que o Estado reduza o preço dos livros e amplie o alcance das bibliotecas, por meio de incentivos financeiros para pessoas de baixa renda, com a redução do preço em 50% na compra de livros, [...].

Esta redação E tem, como início, uma contextualização que busca apoio na Constituição Federal Brasileira de 1988. Em seguida dar prosseguimento ao primeiro e segundo argumento do desenvolvimento que correspondem ao segundo e terceiro parágrafo. Nesses parágrafos o produtor procurou fundamentar sua tese que levantou na introdução sobre o “amplo acesso aos bens culturais do país”.

No quarto e último parágrafo, o produtor apresentou os possíveis encaminhamentos que podem facilitar o acesso ao livro. Dentre essas propostas de solução está os “incentivos financeiros para pessoas de baixa renda”, “redução do preço em 50% na compra de livros”, “reforma e construção de novas bibliotecas públicas em periferias”. Esses foram os argumentos que configuraram nesse texto como sendo dissertativo-argumentativo que fechou seu ponto de vista de forma detalhada.

Assim, como a redação E, as demais redações desse *corpus* que obedeceram aos princípios de estruturação do texto dissertativo-argumentativo estão a redação C, H e J, pois também introduzem o texto com uma afirmação, ou seja, um tópico frasal e se desdobram nas demais estruturas característica do texto dissertativo-argumentativo.

Seguindo esse viés do texto dissertativo-argumentativo, as redações H e J também trazem em seus parágrafos uma estrutura argumentativa, pois Koch & Elias (2018) afirmam dizendo que esses textos apresentam uma sequência ideológica argumentativa. Isso se pode ratificar com os recortes das referidas redações:

Redação C: Tendo em vista esses aspectos observados, entende-se que é necessário as autoridades regulamentarem e fiscalizarem aplicativos usados com o intuito de desobedecer as normas de trânsito. [...]. Ademais esse assunto pode ser levado para as escolas e ser debatido com os alunos, pais e professores garantindo que cada uma saiba seu papel, [...]”; (5º parágrafo)

Redação H: “É notório que a violência contra a mulher na sociedade é um problema não só local mas global. Dentre fatores, destaca-se que o machismo é a principal causa da violência. Assim também como, ciúmes, e bebidas alcoólicas”. (1º parágrafo);

Redação J: “Com todos esses tipos de casos de violência, a mulher tende a ter distúrbios mentais, problemas afetivos-emocionais e incapacidade física, muitas vezes isso são danos irreversíveis na vida dessas mulheres”. (3º parágrafo)

Cada recorte apresentou uma determinada parte que compõe um texto dissertativo-argumentativo. A começar pela redação C que em seu excerto remeteu a uma parte desse tipo de texto conhecida como a conclusão, pois em seus argumentos enfatizou com propriedade uma possível solução ao assunto em discussão.

Diante desses dois outros recortes seguintes, percebe-se que na redação H, no primeiro parágrafo, o produtor apresentou um tópico frasal “[...] o machismo é a principal causa da violência. [...]”. Logo, esse texto traçou a sua introdução com uma afirmação. Enquanto a redação J procurou argumentar o seu ponto de vista com “[...], a mulher tende a ter distúrbios mentais, problemas afetivo-emocionais e incapacidade física, [...]”, portanto, aqui está se falando de desenvolvimento.

Em compensação as redações B e G não alcançaram os princípios básicos de um texto dissertativo-argumentativo. Observe o que os recortes dessas redações:

Redação B: “A liberdade se desdobra em diversos tipos: de pensamento, de opinião, da política religiosa, etc. Todas essas variantes tentam localizar nossas possíveis experiências de autonomia e de não dependência”. (1º parágrafo);

Redação G: “Uma mulher liga para a polícia e pede uma pizza para o atendente; O atendente achando estranho, fala que não era da “pizzaria” e a mulher responde: eu sei. O policial bem treinado entende que a mulher está em perigo de vida convoca uma viatura ao seu encontro”. (1º parágrafo).

Quando se observou essas duas redações B e G foi possível depreender que tanto uma, quanto a outra não apresentavam em sua predominância o texto dissertativo-argumentativo. Enquanto a redação B demonstrava em sua composição o texto expositivo que ficou claro a partir do recorte extraído de seu 1º parágrafo. Já a redação G trouxe em sua predominância traços do texto narrativo, nesse caso, também ficou explícito a partir do recorte extraído do 1º parágrafo dessa composição.

Então, concluiu-se que tanto a redação B, quanto a redação G se equivocaram com relação as características do texto dissertativo-argumentativo.

Além desses exemplos, ainda se analisou outros pontos que devem estar presentes nesse tipo de texto. Dessa forma se passou a refletir sobre as redações A e D, por mais que tenham respeitado em linhas gerais, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Essas redações não apresentaram as qualidades essenciais na construção dos argumentos. Que de acordo com Guedes (2009) se trata da unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

Do *corpus* dessa pesquisa as redações F e I em parte conseguiram também organizar em seus textos as características de um texto dissertativo-argumentativo. No entanto, com ressalvas para o texto F que faltou uma estruturação na introdução que se misturou com o desenvolvimento. E este, por sua vez, não se acrescentou e não se posicionou com novos argumentos que por ventura comprometeu a clareza no texto. Quanto a conclusão o texto F não

apresentou uma possibilidade de diagnóstico, ou solução ao assunto discutido, ficando apenas nas ideias generalizadas.

Por outro lado, a redação I por mais que tenha se organizado, em aspectos gerais, sobre o texto dissertativo-argumentativo. Esse texto trouxe um grave problema de competência comunicativa, mas especificamente de competência gramatical. Para ilustrar, segue um excerto dessa referida redação:

Redação I: “Poren o trabalho que poden machuca a dignidade de alguns seres os exenplos são trabalho escravos e infantil esses trabalhos podem ocasiona uma grave sequela nos individos na fisicanerte cono psicologicamente tanbem. (2º parágrafo)

Essa é a redação que apresentou um acentuado desnível quanto ao uso da textualidade em sua composição. Logo, sua competência comunicativa ficou comprometida. Assim esse texto poderia estar inapropriado a qualquer processo seletivo que exige o uso padrão da língua portuguesa.

Feita as análises textuais do *corpus*, isto segundo a superestrutura argumentativa, verificou-se que houve redações que não apresentaram a referida superestrutura. Ou ainda, o apresentaram com ressalvas, pois nem todas as redações conseguiram, segundo Guedes (2009), Köche, Boff & Marinello (2014) abranger os quatro pontos de qualidade desse tipo de texto que são unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

Dentre os textos redacionais dessa investigação os que talvez apresentaram esses elementos de qualidade possam ser as redações C, E, H e J. Enquanto as redações B e G podem não estar enquadradas na sequência argumentativa. Já as redações A, D, F e I não trouxeram uma objetividade aplausível, um questionamento que apresente uma saída para a problemática em discussão. Enfim, essas redações podem não ter tido os cuidados com as qualidades (unidade temática, objetividade, concretude e questionamentos) que, segundo Guedes (2009) e Köche, Boff & Marinello (2014) afirmam que são necessárias para a composição de um texto dissertativo-argumentativo.

Por conseguinte, essas análises textuais das redações escolares de concluintes do Ensino Médio serviram para observar se estão obedecendo aos aspectos em sua predominância do texto dissertativo-argumentativo, isto se fez necessário devido ser um dos gêneros textuais, segundo Sautchuk (2017) mais solicitado como forma de aferir a qualidade na escrita do aluno, principalmente os que estão concluindo o Ensino Médio. E, por estarem no momento da vida em que planejam continuar seus estudos nos cursos de graduação, ou ainda, buscar uma vaga de emprego por meio de seleção que tenham a redação enquanto pré-requisito.

Inclusive para alcançar essas vagas o candidato/aluno sempre será submetido a comprovar sua competência comunicativa nos processos seletivos como: ENEM, vestibulares e concursos públicos. Então, na próxima seção se fará um comparativo das redações *corpus* dessa pesquisa e os ditames do processo seletivo conhecido como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

4.4.3 Comparativo do desempenho obtido nas redações escolares e os critérios de avaliação do ENEM

O ENEM desde a sua criação em 1998, vê-se a cada ano se consolidando como uma forma de ingressar no ensino superior. Dessa maneira, tem-se tornado um meio de avaliação para aferir o nível de aprendizagem dos formandos do Ensino Médio. E, devido esse *corpus* de pesquisa trazer a redação sendo um dos componentes de avaliação desse processo seletivo que tem como referência de produção textual escrita o texto dissertativo-argumentativo.

Então, viu-se a importância, também de se analisar a textualidade que compõe as redações dessa pesquisa com relação as cinco competências avaliativas do ENEM.

Portanto, o intuito é de apresentar um comparativo de rendimento desse *corpus*. E assim, diagnosticar quais redações dessa investigação estão alcançando as competências exigidas nessa avaliação nacional do Ensino Médio.

Dentre as redações analisadas talvez quatro contemplaram com sucesso os critérios de avaliação do ENEM. Essas redações se apropriaram adequadamente da impessoalidade apresentando verbos na terceira pessoa acompanhado do pronome “se”. Parece um número pequeno, mas será que as inadequações encontradas nesses textos são exclusivas desta turma, desta escola pública na cidade de Macapá. Caso a resposta for não é sinal de que esse *corpus* pode ter sua problemática além dos limites do referido contexto escolar. Observe alguns trechos que exemplificam esse cuidado com a competência gramatical.

Redação C: “**Sabe-se** que é comum o consumo de bebidas alcoólicas em diversas ocasiões, como: festas, jantar de família, eventos sociais e etc... Mas quando relacionada ao volante deixa de ser lazer e passa a apresentar riscos a vida de outras pessoas”. (1º parágrafo);

Redação E: “No entanto, **percebe-se** que não há o cumprimento dessa garantia no dos livros, instrumento educacional e cultural essencial para a sociedade”. (1º parágrafo);

Redação H: “É notório que a violência contra a mulher na sociedade é um problema não só local, mas global. Dentre fatores, **destaca-se** que o machismo é a principal causa de violência”. (1º parágrafo);

Redação J: “Diante do cenário que o Brasil **se encontra**, em relação a violência contra mulher **está ficando** cada vez mais comum, e é necessário a colaboração do estado [...]”. (4º parágrafo).

Isso implica dizer que essa ocorrência de competência gramatical nas referidas redações está percebida no texto como um todo. Logo, os produtores desses textos compreenderam o uso adequado da terceira pessoa do discurso.

As redações C, E, H e J empregaram elementos coesivos que tornaram os respectivos textos mais articulados garantindo assim a sua progressão de novas ideias, ou seja, a sua continuidade. É possível apresentar alguns elementos coesivos como “Por esse motivo”, “Contudo”, “Tendo em vista esses aspectos observados” (redação C); “Em primeira análise”, “Ademais”, “Diante do exposto” (redação E); “Certamente”, “Ademais”, “Dessa forma” (redação H), “Embora”, “Diante do cenário” (redação J).

Quanto a proposta de intervenção as redações C, E, H e J elaboraram vários encaminhamentos que culminaram na amenização da situação problema descrita nas introduções dos referidos textos dissertativos-argumentativos. Analisando alguns recortes dessas redações se tem:

Redação C: “Tendo em vista esses aspectos observados, entende-se que é necessário as autoridades regulamentarem e fiscalizarem aplicativos usados com o intuito de desobedecer as normas de trânsito. [...]. Ademais esse assunto pode ser lavado para as escolas e ser debatidos com alunos, pais e professores garantindo que cada um saiba seu papel, [...]”. (5º parágrafo);

Redação E: “Diante do exposto, fica clara a necessidade de medidas para democratizar o acesso aos livros no Brasil. Nesse contexto, é imperativo que o Estado reduza o preço dos livros e amplie o alcance das bibliotecas, por meio de incentivos financeiros para pessoas de baixa renda, com a redução do preço em 50% na compra de livros, e também, destinar verbas para a reforma e construção de novas bibliotecas públicas em periferias, [...]”. (4º parágrafo);

Redação H: “Dessa forma, percebe-se a ineficácia da Justiça para julgar a violência contra a mulher. [...]. Porém, são necessários mais investimentos, nas áreas de segurança, como criar abrigos para mulheres se sentirem mais seguras, promover campanhas de prevenção a violência, criar delegacias para a mulher no interior onde a poucos recursos [...]”. (4º parágrafo);

Redação J: “Diante do cenário que o Brasil se encontra, em relação a violência contra mulher está ficando cada vez mais comum, e é necessário a colaboração do estado para que envista na construção de instituições de acolhimento para mulheres que sofram agressões, dentre os meios de ajuda que possa estar sempre a disposição da mulher, como número de

telefone, sinais de socorro, instituições colaborativas, para que a mulher se sinta segura”. (4º parágrafo).

Esses excertos das redações C, E, H e J, apesar de deixar em evidências algumas inadequações de caráter da competência gramatical, os referidos textos acima apresentaram uma adequada solução para a discussão que cada um se comprometeu em argumentar sobre os assuntos: “Lei seca no Brasil” (redação C), “Acesso aos livros” (redação E) e “Violência contra a mulher” (redação H e J).

De acordo com os ditames dos critérios de avaliação da redação do ENEM, as redações B e G estariam enquadradas nas razões que geram nota zero. Isso estria diretamente ligada ao fato desses textos não obedecerem aos fundamentos do texto dissertativo-argumentativo. Além, das inadequações de caráter coesivos, ou seja, a sua competência gramatical está muito aquém do esperado. Não há uma continuidade de ideias, ou seja, infringiu também a coerência textual.

Quanto as redações D, F e I mesmo com o esforço de trazer uma certa obediência ao tipo dissertativo-argumentativo. Elas não alcançaram os elementos (unidade temática, objetividade, concretude e questionamento) que exprimem qualidade na organização dos argumentos. Esses elementos são, segundo Guedes (2009) e Köche, Boff & Marinello (2014), os pontos necessários que devem estar presentes em um texto. Quanto mais em se tratando de um texto dissertativo-argumentativo.

Nesta premissa de análise dos dados, foi possível se verificar questões inadequadas de ordem da textualidade, quanto aos fatores “centrados no texto” (coesão e coerência textual) e de fatores “centrados no usuário” (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade), isto é, a definição apoiada na concepção de Koch (2020).

Tais inadequações de ordem da coesão textual foram evidenciadas em todas as redações analisadas, porém, umas em maior grau de agravamento da competência gramatical, dentre essas redações a que mais chamou atenção foi o texto I, dentre essas inadequações é possível observar algumas de caráter ortográfico e de grafia de palavras. Por exemplo “infatil” invés de “infantil”, “paganento” invés de “pagamento”. Isso são apenas alguns dos fatos presentes em todo o referido texto.

Dentre as referencias que serviram de apoio para a análise textual desse *corpus*, além da textualidade também essa investigação se configurou diante dos encaminhamentos da superestrutura do texto dissertativo-argumentativo e dos critérios avaliativos do ENEM. Isso se fez necessário, por se tratar de textos de formando do Ensino Médio. Tais projeções são importantes para diagnosticar a qualidade desses textos e a realidade de exigência para o

ingresso nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Além, de concursos públicos destinados ao preenchimento de vagas de emprego.

Então, as redações A, C, D, E, F, H e J apresentaram os sete fatores da textualidade. Mas, foram as redações C, E, H e J que alcançaram um melhor desempenho no quesito textualidade. Enquanto as redações B e G não demonstraram uma progressão de novos argumentos para proporcionar uma continuidade das ideias no texto, ou seja, a coerência textual ficou comprometida.

Quanto a superestrutura do texto dissertativo-argumentativo a situação de análise textual obteve, dentre as dez redações, quatro trouxeram elementos estruturais que apresentaram esse tipo textual. São as redações C, E, H e J, inclusive elas conseguiram propor na conclusão um encaminhamento ao problema discutido no texto.

Isso mostra que os produtores desses textos C, E, H e J conseguem se posicionar de forma crítica sobre os temas “Lei seca no Brasil”, “Acesso aos livros”, “Violência contra a mulher”.

Por outro lado, as redações A, D e F até apresentaram uma breve organização por parágrafos com o intuito de esquematizar o texto dissertativo-argumentativo. No entanto, não investiram na progressão de ideias que acrescentasse ao leitor uma nova informação sobre o tema tratado. Sendo assim, limitaram-se a generalizações “Muitas coisas mudaram ...” (redação A – 1º parágrafo), “Existem muitas campanhas ...” (redação D – 4º parágrafo) e “Isso sem contar que os índices de números de vítimas e mortes vieram aumentando. [...]” (redação F).

Por isso, coube trazer esses ditames de orientação da textualidade, da superestrutura, além, dos paradigmas avaliativos do ENEM para averiguar se as referidas redações *corpus* dessa investigação estão adequadas a esses critérios. Pois, o que se espera do produtor de texto ao final do Ensino Médio é demonstrar sua capacidade linguística na tarefa de redigir, o texto dissertativo-argumentativo que é a redação desse concurso conhecido como ENEM.

Cabe enfatizar que, dentre as redações analisadas quanto aos critérios de avaliação do ENEM se concluiu que as redações C, E, H e J apresentaram as cinco competências avaliativas, pois conseguiram manter uma continuidade de argumentos dentro de uma progressão de ideias. Além, de proporem uma proposta de intervenção ao assunto discutido. Essas redações fizeram uso de recursos coesivos que permitiram uma adequada articulação dos argumentos defendidos sobre o ponto de vista do produtor.

Por isso, os critérios que se propôs realizar na análise textual das redações escolares *corpus* dessa pesquisa, são pertinentes a orientar o processo de produção escrita de textos

dissertativos-argumentativos. Devido os mesmos serem foco de processos seletivos como ENEM, vestibulares e concursos públicos para o preenchimento de vaga de emprego. Essa investigação visa colaborar com os profissionais de língua portuguesa da educação básica para um ensino sob a ótica dos autores da linguística de texto que subsidiaram esse estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se subsídios teóricos que pudessem orientar a formação continuada do professor de língua portuguesa, isto, quanto aos princípios norteadores sobre a ótica dos gêneros textuais recomendados aos estudos linguísticos dos alunos no Ensino Médio. Também, diante da necessidade de dirimir certa confusão que por ventura possam ter entre o gênero textual e as tipologias textuais, por isso, fez-se a inclusão das definições e exemplificações sobre esses conceitos.

Além disso, esta pesquisa talvez tenha respondido as inquietações que circundam o texto com relação aos elementos “centrados no texto” (coesão e coerência textual) e, também os elementos “centrados no usuário” (situacionalidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade e aceitabilidade). No entanto, somos conscientes que estamos diante de um desafio no ato de produzir textos escritos e orais em prol da consolidação da competência comunicativa no Ensino Médio.

A propósito o ensino da língua portuguesa, segundo a BNCC, é proporcionar ao aluno subsídios teóricos e práticos que possam desenvolver suas habilidades e competências linguísticas adequadas aos contextos de exigência. Para isso acontecer, esse mesmo aluno deverá ser estimulado, isto durante sua carreira estudantil na Educação Básica e, ao final do Ensino Médio ser capaz de analisar, argumentar e sustentar suas ideias através da sua intertextualidade na defesa de seu posicionamento diante de um determinado assunto, por exemplo, sobre a temática “O aborto: um crime ou um direito?”

Ademais, esta discussão ganhou uma dimensão que inclusive se desdobrou sobre o reflexo da redação escolar na preparação para concursos públicos (ENEM, vestibulares), isto vem ao encontro da BNCC que estabelece ao ensino de linguagem uma visão de atuação social. Para isso, esse *corpus* levou em consideração os critérios de avaliação da redação do ENEM.

Quanto às perguntas que organizaram a análise de dados desse trabalho, isto no quarto capítulo dessa pesquisa, diagnosticamos que as redações que melhores resultados obtiveram quanto aos fatores da textualidade podem ser as redações C, E, F, H e J. Mas, foram as redações A, B e D que atingiram um rendimento regular nesses fatores da textualidade, enquanto isso, a redação I apresentou dificuldades com relação esse quesito. Talvez essa redação I pode ser que o produtor tenha algum problema na fala, que pode estar sendo transferida para a escrita, mas essa nova inquietação fica para futuros estudos linguísticos.

Dentre as inadequações que mais se destacaram foram de natureza centrado no texto, ou seja, ligados a competência gramatical, pois apresentaram problemas mais frequentes de

natureza da norma padrão como: ortográfica, acentuação gráfica, grafia etc. Por exemplo, a redação I comprovou que o produtor deste referido texto pode ter dito uma limitação de ensino quanto o quesito produzir texto, isto é o que Antunes (2006) infere como reflexo da desvalorização do magistério que perpassa pela precária formação continuada do professor. Porém, essas hipóteses são também outros encaminhamentos podem gerar uma pesquisa.

Quando se analisou sob a ótica da superestrutura do texto dissertativo-argumentativo as redações escolares tomaram outra configuração, pois dentre os textos em discussão se detectou que as redações C, E, H e J podem ter seguido as diretrizes de um texto argumentativo. No entanto, foram as redações B e G que não se enquadraram predominantemente nas características dessa tipologia.

Para melhor compreensão as redações B e G trouxeram em sua predominância, respectivamente, o texto expositivo e narrativo.

E, em meio a essa análise textual como forma de sugestão de trabalho se propôs a sequência didática (SD), postulado de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) como uma possibilidade de se desenvolver um trabalho de produção textual pautado em módulos de ensino.

Então, acredita-se ter alcançado os objetivos que orientaram essa investigação. E reitera-se que os resultados obtidos com as análises textuais possam contribuir para a teoria e a prática dos docentes de língua portuguesa, conforme os encaminhamentos que tange, na sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem da produção e avaliação do gênero textual redação escolar.

Diante dos resultados, é possível se verificar que as produções textuais necessitam desse “olhar” da linguística de texto que trouxe para esta investigação a discussão quanto a questão dos paradigmas de ensino da redação nas aulas de língua portuguesa, pois é recomendado que, segundo a legislação brasileira de ensino, é necessário que este processo esteja em sintonia com os postulados do gênero e tipologias textuais, uma vez que esses assuntos são importantes na carreira estudantil, acadêmica e profissional.

Por conseguinte, apresentou-se, segundo Oliveira (2010), Machado (2010), e Machado & Bezerra (2010), Sautchuk (2017), Köche, Boff & Marinello (2014) certos gêneros textuais que podem ser trabalhados de forma mais detalhada em sala de aula. Entre eles estão: o resumo, o relatório, a dissertação escolar ou dissertativo-argumentativo, artigo de opinião, editorial, pois esses textos são fundamentos básicos que possibilitarão um aprimoramento quanto a competência comunicativa de alunos da Educação Básica (Ensino Médio). Isso não implica que se desenvolvam esses textos no fundamental II (do 6º aos 9º anos).

Outro aspecto que se observou foi que a partir das redações a reflexão que se obteve se refere à capacidade de leitura apresentada a partir da progressão de argumentos defendidos em cada redação escolar. Cerca de quatro produções (C, E, H e J) apresentaram uma adequada textualidade. Por outro lado, seis redações (A, B, D, F, G e I) apresentaram dificuldades quanto aos fatores centrados no texto ou centrados no usuário.

Quando se elegeu este estudo pautado na linguística de texto dentro da linha de pesquisa da Linguística Aplicada, percebeu-se, de acordo com Marcuschi (2012, p. 33) [...], como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” devem estar relacionados com o universo de ações comunicativas.

Logo, a partir deste entendimento se procurou analisar as redações escolares quanto ao contexto de exigência. Esta preocupação se fez necessária devido essas projeções de textos serem, ou deveriam ser o reflexo adequado de uma longa trajetória de estudos na educação básica.

Justifica-se, pois, que tais necessidades devido aos impactos comprovados nos resultados de rendimento nas redações escolares *corpus* dessa análise textual. Este estudo teve como referência a investigação quanto a qualidade dessas redações escolares do 3º ano do Ensino Médio. E com isso, observar as referidas redações numa visão comparativa com os parâmetros de redação para o ENEM. Pois, os resultados deste processo ENEM trazem pontos que merecem estar nas mesas de planejamento deste nível de ensino.

Dentre os aspectos que ensejaram reprovação em redação no ENEM/2019, buscou-se as situações que eliminaram os participantes do Estado do Amapá, assim como das demais unidades da federação.

Então, fica evidente a preocupação em consolidar um ensino orientado sob a linha da linguística de texto que este trabalho se propôs apresentar em sua fundamentação teórica.

Conciliar as teorias discutidas neste estudo e a necessidade de refletir sobre os encaminhamentos linguísticos de ensino com o foco na produção textual escrita, ou seja, o papel da redação na preparação para concursos públicos (ENEM e vestibulares). Além, de preparar o aluno sobre outros gêneros que irão fazer parte de sua carreira acadêmica e profissional.

Os resultados obtidos com essas análises textuais podem, segundo Oliveira (2010, p. 29), ter ligação com o fato das aulas de redação receberem maior atenção “[...]. Somente no último ano do Ensino Médio ou nos cursinhos pré-vestibulares, [...], especificamente pelas provas discursivas do ENEM”.

Por isso, ratifica-se a importância de trazer para essa análise os estudos sobre os gêneros e tipologias textuais, as questões de caráter da textualidade, a leitura enquanto aliada da escrita. Além disso, uma sugestão de trabalho pedagógico de ensino pautado nas sequências didáticas (SD) de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Afinal, esse trabalho além de diagnosticar está também propondo uma estratégia de ensino e aprendizagem quanto a produção textual.

Constata-se ainda, que os problemas de ordem centrado no texto ou centrado no usuário podem estar relacionados com a ênfase que se dá nos conteúdos de ordem gramatical, dando maior relevância a competência gramatical. Isso implica afirmar que a competência comunicativa, com base em Oliveira (2010) são quatro: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

Então, o que este trabalho também trouxe foi a discussão sobre os aspectos da competência comunicativa no viés da produção textual escrita demonstrando que ela vai além dos estudos gramaticais ao escrever um texto adequado as exigências de solicitação.

Durante a análise textual deste *corpus* o que deve ficar claro para o produtor de texto na educação básica é saber aplicar as competências comunicativas na organização da textualidade, enquanto fundamento de progressão e continuidade de novas ideias no texto. Para que o texto não se torne um “amontoado” de palavras e parágrafos que culminam na falta de unidade temática, objetividade, concretude e questionamento, isto, segundo Guedes (2009), Köche, Boff & Marinello (2014) afirmam.

Almeja-se com os resultados obtidos a partir das análises textuais desta pesquisa garantir subsídios analíticos de avaliação, de acordo com os postulados de Oliveira (2010), Sautchuk (2017), Köche, Boff & Marinello (2014), Guedes (2009) dentre outro que alicerçaram essa investigação linguística. Diante desses embasamentos resta pensar que este estudo de análise textual de redações escolares apresentou encaminhamentos com base nos gêneros textuais, tipologias textuais, textualidade, leitura, estratégia de ensino (SD – sequência didática) voltados para os aspectos que podem auxiliar o aprimoramento da produção textual.

Inclusive esses estudos ainda, apontam para a tomada de planejamento de língua portuguesa quanto a possibilidade de se apropriar desses referidos fundamentos na complexa tarefa de produzir textos escritos, principalmente os destinados as exigências de concursos públicos. Até porque se faz necessário analisar um trabalho de produção de texto (redações escolares) de acordo com o gênero a ser redigido. Essa redação é um dos gêneros textuais que merece uma ampla execução nas aulas de língua portuguesa, isto desde o 1º ano do Ensino Médio. E, quanto mais esse gênero textual estiver direcionado para a composição do texto

dissertativo-argumentativo ou dissertação escolar. O aluno estará mais instruído em saber escrever com precisão o referido texto.

Em vista disso, espera-se que este estudo possa contribuir com o planejamento de ensino de língua portuguesa do Ensino Médio, para que venham redimensionar questões de produções textuais, assim como as inadequações centradas no texto ou centradas no usuário que rotineiramente aparecem nos textos escritos dos alunos. E assim, consolidar esses fatores da textualidade na construção dos argumentos que levarão o produtor a desenvolver a competência comunicativa aguardada, isto, sem perder de vista as particularidades do texto a ser construído. Além de saber redigir e conhecer a diversidade de outros gêneros textuais de acordo com a tipologia empregada em sua predominância. Ademais, este trabalho abre um questionamento para futuros estudos sobre a formação teórica e prática do professor e os paradigmas de ensino e avaliação de rendimento quanto ao quesito produção textual escrita do aluno da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

Livros

CARBONI, Florence. **Introdução à linguística**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes e bases da educação nacional** – Lei nº 9.494, de 1996. Brasília, 1998.

DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. São Paulo: Ática, 1995.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, Vanilda Salton.; BOFF, Odete Maria Benetti.; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton.; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

QUEIRÓS, Eça de. **O crime do padre Amaro**. 2 edições. Barueri – SP: Ciranda Cultura, 2017

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. São Paulo: Aux, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck.; RICHE, Rosa Cuba.; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de texto**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gênero orais e escritos na escola** / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

VAL, Maria da Costa. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016.

VERISSIMO, Luís Fernando. O nariz e outras crônicas. São Paulo: Editora Ática, 1994.

Capítulo de livro

ANDRÉ, Marli. Etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana, In: ANDRÉ, Marli. **Fundamentos da pesquisa Etnográfica: Etnografia da prática escolar**. São Paulo. Papyrus, 2005.

ANDRÉ, Marli, LUDKE, Menga. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: ANDRÉ, Marli, LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU (editora pedagógica e Universitária), 1986.

ANTUNES, Irandé. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

_____. Questões envolvidas na análise de textos. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

_____. Fundamentos para a análise de textos: o foco em aspectos de sua construção. In. ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

_____. Práticas de análises de textos quanto a aspectos de sua construção. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. E se o ensino de línguas não perder de vista as funções sociais da interação /verbal. In: ANTUNES, Irandé **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

BARBOSA, J. A leitura da escrita hoje. In: BARBOSA, J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BETH, Marcuschi. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o Ensino Médio. In.: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (organizadores). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio. In.: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (organizadores). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. **Aprender e ensinar com texto: gêneros do discurso na escola**. V. 5. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. MEC/SEB. Da educação, da cultura e do desporto. In: BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 2017.

COELHO, Fábio André. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: COELHO, Fábio André.; PALOMANES, Roza.; (orgs). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2019.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Izabel. (Organização). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora UNB. 1996.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. Componente contextual. In: DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício. Ensinar a produção escrita. In.: DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício. Obstáculos, dificuldades e erros de escrita. In.: DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício. Os gêneros textuais como unidades de trabalho. In.: DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: tradução e organização ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FAYOL, Michel. Aprender a compreender lendo e a produzir escrevendo. In.: FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO. Atividade de Formação. In: FÁVERO, Leonor Lopes.; ANDRADE.; Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz. Sintaxe discursiva. In.: FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, J. Wanderley. A produção de texto. In: GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

GERALDI, J. Wanderley. Da redação à produção de texto. In: GERALDI, J. Wanderley.; CITTELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.

GUEDES, Paulo Coimbra. Olhar, imaginar, organizar, escrever. In.: GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação à produção textual: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. Narração. In.: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. Descrição. In.: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. Dissertação. In.: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JURADO, Shirley.; ROJO, Roxane. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In.: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

JR. FERRAREZI, Celso.; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JR. VIAN, Orlando. Linguística sistêmico-funcional, linguística aplicada e linguística educacional. In.: LOPES, Luiz Paulo Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KATO, Mary. Leitor: de analisador a reconstrutor. In: KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas. In.: KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e intertextualidade. In.: KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. Texto e intertextualidade. In.: KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In.: KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Vilaça. O que é um texto. In: KOCH, Ingedore Vilaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore. Trajetória da linguística textual. In.: KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore. Princípios de construção textual do sentido. In.: KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. Texto, intertexto e intertextualidade. In: KLEIMAN, Ângelo B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de texto escrito. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret.; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (orgs). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero textual: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gênero texto e ensino**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras) **Gênero texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gênero textuais. In: MEURER, José Luiz.; ROTH-MOTTA, Désérée. (Orgs.). **Gênero textual e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru – SP: EDUSC, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. Língua faladas, língua escrita e ensino. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da leitura. In.: **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo. Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da escrita. In.: **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo. Parábola, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz.; ROTH-MOTTA, Désérée. (Orgs.). **Gênero textual e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru – SP: EDUSC, 2002.

RAMOS, Jânio M. Da produção de textos. In: RAMOS, Jânio M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Do uso da norma culta na modalidade escrita. In: RAMOS, Jânio M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAUTCHUK, Inez. O que é escrever? O que é texto? In.: SAUTICHUK, Inez. Perca o medo de escrever. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SAUTCHUK, Inez. Tipos e gêneros textuais. In.: SAUTCHUK, Inez. *Perca o medo de escrever*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SACCONI, Luiz Antonio. Período Composto. In.: SACCONI, Luiz Antonio. **Gramática para todos os cursos e concursos Sacconi: teoria e prática**. São Paulo: Nova Geração. 2013.

SOUZA, Luiz Marques de. Estratégias para leitura. **Composição e produção de textos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. O texto e o discurso. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. Texto e textualidade. In: Val, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Pontes, 1999.

Artigo de periódicos

ANDRIOLA, Wagner Barbosa. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan. /mar. 2011.

ARAÚJO, Cristiane Menezes.; BARBOSA, Sara Rogéria Santos. Crônica: gênero textual a serviço da formação de leitores. **Interdisciplinar**. Edição especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE. Ano III, v. 17, p. 325-342, 2013.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada/UNICAMP**. São Paulo. n.7, p. 5-12, 1986.

FONTANIVE, Nilma.; KLEIN, Ruben. Uma nova maneira de avaliar as competências escritas na redação do ENEM. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 585-598, out./dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MÁLUSA, Silvana.; ORDONES, Luma Lemos de Medeiros.; RIBEIRO, Elisabete. ENEM: Pontos positivos para a educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v.3, n. 2, p. 358-382, ago. / dez. 2014.

SANTOS, Eliane.; ALMEIDA, Márcia. Relações dialógicas e a construção dos sentidos no gênero artigo de opinião. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, vol. 06. Nº especial. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Florianópolis – SC, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

Referências consultadas na internet

BRASIL. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagem, código e suas tecnologias. Conhecimentos de língua portuguesa.** 2006. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/book-volume-01-internet.pdf> > acesso em 05 abr. 2020.

_____. Base nacional comum curricular. Disponível em < [bncc_ensinomedio_site_110518.pdf](http://portal.mec.gov.br/bncc_ensinomedio_site_110518.pdf) > acesso em 25 out. 2020.

_____. MEC/SEB. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versãofinal_site.pdf > acesso em 25 de agosto 2020.

_____. MEC/SEB. Exame Nacional do Ensino Médio e Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em < <http://portal.inep.mec.gov.br> > acesso em 25 de agosto 2020.

ANEXOS

ANEXO A – READAÇÕES ESCOLARES

Proposta de redação: ENEM/2010 – Tema: “O trabalho na construção da dignidade humana”
 Texto transcrito - redação de aluno de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: A

O trabalho na construção da dignidade humana

Acreditasse que após a lei áurea, as coisas melhoram bastante em relação a dignidade humana, pois acabou a escravidão. Entretanto, nem tudo mudou, algumas pessoas ainda faziam outras de escravo tirando seus direitos e sua dignidade.

Muitas coisas mudaram de um tempo prá cá, de um certo ponto de vista positivo, mais empregos, mais oportunidades. Entretanto, atualmente ainda existe muitos moradores de rua, que foram tirados de suas casas por algum motivo, os governos tiram essas pessoas de suas casas sem ser importar com elas, a pessoas perder tudo, até sua dignidade.

Logo após o governo ter lé tirado tudo, eles prometem ter do um apartamento. Entretanto, o governo entrega o apartamento anos depois, enquanto isso, a pessoa viver na rua, dormindo em papelão, com fome, pois tudo lê foi tirado.

Proposta de redação: Vestibular UNIFAP/2005 – Tema: “Liberdade”
 Texto transcrito de uma redação de um aluno de 17 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: B

A liberdade se desdobra em diversos tipos: de pensamento, de opinião, da política religiosa, etc. Todas essas variantes tentam localizar nossas possíveis experiências de autonomia e de não dependência.

A liberdade é uma questão de opiniões, uma questão de ir e vir sempre que se desejar de opinar em diversas questões tipo: sobre a cor da pele, a sexualidade, costumes isso que a liberdade que transmitir para o mundo todo, mais infelizmente tem países que não permitem que pessoas seja do seu jeito, muitos são até mortos por que não obedecem as leis de seu país. A liberdade que passar as pessoas uma forma de se viver bem di interagir de poder ser quem ela quiser ser de poder decidir o que ela quiser, de termos nossa própria autonomia para escolher o rumo que sua vida quer seguir. Nas eras antigas a igreja católica queria prega uma forma de ser livre que a pessoa era livre se adorasse a Deus e imagens, mais o tempo foi se passando e esse costume foi mudando agora na era dos dias de hoje somos livres por que não

dependemos mais de ninguém, hoje a pessoa pode se quem ela quiser, ter sua própria sexualidade se vestir como ela deseja podemos ter nossa própria liberdade.

Proposta de redação: ENEM/2013 – Tema: “Efeitos da implantação da lei seca no Brasil”

Texto transcrito - redação de uma aluna de 17 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: C

Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil

Sabe-se que é comum o consumo de bebidas alcoólicas em diversas ocasiões, como: festas, jantar de família, eventos sociais e etc... Mas quando relacionada ao volante deixa de ser lazer e passa a apresentar riscos a vida de outras pessoas.

Por esse motivo foi criada a Lei conhecida como “Lei Seca” no intuito de reduzir acidentes causados por embriaguez ao volante. De fato, mudanças significativas ocorreram: redução do consumo de bebidas alcoólicas enquanto dirigem e redução de acidentes causados por embriaguez.

Contudo, a fiscalização não é efetiva, já, que existem grupos em aplicativos de bate papo, afim de avisar outros quando e onde teram blitz, para que consigam burlar a lei.

Outro fator é a falta de preparo de alguns policiais ao abordarem as pessoas, em muitas situações nem tem os aparelhos usados para diagnosticar se aquele motorista está embriagado.

Tendo em vista esses aspectos observados, entende-se que é necessário as autoridades regulamentarem e fiscalizarem aplicativos usados com o intuito de desobedecer as normas de trânsito. Ainda, deve-se haver preparo e estrutura mais eficaz a cada policial. Ademais esse assunto pode ser levado para as escolas e ser debatido com os alunos, pais e professores garantindo que cada um saiba seu papel, individualmente entendam sua responsabilidade social.

Proposta de redação: ENEM/2013 – Tema: “Efeitos da implantação da lei seca no Brasil”

Texto transcrito: redação de aluno de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: D

No Brasil, é comprovado que, em cada 10 pessoas 1 é morta por acidente no trânsito, devido ao alcoolismo.

A lei 11.705/2008 diz que: “É um perigo dirigir alcoolizado, por motivo de acidentes e mortes no trânsito”.

Desde a implantação da lei, as pessoas tiveram um pouco mais de consciência e passaram a não dirigir bêbados, e assim, diminuíram os casos de acidentes. Entretanto, ainda tem pessoas que infelizmente fazem isso, mesmo sabendo que não é permitido perante a lei.

Existem muitas campanhas que alertam as pessoas sobre dirigir estando alcoolizados, com o intuito de conscientizar.

Tendo em vista os aspectos observados, só resta esperar que parem de dirigir embriagados para que não hajam mais acidentes.

Proposta de redação: IMAGINE –Tema: “Os desafios para democratizar o acesso à cultura”

Texto transcrito: redação de aluna de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: E

A Constituição brasileira de 1988 assegura a todos os indivíduos do amplo acesso aos bens culturais do país. No entanto, perceber-se que não há o cumprimento dessa garantia no âmbito dos livros, instrumento educacional e cultural essencial para a sociedade. Isso acontece não só, devido aos altos preços atribuídos a eles, mas também, à falta de incentivo por parte do Estado.

Em primeira análise, é evidente que o elevado custo levou a uma elitização dos livros na sociedade brasileira. “O escandaloso dos escândalos é que nos habituamos a eles”. A afirmação, atribuída ao descaso para com as classes baixas, em relação aos exorbitantes preços atribuídos aos livros, já que mais escandalosa do que a ocorrência dessa problemática é o fato da população se habituar a essa realidade. Dessa forma, criando barreiras sociais e aumentando o desinteresse de pessoas de baixa renda nessas obras.

Ademais, é importante ressaltar a ineficiência do Estado na democratização do acesso aos livros, haja vista, a falta de políticos públicos que facilitem tal acesso e o descuido com as bibliotecas públicas existentes. Essa situação, segundo as ideias do filósofo contratualista John Locke, configura-se como uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que os cidadãos desfrutem de direitos indispensáveis, como o acesso a cultura, o que infelizmente é evidente no país.

Diante do exposto, fica clara a necessidade de medidas para democratizar o acesso aos livros no Brasil. Nesse contexto, é imperativo que o Estado reduza o preço dos livros e amplie o alcance das bibliotecas, por meio de incentivos financeiros para pessoas de baixa renda, com a redução do preço em 50% na compra de livros, e também, destinar verbas para a reforma e construção de novas bibliotecas públicas em periferias, afim de ampliar e facilitar o acesso aos livros no Brasil. Dessa forma, os brasileiros verão o direito garantido pela constituição como uma realidade.

Proposta de redação: ENEM/2015 – Tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”

Texto transcrito: redação de aluna de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: F

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

É inegável que a violência contra a mulher na sociedade brasileira, vem se destacando há décadas. Isso sem contar que os índices de números de vítimas e mortos vieram aumentando. Com o passar do tempo foi aplicada a Lei Maria da Penha, fazendo que a mulher tenha o direito de denunciar qualquer tipo de agressão seja ela física, psicológica, sexual, moral e etc... Com isso mais de 330 mil processos foram feitos, hoje a mulher tem o seu direito de não permanecer mais calada.

Otro fator existente é o sinal vermelho (o X vermelho na mão) mostra-se que, mesmo caladas outra forma existente de pedir ajuda é mostrando um X vermelho nas mão.

Porém mesmo com Leis, a violência contra a mulher persiste e, algumas mulheres se calam por medo de ameaças ou até mesmo por conta dos filhos. Esperamos que essas mulheres se libertem, que não se calem mais e que ao menos dê o sinal vermelho. Por fim, as leis estão aí.

Proposta de redação: ENEM/2015 – Tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”

Texto transcrito: redação de aluna de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: G

Uma mulher liga para a polícia e pede uma pizza para o atendente; O atendente achando estranho, fala que não era da “pizzaria” e a mulher responde: eu sei. O policial bem treinado entende que a mulher está em perigo de vida convoca uma viatura ao seu encontro. Isso até poderia ser apenas uma ficção dos filmes do cinema mas é uma história real e com pessoas reais mostrando como está a violência contra mulher.

De acordo com a lei maria da penha de 2006 diz que qualquer violência contra mulher se configura como crime. Entretanto hoje o crime contra mulher, apesar de ser mais retratado hoje em dia, é muito comum e preocupante o assassinato de mulheres vítimas de violência contra mulher. Indo nesse sentido uma das maiores armas contra essa violência é a informação, como a lei maria da penha.

Proposta de redação: ENEM/2015 – Tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”

Texto transcrito: redação de aluna de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: H

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

É notório que a violência contra a mulher na sociedade é um problema não só local, mas global. Dentre fatores, destaca-se que o machismo é a principal causa da violência. Assim também como, ciúmes, e bebidas alcoólicas.

Certamente, as consequências da violência contra a mulher, é, dores pelo corpo, falta de energia, hematomas tristeza, solidão e baixa autoestima entre outros. Segundo o relatório da (OMS) Organização Mundial da Saúde, cerca de 736 milhões de mulheres é submetida à violência Física ou sexual por parte de seu parceiro ou não parceiro, essa violência começa uma em cada quatro mulheres jovens (de 15 a 24 anos) que estiveram em um relacionamento já sofreram violência.

Ademais, é visível que uma em cada cem mulheres procurou a justiça no Brasil para denunciar casos de violência doméstica nos últimos anos, mas apenas 5% dessas denúncias tiveram andamento, de acordo com os dados do conselho nacional de justiça (CNJ).

Dessa forma, percebe-se a ineficácia da justiça para julgar a violência contra a mulher. No entanto destaca-se que a Lei Maria da Penha que foi selecionada em 7 de agosto de 2006, ela cria mecanismo para prevenir a violência domestica e familiar contra a mulher, porém, são necessários mais investimentos, nas áreas de segurança, como, criar abrigos para mulheres se sentirem mais seguras, promover campanhas de prevenção a violência, criar delegacias para a mulher no interior onde a poucos recursos e uma reforma na Lei, muita coisa precisa melhorar.

Proposta de redação: O trabalho edifica o ser humano

Texto transcrito: redação de aluno de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: I

O trabalho edifica o ser humano?

Sob a perspectiva histórica o trabalho constitui para a dignidade de homens e mulheres talvez pais dependendo do trabalho, pois como diz no estatuto do trabalhador, todos os trabalhadores remunerados merecem pagamento o salário que serve para as pessoas fazerem um serviço direito sabendo que no final do mês ou do dia a pessoa terá seu dinheiro em mãos.

Porém a trabalho que podem machucar a dignidade de alguns seres os exemplos são trabalho escravos e infantil esses trabalhos podem ocasionar uma grave seqüela nos indivíduos na do fisicamente como psicologicamente também.

Mas mesmo hoje em dia existem algumas empresas que fazem uso de mão de obra escravocrata e infantil, essas empresas aproveitam-se das pessoas mais carentes para esse tipo de situação.

Acredita-se que o trabalho tem sua parcela na dignidade dos seres humanos sim, mas poderia ser melhor principalmente no Brasil com a ajuda dos governadores

Proposta de redação: ENEM/2015 – Tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”

Texto transcrito: redação de aluno de 16 anos do 3º ano do Ensino Médio

Redação: J

A violência contra a mulher está ficando cada vez mais preocupante na sociedade. Já pode ser considerada violência quando, trata-se de violação da dignidade, da ética e do respeito aos direitos humanos, violência não é apenas física.

Embora, a violência de gênero possa ser executada por ambos os sexos, os homens são predominantemente os agressores em 80% dos casos. Com uma porcentagem absurda de violência física, dentre outros tipos de violência, como violência psicológica e violência sexual, entre outros.

Com todos esses tipos de casos de violência, a mulher tende a ter distúrbios mentais, problemas afetivos-emocionais e incapacidade física, muitas vezes isso são danos irreversíveis na vida dessas mulheres.

Diante do cenário que o Brasil se encontra, em relação a violência contra a mulher está ficando cada vez mais comum, e é necessário a colaboração do estado para que envista na construção de instituições de acolhimento para mulheres que sofram agressões, dentre ou meios de ajuda que possa estar sempre a disposição da mulher, como número de telefone, sinais de socorro, instituições colaborativas, para que mulher se sinta segura.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROCESSO SELETIVO 2005/2ª FASE – PROVA ANALÍTICO-DISCURSIVA

Proposta A

Levando em consideração os fragmentos abaixo, redija um texto **dissertativo** no qual você discutirá o tema
LIBERDADE.

FRAGMENTO 1

“Somos livres quando amamos a Vida. Amamos os outros, sem expectativas, sem vir-a-ser. Somos livres quando dizemos o que queremos, sem nada querer, somos livres... A liberdade são todas as possibilidades latentes, virtuais, da Vida-sendo. Se existisse uma metáfora capaz de (re)velar o que penso sobre a liberdade, não saberia como. Mas, o rio(!). Ah! O rio. O rio corre, as águas do rio (que não são do rio) correm... mas, sem correr, correndo. Ah! As pedras do rio, que não são do rio, que não são do... Somos livres como o rio quando queremos e deixamos correr, tranquilo, sereno, às vezes fervoroso, o outro. Aliás, melhor seria dizer, os outros (os outros dos outros e os outros de nós mesmos)... Deixamos, por amar. Por amar ser livre, ser o outro, sendo... Liberdade: direito pleno de Ser-vida. Liberdade, com asas, sem asas...” (Lima, Jilvania)

FRAGMENTO 2

“A liberdade é algo fundamental. Somos livres porque somos o próprio paradoxo do sim-do-não. Ser livre é mostrar e falar o que se pensa e o que se quer. A liberdade é algo vital para o ser humano, embora muitos não a desfrutem.” (Ferreira, Josilcide)

FRAGMENTO 3

“A liberdade... mas o que é mesmo a liberdade? Se fôssemos ao dicionário encontraríamos várias coisas como: 1. liberdade é o estado de pessoa livre e isenta de restrição externa ou coação física ou moral. 2. poder de exercer livremente a sua vontade. 3. condição de não ser sujeito, como indivíduo e comunidade, a controle ou arbitrariedades políticas estrangeiras. 4. condição do ser que não vive em cativeiro. 5. condição de pessoa não sujeita a escravidão ou servidão. Mas será que vivemos mesmo em liberdade? Ou vivemos em um mundo cheio de regras onde nem sempre temos a liberdade de ir e vir, mesmo estando ‘livres’?” (Jamil, Antonio)

FRAGMENTO 4

“Que é liberdade, quando na verdade estamos presos a tantas convenções, leis e normas? Somos escravos de nós mesmos, de nossos medos e angústias. Quem pode dizer que é realmente livre, nessa eterna prisão que é a vida?” (Jacob, Vera Lúcia)

FRAGMENTO 5

“A liberdade! O que é liberdade? Para mim é um estado de espírito, não é só uma questão de oportunidade, mas sim, de uma série de fatos que conspiram para tal, acredito que a maior liberdade só alcançamos em sonhos, onde a mente viaja a planos astrais e nestes planos somos capazes de fazer o todo, o impossível, transpor os obstáculos física e mentalmente.” (Soleno, Marcelo)

FRAGMENTO 6

“A liberdade é algo que se constrói, é um espaço que você conquista ou não. Depende da vivência de cada indivíduo. A minha liberdade no momento está em constante construção; tento vive-la com muita cautela, para não ultrapassar o direito do outro e, com certeza, sou muito feliz na minha liberdade, mesmo que seja com limites.” (Silva, Luizete)



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dpf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.bcbf.gov.br. Acesso em: 21 jun. 2013.



Disponível em: www.oparcadefeboscar.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.oparcadefeboscar.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

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

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



A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Os desafios para democratizar o acesso à cultura", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Desigualdades no acesso à produção cultural:

Entretenimento: a minoria dos brasileiros frequenta cinema uma vez no ano. Quase todos os brasileiros nunca frequentaram museus ou jamais frequentaram alguma exposição de arte. Mais de 70% dos brasileiros nunca assistiram a um espetáculo de dança, embora muitos saiam para dançar. Grande parte dos municípios não possui salas de cinema, teatro, museus e espaços culturais multiuso.

Livros e Bibliotecas: o brasileiro praticamente não tem o hábito de leitura. A maioria dos livros estão concentrados nas mãos de muito poucos. O preço médio do livro de leitura é muito elevado quando se compara com a renda do brasileiro nas classes C/D/E. Muitos municípios brasileiros não têm biblioteca, a maioria destes se localiza no Nordeste, e apenas dois no Sudeste.

Acesso à Internet: uma grande porcentagem de brasileiros não possui computador em casa, destes, a maioria não tem qualquer acesso à internet (nem no trabalho, nem na escola).

Profissionais da Cultura: a metade da população ocupada na área de cultura não tem carteira assinada ou trabalha por conta própria. (Fonte: Ministério da Cultura – IBGE - IPEA).

Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/cultura-and-development/access-to-culture/>. Acesso em 12 fevereiro 2017.

TEXTO II



Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2012/06/vale-cultura-facilita-acesso-dos-trabalhadores-ao-lazer/>. Acesso em 12 fevereiro 2017

TEXTO III

REFAZER GRÁFICO

<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf>

ANEXO C – SINOPSE DE DESEMPENHO EM REDAÇÃO DO ENEM/2019

[Voltar ao sumário](#)

DESEMPENHO EM REDAÇÃO

Exame Nacional do Ensino Médio

7.5.9 - Situação da Redação para cada inscrito, por Região Geográfica e Unidade da Federação - 2019

Região Geográfica	Unidade da Federação	Participantes do ENEM					Situação que enseja eliminação		
		Total	Sem problemas	Anulada	Cópia do texto motivador	Em Branco	Fuga do Tema	Não atendimento ao tipo	
Brasil		3.923.144	3.779.455	5.659	23.256	56.901	40.523	3.600	
Norte		452.281	430.320	742	4.112	7.004	7.404	505	
Norte	Rondônia	44.015	41.546	66	324	797	658	78	
Norte	Acre	29.388	28.279	49	208	349	359	21	
Norte	Amazonas	81.209	76.491	118	1.059	1.173	1.818	100	
Norte	Roraima	9.606	9.047	17	92	227	166	21	
Norte	Pará	220.045	209.751	390	1.915	3.348	5.371	212	
Norte	Amapá	32.012	30.352	55	245	602	594	26	
Norte	Tocantins	35.966	34.552	35	269	508	448	47	
Nordeste		1.366.846	1.305.558	1.768	12.131	22.420	18.273	1.249	
Nordeste	Maranhão	172.740	164.353	241	2.128	2.282	2.877	144	
Nordeste	Piauí	97.756	93.578	101	1.296	1.122	1.282	92	
Nordeste	Ceará	232.243	219.842	290	2.658	5.100	3.252	303	
Nordeste	R. G. do Norte	94.564	91.149	211	509	1.369	952	64	
Nordeste	Paraná	118.901	114.284	167	911	1.703	1.259	124	

Nordeste	Pernambuco	212.981	202.528	286	1.818	4.450	2.754	200
Nordeste	Alagoas	72.117	68.745	67	533	1.261	1.110	63
Nordeste	Sergipe	60.399	58.170	45	440	907	574	46
Nordeste	Bahia	305.145	293.151	361	1.848	4.226	4.213	213
Sudeste		1.371.210	1.333.677	2.123	4.682	16.317	9.332	1.295
Sudeste	Minas Gerais	414.346	402.541	649	1.907	5.041	2.709	432
Sudeste	Espirito Santo	76.940	74.392	114	284	1.267	554	63
Sudeste	Rio de Janeiro	259.278	251.142	390	874	3.519	2.187	244
Sudeste	São Paulo	620.645	605.802	970	1.817	6.490	3.882	558
Sul		412.328	401.163	556	990	5.791	2.499	343
Sul	Paraná	160.907	156.923	232	457	1.769	1.039	141
Sul	Santa Catarina	84.695	82.320	95	197	1.296	522	54
Sul	R. G. do Sul	166.727	161.920	229	336	2.726	938	158
Centro-Oeste		320.498	308.697	469	1.350	5.369	3.115	398
Centro-Oeste	M. G. do Sul	52.577	50.524	92	233	870	588	81
Centro-Oeste	Mato Grosso	65.407	62.052	123	383	1.557	884	103
Centro-Oeste	Goiás	131.440	127.208	185	553	1.854	1.087	130
Centro-Oeste	Distrito Federal	71.074	68.913	69	181	1.078	556	84

		Texto insuficiente	Parte desconectada
		6.578	4.863
		1.282	892
		146	76
		61	62
		259	191
		25	11
		609	459
		99	49
		83	44
		3.482	1.924
		412	303
		187	108
		695	303
		181	129
		278	175

639	308
225	113
135	82
730	403
2,405	1,379
655	402
169	97
622	301
949	579
680	297
234	112
159	52
287	133
729	371
103	88
213	92
283	130
130	63

