



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

ELINE EDUARDA SAMUEL BARROS

**DA REESCRITA À PRODUÇÃO FINAL: PROCESSO DE ESCRITA NAS PRODUÇÕES
TEXTUAIS DO ENSINO MÉDIO**

BACABAL

2023

ELINE EDUARDA SAMUEL BARROS

**DA REESCRITA À PRODUÇÃO FINAL: PROCESSO DE ESCRITA NAS PRODUÇÕES
TEXTUAIS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e discurso

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Aparecida de Oliveira
Ribeiro

**BACABAL
2023**

ELINE EDUARDA SAMUEL BARROS

**DA REESCRITA À PRODUÇÃO FINAL: PROCESSO DE ESCRITA NAS PRODUÇÕES
TEXTUAIS DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro De Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Aparecida de Oliveira
Ribeiro

Aprovada em 27 de fevereiro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

(UFMA)

ORIENTADORA

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

(UFMA)

Prof.^a Dr.^a Veraluce da Silva Lima

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Samuel Barros, Eline Eduarda. Da reescrita à produção final : processo de escrita nas produções textuais do ensino médio / Eline Eduarda Samuel Barros. - 2023. 73 p.

Orientador(a): Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, 2023.

1. Escrita. 2. Produção Textual. 3. Reescrita. I.

Oliveira Ribeiro, Mariana Aparecida de. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que esteve comigo no decorrer de toda esta pesquisa e não me deixou desistir, sou grata por ter colocado pessoas em minha vida que me motivaram a enfrentar todas as dificuldades que apareceram.

Aos meus familiares, em especial a minha avó Maria de Jesus Almeida Samuel, que acreditou no meu potencial até mesmo quando eu já não acreditava, me motivou e me deu forças para seguir e realizar meu sonho acadêmico.

Ao meu amigo Matheus Oliveira, que não me abandonou em nenhum momento, esteve comigo desde a seleção para entrar no programa até o dia da minha defesa. Sempre disposto a me ajudar e a sanar todas as dificuldades que apareciam no decorrer da pesquisa. Saiba que você foi essencial, meu amigo, te amo.

A minha colega de pesquisa Carmosina Neves, que sempre foi solícita quando eu precisava de ajuda em relação aos dados de Produção Textual e tantas outras dúvidas que surgiram.

A minha amiga Deyse Gabriely Machado, que esteve comigo durante toda a graduação e também auxiliou na reta final deste trabalho. Teve toda paciência e me repassou seus conhecimentos para sanar várias dúvidas e medos em relação à defesa da dissertação.

Ao programa de bolsas da FAPEMA que proporcionou a minha permanência e conclusão no programa. Assim como, a experiência de ser pesquisador durante toda a graduação e pós-graduação.

Ademais, agradeço à Prof.^a Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, que durante toda a pesquisa esteve me auxiliando na pesquisa e no crescimento acadêmico por meio do seu grupo de pesquisa GPELE. Obrigada por dedicar parte do seu tempo às orientações desta dissertação, assim como dos outros diversos trabalhos.

“Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”

José Saramago

RESUMO

Este estudo visa fazer uma análise da reescrita dos alunos que estão no 1º ano do Ensino Médio. Para isso, temos como objeto de pesquisa o processo de escrita e, como objeto de análise, as produções textuais. Como metodologia, temos a pesquisa-ação e a pesquisa de campo, observamos as aulas e desenvolvemos uma oficina de produção textual. A coleta dos dados foi feita através das aulas de Produção Textual de duas escolas do município de Bacabal – MA. Na primeira não conseguimos coletar os dados desejados; na segunda, realizamos a oficina de produção textual e coletamos o processo de escrita dos alunos, e todo o processo foi analisado por meio da colaboração entre professor e aluno. Partindo desse pressuposto, analisaremos o trabalho com a reescrita de um mesmo texto, com o intuito de entendermos como as mudanças foram ocorrendo, como o aluno foi articulando o seu texto até chegar a um texto final que ele considera estar adequada para o que foi exigido pelo professor. Com base nisso, buscaremos responder ao seguinte questionamento: Como o trabalho com a reescrita pode modificar a relação do discente do Ensino Médio com a própria escrita? Para tanto, utilizaremos como suporte teórico Calil (2009), Calkins (1989), Certeau (1998), Riolfi (2008), Gil (2008), dentre outros autores. Os resultados das análises demonstram que sem uma cultura da reescrita não é possível identificar avanços profundos entre esboço e edição. É possível constatar alteração significativas, mas que ficam apenas na esfera gramatical.

Palavras-chave: Escrita. Reescrita. Produção Textual.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la reescritura de estudiantes que cursan el 1º año de la enseñanza media. Para ello, tenemos como objeto de investigación las producciones textuales y, como objeto de análisis, el proceso de escritura. Como metodología tenemos la investigación acción y la investigación de campo, ya que interferimos en el aula y un taller de producción textual. La recolección de datos se realizó mediante la observación de las clases de Producción Textual y se analizó todo el proceso a través de la colaboración entre docente y alumno. Partiendo de este supuesto, analizaremos el trabajo con la reescritura del mismo texto, con el fin de comprender cómo se produjeron los cambios, cómo el alumno fue articulando su texto hasta llegar a un texto final que considera que está en el punto ideal. A partir de ello, buscaremos responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo el trabajo con la reescritura puede cambiar la relación de los estudiantes de secundaria con la escritura misma? Para ello, utilizaremos como soporte teórico a Calil (2009), Calkins (1989), Certeau (1998), Riolfi (2008), Gil (2008), entre otros autores. Los resultados del análisis muestran que sin una cultura de reescritura no es posible identificar avances profundos entre la redacción y la edición. Es posible observar alteraciones significativas, pero quedan sólo en el ámbito gramatical.

Palabras clave: Escritura. Volver a escribir. Producción textual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Quantificação do total de produções coletadas | 42 |
| Tabela 2: Modelo de diário de campo | 43 |
| Tabela 3: Produções textuais coletadas. | 44 |

FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Produção Textual I (esboço) - Os desafios no combate aos crimes cibernéticos ... | 46 |
| Figura 2: Produção Textual I – edição | 53 |
| Figura 3 Produção Textual II (esboço) – Combate à pedofilia e a pornografia infantil no Brasil | 56 |
| Figura 4: Produção III – A importância do brincar e do divertir-se para o pleno desenvolvimento humano (esboço) | 61 |
| Figura 5: Produção III - esboço | 64 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A ESCRITA | 15 |
| 1.1 Escrita e reescrita no âmbito escolar | 16 |
| 1.2 O trabalho com a reescrita na sala de aula | 21 |
| 2 FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL | 28 |
| 2.1 Surgimento da Linguística Textual..... | 28 |
| 2.2 Fatores de textualização | 30 |
| 2.3 Coesão | 31 |
| 2.4 Coerência..... | 34 |
| 2.5 Informatividade | 35 |
| 2.6 Situacionalidade | 36 |
| 2.7 Intertextualidade..... | 36 |
| 2.8 Intencionalidade | 37 |
| 2.9 Aceitabilidade..... | 37 |
| 3 QUADRO METODOLÓGICO..... | 37 |
| 3.1 Metodologia adotada | 38 |
| 3.1.1 Pesquisa de campo | 38 |
| 3.1.2 Pesquisa-ação | 38 |
| 3.2 Contextos observados..... | 39 |
| 3.3 Coleta dos dados..... | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 4 ANÁLISE DOS DADOS: DA REESCRITA À PRODUÇÃO FINAL | 46 |
| 5. CONSIDERAÇÕES | 68 |
| Referências bibliográficas..... | 71 |

INTRODUÇÃO

Compreendemos que produzir um texto não é uma tarefa fácil, envolve várias situações relevantes: crenças, expectativas, pressuposições, várias visões de mundo, convicções, dentre outras. Quando o aluno considera todas essas questões, usa o texto como uma forma de se comunicar, já que passa uma mensagem para o outro. O ponto fundamental no trabalho com o texto é o discente compreender a finalidade da sua escrita. É preciso saber que o que está sendo produzido passa por um processo de escrita, no qual teremos perguntas e respostas. Isso acontece porque no decorrer da sua escrita ele terá diversas dúvidas, fará pesquisas, terá que se aprofundar mais no assunto para poder argumentar e convencer o seu leitor. Sendo assim, chegamos à compreensão de que o texto não é algo pronto e acabado, mas que passa por um processo de escrita.

Quando o professor passa um tema específico em sala de aula, espera que o aluno tenha um conhecimento sobre o que foi exigido, visto que somente assim ele terá propriedade para expor, descrever, narrar e argumentar. O processo de escrita começa nesse momento, se o aluno não tem um conhecimento prévio do assunto, precisará recorrer a pesquisas, histórias, notícias, comentários acerca do conteúdo. Após obter um conhecimento prévio, precisará saber quais pontos precisam ser destacados em sua produção textual e assim começar a dar forma para o seu texto.

Depois que o aluno decide como organizar as informações no texto, ele precisa ter um conhecimento da estrutura para poder desenvolver com início, meio e fim. Com esse conhecimento passa a produzir a primeira versão do texto, no qual pode apresentar algumas incoerências, informações rasas, divergência de posicionamentos, dentre outras coisas. Para identificar alguns dos equívocos, é necessária uma revisão do que já foi escrito. Isso pode ser apontado por parte do professor ou com a autoanálise do aluno.

Por conseguinte, podemos verificar que a partir do momento em que o aluno tem uma produção textual para desenvolver, ele passa por um processo até chegar na sua produção textual final. Esse processo de escrita precisa ser levado a sério para que o texto seja construído de forma que o leitor ao pegar nele compreenda o que o autor quis passar.

No entanto, o que observamos em sala de aula, através das aulas de produção textual, é que o aluno não tem essa compreensão clara da finalidade de sua escrita. Para ele, a escrita, em sala de aula, serve apenas como um conteúdo escolar em que é preciso tirar nota boa e ser

aprovado ao final do ano letivo. Não há uma preocupação total em analisar seu texto e refazê-lo para poder perceber o que precisa ser acrescentado ou modificado. Por isso, nesta dissertação buscamos analisar como os alunos do 1º ano do Ensino Médio mobilizam seus conhecimentos de língua e de mundo a partir da reescrita, tendo como objeto de análise suas produções textuais.

Esta pesquisa auxiliará no desenvolvimento crítico do aluno beneficiando o trabalho a ser desenvolvido pelo professor, já que nas aulas o aluno irá desenvolver seu senso crítico em relação à própria escrita, uma vez que reconhecerá que existe um processo de escrita. Conseqüentemente, a reescrita atuará como um momento de reconhecimento dos seus equívocos, fazendo com que ele desenvolva a capacidade de revisão, entendendo que um texto nunca estará totalmente acabado. Além disso, fará o professor refletir que a falta da reescrita nas aulas de produção textual pode fazer com que o aluno fique estagnado no mesmo ponto, ou seja, não avance, no sentido de não ter a oportunidade de rever o seu texto e poder modificá-lo.

Para isso, temos como foco o processo da escrita baseado nas etapas que a autora Lucy McCormick Calkins (1989) propõe na oficina de escrita, que previamente são: ensaio (momento em que o aluno vai decidir sobre o que escrever e os principais pontos a serem colocados), esboço (primeira versão da produção textual), revisão (releitura para identificar os pontos que precisam ser ajustados) e edição (produção textual final com os devidos ajustes).

Essas etapas funcionam como um caminho que deve ser percorrido para se obter um texto final, porém, vale ressaltar que tais etapas não são estanques, o aluno pode transitar entre elas, podem se interligar ao longo do processo de escrita, visto que o aluno está sempre refazendo suas decisões. Essas etapas estudadas por ela também são relevantes no Ensino Médio, uma vez que incentiva a escrita de várias versões de um mesmo texto, uma vez que ele não estará totalmente acabado e o aluno terá que refletir algumas melhorias sobre o que escreveu em seu texto. Dessa maneira, esta pesquisa se propõe a analisar esse mesmo processo de escrita desenvolvido pela autora, mas não necessariamente contemplando todas as etapas no momento da análise.

O tema proposto surgiu a partir de uma bolsa de pesquisa oferecida para a participação de um projeto internacional, que contava com a participação de mais duas discentes de Letras. O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Trata-se de um projeto amplo intitulado *Práticas Escolares em Contextos Rurais e/ou Multiculturais: um estudo sobre a leitura e escrita no Brasil e Peru*, cujo desenvolvimento se deu por meio de planos individuais.

No plano individual, apresentado para desenvolvimento, seria necessário acompanhar as aulas de língua portuguesa do ensino fundamental, durante um mês, tanto do Brasil quanto do Peru, para coletar as produções textuais dos alunos e tentar compreender como acontecia o processo de escrita, a fim de fazer uma comparação entre as produções textuais do Brasil e do Peru. Portanto, partindo desse plano de pesquisa, nasceu o interesse de aprofundar ainda mais o assunto e observá-lo no Ensino Médio, mas somente com alunos do Brasil.

Com a pesquisa, observamos que na produção textual do Peru o aluno apresentou uma melhoria do rascunho para a produção final no momento em que foi dado a ele a oportunidade de rever sozinho o que tinha escrito. Porém, no Brasil, não foi possível fazer o acompanhamento das versões de uma mesma produção, uma vez que nas aulas observadas o professor não exigia uma reescrita do texto, mas em uma das redações a professora foi quem fez a revisão, para somente mais tarde pedir para o aluno fazer a versão final com base nas mudanças que ela pediu. Nesse caso, o aluno não é levado a refletir sobre seu texto e fazer uma autoanálise.

Vale ressaltar que esta pesquisa não é uma continuação do projeto anteriormente citado, existem pontos que se divergem e convergem, sendo assim não se trata da mesma pesquisa. Enquanto no projeto havia uma comparação da produção textual de dois países, nesse já não temos, a comparação passa a ser somente no Brasil, analisando um número específico de alunos do 1º ano de Ensino Médio, de escolas públicas do município de Bacabal – MA.

Trabalhamos com a pesquisa de campo analisando as produções textuais do 1º ano do Colégio Militar Tiradentes durante dois bimestres em 2021 e no ano de 2022 partimos para o Pré-vestibular Maximum Instituto, uma vez que surgiram alguns percalços no caminho. Com a pandemia, aulas on-line e a licença maternidade da professora que estávamos acompanhando em 2021, não foi possível reestabelecer um novo contato com a escola, por isso decidimos ir para o pré-vestibular, onde encontramos produções textuais dos alunos da mesma escola e de outras instituições públicas com mais facilidade. Com acesso às produções textuais, tivemos como colocar em prática o objetivo principal da nossa pesquisa: analisar as transformações pelas quais o texto passa e como essas mudanças alteram o sujeito na sua relação com a própria escrita.

No Ensino Médio, a produção textual começa a ser direcionada para o gênero exigido no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), portanto os alunos devem exercitar o gênero dissertação escolar. Com base em observações das aulas de produção textual, vemos que o esforço dos alunos tem sido maior para produzir uma redação com introdução, desenvolvimento

e conclusão. Sobre isso, verificamos que há uma forma pré-definida de como o aluno precisa desenvolver sua escrita. Alguns cursos de pré-vestibular até montam “citações coringas” que podem ser aplicadas independente da temática exigida, mas quando o aluno compreende a finalidade da escrita do texto, ele sabe que seu texto está muito além de modelos aparentemente prontos.

Tendo em vista que após o processo de seleção para entrar em uma universidade os alunos continuarão produzindo, faz-se necessário passarem por um processo de escrita no Ensino Médio para que na universidade não apresentem muitas dificuldades com a escrita. Para além da universidade, que não apresentem dificuldade no dia a dia, já que a escrita faz parte do nosso cotidiano desde uma simples mensagem a um e-mail formal. O que deve ficar bem claro para os alunos é que nenhuma produção textual é feita em vão, faz parte de um processo em que irá aprimorar sua escrita. Trata-se de uma prática que precisa ser constante.

Nesta pesquisa, analisamos o texto para além da sua materialidade, não levamos em consideração apenas sua estrutura gramatical, mas também os fatores de produção, recepção e interpretação, vendo o autor/aluno como sujeito que se coloca dentro do texto a partir do momento em que de uma reescrita para outra, na produção do seu texto, ele decide que assunto vai abordar, como vai abordar e que nesse momento de reescrita escolhe o que vai permanecer e o que vai retirar.

A fim de compreendermos como se dá o processo de escrita do Ensino Médio e como pode causar uma melhoria para o seu texto, procuramos responder à seguinte questão: Como o trabalho com a reescrita pode modificar a relação do discente do Ensino Médio com a própria escrita?

Esta pesquisa visa, de maneira geral, analisar como o processo de escrita de um mesmo aluno pode apresentar melhorias qualitativas na sua produção. Mais especificamente, pretendemos: 1) Identificar as transformações que ocorreram durante o processo de escrita das produções textuais do aluno do ensino médio; 2) Observar os critérios utilizados pelos alunos para a reformulação de textos; e 3) Analisar os fatores de textualidade (e as possíveis melhorias desses) por meio da reescrita dos textos.

Esta dissertação é composta por cinco capítulos: no primeiro capítulo fizemos uma discussão sobre os pressupostos teóricos da escrita com o intuito de destacar as diferentes formas em que a escrita pode ser compreendida, destacando ainda uma seção voltada para a

importância da reescrita em sala de aula. Foram mobilizados alguns teóricos como: Pommier (2011), Certeau (1998), Geraldi (1993), Riolfi (2008) e Oliveira (2004).

No segundo capítulo, direcionamos a discussão para a Linguística Textual apontando sobre o seu surgimento e evolução, destacando alguns conceitos mobilizados na análise dos dados. Além disso, entramos em uma discussão voltada para os fatores de textualidade conceituando cada um deles.

No terceiro capítulo, montamos o quadro metodológico voltado para os trabalhos que foram desenvolvidos no decorrer da pesquisa, apresentando os dados coletados e quantificando-os.

No quarto capítulo, fizemos o recorte de três produções textuais para analisarmos como se dava o processo de escrita e reescrita dos alunos. Para isso, utilizamos o rascunho e a produção final deles.

No quinto capítulo, demos destaque para algumas conclusões que tivemos, frisando alguns percalços que apareceram no decorrer da pesquisa.

1 Pressupostos teóricos sobre a escrita

Este capítulo tem como objetivo desenvolver uma discussão teórica sobre escrita e reescrita, destacando a sua relevância no âmbito escolar. O capítulo está dividido em duas

seções: na primeira, discutimos o conceito de escrita e reescrita e, para isso, visitamos diferentes autores; na segunda, apresentamos o trabalho com a reescrita na sala de aula, dando ênfase a autores que desenvolveram métodos para a reescrita no âmbito escolar.

1.1 Escrita e reescrita no âmbito escolar

No artigo “A história da escrita e a aprendizagem de cada criança”, Pommier (2011) aborda sobre o processo que a criança passa até chegar na escrita. Ela começa traçando hieróglifos para conseguir dar um passo para a escrita pictográfica e por fim chegar à escrita alfabética. A escrita torna-se necessária a partir do momento que o desenho já não consegue comportar aquilo que se quer representar. Sobre isso, Pommier destaca como esse processo ocorre:

Muitos terapeutas ou pedagogos notaram um primeiro tempo de indistinção entre a representação pictórica e a letra. No momento em que aparecem, os primeiros grafismos são representados como objetos, da mesma maneira que todos aqueles que podem ser desenhados. Existe, do mesmo modo, um amplo acordo no sentido de considerar que a escrita propriamente dita só começa quando a letra não representa mais nada e, uma vez partida toda a virtude icônica, ganha a possibilidade de significar (POMMIER, 2011, p. 18).

Partimos assim da evolução psicomotora e cognitiva que permite que a criança deixe de representar e passa a entregar uma mensagem concreta. Fatores sociais, emocionais, corporais e de ensino-aprendizagem contribuem para o percurso que levam o sujeito a compreender e identificar o alfabeto, a ortografia, palavras, textos... E, assim, ele passa a reconhecer símbolos e significados que permitem com que se expresse por meio da escrita nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade.

No que diz respeito a esse assunto, Calkins (1989, p. 15) ressalta que “os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita [...]”. Essa necessidade pode ser notada através das pictografias rudimentares dos homens das cavernas que escreveram suas histórias nas paredes de pedra.

A escrita é de fundamental importância, visto que proporciona a permanência da informação, ela perdura no tempo. Dessa forma, a memória coletiva dos povos passou a ter outros meios de materialização: os hieróglifos e os papiros. Na atualidade, temos jornais, revistas, livros e internet.

Certamente, a modalidade de língua escrita tem grandes proporções não somente no âmbito escolar, mas também na vida em sociedade. Diante desse quadro propício para a interatividade da produção escrita, notamos um contraponto através de estágios de observação de aulas de Produção Textual: pudemos notar que tanto os alunos do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio sentem um receio em relação à escrita. Alguns relatam não saberem escrever bem, outros afirmam não saberem o que escrever na hora de produzir, dentre outras coisas. Com isso, surge uma pergunta reflexiva: os alunos realmente não sabem escrever ou não estão sendo conduzidos de forma correta?

Além disso, observamos que os alunos não têm o costume de reescrever em sala de aula os seus textos, o foco é apenas a produção final. Com isso, vemos que o receio na hora da escrita surge porque nas aulas de Produção Textual os alunos não desenvolvem a sua escrita, apenas utilizam com o intuito de atender aquilo que a professora está exigindo no momento.

De acordo com Certeau (1998), escrever é a atividade concreta de escrever em uma página um texto que tem poder sobre a exterioridade e nessa atividade há três elementos decisivos: a página em branco, um texto e um jogo escriturístico. O sujeito tem autonomia para mostrar seus conhecimentos de mundo em uma página em branco, a partir disso fragmentos ou materiais linguísticos são tratados, o sujeito vai pensando no que escrever e como escrever, e para que isso não seja apenas um jogo, o texto tem como alvo a eficácia social, ou seja, remete à realidade na intenção de mudá-la.

Sendo assim, faz-se necessário que haja uma colaboração entre professor e aluno para que fique claro que a escrita não tem apenas um valor quantitativo, não serve apenas para passar de ano, mas também para transformar a realidade. Ela precisa ser pensada para além dos muros da escola, ou seja, ter uma função social.

Ao falarmos sobre escrita em sala de aula, principalmente no Ensino Médio, lembramos logo da dissertação escolar. Trata-se de um gênero textual que constrói uma opinião em torno de uma questão proposta. O aluno escreve atendendo a uma solicitação do professor, com a finalidade de melhorar a capacidade argumentativa do aluno.

De acordo com Koch (2014), no gênero dissertação escolar o discente fala o que pensa, no entanto demonstra o que pensa com uma opinião que já foi previamente construída.

Não de qualquer forma, mas colocando em evidência alguns argumentos que comprovem sua opinião. Outro ponto importante é que ela é tipologicamente heterogênea e, agregada à tipologia

de base dissertativa, podem estar inseridas outras sequências, como a narrativa, a descritiva, a injuntiva e a expositiva, que dão suporte à argumentação.

No âmbito escolar do ensino médio, visando principalmente aos vestibulares, o ponto chave desse gênero escolar vem a ser a argumentação. Devido a isso, frequentemente, intitula-se o texto do aluno sob a tipologia “dissertativa-argumentativa”, por essa ser predominante, pois “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (MARCUSCHI, 2002, p. 26). No entanto, a base da dissertação escolar está aliada, principalmente, às tipologias descritiva e expositiva (além da argumentativa), o que no intuito de manter a formalidade e a impessoalidade dos textos dos alunos afasta-se da injunção e da narração.

Na produção de uma dissertação escolar, é necessário que tenhamos uma questão para ser discutida e a proposição de uma solução para o problema. Para Koch (2014), a estrutura da dissertação escolar pode constituir-se das seguintes partes: situação-problema, discussão e solução-avaliação. Na situação-problema, o aluno precisa contextualizar o assunto para que o leitor compreenda as demais partes; na discussão, ele constrói a opinião a respeito do tema e nesse momento coloca todos os argumentos para fundamentar sua opinião. Para convencer o seu leitor, pode utilizar relatos, citações, fazer comparações, dentre outras coisas; na solução-avaliação, mostra uma solução para o problema apresentado, podendo fazer uma paráfrase ou uma síntese do assunto.

Infelizmente, os estudantes têm apresentado dificuldades para escrever, especialmente, o gênero dissertativo. A reprodução de clichês, senso comum e até mesmo plágio de textos circulantes demonstram como as habilidades de produção e revisão textual têm sido caras para a textualidade dos estudantes. Nossas análises circundam que o fato se dá, principalmente, pela abordagem que, ao deixar de incentivar a reescrita, faz com que a produção não tenha objetivo, se não a de atribuir nota.

Antunes (2003), ao pontuar sobre a visão interacionista da língua, ressalta como a escrita é uma atividade que estabelece uma relação entre o autor e o receptor do texto:

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita (...). Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a

medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo (ANTUNES, 2003, p.45).

Embora a escrita não estabeleça a presença concomitante de interlocutores (intercalando ouvinte e falante), essa modalidade da língua estabelece uma recepção que é adiada. Na produção escolar, o aluno produz o texto visando ao professor como receptor, e, consecutivamente, procura atender às expectativas desse. O entrave diz respeito a como as produções efetuadas no âmbito da escola acabam ficando circunscritas à sistematização desse ambiente.

Geraldi (1993) faz uma distinção entre produção de texto e redação. Para ele, a produção de texto acontece quando o aluno produz texto na escola, ou seja, produz um texto no espaço escolar, mas que está além desse espaço, tem uma finalidade específica, visa ao outro. Enquanto na redação o aluno produz textos para a escola, visando assim agradar aos professores, com a finalidade de obter uma nota satisfatória para passar de ano.

Na produção textual, as frases e as palavras não surgem de forma isolada, mas estabelecem uma relação de sentido entre si. O texto vai se construindo como um jogo de perguntas e respostas entre os parágrafos. Além do mais, a escrita serve exatamente para estabelecer o processo de comunicação de forma coerente e coesa. Quem está escrevendo, escreve com o intuito de ser lido. Em relação à escrita como processo de interação, Bakhtin (1995, p.113) afirma:

Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia (sic) sobre mim numa extremidade, na outra se apóia (sic) sobre o meu interlocutor.

Portanto, o texto é uma ponte entre os interlocutores do processo de comunicação, é imprescindível levar em consideração o interlocutor como sujeito do processo de interação para que haja um entendimento do que foi escrito.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1-2), “[...] a escrita é uma das formas de o indivíduo ser notado enquanto sujeito participante na sociedade. Ela é representativa e tem poder transformador sobre a realidade que atua”. Vemos assim a relevância que há na escrita de um aluno, seja ele do ensino fundamental, médio ou superior. A partir da escrita, podemos perceber os conceitos que estão sendo enraizados no aluno, principalmente no Ensino Médio, em que o aluno já é adolescente e está formando opinião. Além de ser representativa, a escrita também é

capaz de transformar a realidade dando ao aluno o poder de refletir sobre sua escrita e propor novos caminhos.

Só conseguimos perceber a visão de mundo através da escrita do aluno porque no momento de produzir seu texto ele apresenta algumas características que Geraldi (1993) destaca, tais como: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha a quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). Quando o aluno decide produzir um texto ele tem que ter bem claro isso antes de começar sua escrita, ele precisa pensar sobre o assunto e ter argumentos para convencer o seu leitor.

De acordo com Riolfi (2008), o acesso à escrita não acontece pelo simples fato de sabermos utilizar os recursos naturais da língua, mas depende de um aprendizado com as palavras. É preciso saber utilizá-las em determinados contextos. Por isso que a entrada para o mundo da escrita não se limita apenas a ser alfabetizado, já que a escrita requer e constrói um domínio simbólico e reflexivo da linguagem.

A escrita deve ser vista como um processo que passa por diversas fases, desde pensar sobre o que escrever a realizar os primeiros rascunhos daquilo que se quer dizer. Sercundes (2000), ao abordar sobre as práticas que envolvem o processo de escrita em sala de aula, descreve duas fases: a escrita com preparação prévia e a reescritura.

A autora aborda em seu trabalho duas grandes práticas: a produção sem atividade prévia e a escrita como produção com atividade prévia, na primeira a escrita é vista como um dom e na segunda é possível verificar duas linhas metodológicas: 1) a escrita como consequência, parte de alguma atividade prévia tal como um filme, a leitura de um texto, etc são tomadas como pretexto para registrar uma experiência; 2) escrita como trabalho, em que o ato de escrever se dá por meio do esforço, trata-se de um processo contínuo que é realizado em vários momentos, parte em que a autora destaca a reescritura.

Sobre concepção de escrita, através das observações das aulas de produção textual, percebemos que a professora trabalha com a escrita como produção com atividade prévia por meio da segunda linha metodológica, em que a escrita é vista como prática com fins interacionais, cognitivos e sociais, não como um dom ou apenas consequência de uma atividade. Portanto, a escrita é vista como um processo que envolve várias fases e que é um trabalho longo e difícil tanto para o aluno quanto para o professor.

1.2 O trabalho com a reescrita na sala de aula

Inicialmente, é imprescindível que vejamos a escrita como um processo. A partir do momento que compreendemos que não se trata de algo que já se encontra na sua posição final e em perfeito estado, notamos a real importância de reescrever em sala de aula. Trabalhar com a escrita requer dedicação, trata-se de um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita, o que gera uma atividade de retextualização.

Dionísio e Hoffnagel (2007) abordam como existem diferentes estratégias de (re) textualização em produções da língua, tanto para a fala, quanto para a escrita. Na fala, o interlocutor pode mudar o que está dizendo de forma imediata (por exemplo, pode usar uma palavra inadequada, confundir a concordância verbal ou nominal, mudar de ideia, etc). Por outro lado, na escrita podemos “esconder” as correções, de forma que as alterações nem sempre são observadas no produto final, o que não significa que não houve um processo de revisão.

A reescrita de textos produzidos pelos alunos é tarefa que contribui para desenvolver a aprendizagem, posto que ao reescrever seu texto, o escritor também assume o papel de leitor e revisor, sendo levado, portanto, a refletir sobre suas escolhas e quais alterações seriam necessárias para adequar seu texto à situação comunicativa em questão. Paralelo a isso, Gehrke (1993) afirma:

Pode-se entender a reescrita como um processo reconstrutor que é desencadeado pela leitura do texto. Nesse momento, o escritor-leitor lê o texto com os objetivos de compreender, avaliar e definir os problemas. No momento seguinte, o leitor cede lugar ao escritor, que deve recriar o texto inicial orientado pelos julgamentos do leitor. As soluções para os problemas, descobertas subsequentes ou paralelamente à leitura, serão “traduzidas” na reescrita. Essa “tradução” evidencia-se através dos ajustes ou mudanças não só na forma do texto, mas também no significado. Desse modo, reescrever implica análise, reflexão e recriação (GEHRKE, 1993, p. 127).

Ao falar sobre reescrita com os alunos, o professor precisa primeiro desmistificar a concepção de que a escrita é consequência de um momento de inspiração, que é resultado de um esforço inicial, único e suficiente, que não precisa mais ser retomado e analisado. É necessário que haja essa desmistificação da crença de um texto acabado, de que escrita é automática ou um dom, e passamos a considerar a escrita como um trabalho consciente, planejado e repensado. “Deve-se salientar que a reescritura é também construção do significado, ultrapassando os limites da simples revisão para ajustar o texto às conversações linguísticas” (GEHRKE, 1993, p. 128).

Para fazer a reescrita de seus textos, os alunos precisam realizar uma leitura crítica de autoanálise. Com o auxílio do professor, mas sem depender unicamente dos apontamentos desse, os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam que é necessário que o próprio escritor seja capaz de observar os possíveis problemas do seu texto:

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 1997, p. 48)

É de grande valia ressaltar como o produto da escrita está interligado com o agregar de informatividade produzida pela leitura (de textos, de mídias e de mundo), isto é, pela bagagem que possui o aluno. Considerando que todo sujeito possui conhecimentos, cabe ao professor intermediar como o aluno pode (re)avaliar suas produções a partir de suas convicções particulares. No entanto, o que acontece, na maioria das vezes, é que esse processo é feito de forma rápida e sem uma análise adequada, por isso eles acabam não apresentando muitas mudanças na produção final. Como as mudanças são pequenas e voltadas mais para a gramática, não dão o real valor para a revisão do texto. “Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica” (PASSARELLI, 2012, p. 159).

A autora Calkins (1989) relata como foi o seu desenvolvimento com a escrita. Ela explica que quando começou a estudar raramente a escrita era ensinada, na maioria das vezes, ela era exigida. Por isso, enfatiza que o foco não estava no processo, mas no produto final. Ademais, destaca que jamais algum professor chegou a observar sua escrita, a saber das suas ideias, das suas inquietações, muito menos das suas dificuldades em expressar o que sentia no papel. Dessa forma, destaca quão importante é dar uma maior visibilidade para o processo de escrita.

O relato da estudiosa não é diferente das observações realizadas durante o estágio e, quem sabe, do quadro geral educacional brasileiro como um todo. Percebemos que existe uma dificuldade em uma interferência mediadora entre professor/texto/aluno, de forma que as correções se restringem a tabulação de notas, o que suscita a pouca reflexão do próprio texto, e, conseqüentemente, a baixa incidência de refações. Segundo os PCN:

A refação faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto (...) os procedimentos de refação começam de maneira externa, pela

mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1988, p. 77-78).

Partindo do ponto de que a escrita é um processo heterogêneo e crítico, a reescrita textual faz-se indispensável como uma intervenção pedagógica (realizada pelo professor) e como processo de amadurecimento de escrita (para o aluno). Com base nesse processo de escrita e reescrita, Calkins propõe criar ambientes de sala de aula que nos permitam escutar as crianças. Portanto, os alunos terão que ter mais tempo para conseguirem executar a tarefa com maior excelência, bem como um ambiente agradável que permita isso, por esse motivo ela enfatiza que o “[...] processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula radicalmente diferentes daqueles utilizados em nossas escolas [...]” (CALKINS, 1989, p. 36)

De maneira geral, a oficina de escrita funciona com um espaço onde o aluno irá desenvolver sua escrita, a fim de olhá-la de uma forma diferente, não como uma exigência, mas como algo que desperte o seu desejo em se expressar. Por isso que a autora Calkins propõe algo diferente, etapas de escrita.

No processo de escrita, faz-se necessário que o escritor esteja em contato com o texto, no sentido de ter um diálogo, de fazer indagações para o próprio texto, tais como: o que eu disse até agora?; Como meu texto soa?; O que meu leitor vai entender? Que indagações eles terão? Por isso, Calkins (1989, p. 34) afirma que “[...] o ponto inicial da escrita é a interação entre o escritor e o texto em desenvolvimento [...]”. Calkins (1989) trabalha em seu livro, intitulado *A arte de ensinar a escrever*, várias minilições, tanto para as crianças como para os professores, que trabalharão com produções de textos com seus alunos. Em seu livro, aponta que a escrita de texto é melhor trabalhada se seguida as quatro etapas de produção de texto, sendo elas: ensaio, esboço, revisão e edição, conforme já referido anteriormente.

O ensaio é o momento em que o aluno decide sobre o que escrever, sobre o que relatar. Cabe ao professor, nesse momento, auxiliar e explicar ao aluno que para um bom texto não é necessariamente obrigatório que se fale de algo grandioso, um acontecimento cotidiano pode ser facilmente um assunto interessante para ser desenvolvido na escrita do texto.

Durante o esboço o aluno desenvolverá suas ideias e habilidades que serão utilizadas na hora da escrita, ou seja, é nesse momento em que o aluno colocará no papel suas ideias iniciais, seus pensamentos ou, até mesmo, as sugestões do que poderão escrever.

Após a escolha dos temas, cada aluno dará início à escrita de seus textos, preocupando-se, nesse primeiro momento, em colocar no papel sua ideia do texto, deixando a estética textual para as outras etapas.

Ao explicar o esboço inicial aos seus alunos, Calkins (1989) aborda sobre a importância do foco da ideia central do texto nesse primeiro momento, além da necessidade de não cortar as partes antes do esboço final.

vocês deverão colocar seu nome e a data em cada folha e, por favor, não apaguem nada, simplesmente riscuem por cima. O primeiro esboço é somente um rascunho, e ninguém espera que seja perfeito. Não peçam ajuda com a forma correta de escrever as palavras! Somente escrevam como acham que é certo. É a história que interessa, por enquanto. E agora, mãos à obra... (CALKINS, 1989, p. 202)

É interessante a participação do professor durante a aplicação, para que possa orientar os alunos e, assim, passar confiança a eles. No instante em que o aluno para sua produção para perguntar sobre a escrita correta de alguma palavra ou até mesmo o momento certo de colocar a vírgula, o aluno acaba perdendo o foco do texto e, conseqüentemente, a linha de raciocínio.

Dentro da revisão, o aluno irá ler seu texto, observando se não há detalhes ou informações que possam vir a ser acrescentadas para complementar a produção. É no momento da revisão que as partes que não ficaram boas ou que não contribuíram para o texto poderão ser retiradas, a fim de que o resultado seja o mais satisfatório com base na ideia central do texto escrito.

A edição é o momento em que o aluno deverá se preocupar com a estética do texto. Aqui os erros ortográficos e os sinais de pontuação deverão ser questionados pelo professor. Diante das etapas abordadas, Calkins (1989) aponta sobre a necessidade de separar o momento da escrita do foco central da história com a preocupação com a estética.

É essencial que ajudemos as crianças a separar a transcrição da composição. Se as crianças continuam pedindo auxílio com a grafia das palavras, isto significa que, durante o processo de composição, focalizam muito sua atenção na edição. (...) Quando os estudantes se preocupam com a maneira correta de escrever as palavras, enquanto estão compondo um esboço, sua escrita torna-se tão vagarosa que não conseguem manter a lógica e a coerência. (CALKINS, 1989, p. 226-227)

Diante do que já foi abordado, podemos ainda considerar que nosso pensamento é mais rápido que nossa escrita, se, durante a produção, for feita pausas para dúvidas perderam-se muitas ideias que poderiam ser importantes para o texto.

Além disso, vale destacar que as etapas do processo de escrita propostas pela Calkins (1989), ensaio, esboço, revisão e edição, não são estanques, as mudanças acontecem a todo

minuto, através de todo o processo de escrita. “O escritor pensa no tópico, rabisca em poucas linhas, depois relê tudo. Insatisfeito, o escritor pode eliminar uma linha e copiara o texto restante, fazendo pequenas alterações [...]”. (CALKINS, 1989, p. 32)

Mediante o exposto, podemos afirmar que ver a escrita como um processo parece ser a visão mais adequada para se trabalhar a escrita em sala de aula. De acordo com Garcez (2002, p 14), “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (apud OLIVEIRA, 2004, p. 7). Observamos, assim, que a escrita em si é um processo que exige várias etapas que podem entrecruzar-se, permite que o sujeito reveja aquilo que escreveu e retifique suas ideias.

A autora mostra aos alunos que sozinhos são os autores de seus textos e escreverão o que lhes convêm. Para que isso aconteça é necessário que tenha confiança no que faz, que compreenda e acredite que é capaz de escrever um ótimo texto sozinho.

O primeiro ponto a salientar, portanto, é que a única coisa, e a mais importante, que podemos fazer pelos estudantes, é fazer com que escrevam com frequência e confiantemente. Além disso, os estudantes devem ser encorajados a escrever sem se preocuparem se estão cometendo erros. Uma vez que tenham escrito um esboço, terão tempo para editá-lo, mas durante a composição, a preocupação com a correção compete com a preocupação mais oportuna sobre o conteúdo, escolha de palavras, voz, tom e ritmo. (CALKINS, 1989, p. 225)

Não podemos deixar de lado o fato de que as crianças aprenderão sobre a escrita correta das palavras à medida que vão amadurecendo, adquirindo experiências com leituras e escritas de texto, de modo que, tudo isso faz parte do processo de aprendizagem normal de cada aluno. Afinal, não é uma aprendizagem automática, pelo contrário, vai se desenvolvendo no decorrer do processo de escolarização.

Como vimos, a escrita é um processo que se realiza em etapas para seja desenvolvida em torno de um processo reflexivo e coerente. Seguindo com esse mesmo pensamento, temos Passarelli (2011) que propõe algumas etapas no trabalho com a escrita: planejamento, escrita, revisão e reescrita ou editoração.

As etapas apresentadas são bem parecidas com as que são propostas por Calkins (1989), sendo diferentes em poucas coisas. Um ponto de divergência é que não se trata de uma oficina de escrita. Um ponto de convergência é a revisão, Calkins (1989) propõe que o próprio aluno revise o seu texto, que tenha algum revisor mais experiente ou colega. Nessa etapa, é dada a

opção para que o professor faça da melhor forma que preferir: por meio de pautas coletivas, pautas individuais e até mesmo por um outro colega.

O trabalho com a produção de textos escritos não tem a finalidade em si mesmo, ou seja, o fazer pelo fazer. Essa atividade precisa ser planejada previamente pelo professor, a fim de estabelecer os objetivos desejados, contemplar a realidade da turma e de cada aluno individualmente, analisando a quantidade de aulas necessárias, materiais didáticos e objetos de ensino – os conteúdos.

Outra metodologia que tem traços semelhantes aos discutidos anteriormente, foi proposta por dois autores: Schneuwly e Dolz (2004). Trata-se do uso da sequência didática, que segundo eles “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Ao nos comunicarmos vivenciamos diversas situações as quais precisamos nos adaptar. A forma como escrevemos no aplicativo Whatsapp é diferente da forma como mandamos um e-mail para o professor. A sequência didática tem a finalidade de ajudar a dominar melhor um gênero de texto, permitindo que ele fale ou escreva de acordo com a situação de comunicação.

A sequência didática tem uma perspectiva textual, tendo um trabalho centrado nas marcas de organização característica do gênero, nos elementos enunciativos e de modalização dos enunciados, no emprego dos tempos verbais, na maneira como são utilizados, etc. A estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema: Apresentação da situação – produção inicial – módulo 1 – módulo 2 – módulo n e produção final.

Na apresentação da situação, acontece a descrição da tarefa que será desenvolvida para que os alunos compreendam o que deverão fazer. Inclusive qual gênero deverão utilizar.

Na produção inicial, o aluno fará a primeira produção sobre o gênero. Essa produção mostra para o docente e para o discente que conhecimentos têm ou não sobre o gênero que está sendo trabalhado.

Nos módulos, serão trabalhados, separadamente, os problemas que apareceram na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos para superação dessas dificuldades.

Na produção final, os alunos colocam em prática o que aprenderam nos módulos e o professor pode avaliar de forma somativa o processo, planejando a continuação do trabalho para

rever eventuais pontos não compreendidos. Ao finalizar essas etapas, o docente trabalha a produção textual de forma processual, facilitando o desenvolvimento da escrita do aluno ao possibilitar que haja reflexão sobre as etapas.

Vendo uma aproximação bem interessante entre a teoria da sequência didática e a proposta feita pela Calkins (1989), ambas apresentam uma preocupação com a aprendizagem do aluno e trabalham tentando sanar as dificuldades por meio de etapas. Na teoria da sequência didática o professor que é responsável por organizar sistematicamente as etapas para que tenha um bom resultado, já na proposta da Calkins (1989), além de estar centrada no professor, o aluno tem um papel mais ativo, visto que sozinho ele precisa rever seu texto e encontrar os equívocos.

Com isso, reafirmamos a importância de uma organização sistemática de conteúdo para que o aluno não sinta tanta dificuldade na sua escrita. É necessário que esteja claro para ele que a escrita se trata de um processo. Por isso, nesta pesquisa analisamos as duas etapas que são de suma importância na compreensão de como o aluno analisa criticamente sua escrita: esboço e edição.

Nesses dois momentos, o aluno materializa seus conhecimentos sobre o assunto abordado. Na primeira, escreve as ideias iniciais e argumenta sobre, mas na segunda ele olha criticamente seu texto e faz alterações para que tenha melhorias. É justamente esse ponto que interessa a nossa pesquisa: as mudanças feitas pelo aluno.

Inferimos, assim, que o processo de reescrita vai além da retirada de problemas e/ou impurezas do texto: trata-se de um mecanismo que trabalha o amadurecimento das habilidades de escrita, a qual conta com todos os fatores de textualidade (o que será discorrido no capítulo seguinte).

Neste capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre a importância da escrita e reescrita dando enfoque para os conceitos e propostas de seus usos em sala de aula. Para isso, dividimos o capítulo em duas seções: escrita e reescrita no âmbito escolar e trabalho com a reescrita na sala de aula.

Na primeira seção, para destacarmos a importância da escrita, utilizamos Pommier (2011) que discute o processo que a criança passa até chegar na escrita. Entendendo que se trata de um processo que tem seu início desde a infância, apontamos também o pensamento de

Certeau (1998) em que o texto tem poder sobre a exterioridade. Para compreendermos esse poder, trouxemos a visão de Koch (2014) em relação à dissertação escolar, ela defende que nesse gênero é preciso ter uma questão para ser discutida e a proposição de uma solução.

Dando continuidade à discussão teórica, ressaltamos na segunda seção a reescrita em sala de aula, vendo sua importância para o desenvolvimento crítico dos alunos. Com isso, demos ênfase para Gehrke (1993) que defende a reescrita como um processo reconstrutor que é desencadeado pela leitura do texto. Em síntese, apresentamos duas metodologias de trabalho com a reescrita em sala de aula: oficina de escrita da autora Calkins (1989) e Schneuwly e Dolz (2004) com a sequência didática.

2 FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

No capítulo dois, destacamos uma breve explicação sobre os fundamentos da linguística textual. Para isso, utilizamos Koch (2016) e Marcuschi (2012) em uma discussão sobre a Linguística Textual; Beaugrande & Dressler (1981) para focalizar os fatores de textualidade. Assim como outros apontamentos da autora Ingedore Villaça Koch (2005) sobre coesão e coerência.

2.1 Surgimento da Linguística Textual

As pesquisas linguísticas antes da década de 1960 tinham como limite o estudo da frase, fonologia, morfologia e sintaxe frasal. Não era levado em consideração os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação. Com essa visão tradicional, restringiam-se ao padrão da língua, tornando-a abstrata. Desse modo, havia uma desconsideração da diversidade de usos e situações comunicativas.

A linguística textual surgiu na Europa, mais precisamente, na Alemanha, por volta da década de 1960. Nesse período das ascensões linguísticas, observamos nomes importantes como Halliday, Weirich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, Benveniste, Jakobson, Pêcheux, além de outros precursores.

No início de seu surgimento, essa linha de estudos não se preocupava com o texto em si. De acordo com Koch (2016, p.7), a LT “teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”.

A visão desses autores deu um novo rumo aos estudos que tinham sido realizados até então pela ciência do texto. Sendo assim, a LT transformou os métodos de trabalhar o texto, e três linhas de estudos foram predominantes na concepção de uma linguística voltada para o texto: a retórica, a estilística e o formalismo russo.

Inicialmente a pesquisa atém-se aos estudos das relações interfrasais e transfrasais; no segundo momento, temos o surgimento da gramática textual, demonstrando que o falante dispõe de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes; no terceiro momento, surge a LT, propriamente dita, preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

Em síntese, a evolução da LT revela que o falante se comunica através de textos e não de frases, não levando em consideração se essa comunicação se processa por meio de textos muito extensos ou textos bem curtos. Para Koch (2016), a LT tem como objeto de investigação o texto, única base de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica através de textos e no interior deles temos vários fenômenos linguísticos.

O texto não é uma simples soma de frases e palavras, a diferença entre frase e texto não é só de ordem quantitativa, mas também de ordem qualitativa. Com isso, é necessário pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, quais elementos são responsáveis pela textualidade. A textualidade é formada por critérios semânticos e pragmáticos que segundo Beaugrande & Dressler (1981) são sete os fatores de textualidade: coesão, coerência (critério semântico) informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (critério pragmático).

É impossível abordar essa área de estudos e não mencionarmos o nome de Luiz Antônio Marcuschi, considerando que esse autor, ao lado de Ingedore Koch, deu o pontapé inicial nos estudos nessa área linguística, aqui no Brasil. Segundo o referido autor, a LT é uma das linhas mais promissoras da linguística atual, proporcionando, assim, uma ampla investigação de seu objeto de estudo.

Conforme Marcuschi (2012, p.26), a LT é a “descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos”. Uma vez que as sentenças frasais são consideradas em seu funcionamento mais amplo no processo de comunicação e não apenas no campo da estrutura linguística.

Dessa maneira, essa corrente linguística assume a importância decisiva no ensino da língua, porque “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos”. (MARCUSCHI, 2012, p.33). Dadas essas questões, destacamos três formas de se fazer LT:

1. uma LT que tem por objeto textos numa esfera autônoma da linguagem, mesmo antes da distinção entre as várias línguas. Esta trata da constituição de textos nas diversas línguas. Texto seria aqui uma categoria universal. Neste caso se buscariam regras gerais para uma competência ampla; 2. uma LT que veria o texto como o nível de estruturação de cada língua. Aqui se teria algo como uma "gramática de texto" ou "gramática transfrástica" montada para cada língua como tal; 3. toda a linguística nada mais é do que uma ir, já que todas as manifestações linguísticas se dão apenas como textos concretos. Neste caso a gramática do texto seria o mesmo que a gramática da língua. A descrição da estrutura e funcionamento do texto seria a descrição da estrutura e funcionamento da língua (COSERIU, 1980, pp. 24-33 apud MARCUSCHI, 2012, p.32).

Para Coseriu, a terceira posição é tida como inadequada e fadada ao fracasso, mas as duas outras posições seriam razoáveis e viáveis. Coseriu adota a posição (1) e se observarmos com cautela ela apresenta semelhanças com a ideia defendida por Marcuschi (2012):

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais [...]. Em suma a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas (MARCUSCHI, 2012, p.33).

Nossa abordagem foi realizada sob o viés da LT que percebe o texto como um processo em que articula os interlocutores. Assim, consideramos que o texto não se vincula unicamente a concepção gramatical (posição 3), a qual se limita aos processos morfossintáticos, mas pontuamos que a LT pode abranger os percursos que estão para além do próprio texto (posição 2), e, principalmente, como uma categoria ampla de análise (posição 1) que se faz sobre um processo de comunicação em que considera o autor e o leitor.

Marcuschi (2012) ressalta que a LT passa da estrutura da frase às condições externas, as quais são necessárias para produção, recepção e interpretação do texto, e, conseqüentemente, para a interação verbal. Por esse íterim, que a LT aponta que o texto passa pelo crivo de critérios de textualização que precisam ser atendidos para garantir que a comunicação seja efetivada, o que será discorrido a seguir.

2.2 Fatores de textualização

Nesta seção, abordaremos os fatores de textualização. Esses, por sua vez, são os suportes que dão ancoragem ao texto e garantem que a construção em determinada situação comunicativa possa atender aos critérios estabelecidos entre autor, texto e leitor. São eles que fornecem a uniformidade que correlaciona o texto ao evento comunicativo, uma vez que são fundamentais para coerência na produção linguística, de modo que, sem eles, a coerência não seria possível. (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p.81).

São os critérios de textualidade que ajudam a estabelecer o texto e garantem que existam a compreensão e a coerência. Os fatores de textualização servem para contextualizar o evento comunicativo. Embora estejam elencados por seções distintas, eles agem de forma unívoca, no intuito de manter situar o leitor da comunicação na qual está inserido, com a precaução de fornecer o entendimento que a situação requer. Assim, “os fatores de contextualização desempenham um papel muito importante no estabelecimento da coerência” (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p.84).

Entendemos que o texto, mais especificamente o gênero dissertação escolar, não é premeditado de uma única forma, não sendo a primeira versão correspondente à produção final. Assim, partimos do ponto que o texto do aluno passa por processos em que envolve a maturação dos fatores de textualização, de forma que é necessário valorizar as experiências e construções da língua escrita que são advindas por meio prática. Nesse sentido, percorremos os sete fatores de textualidade que são definidos por Beaugrande & Dressler (1981), como forma de explicitar o que se decorrerá dos textos analisados.

2.3 Coesão

No que diz respeito à coesão, vale salientar que é a ligação coerente entre as partes de um texto, produzida por uma escolha correta de operadores argumentativos¹; ela funciona como um conector entre frases e parágrafos e tem como função agir, juntamente com a coerência, para dar um sentido amplo ao texto. Sobre esse conhecimento, Ingedore Villaça Koch (2005) destaca sobre os diferentes conceitos que se dão a coesão e afirma que para Halliday & Hasan (1976):

a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer *relações de sentido*², diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma

¹ Termo criado por Ducrot (1976) para designar marcas linguísticas que são determinantes para compreensão do texto, principalmente quando visualizadas nos aportes de macro e microestrutura.

² Grifo do autor

sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo”. (KOCH, 2005, p.16)

Podemos compreender que a coesão está presente na superfície do texto e estabelece relações de sentido a partir dos mecanismos gramaticais e lexicais, portanto, se no texto estiver presente algum problema entre as sentenças gramaticais, temos um problema de sentido.

A **coesão referencial** é um dos mecanismos que observamos em muitas produções dos alunos e posteriormente analisaremos. Esse recurso é visto quando um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento nele presente (KOCH, 2016). Em outras palavras, diz respeito aos elementos do texto que nos remetem a itens usados para evitar repetição.

Koch (2016) pontua que a coesão referencial aparece sob a forma referencial ou remissiva, tendo um elemento de referência ou referente textual. Na definição de cada uma são perpassados fenômenos complexos que são tecidos a partir do contexto geral da situação comunicativa. Assim, a forma referencial pode ser feita com a retomada de elementos citados anteriormente ou posteriormente descritos (seu referente textual), sendo classificados como anáfora e catáfora. Os trechos das narrativas a seguir exemplificam cada um desses processos:

“O coronel Manuel das Onças, assim chamado porque *suas* roças ficavam num tal fim de mundo que, segundo diziam e *ele* confirmava, até onças rugiam” (AMADO, 1998, p. 16). No trecho do romance *Gabriela, Cravo e Canela*, o pronome adjetivo “suas” e o pronome pessoal “ele”, ocorrem após ser citado o nome do personagem e evita a sua repetição (Manuel das Onças), sendo assim caracterizado como um processo coesivo referencial anafórico.

“Qualquer que tivesse sido o *seu* trabalho anterior, *ele* abandonara, *mudara* de profissão, e *passara* pesadamente a ensinar no curso sumário: era tudo o que sabíamos *dele*. O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos” (LISPECTOR, 1998, p. 65). Já em um dos contos de Felicidade Clandestina, os vocábulos seu, ele, dele (pronomes possessivo/pessoal/demonstrativo) antecedem as caracterizações de quem é pontuado posteriormente, isto é, o professor. As desinências verbais (*mudara* e *passara*) também indicam a partir da concordância a conjugação que premedita a pessoa de quem se está falando. Portanto, nesses casos atendem a um processo coesivo referencial catafórico.

Como é possível observarmos, a partir das exemplificações, existem diversas formas lexicais que permitem fazer o processo referencial. Diante dessas incidências distintas, Koch (2016) aborda como as formas remissivas podem aparecer como 1) *gramaticais presas*, as quais correspondem aos termos das gramáticas tradicionais (os artigos, os pronomes adjetivos e os numerais cardinais e ordinais); 2) formas *gramaticais remissivas livres* (os pronomes pessoais de 3ª pessoas e os pronomes substantivos em geral); e 3) *As formas remissivas lexicais* seriam, grupos nominais que estabelecem sentido, seja a partir da concordância, seja pelo universo extralinguístico.

A **coesão sequencial** é outro mecanismo que também encontramos nas produções textuais dos alunos, “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir [...]” (KOCH, 2016, p. 53). Podemos assinalar que a coesão sequencial objetiva a progressão textual lógica, para que não haja a repetição de palavras, nem de estrutura.

Koch (2016) destaca que a coesão sequencial se dá pela sequenciação parafrástica e sequenciação frástica. Na primeira, utilizam-se diversos procedimentos de recorrência na progressão do texto, na qual destacamos a recorrência de termos e a recorrência de estruturas, as quais podem ser exemplificadas pelo trecho a seguir:

Chovia, chovia, chovia e eu ia indo por dentro da chuva ao encontro dele, sem guarda-chuva nem nada (...) Chovia sempre e eu custei para conseguir me levantar daquela poça de lama, chegava num ponto, eu voltava ao ponto, em que era necessário um esforço muito grande, era preciso um esforço muito grande, era preciso um esforço tão terrível que precisei sorri (...) (ABREU, 2019, p. 41-19)

O trecho do conto *Além do Ponto*, presente na coletânea *Morangos Mofados*, exemplifica a repetição dos termos “Chovia, chovia, chovia” e a recorrência estrutural em “que era necessário um esforço muito grande, era preciso um esforço muito grande, era preciso um esforço tão terrível”.

Na sequenciação frástica, a progressão se faz por marcas textuais as quais sugere a ideia de encadeamento e progressão do texto. Assim, a articulação do texto se dá por conectores ou junções que estabelecem condições lógico-semânticas, a partir de operadores argumentativos como conjunções e preposições (KOCH, 2016).

Os exemplos dados nesta seção se deram a partir de narrativas ficcionais executadas por escritores maduros com intenções bem delimitadas, o que facilita o processo de explicação. No entanto, é a partir da escrita do aluno que baseamos nossa análise, tendo em vista contribuir para o processo de problemáticas e maturações que podem surgir.

Através da escrita, o aluno tem a possibilidade de se posicionar e expor sua opinião sobre os mais variados assuntos, sendo assim é preciso levar em consideração tudo que é dito no seu texto e como é dito. Para que haja uma compreensão, o aluno precisa estruturar bem sua produção usando elementos linguísticos que tornem sua escrita coesa e coerente.

Para Marcuschi (2012, p. 8) “a rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer uma ‘costura’ ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestruturas”. O texto precisa estar interconectado para garantir a possibilidade de unidade ou relação entre seus elementos. Dessa forma, não é possível que haja coerência em um texto que tem apenas várias frases juntas, daí a importância de conhecer os processos coesivos que contribuem para o texto.

2.4 Coerência

Em relação à coerência, podemos afirmar que ela “está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade [...]” (KOCH, 2008, p.21). Dessa forma, podemos perceber que a coerência envolve aspectos cognitivos, envolve o conhecimento de mundo do outro, ou seja, a sua compreensão sobre o assunto abordado.

Para Van Dijk e Kintsch (1983), há diversos tipos de coerência: coerência semântica, coerência sintática, coerência estilística e coerência pragmática. Vamos discutir os tipos de coerência que mais identificamos como sendo uma dificuldade na produção textual dos alunos. Os dois tipos que mais se sobressaem são o de coerência semântica e o de coerência sintática.

A **coerência semântica** está diretamente ligada ao desenvolvimento das ideias de maneira lógica, sem apresentar contradições. Para exemplificar, observemos o fragmento do romance *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector (1998, p. 100): “Me levantarei forte e bela como um cavalo novo”. O trecho proferido por uma personagem mulher que se dispõe

como forte e bela, evocaria uma comparação feminina, o que destoaria da imagem de um animal, que, inclusive, é trazido sob o gênero masculino.

A liberdade poética do âmbito literário que permite a brincadeira com as palavras, e, inclusive com a coerência do próprio texto, diverge dos gêneros pragmáticos do âmbito escolar, no qual a coerência textual é essencial para a progressão e uniformidade das ideias. Esse tipo de coerência tem sido uma dificuldade no momento em que o aluno precisa se posicionar sobre determinado tema, ele acaba usando argumentos contraditórios ao que foi dito na introdução.

A **coerência sintática** também tem se apresentado como uma dificuldade para os alunos. Essa se refere aos conectivos, uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc; e, se faz essencial para que não haja ambiguidade no texto. Um exemplo também no âmbito literário é o poema *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade: “João amava Teresa/ que amava Raimundo/ que amava Maria/ que amava Joaquim que/ amava Lili que não amava ninguém.” A justaposição da mesma estrutura sintática, utilizando o mesmo conectivo, faz com que os versos gerem a ambiguidade de quem amava quem. De diversas formas esse fenômeno aparece também na tessitura dos textos escolares.

Em relação aos critérios pragmáticos, temos: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Esses fatores estão relacionados aos aspectos extratextuais, isto é, um conjunto de fatores fora da língua, mas que influenciam na produção. Koch (2018) faz uma discussão sobre os fatores pragmáticos e explica a funcionalidade de cada um deles. Para melhor embasar o texto, traremos a explicação de cada um deles.

2.5 Informatividade

O texto é produzido com a intenção de ser lido e compreendido pelo receptor da comunicação. Isso posto, o tema a ser desenvolvido deve tratar, sobretudo, de contextos acessíveis ao leitor. No mais, o critério da informatividade faz com que o texto se torne coerente no desenvolvimento dos tópicos referentes ao conteúdo. Temos, no entanto, que tomar bastante cuidado, o conhecimento sobre os temas a serem abordados precisam ser aprofundados e de conhecimento do produtor do texto. Também devemos observar que o excesso de informações pode desmotivar o leitor por não poder armazená-las na totalidade. É importante que o texto trate de informações que tragam novidades, mas que sejam compreensíveis. “A rigor, a

informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2008, p.132).

Com isso, compreendemos que o grau de informatividade será baixo se contiver apenas informação previsível ou redundante; terá um grau maior de informatividade se tiver uma informação além do que se espera. Em suma, se toda a informação do texto for inesperada, ele terá um grau de informatividade máximo, podendo parecer sem nexo para o leitor e exigindo dele um conhecimento maior.

2.6 Situacionalidade

A situacionalidade é outro fator responsável pela coerência e está voltada para o contexto em que a situação comunicativa está inserida. Ao construir um texto, é preciso verificar o que é adequado para a situação específica. Por isso, Koch e Travaglia (2008, p.85) acrescentam:

É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão.

Notamos, desse modo, que o papel desse critério de textualidade é adequar o texto à situação em que há uma comunicação. O modo como o produtor do texto situa um contexto no qual a produção se embasa cria uma cadeia linear coerente. Segundo Marcuschi (2008, p.128), “a situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico”.

2.7 Intertextualidade

A intertextualidade é uma espécie de “diálogo” que ocorre entre dois textos diferentes em que há a referência a outro texto já existente. No entendimento de Marcuschi (2008, p.130), “pode-se dizer que a intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinados mantém com outros textos”.

A referência pode acontecer de forma explícita ou implícita. Na primeira, no próprio texto você já tem a referência do trecho citado. Já na intertextualidade implícita você não tem indicação da fonte do outro texto referenciado, sendo assim, para identificar o receptor tem que ter um conhecimento prévio. A intertextualidade implícita acontece porque a produção trata de um tema que dialoga com outros textos,

havendo uma comunidade explícita em relação ao tema proposto” (SANTOS, 2013, p.90).

2.8 Intencionalidade

A intencionalidade está ligada à forma como o emissor desenvolve seu texto para conseguir a intenção desejada. É por isso que o emissor tende a construir um texto coerente ao ponto de o receptor compreender o que ele quer dizer. O critério da intencionalidade está muito associado à argumentatividade, conforme Koch e Travaglia (2008). Para os autores, não existem textos neutros, há sempre uma intenção por trás do dito. Partindo desse pressuposto, há uma argumentatividade, com o intuito de persuadir, convencer e criar um mundo com as próprias crenças, convicções, etc.

2.9 Aceitabilidade

Por fim, temos a aceitabilidade que constitui a contraparte da intencionalidade. O sentido também depende do receptor que tem que dar uma aceitabilidade para o texto através do seu conhecimento de mundo. Em concordância com Marcuschi (2008, p.128), “A aceitabilidade, enquanto critério de textualidade, parece ligar-se às noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade [...]”. Como a aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor, há dificuldade em estabelecer os seus limites.

Ao destacarmos um espaço para a discussão da LT, pudemos evidenciar que o texto é dotado de fatores de textualização, que precisam ser observados para que o todo avance de forma coerente e coesa, por isso que o texto está além da frase. Constatamos ainda que os aspectos textuais dão suporte a produção de texto fazendo com que o texto se torne um conjunto de orações conectadas por uma estrutura sólida.

Os sete critérios de textualidade fazem com que qualquer texto passe uma mensagem significativa, dotada de sentido, criando uma ponte entre o leitor e o produtor da manifestação linguística. Logo, ficou evidente que os critérios de textualidade precisam ser conhecidos e trabalhados em sala de aula, para fazer com que produtores de texto possam se familiarizar com esses mecanismos textuais, possibilitando-os de produzirem textos coerentes e coesos.

3 QUADRO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de duas importantes etapas: coleta de dados e análise dos dados. Foram efetuadas por meio de um longo levantamento bibliográfico sobre escrita e reescrita no Ensino Médio. Posteriormente, a coleta dos dados foi executada com a ida à escola do município de Bacabal e acompanhamento on-line através da plataforma Zoom. Desse modo, com a coleta e a digitalização dos textos produzidos nas aulas, conseguimos os dados para realizarmos as análises das produções textuais.

3.1 Metodologia adotada

Como metodologia, temos a pesquisa de campo e a pesquisa-ação, na primeira a finalidade é a observação das aulas de Produção Textual para a coleta de dados, nesse caso, a análise do processo de escrita por meio das produções textuais. Na segunda, o pesquisador intervém na sala de aula a fim de formular estratégias para que o aluno sane suas dificuldades.

3.1.1 Pesquisa de campo

Ao falar sobre os tipos de pesquisa, Gil (2008) coloca em evidência seu conhecimento sobre pesquisa de campo e enuncia que se trata do aprofundamento de uma realidade específica. É uma pesquisa basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Tal pesquisa foi desenvolvida no Colégio Militar Tiradentes de Bacabal – MA, por meio de observações das aulas de Produção Textual e coleta das produções textuais dos alunos. Posteriormente explicamos como essa pesquisa foi desenvolvida.

3.1.2 Pesquisa-ação

De acordo com Severino (2017, p. 91), “A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada [...]”. Nesse sentido, há uma interferência do pesquisador, uma vez que se tem o intuito de modificar a realidade pesquisada.

A pesquisa-ação foi desenvolvida em outra instituição, no pré-vestibular Maximum Instituto, onde aconteceu a oficina de escrita para coletarmos a escrita e reescrita dos alunos.

3.2 Contextos observados

Inicialmente, a pesquisa tinha como foco a coleta de dados somente no Colégio Militar Tiradentes, mas no desenvolvimento tivemos alguns percalços que inviabilizaram seguir à risca o plano inicial. Posteriormente elucidarei melhor esses percalços.

O Colégio Militar foi escolhido em primeiro momento para a coleta de dados porque é considerado como sendo de grande prestígio dentro do município de Bacabal – MA, por ser reconhecido pela sua disciplina, já que é baseado nas regras militares, e por aprovar vários estudantes em vestibulares. Como é uma escola muito disputada, o índice de evasão é mínimo, os alunos costumam entrar no 6º ano e saírem apenas com a conclusão do Ensino Médio.

A disciplina aqui destacada refere-se às normas exigidas pela escola, como fardamento e cabelo alinhados e nada de piercings ou joias. A falta da disciplina traz punições, um aluno que é suspenso por indisciplina, por exemplo, em escolas comuns, fica em casa. Na escola militar, a suspensão é cumprida em outra sala da própria instituição, onde o aluno permanece estudando e refletindo sobre o que fez. Em alguns casos, o aluno tem até mesmo que fazer a “faxina”, limpar a sala de aula após todos irem para casa. Além dessa vertente de disciplina, temos a que a escola é vista como disciplinada por aprovar muitos dos seus alunos em vestibulares, mostrando assim que seus alunos também são disciplinados nos estudos.

Segundo o IDEB, O Colégio Militar Tiradentes de Bacabal - MA teve o maior IDEB do Maranhão na última avaliação realizada em 2019, referente à última série do Ensino Médio. A nota obtida foi de 6.2.

Esse índice, que avalia a qualidade do ensino e aprendizagem das escolas, municípios e estados, é medido a cada dois anos, tendo sua última avaliação em 2019. No 3º ano do ensino médio, o Colégio Militar de Bacabal bateu inclusive os colégios da Polícia Militar e Bombeiro Militar do Ceará, duas potências da educação daquele estado, que detém a maior nota do IDEB no país e que obtiveram as médias 5.9 e 6.1 respectivamente (IDEB, 2019).

De acordo com o site da Polícia Militar do Estado do Maranhão, na região do Médio Mearim, o Colégio Militar Tiradentes de Bacabal é a escola com o maior índice de aprovados em vestibulares para universidades públicas.

No último certame da UEMA, o Colégio Militar de Bacabal atingiu a marca de 26 aprovações diretas, com ênfase para o curso de Direito, com um total de 07 aprovados, sendo o maior índice de aprovação nesse curso entre os Colégios Militares. Mas não ficou só nisso! Os alunos da turma de 2018 da escola conseguiram 02 aprovações para Medicina, além de Arquitetura, Engenharia Civil, Administração, entre outros. (SECOM PMMA, 2020).

Para conseguir uma vaga na escola o aluno precisa passar por um processo seletivo e ser aprovado, geralmente as vagas são apenas para o 6º ano, mas vez ou outra eles abrem para outras turmas. O processo seletivo conta com um edital que dispõe das principais informações para que se faça parte do quadro discente, tais como: unidades disponíveis, número de vagas, inscrição, comissão organizadora, provas, recursos, classificação, eliminação e matrícula. As provas do processo seletivo são aplicadas em uma única fase com 04h de duração.

Apesar de a escola ser localizada no centro da cidade, atende aos discentes dos mais diversos bairros, desde os nobres aos periféricos, trabalha com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, dedicando o turno da manhã somente para o Ensino Fundamental e o da tarde para o Ensino Médio. O fato de a escola ser localizada no centro e atender aos mais diversos bairros foi o fator primordial para selecioná-la, visto que há uma mistura de classes sociais. Sendo assim, encontraremos textos escritos por alunos que vivem em ambientes diferentes com costumes e privilégios diferentes.

A escola conta com 695 alunos matriculados, 9 salas de aulas tendo em média 35 alunos por turma. Tem uma boa infraestrutura, é uma escola com acessibilidade, biblioteca, sanitário masculino e feminino, bebedouros com água filtrada, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala de leitura, cozinha e refeitório.

Como dito anteriormente, as observações e coletas das produções textuais foram feitas no período de 2 meses, maio e junho de 2021 no qual conseguimos coletar diversas produções do 1º ano do Ensino Médio. No entanto, eles não tinham como hábito trabalhar a escrita como processo em sala de aula.

As turmas observadas contam com um número razoável de produções textuais, mas em nenhuma delas temos a segunda versão (reescrita). As aulas de produção textual seguiam sempre o mesmo modelo: a professora discutia um pouco sobre o tema do texto a ser produzido pelos alunos, pedia para os alunos produzirem em casa e enviarem no prazo determinado para o Google Sala de Aula. Após receber, a professora não devolvia com correção e comentava, na aula, o que tinha percebido no geral sobre as produções entregues.

Em algumas de suas pontuações recordava as características do gênero que estava sendo trabalhado: dissertação escolar.

Desse modo, notamos que os alunos não tinham o hábito de utilizarem a reescrita em sala de aula, o que tornou impossível a coleta dessa etapa nesse primeiro momento. Além desse

percalço, temos também a inviabilidade da observação na própria escola, pois estávamos passando pela pandemia e as aulas eram virtuais.

Após a pandemia, com o retorno dos alunos normalmente, a professora entrou de licença maternidade e, mais uma vez, tivemos um impasse na observação e coleta dos dados, não conseguimos mais ter acesso à sala de aula. Como no período de observação não conseguimos acompanhar, nem intervir em relação à reescrita, partimos para outro plano de ação: acompanhar e desenvolver um plano de ação no pré-vestibular Maximum Instituto, também localizado em Bacabal.

No pré-vestibular Maximum Instituto, acompanhamos também alunos do 1º ano do Ensino Médio, mas de diferentes escolas estaduais do município.

Nas aulas observadas, vemos que o método de trabalho do professor segue sempre a mesma linha: ele trabalha inicialmente com a explicação da estrutura do gênero dissertação escolar e faz isso por etapas, na introdução, explica como deve ser feita e em seguida apresenta um tema para que os alunos construam somente a introdução e assim vai fazendo com desenvolvimento e conclusão.

Dessa forma, após trabalhar as três etapas do texto dissertativo-argumentativo, elabora temas para que sozinhos os alunos desenvolvam em casa e depois devolvam para ele. Em alguns momentos da aula também ressalta a importância do rascunho e explica para os alunos que o que eles estão fazendo é uma espécie de rascunho. Com isso, alerta que seria de grande relevância que os alunos fizessem um rascunho no caderno e só a produção final entregasse para ele.

Como observamos que o método do professor se aproximava do que buscávamos em nossa pesquisa, propomos uma oficina de escrita para ser realizada conjuntamente. A oficina foi baseada na proposta da autora Calkins (1989).

No primeiro momento, explicamos para os alunos como funciona a teoria da escrita como processo. A escrita com processo não vê o texto como algo acabado, ele está em constante evolução e pode melhorar. Sendo assim, o aluno ao escrever deve ter em mente que não é uma tarefa fácil e que é difícil para todos.

Após esclarecer essa parte, apresentamos para os alunos as etapas da escrita que Calkins apresenta: ensaio, esboço, revisão e edição; explicando cada uma e trazendo exemplos para que houvesse uma maior compreensão por parte dos alunos.

Com todas as etapas explicadas, abordamos um pouco sobre o gênero dissertação escolar e sua importância, depois pedimos para que os alunos produzissem um texto do gênero dissertação escolar e deixamos livre a escolha da temática. Mesmo com a temática livre, expomos no quadro algumas temáticas pertinentes, tais como: Violência contra mulher, impacto e combate das fake news, cultura do cancelamento, mobilidade urbana, saúde mental pós-pandemia e a intolerância religiosa no Brasil.

Por fim, os alunos tiveram o momento de repassarem suas primeiras ideias para o papel, produzindo assim um rascunho. Para o rascunho, foi informado que eles não precisavam se preocupar com uma escrita perfeita, mas sim com os argumentos principais que estruturariam a sua produção textual. Após finalizarem, entregaram os rascunhos.

Em um outro momento, receberam o rascunho e tiveram a oportunidade de serem orientados a refletirem conjuntamente o que precisava ser melhorado. Além disso, em alguns momentos que tinham dúvidas, enquanto estavam escrevendo, podiam ir até a pesquisadora para retirá-las.

3.3 Coleta dos dados

As produções textuais digitalizadas e manuscritas foram coletadas inicialmente no Colégio Militar do município de Bacabal – MA, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, de maio e junho de 2021 e depois em agosto e setembro de 2022 no pré-vestibular Maximum Instituto. Em setembro de 2022, foi realizada uma oficina de escrita no pré-vestibular a fim de coletarmos o processo de escrita e reescrita dos alunos.

Tabela 1: quantificação do total de produções coletadas

| Instituições escolares | Quantidade |
|-------------------------------|-------------------|
| Colégio militar | 30 |
| Pré-vestibular | 40 |
| Total de produções | 70 |

Fonte: A autora, 2023

No que diz respeito ao registro das aulas, buscando uma padronização da coleta de dados, elaboramos um modelo de diário de campo, baseado no modelo de Riolfi (2015), e uma tabela de organização dos diários de campo exemplificada logo abaixo:

Tabela 2: Modelo de diário de campo

Aula N°

Observador:

Escola observada:

Data: **Turma:**

Hora de início: **Hora do término:**

Início do intervalo: **Término do intervalo:**

Tema geral da aula (se houver):

Material geral:

Objetivo geral:

N° de grandes blocos:

Sinopse da aula (até 5 linhas):

Bloco 1

Horário de início: **Horário de término:**

Descrição:

Reflexões:

Fonte: A autora, 2023.

Por meio desse modelo, podemos observar uma série de informações que são exigidas para que tenhamos uma consistência dos dados coletados, tais como: nome da escola, do observador, dia da aula, a turma, horário de início e término, sinopse da aula, descrição e observação. Dessa maneira, compreendemos a importância de deixarmos detalhados os dados que mostram a veracidade da coleta e que comprovem a metodologia etnográfica adotada nesta pesquisa.

Tabela 3: Produções textuais coletadas.

| TÍTULO | TEMA |
|--|--|
| A religião no Brasil | <i>Intolerância religiosa</i> |
| Respeito à religião | <i>Intolerância religiosa</i> |
| Intolerância Religiosa no Brasil | <i>Intolerância religiosa</i> |
| Aulas remotas: única saída | <i>EAD no Brasil</i> |
| Aula remota: o terror dos alunos | <i>EAD no Brasil</i> |
| Ensino remoto | <i>EAD no Brasil</i> |
| Violência contra mulher | <i>Violência contra a mulher na sociedade brasileira</i> |
| A violência contra mulher no Brasil | <i>Violência contra a mulher na sociedade brasileira</i> |
| O poder da internet | <i>Os desafios no combate aos crimes cibernéticos</i> |
| Os desafios no combate aos crimes cibernéticos | <i>Os desafios no combate aos crimes cibernéticos</i> |
| Os desafios no combate aos crimes cibernéticos no Brasil | <i>Os desafios no combate aos crimes cibernéticos</i> |
| Violência doméstica contra crianças | <i>Violência doméstica contra crianças no Brasil</i> |

| | |
|---|---|
| Violência doméstica contra crianças no Brasil | <i>Violência doméstica contra crianças no Brasil</i> |
| Fake News no Brasil | <i>Impacto e combate das fake news</i> |
| Fake News no Brasil | <i>Impacto e combate das fake news</i> |
| Fake News: o mal do século | <i>Impacto e combate das fake news</i> |
| Cultura do cancelamento no Brasil | <i>Cultura do cancelamento no Brasil</i> |
| Cultura do cancelamento no Brasil | <i>Cultura do cancelamento no Brasil</i> |
| Danos para a saúde mental pós-pandemia | <i>Saúde mental pós-pandemia no Brasil</i> |
| Saúde mental e os danos da pandemia | <i>Saúde mental pós-pandemia no Brasil</i> |
| A mobilidade urbana nas grandes capitais do Brasil | <i>Mobilidade Urbana no Brasil</i> |
| Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil | <i>Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil</i> |
| A vulnerabilidade da criança no Brasil | <i>Publicidade infantil em questão no Brasil</i> |
| Publicidade infantil em questão no Brasil | <i>Publicidade infantil em questão no Brasil</i> |
| A manipulação da internet nos dias atuais | <i>Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet</i> |
| A grande vilã dos dias atuais: internet | <i>Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet</i> |

Fonte: A autora, 2023.

Nesta tabela, apresentamos as principais temáticas que foram coletadas durante as observações das aulas de produções textuais, tanto as do Colégio Militar quanto as do Maximum Instituto. Como observamos, as temáticas são variadas, isso aconteceu por conta da oficina de escrita e por conta da pesquisa em âmbitos diferentes.

4 ANÁLISE DOS DADOS: DA REESCRITA À PRODUÇÃO FINAL

Para esta análise, trouxemos três produções textuais de alunos do 1º ano do Ensino Médio do pré-vestibular Maximum Instituto. A primeira produção textual tem como título “*Os desafios no combate aos crimes cibernéticos*”; a segunda é intitulada “*Combate à pedofilia e a pornografia infantil no Brasil*” e a terceira “*A importância do brincar e do divertir-se para o pleno desenvolvimento humano*”. Analisamos, o rascunho (esboço) e a produção final (edição) das produções elencadas.

Figura 1 - Produção Textual I (esboço) - Os desafios no combate aos crimes cibernéticos

Atualmente, com a Revolução Técnico-Científica tudo gira ao redor das tecnologias com uma das suas principais ferramentas sendo a internet. Essa facilita e faz parte da vida de milhões de pessoas, sendo assim, uma importante ferramenta. Contudo, mesmo com toda essa modernidade, têm-se desafios para combater os crimes cibernéticos, visto que, o ser humano ficou dependente da tecnologia e os usa de maneira descontrolada.

Desse modo, a dependência do homem com a tecnologia fica bem visível cotidianamente. Na obra Macunaíma, de Mário de Andrade, quando Macunaíma chega em São Paulo fica abismado com a grande interação do homem com a máquina. Analogamente a obra, essa realidade se repete na realidade. Pessoas altamente interconectadas, com todos os seus dados em sistemas criptografados através de algoritmos, que integram em seus sistemas, como bancários e etc. Logo, visto que toda a tecnologia do aparelho ainda não garante total segurança contra crimes.

Em segundo lugar, o homem utiliza a tecnologia de maneira descontrolada, facilitando a assimilação de dados de um computador em celulares, tablets, etc. As pessoas também utilizam redes sociais, ficando expostos de diversas maneiras. Os adultos também utilizam para fazer negócios, transações, melhor sua vida, porém facilitam de assim a sua imagem de propriedade. No Brasil Nacional, isso já foi retratado, visto pessoas que se expõem através de redes sociais, como, golpistas, falsos, dentre outras, que se expõem na internet de maneira desordenada são alguns dos exemplos para combater o crime.

Portanto, igual a obra Macunaíma, há uma grande conexão em homem e máquina e um uso indiscriminado dela. Portanto, percebe-se que pode vir a ser, pois, trata-se de uma ferramenta a internet, a tornar uma ferramenta indispensável. No entanto, pela maneira errada e abusiva que ela é utilizada, através dessas ações, fazem com que os desafios para combater o crime, aumentem junto com a sua modernização.

Fonte: A autora, 2023.

Transcrição do esboço

| | |
|----|---|
| 01 | Atualmente, com a Revolução Técnico-Científica tudo circula ao redor das tecnologias, |
| 02 | com uma das suas principais ferramentas sendo a internet. Essa facilita e faz parte da |
| 03 | vida de milhões de pessoas, sendo assim, uma importante ferramenta . Contudo, |
| 04 | mesmo com toda essa modernidade, têm-se desafios para combater os crimes |
| 05 | cibernéticos, visto que, o ser humano ficou dependente da tecnologia e os usa de |
| 06 | maneira descontrolada . |
| 07 | Desse modo, a dependência do homem com a tecnologia fica bem visível |
| 08 | cotidianamente. Na obra Macunaíma, de Mário de Andrade, quando Macunaíma chega |
| 09 | em São Paulo fica abismado com a grande interação do homem com a máquina. |
| 10 | Analogamente a obra , essa realidade se repete na realidade. Pessoas altamente inter- |

| | |
|----|---|
| 11 | conectadas, com todos os seus dados em sistema criptografado atraem Harckrs, que |
| 12 | invadem esses sistemas, contas bancárias e etc. Logo, vê-se que toda a modernidade |
| 13 | dos aparelhos ainda não garantem total segurança contra os crimes. |
| 14 | Em segundo lugar, o homem utiliza a tecnologia de maneira exagerada, facilitando |
| 15 | assim os crimes . A tela de um computador ou celular traz muitas ilusões, até as |
| 16 | crianças utilizam redes sociais , ficando expostas de diversos perigos, ficando viciados |
| 17 | cada vez mais. Os adultos também a utilizam para fazer negócios, transações, mostrar |
| 18 | sua vida privada facilitando assim a sua invasão de privacidade. No Jornal Nacional, |
| 19 | isso já foi retratado, pessoas que expõem muito ficam atraindo, com isso, golpistas. |
| 20 | Então, observou-se que a exposição na internet e o uso desordenado são alguns desafios. |
| 21 | Portanto, igual a obra Macunaíma, há essa grande conexão em homem e máquina e |
| 22 | um uso incompusivo dela. No primeiro, por conta do forte vínculo, pois tudo o que a |
| 23 | internet se tornou uma ferramenta indispensável. No segundo, pela maneira errada e |
| 24 | abusiva que ela é utilizada. Assim, essas ações, fazem com que os desafios para |
| 25 | combater tal crime, aumentem junto com a sua modernização. |

No esboço, que conseguimos diretamente do caderno do aluno, percebemos que ele sozinho faz as quatro etapas que a autora Calkins (1989) propõe: ensaio (pensar sobre o que escrever), esboço (primeira versão do texto), revisão (revisar o texto) e edição (produção final).

O aluno discorre sobre a temática “*Os desafios no combate aos crimes cibernéticos*” e ao fazer isso, vemos que ele escreve um texto dissertativo-argumentativo, composto por introdução (linhas 01 a 06), desenvolvimento (linhas 07 a 20) e conclusão (linhas 21 a 25). No esboço, vemos vários riscos e acréscimo de palavras acima do que escreveu.

Para esta análise, é interessante destacarmos sobre a escolha da temática, visto que ficou a critério do aluno, sendo, assim, poderia escolher o tema em que melhor sentisse segurança para desenvolver seus conhecimentos. Falar sobre internet é algo aparentemente fácil para quem lida com ela diariamente, no caso, os jovens. Portanto, temos a oportunidade de observar se o aluno realmente tem algo a dizer ou apenas seguiu as tendências temáticas do Enem.

Notamos que o aluno faz sozinho uma revisão da sua produção textual e risca o que considera não estar bom: por isso vemos alguns riscos e palavras em cima desses riscos. Na

proposta de Calkins (1989), esta etapa deveria ser feita sem que o aluno mexesse no esboço, para que a comparação entre esboço e edição fosse bem executada. Deixamos em **negrito** justamente as palavras riscadas que conseguimos compreender.

Na transcrição, tentamos compreender aquilo que ele riscou em alguns pontos, esse dado é importante para analisarmos como ele deixou sua produção final. As palavras que conseguimos compreender estão em **negrito** para analisarmos de que maneira elas aparecem na produção final.

De acordo com Calil (2009, p.54), as rasuras precisam ser pensadas “como coisas que sobram, que transbordam, que não cabem no texto, no enunciado e que, no entanto, deixam uma espécie de indicação, de pista, de rastro que apontariam não somente de onde se veio, mas também para onde se poderia ter ido”. Dessa forma, podemos afirmar que não há escrita sem rasura, as rasuras presentes no esboço são como pistas que podem nos levar a compreender o que o aluno quer dizer.

Em relação aos fatores pragmáticos, observamos que o texto apresenta um grau baixo de informatividade, uma vez que as informações citadas não vão além do esperado, resumindo as visões convencionais. Destacamos que a dissertação escolar, quando não se tem intervenções que privilegiam a experiência do aluno, apresenta a tendência de cair nesse caminho, seja por meio da visualização superficial da problemática, ou ainda pelo fato de que embora haja a necessidade de posicionamento sobre a temática elencada, existem as prévisualizações que se esperam.

Observamos que o aluno tem dificuldade em demonstrar informações desde a introdução. Ele apresenta a tese afirmando que o ser humano tem uma dependência da tecnologia, posteriormente, na argumentação, traz uma informação inesperada que não consegue desenvolver, que é quando cita a obra de Macunaíma. Dessa forma, o discente utiliza da intertextualidade, o que serve para mostrar seu repertório cultural, faz isso de forma indireta, pois na linha 08 e na linha 18 cita a obra Macunaíma, no entanto, observamos como não existe uma continuidade clara das ideias entre a obra citada e a temática acerca dos *Os desafios no combate aos crimes cibernéticos*, o que, conseqüentemente, gera problemas quanto à coerência semântica do texto.

De forma semelhante, o aluno cita o Jornal Nacional (linha 18) para corroborar ao texto, mas de forma abrangente e sem deixar clara a progressão da discussão realizada. O aluno esboça

a utilização das ferramentas tecnológicas utilizadas por crianças, por adultos e, por fim, cita o Jornal Nacional para alicerçar a ideia de exposição, mas a informação que é trazida pode ser facilmente reproduzida por qualquer canal ou indivíduo, tendo em vista que se trata de uma informação que faz parte do senso comum. Por meio dessas questões, é importante destacar que apesar de o aluno não conseguir desenvolver bem, existe uma preocupação em trazer seu conhecimento de mundo para o texto.

O texto é desenvolvido a partir de um tema que é distinto do que havia sido inicialmente proposto e ao invés de abordar os desafios no combate aos crimes cibernéticos, aborda a relação entre homem e tecnologia. A forma como esses dois temas parecem se tocar é exposto de maneira breve no texto a partir de um argumento que não é totalmente explorado, qual seja: o de que o abuso do uso da tecnologia é responsável pelo aumento dos crimes cibernéticos.

Além disso, temos o uso frequente de dois mecanismos coesivos: coesão referencial e sequencial. Segundo a Koch (2016, p. 31) “a coesão referencial é aquela em que um componente de superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual [...]”.

Já a “coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir [...]”. (KOCH, 2016, p. 2016).

Notamos uma recorrência do uso da forma remissiva lexical na introdução e no desenvolvimento, que é quando o aluno utiliza sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e etc, para fazer remissão a outros referentes textuais. Na introdução, temos na linha 2 e 3 o uso do “essa” e “importante ferramenta” para retomar à “internet” presente na linha 2. No decorrer de todo o esboço, o aluno vai substituindo internet por outras palavras em processo de sinonímia para poder retomá-la. Isso acontece ainda na introdução quando na linha 5 ele utiliza a palavra “tecnologia” para retomar mais uma vez à internet.

Nas linhas 08 e 09, ao fazer uma relação do assunto discutido com a obra Macunaíma, fala sobre o episódio em que Macunaíma fica abismado quando chega em São Paulo e vê a interação do homem com a máquina. Ao falar sobre a máquina, vemos que é a forma remissiva da palavra internet destacada na linha 2 da introdução.

Na linha 10, observamos uma forma remissiva gramatical livre, que é aquela que não acompanha um nome dentro de um grupo nominal, mas que pode ser utilizada para fazer remissão (KOCH, 2016). O aluno faz o uso da expressão adverbial “analogamente” para fazer uma comparação entre o assunto discutido e a obra de Macunaíma.

Destacamos ainda no texto do aluno a dificuldade em estabelecer o processo de coesão remissiva. Isso pode ser observado na linha 10, em que existe a confusão do termo “realidade” como forma remissiva, que gera a imprecisão do termo, e, conseqüentemente, um problema de coesão referencial e de coerência semântica. Quando o aluno pontua que “essa realidade se repete na realidade”, notamos a repetição dos termos de forma ambígua e incoerente, tendo em vista que ao utilizar “essa realidade”, o aluno intenta fazer a recapitulação dos fatores discorridos sobre a obra Macunaíma, e, portanto, não se trata de uma questão concreta que faz parte do itinerário social, sendo considerado “real”, mas se trata do âmbito da ficção; A justaposição da palavra “realidade”, feita sem a devida cautela, sugere que a obra é tão factual quanto à problemática que está sendo abordada. Embora seja de grande valia a utilização de obras literárias em textos escolares, é importante que se destaque que essas fazem parte do itinerário da ficção.

Ainda acerca da dificuldade de estabelecer o referente adequado, notamos como essa questão se dá no texto do aluno também a partir da forma lexical. Na linha 5, o aluno aborda que “o ser humano ficou dependente da tecnologia e os usa de maneira descontrolada”, a próclise que corresponde ao pronome átono “os”, não apresenta referente remissivo. Dessa forma, inferimos que o intento do aluno seria retomar a palavra “tecnologia”, e, portanto, a adequação coerente seria utilizar o pronome átono “a”.

De forma semelhante, analisamos também a linha 12 e 13, nas quais o aluno escreve: “vê-se que toda a modernidade dos aparelhos ainda não garantem total segurança”. A imprecisão, nesse caso, encontra-se na forma lexical da desinência do verbo “garantem”, em que o estudante faz em concordância com o termo mais próximo (aparelho). No entanto, o referente textual que traz coesão e coerência ao texto está no vocábulo “modernidade”, que trazido no singular exige a desinência verbal.

Temos no início do segundo parágrafo de desenvolvimento, linha 14, o uso da forma remissiva em numeral ordinal “em segundo lugar” para dar continuidade aos argumentos sobre os desafios no combate do crime cibernético, utilizando o operador argumentativo para estabelecer a sequência do texto.

Durante o esboço, inferimos também o uso da coesão sequencial quando o discente faz o uso de procedimentos de manutenção temática. De acordo com a Koch (2016) é quando a continuidade de sentidos do texto é garantida pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical. Temos isso na linha 05 “crimes cibernéticos”, linhas 10 e 11 “interconectadas”, “sistema criptografado”, “hackeres”, linha 13 “aparelhos”, linha 18 “invasão de privacidade”. Todos esses termos citados auxiliam na continuidade de sentido do texto, uma vez que o aluno está usando diversas palavras diferentes, mas que estão interligadas ao assunto discutido.

Na linha 22, o aluno faz uso do termo “incompusivo” para falar do uso em excesso da internet, mas ao utilizar esse termo traz para sua frase uma incoerência, uma vez que o termo correto seria compulsivo. O uso desse termo mostra que o discente não tem propriedade para falar sobre o assunto que foi escolhido.

Para concluir sua produção textual, observamos que falta coerência no texto como um todo. A conclusão — que seria uma parte do texto em que o aluno retomaria e faria o desfecho das ideias já discorridas — apresenta informações novas, como o fato de a internet considerar a internet como “ferramenta indispensável” (linha 23), além do fato que nas linhas de 23 a 25, existe, novamente, a culpabilidade dos indivíduos que utilizam a internet, pois explica que o uso em excesso que dificulta o combate ao crime.

Quando utiliza o termo “tal crime” na linha 25, não conseguimos identificar a que referente ele está retomando, então a conclusão que chegamos é essa. É mais um ponto em que notamos a escolha de um tema que o aluno não sabe argumentar sobre, pois não existe a explanação de possíveis crimes, nem tão pouco são elencadas possíveis intervenções sociais e institucionais.

Com a análise dos mecanismos coesivos, que interferem diretamente na coerência do texto, verificamos um certo tangenciamento do tema. Vemos que o aluno fala mais em internet e seu uso, do que a delimitação da temática que circunscreve aos crimes que acontecem através da internet. Da linha 14 à linha 20, a vítima é culpabilizada, pois usa a internet de forma exagerada e facilita os crimes. O discente acaba não apresentando de fato os desafios no combate aos crimes, pelo contrário: torna-se redundante por não ter o que falar sobre a temática.

Agora, partiremos para a análise da versão final com o intuito de compreendermos o que foi modificado pelo aluno e se essa modificação pode ser vista como uma melhoria para o seu texto.

Figura 2: Produção Textual I – edição

1 Atualmente, com a Revolução Técnico-Científica tudo circula ao redor das
 2 tecnologias, com uma de suas principais ferramentas sendo a internet. Essa facilita e faz
 3 parte da vida de milhões de pessoas, sendo assim, um importante instrumento. Contudo,
 4 mesmo com toda essa modernização, há desafios para combater os crimes cibernéticos,
 5 visto que o ser humano se tornou dependente dos aparelhos tecnológicos, ficando vul-
 6 nerável no ambiente virtual e os usa de maneira excessiva.
 7 Desse modo, a dependência exagerada do homem com a tecnologia fica bem visí-
 8 vel cotidianamente e pode vulnerável a delitos virtuais. Na obra Macunaíma, de Má-
 9 rio de Andrade, quando Macunaíma chega a São Paulo, ele fica abismado com a gran-
 10 de interação do homem com a máquina. Analogamente à narrativa, esse fato se repete na re-
 11 lidade e essa suposição demasiada pode fragilizá-lo. Pensas altamente interconectadas com
 12 todos os dados em sistemas criptografados são vítimas de Hackers que os invadem,
 13 como também com os bancários e etc. Logo, visto que mesmo com toda a evolução e con-
 14 fiança depositada pelo indivíduo na tecnologia, ela não garante total segurança.
 15 Em segundo lugar, a sociedade utiliza a tecnologia e exageradamente, facilitam-
 16 do assim, os delitos. Tudo isso porque de um computador ou celular traz muito
 17 dados, desde a infância as crianças utilizam as redes sociais, ficando expostas a es-
 18 tes perigos, entre outros, tornando-se um ricas em tecnologia. Os adultos também e
 19 usam para fazer negócios, transações, mostrar sua vida particular, aumentando o risco
 20 de invasão da sua privacidade. No jornal Nacional, isso foi relatado diversas vezes. Com
 21 a presença que a imprensa utilizam muito, através de missões golpistas. Então, observa-se que
 22 a exposição na internet e o uso desordenado são alguns dos desafios para combater esses crimes.
 23 Portanto, igual a obra Macunaíma, há uma grande conexão entre o ser
 24 humano e máquina, ficando vulnerável a ataques pela internet e um uso intem-
 25 perante dele. No primeiro, por causa do forte vínculo e sensação de segurança, pois,
 26 os meios de comunicação se tornaram uma ferramenta indispensável. No segun-
 27 do, pela maneira errada e abusiva que ele é usada desde a juventude. Assim,
 28 essas ações fazem com que os desafios para combater tais crimes virtuais
 29 aumentem junto com a sua evolução tecnológica.

Fonte: A autora, 2023.

Transcrição

| | |
|----|--|
| 01 | Atualmente, com a Revolução Técnico-Científica tudo circula ao redor das tecnologias, |
| 02 | com uma das suas principais ferramentas sendo a internet. Essa facilita e faz parte da |
| 03 | vida de milhões de pessoas, sendo assim, um importante instrumento. Contudo, |
| 04 | mesmo com toda essa modernização, há desafios para combater os crimes |
| 05 | cibernéticos, visto que, o ser humano ficou dependente dos aparelhos tecnológicos |
| 06 | ficando vulnerável no ambiente virtual e os usa de maneira excessiva. |
| 07 | Desse modo, a dependência exagerada do homem com a tecnologia fica bem visível |
| 08 | Cotidianamente e pode vulnerável a delitos virtuais. Na obra Macunaíma, de Mário de |
| 09 | Andrade, quando Macunaíma chega em São Paulo fica abismado com |

| | |
|----|--|
| 10 | a grande interação do homem com a máquina. Analogamente à narrativa, esse fato se |
| 11 | repete na realidade e essa sujeição demasiada pode fragilizá-lo. Pessoas altamente |
| 12 | inter-conectadas, com todos os seus dados em sistema criptografado são vítimas de |
| 13 | Harckrs que os invadem. Como também contas bancárias e etc. Logo, vê-se que toda |
| 14 | a evolução e confiança depositada pelo indivíduo na tecnologia ela não garante total |
| 15 | segurança. Em segundo lugar, a sociedade utiliza a tecnologia exageradamente, |
| 16 | facilitando assim os delitos. Tudo isso por conta da tela de um computador ou celular |
| 17 | trazer muitas ilusões. Desde a infância as crianças utilizam as redes sociais, ficando |
| 18 | expostas a esses perigos, entre outros, tornando-se um viciado em tecnologia. Os |
| 19 | adultos também a usam para fazer negócios, transações, mostrar sua vida particular |
| 20 | aumentando o risco de invasão da sua privacidade. assim a sua invasão de privacidade. |
| 21 | No Jornal Nacional, isso já foi retratado diversas vezes. Casos de pessoas que se |
| 22 | expõem e a utilizam muito, atraindo, com isso, golpistas. Então, observa-se que a |
| 23 | exposição na internet e o uso desordenado são alguns desafios para combater esses e |
| 24 | crimes. Portanto, igual a obra Macunaíma, há essa grande conexão entre ser humano |
| 25 | e máquina ficando suscetível a ataques pela internet e um uso compulsivo dela. No |
| 26 | primeiro, por conta do forte vínculo e sensação de segurança, pois os meios de |
| 27 | comunicação se tornaram uma ferramenta indispensável. No segundo, pela maneira |
| 28 | errada abusiva que ela é usada desde a juventude. Assim, essas ações, fazem com que |
| 29 | os desafios para combater tais crimes virtuais, aumentem junto com a sua evolução |
| 30 | tecnológica. |

Estruturalmente, a primeira mudança que percebemos foi na quantidade de linhas, no rascunho só tinham 25, na produção final temos 29. A partir da introdução, notamos pequenas mudanças feitas pelo aluno, a primeira está na linha 03, pois se refere à internet como “importante instrumento”, enquanto no rascunho se referiu como sendo uma “importante ferramenta”, utilizando assim de mudanças por sinonímia que contribuem para o processo de coesão e coerência do texto.

Ainda na introdução, observamos mais diferenças em relação à mudança de algumas palavras, que contribuem para coesão lexical do texto. Nas linhas 05 e 06, ele diz que o ser humano se tornou dependente dos “aparelhos tecnológicos (...) e os usa de maneira excessiva”,

dessa forma, notamos que existe a congruência coesiva entre o referente textual, que foi alterado para “aparelhos tecnológicos” em concordância com o pronome átono “os”, o que garantiu a concordância que não foi exercida no rascunho (no qual, como discutido, o aluno havia utilizado o termo “tecnologia” como o pronome átono “os”).

Na introdução, as mudanças realizadas pelo aluno foram apenas sinonímicas, uma vez que ele modifica as palavras na intenção de deixá-las mais rebuscadas, não faz uma alteração no sentido de acrescentar mais informações ou de retirar. Embora não haja grandes alterações nessa parte do texto, consideramos como a reescrita auxiliou na percepção coesiva do aluno.

Fato semelhante ocorre no desenvolvimento, no qual existe a adequação da correspondência do vocábulo “tecnologia” e a devida concordância verbal efetuada pelo verbo “garante”, fato também que se diferencia do rascunho e demonstra como o processo de revisão realizado pelo aluno garante a autopercepção de seu texto.

No desenvolvimento, conseguimos inferir maiores modificações. Na linha 8, ao falar que a dependência exagerada do homem com a tecnologia fica visível cotidianamente, ele acrescenta que “pode ser vulnerável a delitos virtuais”. Quando acrescenta isso, tenta trazer uma nova informação para o texto, explicando o problema que há nessa dependência enfatizada.

Na linha 10 do esboço, temos um problema na repetição de palavras que faz com que a frase apresente uma perda na coesão. Ao reler seu texto, o aluno consegue perceber isso e modifica na produção final. No esboço, estava da seguinte forma: “*Analogamente a obra, essa realidade se repete na realidade*”, na produção final ele modificou para “*Analogamente à narrativa, esse fato se repete na realidade*”. Assim, o aluno deixa claro que o referente se trata de uma narrativa e não de uma realidade, concedendo mais coerência ao texto. Nesse momento, constatamos quão importante é o aluno ter o hábito de reescrever, de rever o seu texto e ter a chance de modificá-lo para melhor.

Nas linhas 16 e 17 da produção final, identificamos algumas mudanças em relação ao rascunho, o aluno troca a palavra “crimes” por “delitos”. Na linha 17, reformula a frase que antes era: “A tela de um computador ou celular traz muitas ilusões, até as **crianças utilizam redes sociais**, ficando expostas de diversos perigos, ficando viciados.” para “*Desde a infância as crianças utilizam redes sociais, ficando expostas a esses perigos, entre outros, tornando-se um viciado em tecnologia*”. Com essa mudança, modifica seu texto para que ele fique mais coeso, trocando palavras e organizando algumas frases para saírem da fala coloquial. Além

disso, o marcador argumentativo “desde” traz a ideia de progressão do texto, uma vez que o aluno inicia falando das fases da vida do indivíduo, iniciando com a infância, utilizando a imagem da criança, indo aos percalços que envolvem o uso da internet pelo adulto.

Por fim, na conclusão também observamos mudanças significativas em relação à primeira versão do texto, o aluno retira informações que julga desnecessárias e acrescenta outras. Na linha 20 do rascunho, fala que há conexão entre o ser humano e a máquina, mas na linha 24 da produção final, ele acrescenta “ficando suscetível a ataques pela internet e um uso compulsivo dela”. Na linha 25 da produção final, acrescenta algumas informações que antes não estavam no rascunho, como por exemplo: “sensação de segurança” e “desde a juventude”.

Conforme Riolfi (2008) afirma, na escrita temos o movimento em que as palavras são trabalhadas, frases refeitas, eliminadas, refeitas até que o texto tenha um caráter homogêneo. Por isso é de suma importância que o aluno faça o trabalho de escrita e reescrita. Por meio da análise entre rascunho e produção final, conseguimos notar algumas mudanças, porém as que foram feitas são de ordem textual.

Não há uma mudança em relação à temática, apesar de mudar as palavras, o tangeciamento notado anteriormente no esboço, permanece evidente na produção textual do aluno. Nesse caso, fica o questionamento: só ofertar ao aluno a possibilidade de produzir uma nova versão do seu texto é suficiente? Pelo que analisamos, apesar de haver algum avanço, e, conseqüentemente, adequações vocabulares que promovem mais coesão e coerência, ainda são notadas dificuldades pertinentes, principalmente quando consideramos o texto como um todo ligado a problemática que é pré-definida pela proposta do texto dissertativo.

Diante dessas questões, destacamos a importância de criarmos uma cultura da reescrita, previamente mediada pelo professor. Dessa forma, o discente poderia compreender a importância de uma escrita em processo, que mesmo contendo orientações, concede independência ao aluno.

Figura 3: Produção Textual II (esboço) – Combate à pedofilia e a pornografia infantil no Brasil

deixia ter conectivos FOLHA DE REDAÇÃO

É preciso discutir sobre Pedofilia e Pornografia de crianças no Brasil, que cresceu muito no cenário Pandêmico. A descoberta da tecnologia abriu portas para o acesso de informações variadas, permitindo que os jovens e crianças usem, assim, expostas aos conteúdos, até mesmo, perigosos e inadequados. Dessa forma, pode-se notar a falta de atenção dos pais em relação ao celular dos filhos, não só, mas também, as relações no ambiente social entre adultos e menores, sem cuidado. Assim sendo, é evidente que a problemática necessita ser discutida e solucionada.

Em primeiro lugar, a mídia como grande influenciadora, aumentou cada vez mais a erotização em suas plataformas, seja, em novelas, filmes e vídeos. Desta maneira, acontece que as imagens repassadas, por exemplo, explícitas, brigas, abusos, entre outras, sejam vistas de maneira normal. Isso leva aos jovens que assistem a creditarem que conversas íntimas com adultos ou estranhos na internet - como fotos - não mereçam atenção, impossibilitando eles de buscarem ajuda.

Entretanto, vale destacar, que as vítimas de abusos, boa parte dos agressores são pessoas próximas, principalmente no período de isolamento, tal período que facilitou, não só virtualmente, como também pessoalmente, pelo fato dessas pessoas terem a total confiança dos familiares, por certo não deveriam.

Em virtude dos fatos mencionados, é nítido que a dificuldade precisa de solução. Nesse sentido, cabe ao Estado, mais precisamente as Escolas usufruírem da sua base de influência humana, estabelecerem a reeducação de crianças desde o início, para aprenderem a identificar os sinais, assim, padecendo se protegerem contra tais abusos retratados. Por meio de psicólogos, professores e também a família, como meio de proteger os menores, com a finalidade de combater a problemática e assim tornar a sociedade segura.

Fonte: A autora, 2023.

Transcrição

| | |
|----|---|
| 01 | É preciso discutir sobre Pedofilia e Pornografia de crianças no |
| 02 | Brasil, que cresceu muito no cenário pandêmico. A descoberta |
| 03 | da tecnologia abriu portas para o acesso de informações variadas |
| 04 | permitindo que os jovens e crianças usem, assim, expostas aos |
| 05 | conteúdos, até mesmo, perigosos e inadequados. Dessa forma, pode-se |
| 06 | notar a falta de atenção dos pais em relação ao celular dos |
| 07 | filhos, não só, mas também, as relações no ambiente social |
| 08 | entre adultos e menores, sem cuidado. Assim sendo, é evidente que |
| 09 | a problemática necessita ser discutida e solucionada. |
| 10 | Em primeiro lugar, a mídia como grande influenciadora, aumentou |

| | |
|----|---|
| 11 | cada vez mais a erotização em suas plataformas, seja, em novelas, |
| 12 | filmes e vídeos. Desta maneira, acontece que as imagens repassadas |
| 13 | por exemplo, explícitas, brigas, abusos, entre outros, sejam vistas de |
| 14 | maneira normal; Isso leva aos jovens que assistem acreditarem |
| 15 | que conversas íntimas com adultos ou estranhos na internet como - |
| 16 | fatos – não mereça atenção, impossibilitando eles de buscarem |
| 17 | ajuda. |
| 18 | Entretanto, vale destacar, que as denúncias de abuso boa parte |
| 19 | os agressores são pessoas próximas, principalmente no período |
| 20 | de isolamento, que facilitou, não só virtualmente, como também |
| 21 | pessoalmente, pelo fato dessas pessoas terem a total confiança |
| 22 | dos familiares, por certo não deviam. |
| 23 | Em virtude dos fatos mencionados, é nítido que a dificuldade |
| 24 | precisa de solução. Nesse sentido, cabe ao Estado, mais precisamente |
| 25 | as escolas, usufruírem da sua base de influência humana estabele- |
| 26 | cerem a reeducação de criança desde o início, para aprenderem |
| 27 | a identificar os sinais, assim, podendo se protegerem contra tais |
| 28 | abusos retratados. Por meio de psicólogos, professores e também |
| 29 | a família, como meio de proteger os menores, com a finalidade de comba- |
| 30 | ter a problemática e assim tornar a sociedade segura. |

No esboço mostrado, notamos marcações em algumas palavras por conta que o aluno entregou para o professor e disse que estava com dificuldades. O professor deu uma breve orientação e fez marcações. Estruturalmente, trata-se de um texto dissertativo-argumentativo composto por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução, linhas 03 e 04, vemos um certo truncamento no texto dando a entender que está faltando uma palavra, pois diz: *“tecnologia abriu portas para o acesso de informações variadas, permitindo que os jovens e crianças usem, assim, expostas aos conteúdos, até mesmo, perigosos e inadequados”*. Depois da palavra “usem” o texto fica um pouco desconexo, pois não dá para entender muito bem o que o aluno deseja passar, então nesse caso temos um problema de coesão. Além disso, verificamos um tangenciamento do tema, ao invés de falar em

pedofilia e pornografia infantil, o aluno discute mais sobre ao conteúdo que pode ser consumido pela criança.

Ao elencar os argumentos, ainda no momento introdutório, o aluno realiza uma espécie de paradoxo. Ao utilizar a expressão “não só, mas também” como conectivo entre o argumento 1 e argumento 2, o aluno pontua uma conjunção adversativa, seguido pela ideia de adição e comparação que ocorre por meio do advérbio. Dessa forma, a expressão torna-se confusa e ambígua, tendo em vista que pode pender para uma contra argumentação, devido à conjunção “mas”, ou pode ser estabelecida a ideia de continuidade aditiva pelo advérbio “também”.

O primeiro argumento do aluno (inclusive, é demarcado pelo operador argumentativo “em primeiro lugar”) demonstra uma problemática na progressão das ideias, o que dificulta a coerência do texto. Da linha 10 a 13, o aluno explica a influência da mídia na erotização, contudo sem explicar a quem é essa destinada. Posteriormente, no mesmo parágrafo, entre as linhas 14 a 17, o autor do texto pontua o contato da vítima com a internet, o que além de não estabelecer uma conexão com as mídias anteriormente elencadas, traz a culpabilidade para a própria vítima.

O segundo argumento, demarcado pelo conectivo “entretanto”, demarca a técnica contra argumentativa. Se no primeiro, o aluno pontua que a problemática se dá através da mídia, no segundo ele aponta como isso acontece com pessoas próximas, o que faz a estratégia adotada ter uma progressão de ideias interessante, mas que poderia ser melhor explorada com uma argumentação mais consistente, e, principalmente com o entendimento da problemática, tendo em vista que uma vez mais o autor do texto atribui uma certa culpabilidade à vítima ao terminar o parágrafo com a expressão “por certo não deviam”, ao pontuar que as pessoas não deveriam confiar nesses possíveis abusadores.

Por fim, o aluno termina o texto utilizando o operador argumentativo “em virtude de”, o que traz problemas quanto à coerência estrutural do texto. Tendo em vista que o conectivo traz a ideia de causa e/ou consequência, existe um entrave quanto à coesão sequencial, o que atrapalha a progressão de ideias, uma vez que se trata de um parágrafo conclusivo, no qual, normalmente, são utilizadas conjunções conclusivas para terminar o texto.

Posteriormente, seguindo o padrão de texto cobrado no vestibular, a conclusão apresenta possíveis soluções para os problemas elencados. Novamente, o aluno estabelece a responsabilidade para a vítima, de modo que na linha 26 ele pontua que é necessário o Estado

juntamente com a escola “estabelecerem a reeducação de criança desde o início”, porém não explica como essa intervenção deve acontecer. O outro ponto que ele aborda das linhas 28 a 30, expõe que a intervenção deve ser por meio de psicólogos, professores e da família para proteger os menores. Mais uma vez, ele acaba citando outros meios e não apresenta uma forma factível de se combater à pedofilia e a pornografia de crianças.

Levando em consideração os fatores pragmáticos, o texto mostra um baixo nível de informatividade, uma vez que o discente não apresenta informações para além do conhecimento de mundo dele, não há nenhum tipo de intertexto ou tentativa de validação do dizer por meio de dados externos. A produção textual acaba se tornando básica e repetitiva.

Das linhas 18 a 22, ao falar sobre abuso das crianças, observamos que o aluno usa o termo “agressores” para se referir aos abusadores. Nesse caso, há um equívoco na utilização do termo, tratando, assim, de um problema quanto à coerência semântica. Ademais, utiliza a palavra “dessas pessoas” sem ter um referente, o leitor não consegue identificar a quem ele está se referindo, visto que todo o seu parágrafo ficou generalizado.

No decorrer de toda a produção, o aluno discute mais o fato do consumo que o problema em si. As formas de combate apresentadas por ele ficam circunscritas à própria vítima. Assim, como não apresenta mais dados para a produção, acaba ficando rasa, sem muito viés argumentativo.

É interessante destacarmos que mesmo o aluno usando vários elementos coesivos de forma correta, tanto na forma remissiva (com uso de sinônimos e pronomes), quanto na maneira sequencial (como em dessa forma, assim sendo, em primeiro lugar, desta maneira, entretanto, etc). Notamos também que existem poucos desvios quanto a coesão remissiva lexical, sendo encontradas somente na linha 2, quando o aluno utiliza o verbo “cresceu” para falar de pedofilia e pornografia, sendo que, uma vez que se trata de mais de um impasse, o verbo deveria estar no plural (cresceram); e, ainda, na linha 13, em que o aluno utiliza a expressão “entre outros” para se referir às “imagens repassadas”, contendo assim um desvio quanto a concordância de gênero (sendo a forma correta “entre outras”).

Apesar das poucas falhas específicas observadas, notamos como os mecanismos utilizados ainda se fazem ínfimos para manter uma linha racional na tessitura geral do texto. Para além da escrita correta, é necessário que haja um texto com desencadeamento de ideias

lógico-formais que atendam a temática estabelecida, para que assim, seja possível manter a coerência.

Produção Textual II – edição

Combate à pedofilia e a Pornografia infantil em questão no Brasil.

1 Antes de tudo, é necessário discutir sobre Pedofilia e a Pornografia de crianças no Brasil,
e
2 como pode se combater, que tal fato cresceu bastante no cenário pandêmico. Logo, a
3 internet tornou se uma forma dos jovens ficarem expostos aos tipos de conteúdos que
vem
4 junto ao problema citado, pelo fato da rede ter variadas informações e ser algo público
e de 5 fácil acesso. Dessa forma, nota-se o que agravou o problema foi a falta de atenção dos
pais
6 em relação ao celular dos filhos, nesse período de isolamento, como também, as relações 7
desprotegidas no ambiente social e virtual, ocasionando no crescimento do número de casos. 8
Sendo assim, é evidente que a problemática necessita ser discutida e solucionada.

9 Em primeiro lugar, evidencia-se que o poder da mídia sobre os jovens e uma das causas
da
10 Pornografia de menores, que aumentou cada vez mais a erotização em suas plataformas,
11 como em novelas, filmes, vídeos e sites. Ademais, por terem essa facilidade acabam
12 assistindo conteúdos pesados para a mente de um jovem, como brigas e abusos sexuais,
faz
13 com que sejam vistas como algo normal. Isso leva a um momento em que sofram com
14 tentativas de abusos, seja virtual ou pessoal, a não identificarem que estão passando por
15 uma situação perigosa, e assim, impossibilitando-os de buscarem ajuda. Desse modo,
16 devido a falta de atenção de monitoramento dos responsáveis, o problema é agravado no
País.

17 Além disso, vale destacar que as denúncias de abusos contra os agressores boa parte dos
18 agressores são pessoas próximas - tios, primos, padrastos, amigos da família, e até os
19 próprios pais- cresceu ainda mais no período de isolamento dos últimos anos. Mais
20 precisamente, esse acontecimento facilitou as proximidades entre jovens e adultos,
21 ocorrendo a Pedofilia. Tal período influenciou os menores a ficarem mais nas redes de
22 navegação, desse jeito ficando a mercê de estranhos da internet que ficam de plantão e
23 fisicamente sem proteção no ambiente social em que vivem, já que não se sabe em que
24 momento o conhecido pode se tornar um inimigo. Segundo os fatos, nota-se que os 25
mesmos precisam de cuidados não só virtualmente, como também na vida real.

26 Em virtude dos fatos mencionados, é perceptível que a dificuldade precisa de solução.
27 Nesse sentido, cabe ao Estado, mais precisamente, o Ministério de Educação, que
comanda 28 as escolas e Instituições de Ensino, usufruírem do seu conhecimento e da sua base
de 29 influência humana e mental, estabelecerem a reeducação das crianças desde o início.
30 Assim, por meio de psicólogos para ajudarem a desenvolver mais a mente dos jovens,
os

31 professores educando no ambiente escolar, e também a família ensinando a viverem e
se 32 protegerem diante a sociedade, direto de casa. Com a finalidade de combater e a
minimizar 33 a Pedofilia e a Pornografia, desse modo tornar a sociedade mais segura.

Esta versão final foi entregue via e-mail, pois no dia da entrega o aluno não pode comparecer ao cursinho por motivos de saúde. Sendo assim, aceitamos receber virtualmente.

A edição do aluno apresenta consideráveis mudanças no que concerne a questões coesivas. Já na introdução do texto, o aluno acrescenta o modalizador “antes de tudo” para iniciar e situar o leitor do que será discutido, sendo demarcada a apresentação da temática da pedofilia e pornografia de crianças.

Neste momento introdutório, o aluno realiza atividade de retextualização principalmente no que diz respeito a aspectos de coesão por sinonímia. Assim, são alteradas as seguintes expressões: “preciso” (versão 1/linha 1) para “necessário” (versão 2/linha 1); “pode-se notar” (versão 1/linha 5) para “nota-se” (versão 2/linha 5); e, “discorrida”(versão 1/ linha 8) para “discutida”(versão 2/linha 8). As nuances apesar de percorrem caminhos semânticos parecidos, apresentam uma escolha lexical mais acertada para o contexto de produção, o que é um fator positivo para a coerência do texto do aluno. Daí a importância de como a reescrita proporciona uma maior familiaridade com o próprio texto e com as escolhas intencionadas do aluno.

Na linha 6, ainda na introdução, o aluno faz uma mudança quanto ao elemento conectivo. Na primeira versão, ao utilizar a locução “mas também” existia uma ambiguidade que foi polida dando lugar à locução “como também”, para enumerar os argumentos, além de caracterizar que um acontece de forma semelhante ao outro, estabelecendo uma comparação de gravidade entre as problemáticas pontuadas, as quais, segundo o aluno, contribuem para o crescimento da pedofilia e da pornografia de crianças.

No primeiro argumento, o autor do texto faz um acréscimo à enumeração de plataformas que podem contribuir para a erotização de crianças. Nesse momento, ele acrescenta “sites” como uma dessas plataformas (linha 10), o que estabelece uma maior relação com o que será discorrido a seguir, que são os abusos que se dão pelos meios virtuais (linha 14). A ligação entre as plataformas e os possíveis abusos é estabelecida pelo conectivo acrescentado nessa segunda versão “ademais” (linha 11), o que acaba sendo um recurso de coesão sequencial para dar progressão à ideia.

Para finalizar o parágrafo, o aluno acresce um período na edição. O período é iniciado pelo modalizador “desse modo”, o qual dá o sentido de explicação ao que fora dito anteriormente, no entanto, notamos como a expressão, apesar de utilizada de forma correta, as ideias seguintes não apresentam uma continuidade coerente, uma vez que o aluno finaliza o texto pontuando “a falta de monitoramento dos responsáveis” (linha 16), em um parágrafo todo voltado a erotização que é efetuada pelas plataformas. Assim, existe uma quebra de expectativa, dado ao fato que se espera que a culpabilidade seja das plataformas, o que é redirecionado, no final do parágrafo para os pais.

No segundo argumento, o aluno também realiza mudanças significativas. Logo no início do parágrafo, existe a mudança do conectivo “entretanto” (versão 1), para “além disso” (versão 2). Uma vez que o aluno estabelece uma relação de adição, a mudança do modalizador promove coesão e coerência para o ligamento de progressão do texto. Ao longo da argumentação, vemos que o aluno inicia pontuando a ideia de como o isolamento agravou o problema com pessoas próximas (linha 18) e, logo em seguida, o autor pontua como o fato de ficar em rede promove mais propensão a relacionamentos com pessoas estranhas (linha 22), o que não apresenta congruência das ideias, sendo essa segunda problemática mais relacionada às questões levantadas no primeiro argumento. Apesar da mudança dos modalizadores ser positiva, o aluno apresenta dificuldades quanto às amarras gerais de ideias no texto.

Por fim, na conclusão do aluno, são acrescentados na edição alguns detalhamentos. O aluno pontua o “ministério da educação” e a finalidade das ações que ele elenca que seria “combater e minimizar a pedofilia e a pornografia”. Existe o intento de correlacionar o texto retomando explicitamente a temática abordada, no entanto, ainda com ações superficiais, que não permitem que, realmente, conheçamos as ideias do aluno para resolução do problema.

Dessa forma, podemos observar que as refacções do aluno, infelizmente, estão no que Koch (2016) chama de superfície do texto, isto é, nos mecanismos coesivos. O aluno apresenta a preocupação de tornar o texto mais preciso e por isso faz o uso de modalizadores, conjunções e sinonímia, o que não deixa de ser positivo para o texto. No entanto, descobrimos que as principais dificuldades estão no âmbito da correlação de ideias, pensando o texto como uma tessitura articulada.

Assim, ambas as versões do texto do aluno apresentam problemas de coerência e até mesmo na identificação da temática proposta. Essas questões pontuam a necessidade de uma cultura de escrita e reescrita processuais, que não possam se restringir a mecanismos

linguísticos, mas que suscitam no aluno a maturação e independência de suas ideias, vinculadas a uma predisposição de uniformidade do texto.

Figura 4: Produção III – A importância do brincar e do divertir-se para o pleno desenvolvimento humano (esboço)

A criança nasce com a necessidade de brincar que é uma das atividades mais importantes no desenvolvimento do indivíduo. Através do brincar, a criança desenvolve seu potencial, além de suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas, e também descobre seus limites.

Neste contexto, a escola desempenha um papel muito importante em termos de brincadeiras e desenvolvimento infantil. Com o advento da educação em tempo integral as crianças passam mais tempo na escola do que em casa e têm menos tempo para brincar. Desta forma, a escola torna-se mediadora do brincar.

Brincar é a maior e melhor (mais completa) manifestação das crianças de sua compreensão e conhecimento do mundo. A criança desenvolve uma apreensão significativa em seu desenvolvimento, ele humaniza, se relaciona, se desenvolve, evolui (e cresce). Muitas escolas não proporcionam isso por isso, deve haver medidas para solucionar esse problema.

Portanto, o Ministério de Educação deve tomar medidas para a tomada e introdução de jogos e atividades lúdicas nas escolas. Os pais das crianças devem incentivar seu filho a brincar. Assim, muitos outros favorecerão o desenvolvimento das crianças e suas potencialidades.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 5: Produção III - edição

A criança nasce com a necessidade de brincar, que é uma das atitudes mais importantes no desenvolvimento do indivíduo. Através de brincar a criança desenvolve seu potencial, além de suas habilidades sociais, futuras, cognitivas e físicas, e também descobre seus limites.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel muito importante em termos de brincadeira e desenvolvimento infantil. Com o advento da educação em tempo integral as crianças passam mais tempo na escola do que em casa e têm menos tempo para brincar. Desta forma, a escola torna-se mediadora do brincar.

Brincar é a maior e melhor manifestação das crianças de sua compreensão e conhecimento do mundo. A criança desenvolve uma aprendizagem significativa em seu desenvolvimento, ela humaniza, se relaciona, se desenvolve e evolui. Muitas escolas não proporcionam isso, por isso, deve haver medidas para solucionar esse caso.

Portanto, o Ministério da Educação deve tomar medidas para tornar obrigatória a introdução de jogos e atividades lúdicas nas escolas, e os pais devem incentivar seus filhos a brincar. Assim, muitas crianças terão um bom rendimento escolar e social.

Fonte: A autora, 2023.

Transcrição

| | |
|----|--|
| 01 | A criança nasce com a necessidade de brincar, que |
| 02 | é uma das atitudes mais importantes no desenvolvimento |
| 03 | do indivíduo. Através do brincar a criança desen- |
| 04 | volve seu potencial além de suas habilidades sociais, |
| 05 | futuras, cognitivas e físicas, e também descobre seus limites. |
| 06 | Nesse contexto, a escola desempenha um papel muito |
| 07 | importante em termos de brincadeira e desenvolvimento |
| 08 | infantil. Com o advento da educação em tempo integral |
| 09 | as crianças passam mais tempo na escola do que |
| 10 | em casa e tem menos tempo para brincar. Desta forma, |
| 11 | a escola torna-se mediadora do brincar. |
| 12 | Brincar é a maior e melhor manifestação das crianças |
| 13 | de sua compreensão e conhecimento do mundo. A criança |
| 14 | desenvolve uma aprendizagem significativa em seu |
| 15 | desenvolvimento, ela humaniza, se relaciona, se desenvolve |
| 16 | e evolui. Muitas escolas não proporcionam isso, por isso, |
| 17 | deve haver medidas para solucionar esse caso. |
| 18 | Portanto, o Ministério da Educação deve tomar medidas |

| | |
|----|--|
| 19 | afim de tornar obrigatório a introdução de jogos e |
| 20 | atividades lúdicas nas escolas, e os pais devem incentivar |
| 21 | seus a brincar. Assim, muitas crianças terão um bom |
| 22 | rendimento escolar e social. |

Na produção III, não fizemos a análise do esboço porque o aluno reescreveu seu texto e não realizou nenhuma modificação na produção final. Ele apenas reescreveu tal qual estava no esboço. Esse é um ponto muito importante a ser destacado em nossa pesquisa, visto que tivemos uma certa dificuldade na coleta das produções textuais.

Situações como essas foram bem corriqueiras pelo fato de os alunos não apresentarem uma compreensão adequada sobre o que seja a reescrita. Muitas das produções que foram coletadas, o aluno apenas melhorava a caligrafia ou a pontuação na produção final. Isso se dá também pela pequena carga horária que a matéria de produção textual tem na grade escolar. Durante as observações, as aulas de produções textuais aconteciam somente uma vez na semana, em dois horários, que totalizavam 90 minutos durante toda a semana.

Em comparação às outras dissertações analisadas, inferimos como a prática da reescrita é ínfima e deixa o aluno estagnado em uma única versão, de modo que não foram observadas grandes mudanças entre as diferentes versões de cada texto dos alunos. As primeiras análises que efetuamos centram-se na superficialidade do texto, voltando-se principalmente para as questões coesivas referenciais e sequenciais, mas não apresentam percepções mais elaboradas dos demais critérios de textualidade, principalmente no que se refere à informatividade e coerência do texto.

Deparamo-nos com muitos esboços iguais às edições porque não há uma valorização da reescrita no âmbito escolar. Constatamos também a não exigência do rascunho, pelo contrário, era valorizado que o aluno fizesse o quanto antes a sua produção final para que o professor registrasse logo a nota.

No cursinho, o qual está intimamente ligado às estruturas de vestibulares não se vinculando a atribuição de notas periódicas, percebemos que houve um foco maior, pois o objetivo era a preparação dos alunos para o Enem. Os alunos tinham dois dias da semana unicamente para Produção Textual, podendo escrever em sala de aula e tirar dúvidas com o professor assim que surgissem. Dessa forma, é importante ressaltar como falta uma valorização

maior por parte do sistema escolar, em relação às destruições das aulas de produção textual, principalmente em relação às escolas públicas.

No final os alunos são os principais prejudicados, pois se tornam reféns de um sistema escolar estagnado, tendo que optar, muitas vezes, por fórmulas prontas que encontram na internet. Alguns sites disponibilizam até mesmo uma lista de citações que o aluno pode usar em qualquer contexto, no entanto essas táticas geram prejuízos cognitivos e aos fatores de textualidade, uma vez que o aluno acaba limitando sua criatividade e, conseqüentemente, deixa de expressar sua informatividade, além de reproduzir mecanismos sem entender a função desses em relação ao texto, prejudicando-o com a coerência das ideias.

É notório também como o próprio sistema voltado ao ensino médio, acaba desestimulando o estudante à escrita. Devido ao fato de essa ser uma fase estudantil muito voltada à preparação para entrar na faculdade, os alunos constantemente treinam exercícios nos moldes de vestibulares, que se circunscrevem a questões objetivas em que o aluno precisa somente “marcar” a alternativa. Sendo, com a produção textual, o único momento em que realmente existe a prática da escrita, muitos alunos apresentam dificuldades e até mesmo temores quanto a essa atividade.

Além disso, as temáticas trabalhadas geralmente giram em torno de assuntos abrangentes que, além de não estarem vinculadas ao contexto do aluno, são temáticas que facilmente são tangenciadas. Calkins (1989) pontua que é fundamental despertar no aluno o gosto pela escrita, no entanto, diante de um quadro resumido a avaliações e aos temores quanto ao vestibular, a escrita acaba sendo encarada como defasada e maçante.

Como Riolfi (2008) enfatiza, o professor precisa ter inicialmente um diagnóstico dos alunos, compreendendo as dificuldades com base na análise da produção, seja oral, de leitura, escrita ou reflexão sobre a língua e fruição do texto literário. Indubitavelmente, as fórmulas prontas, citações “coringas”, conectivos fixos, entre outras formas que prometem ao aluno conseguir escrever um texto voltado à aprovação no vestibular, tem criado textos superficiais nos quais tem se notado dificuldade na articulação das ideias e até mesmo no entendimento da problemática temática que é proposta.

É necessário que haja uma adequação da programação curricular, dando protagonismo ao aluno. Identificar as dificuldades individuais, assim como os pontos particulares positivos de

cada aluno, além de se discutir como a escrita é um processo, faz com que esse se sinta mais propenso a analisar o próprio texto e consiga absorver formas de fazê-lo de maneira proficiente.

A mudança que estimula a cultura da reescrita não depende só do aluno, mas precisa ser mediada pelo professor e apoiada pelo próprio sistema. Isto é, é importante que o professor não se sinta constantemente cobrado quanto à função de atribuir notas, mas de atuar como um orientador que propõe aos alunos a oportunidade processual da escrita, de modo que esse possa identificar as questões referentes à textualidade, assim como as de convenção de escrita e até mesmo da apropriação de discursos.

No intuito de motivar a escrita, é importante que prezemos em baseá-la em algo que seja convidativo para o aluno, isto é, possua um tema que o interesse e o faça ter gosto pela escrita. Pensando nisso, é importante fazer com que o aluno valorize suas próprias vivências, apropriando-se delas e entendendo a escrita como um processo que não precisa ser findado prontamente, mas que pode ser reelaborado e melhorado a partir de suas próprias perspectivas, o que, conseqüentemente, poderá fazer com que a escrita seja um projeto pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES

Partindo da discussão de como o texto é um evento comunicativo, percorremos como esse está situado no âmbito do escolar do ensino médio, observando, principalmente, as questões de escrita e de reescrita textual. Pontuamos que, assim como o indivíduo perpassa por fases de escrita icônicas até a produção de textos (tratando-se, portanto, de uma evolução na forma de escrever e se expressar), de forma semelhante, mesmo com o advento cognitivo da escrita adquirido, ainda é necessário que haja uma análise pessoal de como o texto pode ser reescrito e amadurecido.

Assim, esta pesquisa objetivou analisar o processo de escrita das produções textuais de alunos do 1º ano do Ensino Médio, tomando como processo de escrita as mudanças que foram sendo realizadas do rascunho para a produção final. No entanto, na escola em que a pesquisa foi efetuada, inicialmente, o professor não trabalhava com a reescrita das produções textuais, o que resultou em um problema, uma vez que não tínhamos como analisar as mudanças entre rascunho e produção final. Sendo assim, buscamos uma nova forma de coletar esse processo, que foi através do pré-vestibular Maximum Instituto, por meio de uma oficina de escrita.

Tendo como foco o Ensino Médio, temos o encaminhamento para um gênero específico: o dissertativo. Mesmo que tenha uma base heterogênea, a dissertação escolar geralmente é

percebida como argumentativa, tendo em vista que é a argumentação do aluno que vem a ser o ponto chave da sua tessitura por apresentar e defender seu ponto de vista, sendo fixamente estruturada por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Assim, destacamos como o processo de reescrita não necessariamente se restringe a questões gramaticais, mas relaciona-se com a materialidade do texto e com a maturidade do aluno de perceber possíveis lacunas na sua escrita. Observamos as versões dos alunos atendendo a percepção de Calkins (1989), a qual faz a distinção entre esboço e edição. Para tanto, utilizamos a Linguística Textual para alicerçar os pontos de análise do texto aluno, dando destaque para os fatores de textualidade, sendo eles: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Nossa pesquisa discorreu em etapas progressivas, sendo essas as observações das aulas de Produção Textual, identificação das temáticas mais recorrentes, e por fim, a coleta e análise dos textos dos alunos. Seguindo uma linha muito semelhante no que diz respeito ao esboço e edição, foram selecionados 3 textos de alunos distintos para a análise.

Na primeira produção analisada, o aluno sozinho faz o processo de escrita e reescrita. Do rascunho para a produção final, percebemos algumas mudanças sutis em relação a algumas palavras, fazendo o uso de sinonímia. Além disso, ele modifica algumas frases que estavam com o sentido comprometido, sendo assim, embora sejam poucas mudanças, essas acabam por conceder meios de melhorar a coesão do texto.

Na segunda produção analisada, de forma semelhante, o aluno também realiza o processo de esboço e edição, utilizando mecanismos semelhantes ao primeiro elencado. O uso de palavras sinônimas, alterações no nível lexical, além de mudanças de conectivos, acaba fomentando a parte superficial do texto, o que não deixa de ser positivo, mas demonstra como o processo de reescrita da cultura escolar vigente leva mais em conta aspectos de convenções de escrita, do que de apropriação e continuidade de ideias.

Na terceira produção, não houve nenhuma mudança estrutural, lexical ou semântica do texto. O aluno permanece com a mesma versão, fazendo melhorias somente quanto aos borrões e quanto à caligrafia.

A partir dessas questões, percebemos que a reescrita não chega a ser uma prática entendida como parte do processo de escrita como um todo. Frequentemente, os alunos estão

acostumados a entregar textos às pressas para o concernir de notas, ou ainda, utilizando fórmulas prontas que prejudicam os fatores pragmáticos de textualidade.

Embora na reescrita dos textos 1 e 2, a edição final tenha apresentado avanços quanto à coesão, existem impasses que percorrem a coerência e a informatividade do texto. Do tangenciamento da temática, até as ideias difusas e superficiais, os alunos demonstram mais preocupação a entender às normas estruturais do gênero, do que apresentar sua argumentação de forma clara e consistente.

Diante dessas questões que podemos considerar como o processo de reescrita precisa ser incentivado como mecanismo que ao invés de deixar o aluno “preso” a convenções da língua, precisa ser um processo livre de independência, principalmente no campo das ideias. Sendo o aluno de primeiro ano recém-ingresso neste universo escolar do ensino médio, cabe ao professor ser o mediador que orienta o aluno ao desenvolvimento do processo textual desse.

A problemática advém do próprio sistema que não concerne formas de o professor avaliar o percurso individual do aluno. Dessa maneira, destacamos como além da intervenção da prática pedagógica, é importante que a sistematização dessa educação possa ser reformulada, de forma que o professor possa ser esse mediador entre o aluno e a escrita, e assim, o discente possa ter uma melhor percepção do seu próprio texto.

Referências bibliográficas

- ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMADO, Jorge. **Gabriela cravo e canela**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português**. ed: São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. U. (1981). **Introduction to text linguistics**. London: Longman.
- BRASIL, SEF. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa — 1º e 2º ciclos. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa — 5ª a 8ª série. Brasília: SEF, 1998.
- CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2. ed. — Londrina: Eduel, 2009
- CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de Ensinar a Escrever - O desenvolvimento do discurso escrito** – Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CERTEAU, de Michel. **A invenção do cotidiano** – nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. – 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith. Estratégias de textualização na fala e na escrita. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita**. 1. ed. 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1976.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. Porto Alegre: Letras de hoje, v. 28, n. 4, p. 115-154, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Ler e escrever – uma mera exigência escolar?** Revista do SELL. v.1, n.1. 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. THOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual** / Ingedore G. Villaça Koch, Luiz Carlos Travaglia. 17. ed. – 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual** / Ingedore G. Villaça Koch. 20. ed – São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. Contexto: São Paulo, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual** / Ingedore G. Villaça Koch. 22. ed – São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez Editora e Livraria, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. **Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 16788931 [www.revel.inf.br].

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino de produção textual: da ‘higienização’ da escrita para a escrita processual**. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. (Orgs.).

A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares. São Paulo: Blucher, 2011, p. 89-106.

POMMIER, Gérard. **A história da escrita e a aprendizagem de cada criança**. In. LIERDEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (organizadoras). Faces da Escrita Linguagem Clínica Escola. Campinas, SP: Mercado Letras, 2011. p 17-31.

RIOLFI, Claudia. **Ensino de língua portuguesa** / Claudia Riolfi [et.al] – São Paulo: Thomson Learning, 2008. – (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

RIOLFI, Claudia Rosa. **A língua espraiada**: responsabilidade subjetiva na formação de professores. 2015. Tese (Livre Docência em Formação de professores) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS. Maria Francisca Oliveira. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió,

AL: Edufal, 2013

SCHNEUWLY & DOLZ. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SECOM – Secretaria de Comunicação. FPTS – Fundação Parque Tecnológico de Santos. **PRESENTES**: Maranhão, 2020.

SERCUNDES, Maria Madalena I. **Ensinando a escrever**. In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) Aprender e ensinar com textos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2017.

VAN DIJK, TA, & KINTSCH, W. **Estratégias de Compreensão do Discurso**. Nova York: Academic Press, 1983.