



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL**  
**FACULDADE DE LETRAS-FALE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

**MARIA QUITÉRIA DA SILVA**

**OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE  
REPORTAGENS ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**MACEIÓ**  
**março de 2019**

**MARIA QUITÉRIA DA SILVA**

**OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE  
REPORTAGENS ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, da Universidade Federal de Alagoas, na área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

**Orientadora:** Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes.

**MACEIÓ**  
**março de 2019**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

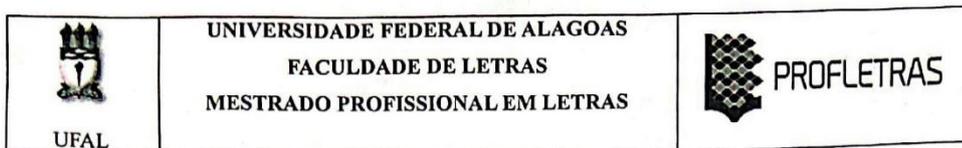
S586m Silva, Maria Quitéria da.  
Os mecanismos de coesão e coerência para a configuração de reportagens,  
sobre as profissões do lugar, escritas por alunos do 9º ano do ensino fundamental  
/ Maria Quitéria da Silva. – 2019.  
128 f. : il. color.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de  
Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 102-104.  
Anexos: f. 106-128.

1. Coesão (Linguística). 2. Coerência (Linguística). 3. Reportagem (Gêneros  
textuais). 3. Intervenção pedagógica. I. Título.

CDU: 82-92



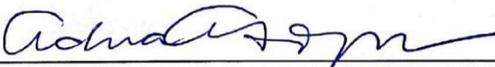
## TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA QUITÉRIA DA SILVA

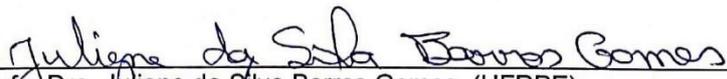
Título do trabalho: "OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"

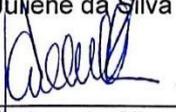
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 25 de março de 2019, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 25 de março de 2019.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos.....	16
Quadro 2 – Expressões conectivas e os marcadores/organizadores textuais.....	20
Quadro 3 - Tipos textuais/gêneros textuais.....	27
Quadro 4 – Prática de escrita de textos orais e leitura de textos escritos.....	29
Quadro 5 – Prática de produção de textos orais e escritos.....	30
Quadro 6 – Síntese da organização textual/retórica da reportagem de perfil.....	36
Quadro 7 – Quantitativo dos alunos participantes da pesquisa.....	57
Quadro 8 – Quantitativo das produções textuais .....	57
Quadro 9 - Temas das unidades das coleções do livro didático.....	59
Quadro 10 - Síntese do desenvolvimento da sequência didática.....	73
Quadro 11 – Análise comparativa das duas versões do texto 1.....	82
Quadro 12 – Análise comparativa das três versões do texto 2 .....	89
Quadro 13– Análise comparativa das duas versões do texto 3 .....	94
Quadro 14 – Análise comparativa das duas versões do texto 4 .....	100
Quadro 15 - O texto e seus principais referentes .....	102
Quadro 16 – Seleção vocabular nos textos .....	103

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Critérios da textualidade .....	13
Figura 2 – As dimensões da escrita .....	40
Figura 3 – As operações da produção textual .....	41
Figura 4 – Exemplo de correção indicativa no corpo do texto .....	43
Figura 5 - Exemplo de correção indicativa na margem do texto .....	44
Figura 6 – Exemplo de correção resolutive (1) .....	45
Figura 7 – Exemplo de correção resolutive (2) .....	45
Figura 8 – Exemplo de correção resolutive (3) .....	46
Figura 9 – Lista de símbolos metalinguísticos .....	47
Figura 10 – Exemplo de bilhete (1) .....	49
Figura 11 – Exemplo de bilhete (2) .....	49
Figura 12 – Versão final do texto 1 para publicação .....	83
Figura 13 – Versão final do texto 2 para publicação .....	90
Figura 14 – Versão final do texto 3 para publicação .....	95
Figura 15 – Versão final do texto 4 para publicação .....	101

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela conclusão deste curso.

A minha orientadora, Adna de Almeida Lopes, pelas relevantes orientações acadêmicas.

A banca examinadora, Andrea da Silva Pereira e Juliene da Silva Barros Gomes, pela disponibilidade e valiosas contribuições.

A Eliene Estácio Santos pela significativa intervenção e contribuições na banca de qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS/UFAL, pelos ensinamentos.

Ao Pedro, secretário do PROFLETRAS, pelo apoio recebido.

Aos meus colegas de curso pelos inestimáveis momentos compartilhados, especialmente Josefa e Hébio.

A CAPES pelo financiamento deste Programa.

As diretoras da Escola Hévia Valéria, Marcilene Gomes e Marizilda Bezerra e a coordenadora Márcia Verônica pelo apoio nesse processo.

Aos alunos da sexta fase da Eja de 2017 da Escola Hévia Valéria pela colaboração nesse estudo.

Aos (as) amigos (as) e parentes pela força nesse percurso.

Ao Júlio, pela escuta e apoio nos momentos de ansiedade.

## RESUMO

Esta dissertação tem como propósito refletir sobre aspectos da textualidade relacionados à configuração do gênero textual reportagem em um trabalho didático desenvolvido sobre as profissões existentes na comunidade em que se insere uma escola municipal de Maceió-AL. A pesquisa, de cunho etnográfico, concentra-se na área Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual e Práticas Docentes do Mestrado Profissional em Letras/Profletras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os dados obtidos em sala de aula, num total de 21 textos, constam de duas, três ou quatro versões, a original e a reescrita submetida à intervenção textual interativa (CALIL, 2000; RUIZ, 2015), em que a professora escreve bilhetes apontando aspectos para a melhoria dos textos. Dessas produções, foram selecionados quatro textos em versão inicial (manuscrito), quatro em segunda versão (manuscrito), um em terceira versão (manuscrito) e quatro textos em versão final (diagramada), num total de 13 versões de textos para análise comparativa. O trabalho didático, para a organização de um mural de reportagens sobre as profissões, partiu do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: *Trabalho*, do capítulo intitulado: *O trabalho nosso de cada dia*, do Livro Didático de Português-LDP - *Eja Moderna* - 9º ano do ensino fundamental adotado pela escola. Para as análises e reflexões sobre os aspectos da textualidade do gênero textual trabalhado, recorreu-se aos estudos sobre coesão e coerência textuais (ANTUNES 2005, 2010; KOCH, 2016; KOCH; TRAVAGLIA, 2015), como também aos estudos sobre os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, 2010), o gênero textual reportagem (BAHIA, 2009; BONINI 2014; FARIA, 2016; KINDERMANN, 2014), entre outros. A pesquisa se propôs a responder aos seguintes questionamentos: Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática? Nossos resultados indicaram que, na última versão, os marcadores utilizados concorrem mais significativamente para a fluidez e o sentido do texto. É possível também afirmar que a intervenção didática por meio de bilhetes, a “correção textual interativa” apontada por Ruiz (2015), contribuiu com o processo de construção de um texto mais coeso e coerente, reforçando a ideia da importância do estudo mais detalhado dos recursos coesivos para um melhor desenvolvimento da progressão temática dos textos.

Palavras-Chave: coesão e coerência; gênero textual reportagem; intervenção didática.

## ABSTRACT

This dissertation proposes to reflect about aspects of textuality related to the configuration of reporting textual genre in a didactic work developed on the existing professions in the community in which a municipal school of Maceió-AL is inserted. The research, ethnographic, focuses on Languages and Literacies area of research line Reading and Text Production and Educational Practice of Professional Master of Letters/Proletras, Faculty of Letters of the Federal University of Alagoas (UFAL). The data obtained in the classroom, a total of 21 texts, consist of two, three or four versions, the original and rewritten submitted to interactive textual intervention (CALIL, 2000; Ruiz, 2015), in which the teacher writes notes pointing aspects for the improvement of texts. Among these productions, four texts were selected in initial version (manuscript), four in second version (manuscript), one in third version (manuscript) and four texts in final version (diagrammed), in a total of 13 versions of texts for comparative analysis. The didactic work, for the organization of a reporting board about the professions, started with the development of the proposal presented in Unit I: Work, from the chapter titled: Our Daily Work, from the Portuguese-LDP Didactic Book - Eja Moderna - 9th grade of primary school adopted by the school. For the analyzes and reflections on the aspects of textuality of the textual genre worked, we used the studies on textual cohesion and coherence (Antunes 2005, 2010, KOCH, 2016; KOCH; TRAVAGLIA, 2015), as well as studies on textual genres (MARCUSCHI, 2008, 2010), the reporting textual genre (BAHIA, 2009, BONINI 2014, FARIA, 2016, KINDERMANN, 2014), among others. The research aimed to answer the following questions: How do 9th grade students articulate the mechanisms of cohesion and coherence directed to the report genre configuration and what changes in this specific configuration after didactic intervention? Our results indicate that the latest version, the markers used contribute most significantly to the flow and direction of the text. It's also possible to affirm that the notes, pointed out by Ruiz (2015), had an effect, contributing to the construction of a more cohesive and coherent text, reinforcing the idea of the importance of a more detailed study of the cohesion for a better development of the texts, aiming at its thematic progression.

Keywords: cohesion and coherence; textual genre reporting; didactic intervention.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>2 TEXTO E TEXTUALIDADE.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 O texto e o ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 A coesão textual.....</b>	<b>14</b>
2.2.1 Os nexos textuais.....	17
2.2.2 Recursos constitutivos dos nexos textuais.....	18
<b>2.3 A coerência textual.....</b>	<b>21</b>
<b>3 GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DO ENSINO .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 O trabalho com o jornal em sala de aula.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2 O gênero textual reportagem.....</b>	<b>31</b>
<b>4 A INTERVENÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA NO PROCESSO DE ESCRITA .....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 Produção textual: a escrita como processo.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2 Os tipos de correção.....</b>	<b>42</b>
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>53</b>
<b>5.1 A natureza da pesquisa.....</b>	<b>53</b>
<b>5.2 O contexto da pesquisa: a escola, o bairro e os alunos.....</b>	<b>54</b>
<b>5.3 Aquisição e construção dos dados .....</b>	<b>56</b>
5.3.1 O livro didático de Português: EJA, 9º ano .....	58
5.3.2 A proposta da sequência didática.....	60
5.3.3 A efetivação da sequência didática .....	67
<b>6 AS REPORTAGENS: DO LEVANTAMENTO DOS FATOS À PUBLICAÇÃO - CAMINHOS DA COESÃO E COERÊNCIA.....</b>	<b>75</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS (A, B e C) .....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu primeiramente de uma inquietação pessoal como educadora, mais precisamente, professora de Língua Portuguesa, diante da experiência em sala de aula com alunos da última fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo segmento, equivalente ao nono ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Maceió-AL.

Depois de mais de dez anos de experiência em sala de aula e da constatação de uma série de problemas desses alunos com a leitura e a escrita, como a dificuldade em fazer inferência a partir de um texto lido e principalmente em produzir textos devidamente articulados pelos elementos de coesão, tenho questionado a minha prática pedagógica nesses últimos anos. Recebo uma turma da fase final, a cada ano, e sempre os questiono sobre os seus posicionamentos em relação à Língua Portuguesa, à leitura, à produção textual e, ano a ano, ouço respostas negativas do tipo: “não gosto de estudar português”, “não sei nada de português”, “não gosto de ler”, “não leio” e “acho português muito difícil”.

Esses e outros questionamentos foram cruciais no surgimento dessa pesquisa, pois, a partir daí, comecei a pensar numa forma de investigar se a aplicabilidade da intervenção textual interativa, a partir dos elementos de coesão, ampliariam as habilidades e competências dos alunos em relação à produção textual, o que se tornou possível graças a minha inserção no Mestrado Profissional em 2017.

A escolha do gênero textual reportagem, se deu por sua relevância social, por seu caráter narrativo de informação e reflexão e pela possibilidade de imersão no cotidiano do aluno, bem como pela orientação dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) que os incluem como gêneros a serem trabalhados nessa fase.

Acredito que o estudo da reportagem por envolver diversas linguagens e por possibilitar a inclusão de relatos do cotidiano das pessoas, permitem ao aluno a observação dos acontecimentos de sua escola e de seu bairro e a reflexão sobre sua realidade, tanto na escola quanto fora dela, e pode ser uma grande ferramenta para a ampliação da competência leitora, bem como para a produção de textos mais significativos, propiciando, inclusive, o gosto por outras leituras, como a leitura de textos literários.

Com essa intenção, resolvi utilizar a proposta apresentada no livro didático adotado pela escola e distribuído gratuitamente aos alunos da sexta fase, que serviu de base tanto para a geração de dados, quanto para a construção de novas estratégias de ensino e aprendizagem da língua materna. O trabalho didático partiu, então, do desenvolvimento da Unidade I: *Trabalho*, do capítulo intitulado: *O trabalho nosso de cada dia*, do Livro Didático de Português-LDP *Eja Moderna - 9º ano do ensino fundamental*. A adoção da proposta didática do livro favoreceu o acesso dos alunos ao material estudado.

Para compor os dados da pesquisa foi feita uma coleta de vinte e um textos de reportagens desenvolvidas de forma compartilhada, selecionadas as versões iniciais e as segundas, terceiras e/ou quarta versões, submetidos à intervenção textual interativa (CALIL, 2000; RUIZ, 2015), em que a professora escreve bilhetes apontando aspectos para a melhoria dos textos. Dessas produções, foram selecionados quatro textos em versão inicial (manuscrito), quatro em segunda versão (manuscrito), um em terceira versão (manuscrito) e quatro textos em versão final (diagramada), num total de 13 versões de textos para análise comparativa.

Nessas análises, tomamos como base os estudos dos aspectos da textualidade do gênero textual trabalhado, mais especificamente, sobre coesão e coerência textuais de Antunes (2005, 2010); Koch (2016); Koch; Travaglia (2015), os estudos sobre os gêneros textuais de Marcuschi (2008, 2010), como também sobre o gênero textual reportagem os estudos de Bahia (2009); Bonini (2014); Faria (2016); Kindermann (2014), entre outros.

Este trabalho apresenta, então, o resultado da pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Maceió-AL com alunos do 9º ano da EJA norteada pelas questões: Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática? Tem como propósito refletir sobre aspectos da textualidade relacionados à configuração do gênero textual reportagem em um trabalho didático desenvolvido sobre as profissões existentes na comunidade, delineado pelos objetivos: analisar o uso dos elementos de coesão e coerência textuais pelos alunos de uma escola municipal de Maceió-AL e aplicar a proposta de intervenção textual interativa.

A fundamentação teórica desta pesquisa está organizada em três seções. A primeira intitulada **Texto e textualidade** apresenta a concepção de texto e ensino pautada em Marcuschi

(2008) e Antunes (2010) e adotada por esta pesquisa, que considera o texto o ponto central de onde deve partir todo o ensino de língua materna. Observam-se os aspectos da coesão e coerência textual, revelando como esses processos se manifestam no texto, delineando seu sentido, sob os olhares de Antunes (2005, 2010); Koch; Travaglia (2015) e Marcuschi (2008).

A segunda seção intitulada **Gêneros textuais** aborda esses gêneros na perspectiva dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017) e trata sobre a importância de se discutir sobre os gêneros textuais do jornal em sala de aula, fazendo-se um recorte do gênero textual reportagem a partir dos estudos de Bahia (2009); Bonini (2014); Faria (2016) e Kindermann (2014), tentando definir esse gênero e identificar suas características, apontando como o gênero é retratado pelo livro didático Eja Moderna (2013).

A terceira seção intitulada **A intervenção textual interativa no processo de escrita** apresenta os tipos de correção textual apontados por Serafini (1989): a correção indicativa, a resolutive e a classificatória, a partir das quais, Ruiz (2015) propõe um novo tipo de intervenção: a textual-interativa, que se dá por meio de bilhetes, em que o professor, refletindo sobre a escrita do texto do aluno, intervém, propondo alterações para a reescrita, o que revela o caráter interativo desse processo, pois geralmente ocorre uma resposta do aluno ao professor.

Depois da terceira seção da fundamentação teórica, apresenta-se a seção intitulada **Procedimentos metodológicos** que expõe o percurso percorrido na aquisição dos dados desta pesquisa, bem os instrumentos utilizados para tal fim, desde a abordagem de sua natureza, bem como o contexto em que se inseriu, detalhando o desenvolvimento da sequência didática<sup>1</sup> proposta pelo LD (EJA MODERNA, 2013) até a efetivação dessa proposta com as alterações para sua adequação ao contexto de ensino.

A seção seguinte, intitulada **As reportagens: do levantamento dos fatos à publicação**, apresenta os resultados e a análise dos dados da pesquisa nas produções textuais dos alunos participantes, definindo-se as categorias de análise, pautando-se pelos estudos de Antunes (2005; 2010), observando-se a articulação dos elementos coesivos encontrados nas versões dos textos

---

<sup>1</sup> Usaremos aqui o conceito de sequência didática adotado pelo LD (EJA MODERNA: manual do educador, 2013) que entende sequência didática como um conjunto de atividades organizadas em determinada ordem. “essas sequências são didáticas porque, ao mesmo tempo, se dedicam a como ensinar e levam em conta as questões de aprendizagem, ou seja, contribuem para a tomada de consciência das propriedades dos gêneros em estudo” LD (EJA MODERNA: manual do educador, 2013, p. 310).

produzidas pelos alunos e como as intervenções realizadas refletiram nisso.

Seguindo-se, a última seção intitulada **Considerações finais** traz reflexões sobre as formas de intervenção do professor no texto do aluno, bem como, a partir das análises anteriores, e considerando toda a trajetória da pesquisa, responde aos questionamentos postos no início, indicando a importância de se trabalhar com a reescrita em sala de aula.

## 2 TEXTO E TEXTUALIDADE

### 2.1 O texto e o ensino de Língua Portuguesa

Hoje em dia, é praticamente consenso entre os linguistas considerar a língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, ou seja, pelo uso da linguagem o ser humano age e interage com os outros, o que acontece por meio de textos. A partir da consideração da textualidade, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) definem como eixo central do ensino o uso da língua em textos orais e escritos. A respeito disso, Marcuschi (2008) afirma:

que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto (MARCUSCHI, 2018, p. 51).

Essa concepção de texto como processo de interação social, de ativação e de intercâmbio de sentidos e intenções, pelo qual os interlocutores atuam, muito além do mero pretexto para o trabalho com a gramática, como é perceptível nas aulas de Língua Portuguesa, nos induz a buscar novas estratégias de ensino que possibilitem uma reflexão sobre a língua e seus usos efetivos. Precisamos oferecer aos alunos a oportunidade de realização de eventos comunicativos reais que possam ultrapassar os muros da escola.

Apesar de vários estudos sobre o uso de textos em sala de aula de Língua Portuguesa, doravante LP, incluindo os teóricos aqui referenciados, tais como Fávero (1993), Koch (2010, 2015, 2017) e Marcuschi (2008) e do conhecimento aparentemente geral de que uma situação de interação verbal somente se dá através do texto, não é o que se observa em nossas salas de aula. Marcuschi (2008, p. 88) considera o texto “a unidade máxima de funcionamento da língua”, pois, para ele, a partir do momento que alguém abre a boca para falar se tem um texto. Vê-se, então que nossa atividade de linguagem é realizada basicamente por meio de textos, portanto, não se concebe que as aulas de LP também não o sejam, como notamos nas salas de aula de nossa escola, inclusive, na minha própria, antes da minha inserção no mestrado profissional em letras.

No que concerne à escola, os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) preconizam que o papel dela seria o de promover a ampliação do conhecimento prévio do aluno “progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos

que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Os PCN (BRASIL, 1998) trazem então a responsabilidade para a escola, conseqüentemente para o professor.

Antunes (2010) corrobora com esse pensamento quando afirma que somente por meio de textos é que podemos interagir, não restando dúvidas de que todas as atividades nas aulas de LP devem convergir para o texto, ou seja, ele deve ser sempre o núcleo dessas aulas. Felizmente, percebemos que o texto tem sido considerado como a vedete do ensino de LP há bastante tempo, enquanto as análises de frases soltas e isoladas perdem *status*, todavia ainda sejam utilizadas, o texto cresce e se alicerça no centro dos estudos sobre as práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem de LP.

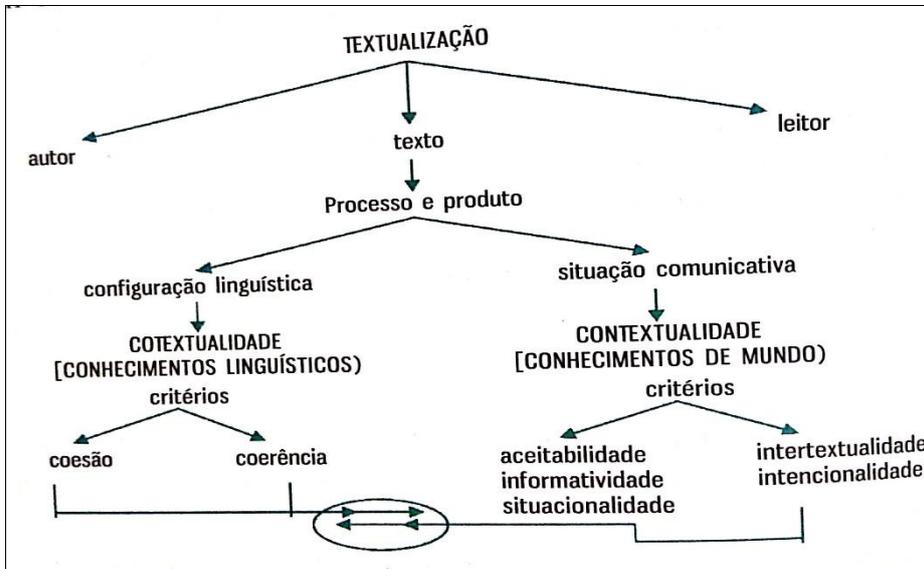
Segundo Marcuschi (2008, p. 72) “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”. Ele defende que, como unidade máxima de funcionamento da língua, não uma unidade formal, mas uma unidade de natureza discursiva, tem-se a possibilidade de termos textos de apenas uma palavra ou textos imensos, portanto não é o tamanho que “faz um texto ser um texto, mas a sua discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008,72-73).

Em se tratando de textos, não há como não considerar a textualidade, isto é, “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto” (COSTA VAL, 2016, p. 5), vista também por Antunes (2010) como a propriedade que confere ao texto ser um texto e que “[...] pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29). A textualidade é, portanto, para essa autora, o modo de manifestação da atividade comunicativa e o fundamento para a compreensão do que é o texto.

Marcuschi (2008, p. 96), por sua vez, alicerçado nos estudos de Beaugrande; Dressler (1983) que apontam os sete fatores responsáveis pela textualidade: apresenta um esquema do que ele chama de “critérios de textualidade”, enfatizando que eles são muito mais que princípios de boa formação textual, são, pois, critérios de acesso à construção de sentido e que não têm o mesmo peso e a mesma relevância, e também não podem se distinguir de maneira clara como aparentam.

O esquema, abaixo (figura 1), dado por Marcuschi (2008, p. 96) propõe uma ideia, que para ele seria ‘vaga’, de como se distribuem os critérios gerais da textualidade:

**Figura 1 - Critérios da textualidade**



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

Nesse esquema, podemos ver que a textualidade está alicerçada em três pilares que são um produtor (autor), um leitor (receptor), e um texto (o evento) sobre as quais se assentam os fatores responsáveis pela textualidade de Beaugrande; Dressler (1983): Aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, coesão e coerência. Estas duas últimas envolvem os aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. Os outros cinco se relacionam com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 2016). Devemos lembrar que, como enfatiza Marcuschi (2008, p. 97), esses critérios “não constituem princípios de formação textual, mas critérios de acesso à produção de sentido”. E é essa produção de sentido que deve ser sempre considerada em relação ao texto.

Considerando, a exemplo de Antunes (2010), Costa Val (2016) e Marcuschi (2008), que toda ação humana de linguagem se dá por meio de textos que se formam pela textualidade, recortamos para estudo a coesão e a coerência, por entendê-las partes constitutivas e fundamentais da textualidade, apesar de saber que apenas a presença delas não a garante em diversos textos, mas atendem mais especificamente ao gênero textual escolhido como objeto de estudo deste trabalho.

## 2.2 A coesão textual

Parece-me que não há dúvida de que escrever um texto coeso, na maioria das vezes, é fator essencial da compreensão, embora não único, e como diz Antunes (2010), tudo o que digo tem um propósito, portanto, o que digo deve fazer sentido. Não dizemos nada com palavras e frases soltas, mas dentro de um contexto comunicativo em que o dito já significa e se completa no interlocutor. Felizmente, na busca desse fazer sentido, não podemos criar modelos individuais de texto, sob pena de não nos fazermos entender. Como expressa Antunes (2005):

[...] a verdade é que, fora da linguagem com função poética, não é usual que criemos nosso próprio modelo de texto. Como em outros domínios sociais, sujeitamo-nos aos esquemas convencionais definidos institucionalmente e legitimados pela sua própria recorrência. Saber usá-los constitui uma exigência do mundo letrado em que circulamos; certamente essa é a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver. Daí a conveniência de se providenciar a entrada na escola de gêneros textuais diferentes, levando em consideração aqueles que, de fato, aparecem socialmente. Se acabaria, assim, com aquela prática amorfa de escrever textos que parecem não pertencer a nenhum gênero reconhecível (ANTUNES, 2005, p. 34-35).

Portanto, no atendimento a esse propósito de fazer sentido, devemos considerar, em boa parte, a articulação entre palavras, parágrafos etc. Articulação essa que se utiliza de recursos coesivos que, por sua vez, auxiliam no encadeamento das ideias formando um todo significativo que é o texto. Nessa vertente, a coesão, segundo Antunes (2010), estaria a serviço do caráter semântico do texto. Imaginemos as palavras que se juntam formando um conjunto. Desse conjunto, surgem os conjuntos de palavras e que se juntam também e formam os períodos que, por sua vez, formam os parágrafos e que se unem para formar o texto. Para que isso aconteça, será necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação que será materializada pelo uso de recursos coesivos.

Embora saibamos que apenas juntar as partes não é suficiente para termos um texto coerente, mas “fazer com que dessa junção resulte um todo funcional, com sentido e propósitos claros, de forma que se reconheça um propósito comunicativo, uma proposta de interação, uma negociação de sentido, uma ação de linguagem, enfim” (ANTUNES, 2010, p. 115).

Antunes (2010, p. 117) declara que a coesão visível funciona como marcas da coerência realizada através do sistema léxico-gramatical e seria “uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto.” Assim, a coesão estabelece relações de

sentido, através de recursos do sistema léxico-gramatical que se unem criando “laços”, que vão formando fios (elos) que, por sua vez, vão dando tessitura ao texto.

Nesse sentido, Koch (2016, p. 18) afirma que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” e mais adiante propõe “que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)” (KOCH 2016, p. 27).

A coesão referencial é, para ela, “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH 2016, p. 31). Ao primeiro, ela denomina de forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. Por sua vez, a remissão pode se constituir em anáfora ou catáfora, se feita para trás ou para frente, respectivamente.

A coesão sequencial é a que “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH 2016, p. 53).

Corroborando com essas vertentes Marcuschi (2008, p. 99) define os fatores de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”, afirmando que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido.

Disso, podemos deduzir que para que realmente o que dizemos faça sentido, é preciso que nossos textos tenham uma continuidade que se dá pela interligação de todas as suas partes que, segundo Antunes (2005), se instaura pela coesão, ou seja, pelas relações semânticas que se estabelecem entre os segmentos e se expressa geralmente pelas relações de reiteração, associação e conexão. Essas relações, para ela, acontecem pelos procedimentos de: repetição; substituição; seleção lexical; e estabelecimento de relações sintático semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos que, por sua vez, se desdobram em diferentes recursos, conforme quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 - A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos**

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)		
	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		
			1.1.2. Paralelismo		
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de unidades do léxico</li> <li>• de unidades da gramática</li> </ul>	
		1.2. Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes ou</li> <li>• por advérbios</li> </ul>	
			1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinônimos</li> </ul>	
				Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• hiperônimos</li> <li>• caracterizadores situacionais</li> </ul>	
			1.2.3 Elipse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada por elipse</li> </ul>	
	2.ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por antônimos</li> <li>• Por diferentes modos de relações de parte/todo</li> </ul>	
3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposições</li> <li>• Conjunções</li> <li>• Advérbios</li> <li>• E respectivas locuções</li> </ul>		

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

Nesse quadro, a autora resume como se dá a coesão do texto. Podemos ver que as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por meio de quatro procedimentos: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos. Esses procedimentos, por sua vez, se efetivam através dos recursos que são a paráfrase, o paralelismo, a repetição propriamente dita, a substituição gramatical, a substituição lexical, a elipse, a seleção de palavras semanticamente equivalentes e o uso de diferentes conectores para associar palavras de acordo com o sentido e com a intenção pretendidos na interação.

Na relação de *reiteração*, os elementos do texto vão sendo retomados num movimento constante de volta ao que foi dito antes, enquanto na de *associação*, as palavras de um mesmo campo semântico ou campo semântico equivalente criam uma relação pela ligação de sentido

entre elas. Já a de conexão corresponde ao tipo de relação semântica que ocorre entre as orações, entre os períodos, os parágrafos ou blocos supraparagráficos. Nesse caso, os conectores (conjunções, preposições etc.) assumem um papel muito importante, pois são responsáveis pela relação semântica que se quer estabelecer entre esses segmentos (ANTUNES, 2005).

Todas essas relações e procedimentos se dariam pela existência de nexos textuais. Daí a necessidade de abordarmos os nexos textuais e os recursos de sua constituição, considerados por Antunes (2010) que ancorada por Halliday e Hasan (1989) também os classificou em nexos de equivalência, de contiguidade, de associação e de conexão ou sequenciação.

### 2.2.1 Os nexos textuais<sup>2</sup>

Os nexos de equivalência ocorrem quando os dois pontos do texto apresentam entre si um tipo qualquer de equivalência semântica. Nas expressões: “enquanto o consumidor imagina que é um ser racional” e “o consumidor não vai morrer de overdose dessa droga” pode-se reconhecer um nexo de equivalência entre as duas ocorrências da expressão “o consumidor” porque o objeto de referência é o mesmo nos dois pontos.

Os nexos de contiguidade, por sua vez, ocorrem, quando entre dois pontos de texto, se estabelece uma relação de quase equivalência apenas parcial, nas expressões “a publicidade na TV” e “a publicidade” há uma forte relação de contiguidade, em uma é mais específica do que na outra.

Os nexos de associação ocorrem quando duas ou mais palavras guardam uma relação de proximidade semântica, ou seja, uma lembra a outra. Como acontece nos exemplos citados por Antunes (2010): telespectador, publicidade, comerciais, mercadorias etc. É o tipo de nexo que ocorre com mais frequência como resultado da exigência do texto em se concentrar num determinado tema ou tópico.

Os nexos de conexão ou sequenciação ocorrem pelo uso dos conectivos como as conjunções, as preposições, alguns advérbios e respectivas locuções. Ocorrem, sobretudo, entre parágrafos, períodos e orações, estabelecendo entre eles algum tipo de relação semântica tais

---

<sup>2</sup> Os exemplos citados nesse subtítulo podem ser encontrados em Antunes (2010, p. 119).

como: relação de causalidade, de finalidade, de condicionalidade, de temporalidade, de oposição, de junção, entre outras).

### 2.2.2 Recursos constitutivos dos nexos textuais

Os recursos constitutivos dos nexos textuais abordados por Antunes (2010), são, pois: a repetição de palavras; a paráfrase; o paralelismo; a substituição de unidades do léxico; a substituição pronominal; a elipse; a associação semântica entre palavras; e o uso de expressões conectivas, sobre as quais tecerei algumas considerações.

A repetição de palavras é uma marca da concentração temática do texto e segundo Antunes (2010) não deve ser considerada apenas como uma praga a ser banida dele ou um índice de pobreza vocabular, embora isso possa ocorrer. É importante considerar que esse recurso pode trazer muita riqueza ao texto, desde que seja utilizado como efeito de sentido. É praticamente impossível não se repetir palavras em um texto que se queira deixar coeso e coerente.

A paráfrase é um recurso pelo qual se volta a dizer a mesma coisa dita antes, contudo com outras palavras. É bastante útil em textos que pretendem esclarecer mais especificamente um ponto, expositivo, de transmissão de conhecimento, por isso são mais comuns em textos explicativos. O segmento parafrásico indica que naquele ponto o tema não avança, já que as informações são retomadas (ANTUNES, 2010).

O paralelismo é “uma espécie de aproximação de itens que guardam algum tipo de concomitância” (Antunes, 2010, p. 125). Nos exemplos “é conveniente chegares a tempo e trazeses o relatório pronto” e “é conveniente que chegues a tempo e tragas o relatório pronto”<sup>3</sup> fica evidente a marca de similaridade sintática que, além de promover a coesão cria uma harmonia, produzindo um efeito agradável.

Um recurso muito comum em todos os textos é a substituição de uma expressão nominal por um pronome, embora seu uso imponha limites e condições para funcionar adequadamente. Em geral, qualquer expressão pode ser substituída por pronome, desde que haja o cuidado para não dificultar a relação que se pretendeu estabelecer entre a expressão retomada e a que a retoma. Há que se cuidar também da concordância de gênero e número entre a expressão

---

<sup>3</sup> Exemplos de paralelismo retirados de Antunes (2005, p. 64).

referencial e a expressão pronominal correspondente.

A substituição de unidades do léxico pode ocorrer por outra que seja sinônima, hiperônima ou equivalente conforme um dado contexto. A substituição por um sinônimo não é tão simples quanto parece, pois nem todas as palavras tem sinônimos e alguns sinônimos não podem substituir uma palavra em qualquer contexto. Enquanto a substituição por hiperônimo tem uma vantagem por seu caráter de generalidade, podendo ocupar vários lugares e preencher inúmeras condições semânticas.

Já o terceiro tipo de substituição por uma palavra equivalente em um dado contexto, segundo Antunes (2010, p. 129), “tem-se revelado também bastante produtiva nos textos analisados”. As expressões de equivalência semântica, são, pois, muito comuns nos textos por seu caráter de flexibilidade de equivalência que podem assumir.

A elipse, por sua vez, é considerada como um tipo particular de substituição, por Halliday & Hasan (1976) *apud* Antunes (2005, p. 117), ou seja, o que eles ‘chamam de substituição por zero’. Como recurso coesivo é uma estratégia de retomada pela omissão ou apagamento de um termo ou expressão já citados que permite a continuidade do texto.

Outro não menos importante recurso ocorre sempre que mais que duas palavras guardam entre si algum tipo de contiguidade semântica. A associação semântica entre palavras pode advir do próprio léxico da língua como de associações provocadas pelo nosso conhecimento de mundo. Para esses autores (1976) *apud* Antunes (2005) esse tipo de nexos coesivos é o mais denso e o mais recorrente e constituem cadeias, cujas fronteiras nem sempre podem ser identificadas.

O último tipo de recurso, aqui referenciado, acontece pelo emprego de conectivos, ou seja, palavras que têm a função de ligar duas orações, dois períodos, dois parágrafos, dois blocos supraparagrafícos, e que, enquanto ligam, marcam a orientação das argumentações e dão pistas da sequência de sentidos ou dos atos de linguagens efetivados. São, pois, os conectores argumentativos que expressam a orientação argumentativa dos enunciados e são fundamentais na interpretação do texto. Podem exprimir uma oposição, uma concessão, um contra-argumento, uma explicação, uma justificativa etc.

Enquanto isso, os organizadores ou marcadores textuais exercem a função de instaurar e indicar a ordenação de diferentes segmentos do texto como seja de natureza espacial ou

temporal. Outros tipos podem ser os marcadores enumerativos, os de mudanças de tópico, de digressão, exemplificação, paráfrases. Reproduzo, a seguir, a título de um melhor esclarecimento, um quadro com algumas dessas expressões, sem distinção entre as expressões conectivas e os marcadores/organizadores textuais apresentado em Antunes (2010):

## Quadro 2 - Expressões conectivas e os marcadores/organizadores textuais

<b>Expressões conectivas: do tipo argumentativo ou do tipo marcadores/organizadores textuais</b>	<b>Valores semânticos</b>
em primeiro lugar, primeiramente, notadamente, mormente, antes de mais nada, antes de tudo, acima de tudo, em particular, principalmente, sobretudo, primordialmente, prioritariamente;	Prioridade ou relevância
Em cima, acima, abaixo, adiante, na base, mais acima, em um segundo nível	Distribuição espacial
Assim, desse modo, dessa forma, dessa maneira; isto é, quer dizer, a saber, por exemplo, pois, que;	Confirmação Ilustração Justificação
E, ainda, assim, como, aliás, além disso, além do mais, além de tudo, não só (...) mas também, não apenas (...) mas ainda, enfim, nem (para adição de segmentos negativos ou privativos);	Acréscimo de um dado novo, de um argumento, adição, enumeração de itens
Quanto a, em relação a, no que concerne a, a propósito;	Abertura ou mudança de tópico
ou	Alternância ou disjunção
Isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo	Exemplificação
Ou, ou melhor, ou antes, dito de outro modo, em outras palavras, mais precisamente;	Reformulação, precisão, correção ou retificação do que foi dito antes
De fato, na verdade, na realidade, com efeito, efetivamente, afinal, com certeza	Confirmação, admissão
Mas, porém, contudo, no entanto, entretanto, por outro lado, em compensação, enquanto que, ao passo que;	Oposição, contraste, restrição
Mesmo, até, até mesmo, no máximo (situam no topo da escala); ao menos, pelo menos, no mínimo (situam no plano mais baixo da escala);	Gradação
Porque, como, pois, porquanto, por causa de, em virtude de, uma vez que, já que, em vista de, dado que, desde que, visto que, visto como;	Causalidade
De modo que, de maneira que, de sorte que, de forma que, a tal ponto que, por conseguinte, por isso, conseqüentemente, em conseqüência disso, daí, em decorrência disso, com isso, tanto (assim) que (é possível um cruzamento semântico entre as relações de conseqüência, de causa e de conclusão);	Conseqüência

A fim de que, para que, com o propósito de, com a pretensão de, com a intenção de, com o objetivo de, com a finalidade de, com o intuito de;	Finalidade
Embora, conquanto, ainda que, apesar de que, ainda assim, mesmo que, a despeito de, não obstante, malgrado, em que pese, se bem que, por mais que, por muito que;	concessão
Logo, portanto, então, assim, em conclusão, desse modo, dessa forma, enfim, com base em...; posto isso	conclusão
Como, tanto quanto, tanto como, mais que, menos que, tal qual, tal como, do mesmo modo que, na mesma medida em que;	comparação
Provavelmente, talvez, quem sabe, será que;	eventualidade
Conforme, segundo, consoante, de acordo com, como;	Aceitação, conformidade
Se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, contanto que, desde que, sem que (é sinônimo de “se não”), (a preposição ‘sem’ seguida de um infinitivo tem valor de condicional negativo)	Condicionalidade, Formulação de hipótese
Por esta categoria pode-se indicar: tempo anterior (antes que, primeiro que, desde que; (tempo posterior (depois, a seguir, após, em seguida, daqui a pouco, mais tarde, até que); tempo imediatamente posterior (logo que, mal, apenas, nem bem); tempo simultâneo: (quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, durante o tempo em que); tempo proporcional (à medida que, à proporção que, enquanto); tempo inicial (logo que, assim que, desde que, desde quando, mal, apenas); tempo (até que, até quando); tempo pontual (agora, hoje, agora que, hoje que, atualmente, nesse momento); ações reiteradas (cada vez que, toda vez que, sempre que); ações frequentes (às vezes, por vezes, de vez em quando, com frequência, frequentemente, habitualmente, assiduamente, regularmente, normalmente, sempre); ações raras (raras vezes, nem sempre, uma vez ou outra, poucas vezes); ações casuais (esporadicamente, eventualmente, casualmente, por acaso); ações pontuais (agora, já, nesse instante); ações durativas (enquanto, todo dia, o mês inteiro, a tarde toda).	Temporalidade

Fonte: Antunes (2010,138-139)

Como podemos perceber, são inúmeras as palavras que se prestam a ligar tanto orações como períodos e parágrafos, como também as que exercem a função de instaurar e indicar a ordenação de natureza espacial ou de natureza temporal como os conectivos e os marcadores textuais, respectivamente.

### 2.3 A coerência textual

Quando se escreve um texto, na maioria das vezes, espera-se que ele tenha sentido, isto é, seja coerente. Acreditamos que a coerência, portanto, tem uma íntima relação com a construção dos sentidos de um texto. Os autores Koch; Travaglia (2015, p. 21) afirmam que a coerência está ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto [...] devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à

inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Para eles, a continuidade de sentido seria a base da coerência, contudo, nem sempre a ausência dela representa incoerência. O exemplo dado por esses autores e reproduzido abaixo ilustra bem essa questão:

- (18) O aluno se aproxima do professor para lhe pedir alguns esclarecimentos:
- Professor, gostaria de lhe fazer algumas perguntas.
  - Pois não.
  - Eu queria saber as causas econômicas da Revolução Francesa/ e também as causas sociais, políticas, filosóficas, psicológicas, morais e religiosas. (o trecho após a barra é falado de enfiada, quase sem tomar fôlego).
  - É só isso que você quer saber?
- (O professor coloca ênfase em só como a fazer uma leve ironia em relação à pergunta do aluno).
- Também gostaria de saber porque as garotas não me dão bola.
- (Com entonação natural, como se isto não fosse algo totalmente dispar do que perguntara antes) (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p.32).

Nesse caso, a descontinuidade do texto é mais útil à construção de seu sentido que a continuidade, pois serve como recurso para fazer rir, causado pela aparente anormalidade da construção do texto. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que

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

Como se vê, a coerência tem uma estreita relação com os sentidos que se pretende atribuir ao texto, contudo, segundo Cavalcante (2017, p. 30) ela não “se reduz à unidade de sentido que se abstrai somente das articulações entre as partes do texto”, mas também engloba “as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos”. Para ela, a coerência não está no texto em si, mas se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa relação interacional com o leitor que confere sentido ao que lê, a partir de seus conhecimentos sociocognitivos.

Dessa forma, em outras palavras, a coerência, além de ser um fenômeno empírico não observável, contém as inferências que, sendo feitas, permitem essa construção de sentidos. Mais ainda, arquiteta-se numa relação interacional com o leitor, produtor de sentidos, por seus

conhecimentos sociocognitivos.

Nessa mesma vertente, Antunes (2005, p. 176) se refere à coerência como “uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal” e distingue entre coerência macroestrutural ou global e coerência microestrutural ou pontual. A primeira diz respeito às relações que se estabelecem entre as sequências maiores do texto, enquanto a segunda corresponde às relações estabelecidas entre palavras ou frases.

Já Charolles (1978) propôs quatro regras da coerência, quais sejam: metarregra da repetição, metarregra da progressão, metarregra da não contradição e metarregra da relação. A metarregra da repetição exige que um texto comporte em seu desenvolvimento linear elementos de estrita recorrência como condição de coerência (microestruturalmente ou macroestruturalmente). A isso Antunes (2005) chama de relação coesiva de reiteração que se refere à repetição propriamente dita e outros recursos como a paráfrase, o paralelismo e todos os recursos da substituição. Nisso já se observa uma relação entre coesão e coerência.

A metarregra da progressão seria complementar à primeira, pois estipula que um texto coerente tenha progressão semântica. Essa progressão manteria algumas restrições, pois “um elemento novo deve estar em estrita relação de contiguidade, de associação com outros previamente introduzidos” o que gera uma relação com a regra quatro (ANTUNES, 2005, p. 183).

A metarregra da não contradição postula que num texto coerente nada deve contradizer o que foi dito. Tais contradições, segundo Antunes (2005) teriam em suas naturezas as percepções, as crenças, que alimentamos e que constituem nosso repertório de representações no mundo.

Por último, a metarregra da relação que estabelece que num texto coerente os fatos expressados mantenham uma relação entre si no mundo interpretado. Somente assim uma expressão dá acesso a outra que, por sua vez, interliga outras partes, formando um todo interligado, ou seja, uma cadeia, constituindo um texto com coerência.

Fica nítida aqui a estreita relação entre coesão e coerência, pois em vários momentos as regras da coerência mantêm uma relação de intersecção com as determinações da coesão em

que ambas “corroboram o princípio fundamental de que coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos” (ANTUNES, 2005, p. 186).

Segundo Charolles (2002)

as gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional; daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem, baseando-se, justamente em uma delimitação precisa desses dois territórios (CHAROLLES, 2002, p. 49).

Adotaremos, para efeitos dessa pesquisa, essa impossibilidade em separar a coesão da coerência por considerar a estreita relação que elas mantêm, bem como a dificuldade da delimitação de uma fronteira precisa entre as duas.

### 3 GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DO ENSINO

Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) a noção de gêneros textuais começou a fazer parte central do interesse nas discussões sobre o ensino-aprendizagem da LP. A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - segundo segmento do ensino fundamental – (BRASIL, 2002) também aborda o uso de diversos gêneros textuais na escola como uma necessidade de trabalho:

A escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito. Resulta daí a necessidade de trabalhar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que **todos** eles deixam em aberto. Textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos etc.) aguardam os olhos atentos de um **decifrador**, sempre disposto a perceber possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados (BRASIL, 2002, p. 14-15).<sup>4</sup>

Nessa perspectiva, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998) é “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Em 2018, a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) pelo Ministério da Educação reforça ainda mais a necessidade de se trabalhar com os gêneros discursivos/textuais<sup>5</sup>. Nesse documento, que se manifesta em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), o texto continua na centralidade do ensino de LP, bem como o seu uso a partir de um gênero discursivo: “a proposta da BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa se fundamenta em concepções e conceitos como discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, entre outros” (BNCC, 2018, p. 65).

Essa percepção em relação ao estudo de LP com os gêneros advém das contribuições teóricas de vários autores, dentre eles Marcuschi (2010) que defende o trabalho com os gêneros textuais na escola:

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar

---

<sup>4</sup> Grifos do autor

<sup>5</sup> Consideraremos aqui, a exemplo de Marcuschi (2008) a perspectiva de que as expressões “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” podem ser intercambiáveis.

com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da internet (MARCUSCHI, 2010, p.37-38).

As autoras Santos; Riche; Teixeira (2015, p.30), também abordam a necessidade do trabalho com gêneros, para elas, na consideração de gêneros textuais, “é importante considerar a definição de Bakhtin (1992): os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente, com intencionalidade bem definida e relevante para um determinado grupo social” (BAKHTIN, 1992, *apud* SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015, p. 30). Segundo as autoras, os gêneros, quanto aos aspectos composicionais, caracterizam-se por:

- Estilo: diz respeito à seleção de palavras, expressões e tipos de frases mais comuns e o modo de organizá-las; ou seja, aos aspectos gramaticais e lexicais principalmente;
- Conteúdo temático: o que é dito naquele gênero;
- Estrutura: refere-se às tipologias textuais (narração, argumentação etc.) e as partes constitutivas de cada gênero.

Elas sugerem que, no trabalho com os gêneros em sala de aula, sejam observados com os alunos os seguintes aspectos:

Tema/intencionalidade: objetivo principal daquele texto, que o constitui como tal; Circulação: suporte no qual o texto costuma circular, porque isso também colabora para sua caracterização; Interlocutores: participantes da situação comunicativa; Estratégias linguísticas: marcas linguísticas mais comuns ao gênero; Tipologia textual predominante (SANTOS, RICHE; TEIXEIRA, 2015, p. 30).

Santos, Riche; Teixeira (2015, p. 30) asseguram que o trabalho em sala de aula com esses aspectos ajudaria o aluno a compreender o que constitui cada gênero e colabora para a leitura e produção de textos contextualizados. E, ainda:

o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais permite ao aluno dominar progressivamente um número cada vez maior de recursos linguísticos. Com isso, ele terá condições de adaptar o texto a ser produzido, especialmente sua estrutura, seu conteúdo e sua linguagem, ao possível interlocutor e à situação comunicativa em que está inserido. A exploração dos gêneros em sala de aula traz benefícios para o aprendiz, pois é uma significativa oportunidade de se trabalhar a linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015, p. 33).

Nesse sentido, Antunes (2009, p. 57) enfatiza: “vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente”.

Mais do que convencidos da necessidade de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula e por compreendê-los como produto da interação entre os indivíduos em seu dia-a-dia e que permeiam todos os enunciados produzidos pelos usuários da língua, passamos então a refletir sobre a distinção entre tipo textual e gênero textual, apontada por Marcuschi (2010) como fundamental em todo trabalho com a produção e compreensão textual. Segundo ele:

a) usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. b) usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedade funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 24-25).

Disso, para garantir uma maior visibilidade, o autor propôs um quadro sinótico (quadro 3), reproduzido abaixo:

### Quadro 3 – Tipos textuais/gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;</li> <li>2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;</li> <li>3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;</li> <li>4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;</li> <li>2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;</li> <li>3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</li> <li>4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de</li> </ol>

	condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
--	--

Fonte: Marcuschi (2010, p. 24)

Para um maior esclarecimento sobre esse assunto, Marcuschi (2010) ressalta a importância da noção de domínio discursivo que, para ele, vem sendo usada de maneira vaga:

c) usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., [...]. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI 2010, p. 24-25).

A esse respeito, adverte-nos para não confundirmos texto e discurso, já que texto seria uma “entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, enquanto o discurso seria “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (MARCUSCHI, 2010, p.25).

A partir dessas considerações sobre o estudo com os gêneros em sala de aula, cumpre-nos julgar como Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 40) que “o gênero, como objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático” e como tal se presta ao ensino de LP. e mais especificamente ao ensino da produção textual.

### **3.1 O trabalho com o jornal em sala de aula**

O trabalho com os gêneros textuais do jornal não se configura como uma novidade no processo de ensino-aprendizagem de LP. Existem propostas de uso desses gêneros, além e em decorrência dos PCN (BRASIL, 1998), inclusive. Os livros didáticos também trazem essa proposta de trabalho com os chamados gêneros de imprensa, tais como: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta ao leitor, entrevista, charge e tira. A necessidade de se trabalhar com esses tipos de gêneros, talvez derive da tentativa de aproximar o aluno de sua realidade, através do uso de textos que circulam socialmente.

Nesse viés, Marcondes; Menezes; Toshimitsu (2013, p. 9) têm uma proposta de “trazer

para o espaço escolar um pouco da vivência cotidiana desse estudante de sua cidade, sua casa, sua banca de jornal etc., fazendo-o refletir sobre ela, a fim de diminuir a distância entre o que se faz no espaço escolar e o que se exige socialmente”.

Apesar de propor um trabalho com os gêneros, os PCN (BRASIL, 1998), fazem uma distinção entre os gêneros previstos para o trabalho de compreensão de textos e os previstos para a prática de produção de textos, como podem ser vistos nos quadros 4 e 5, reproduzidos aqui do documento original:

**Quadro 4 - Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos**

<b>GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cordel, causos e similares</li> <li>• texto dramático</li> <li>• canção</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• novela</li> <li>• romance</li> <li>• crônica</li> <li>• poema</li> <li>• texto dramático</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comentário radiofônico</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• editorial</li> <li>• artigo</li> <li>• <b>reportagem</b></li> <li>• carta ao leitor</li> <li>• entrevista</li> <li>• charge e tira</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> <li>• palestra</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbete enciclopédico (nota/artigo)</li> <li>• Relatório de experiências</li> <li>• Didático (textos, enunciados de questões)</li> <li>• Artigo</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p. 54)

### Quadro 5 – Prática de produção de textos orais e escritos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• Texto dramáticos</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto</li> <li>• Crônica</li> <li>• Poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>• Artigo</li> <li>• Carta ao leitor</li> <li>• Entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição</li> <li>• Seminário</li> <li>• Debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório de experiências</li> <li>• Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p. 57)

Podemos perceber que a quantidade de gêneros sugeridos para a atividade de escuta e leitura de textos é maior do que para a atividade de produção de textos orais e escritos. Para Marcuschi (2008), ao se referir aos PCN (BRASIL, 2000) para o Ensino Médio (em que acontece o mesmo evento), “isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem” (MARCUSCHI, 2008, p. 210). Atento para o fato da exclusão do gênero textual reportagem como gênero “sugerido” nas atividades relativas à produção de textos.

Em relação à proposta de inclusão dos gêneros jornalísticos em sala de aula, Faria (2013) argumenta que, como a escola se mantém relativamente fechada, os alunos ficam isolados da sociedade que evolui à sua volta e um dos principais papéis do professor seria o de reestabelecer os laços entre a escola e a sociedade, e que o ato de levar jornais e revistas para a sala de aula, seria, para ela, trazer o mundo para dentro da escola.

Para essa autora (2013), se a leitura do jornal for bem conduzida serve como formador do cidadão, pois prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. Os jornais podem oferecer também um contato com a norma padrão escrita, úteis para a produção de textos. O jornal, antes de tudo, oferece aos alunos o contato com o texto em sua situação real de uso. Ela argumenta que, para os alunos, o jornal:

- é o mediador entre a escola e o mundo;
- ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias;
- leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura;
- ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que leem; estabelece novos objetivos de leitura (FARIA, 2013, p. 12).

Enquanto para os professores, “o jornal é um excelente material pedagógico (para todas as áreas) sempre atualizado, desafiando-os a encontrar o melhor caminho didático para usar esse material na sala de aula” (FARIA, 2013, p.12). Dessa forma, percebemos o quanto é útil o trabalho com o jornal em sala de aula.

### 3.2 O gênero textual reportagem

Neste subitem, faremos uma reflexão sobre o gênero reportagem à luz dos autores Bahia (2009) Bonini (2014) Faria (2016); Kindermann (2014), entre outros.

A reportagem é considerada por Bahia (2009, p. 61) como “a grande notícia”, ou “a notícia mais importante” na cobertura jornalística. Segundo esse autor, qualquer reportagem é uma notícia, mas o inverso não se concretiza. A reportagem seria uma espécie de evolução da notícia. Comparando a notícia e a reportagem, ele esclarece:

Enquanto a notícia nos diz no mesmo dia ou no seguinte se o acontecimento entrou para a história, a reportagem nos mostra como é que isso se deu. Tomada como método de registro, a notícia se esgota no anúncio; a reportagem, porém, só se esgota no desdobramento, na pormenorização, no amplo relato dos fatos. O salto da notícia para a reportagem se dá no momento em que é preciso ir além da notificação – em que a notícia deixa de ser sinônimo de nota – e se situa no detalhamento, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, adquirindo uma nova dimensão narrativa e ética (BAHIA, 2009, p. 61-62).

Portanto, fica evidente o caráter de amplitude e detalhamento que assume a reportagem para esse autor. Esse gênero pode se estruturar de diferentes formas, mas a que mais se apresenta nos veículos de comunicação de massa é composta por: a) título; b) primeiro parágrafo, cabeça ou *lead*; c) desenvolvimento da história, narrativa ou texto (BAHIA, 2009).

No título, há uma síntese do fato a ser noticiado; no primeiro parágrafo, encontra-se um resumo de toda a notícia, com o que chama mais atenção nela; no desenvolvimento há a narrativa dos fatos em si, o detalhamento desses fatos e seu ordenamento cronológico (BAHIA, 2009).

De acordo com Bahia (2009), as matérias podem se organizar por uma “pirâmide invertida”, em que o assunto partiria do mais importante para o menos importante; pela ordem cronológica dos fatos ou pelo clímax e remate incisivo, que seria uma combinação dos dois primeiros. Basicamente a organização se dá dessa forma:

Na pirâmide invertida, a reportagem é elaborada a partir do clímax, de modo a causar no leitor um impacto semelhante a um soco. O repórter constrói a história segundo um esquema de seleção por ordem de importância. Esse método dá maior liberdade à ação de diagramação, facilitando a disposição visual das matérias ao mesmo tempo que permite uma exposição tão clara quanto formal dos fatos (BAHIA, 2009, p. 64).

Enquanto na reportagem tipo cronológico, os fatos são narrados em sequência com começo, meio e fim. Para Bahia (p. 64) esse tipo de narrativa “é a mais tradicional e se ajusta especialmente a histórias de interesse humano, em que um princípio lógico e uma conclusão lógica favorecem a compreensão do que é relatado”.

Na reportagem do tipo clímax e remate incisivo, há a combinação de “elementos de maior significado com os de pura sequência temporal. O repórter dá ao primeiro parágrafo o ângulo mais atual e dramático da história, seguindo a cronologia, rematando-a de maneira a não perder a atenção do destinatário da notícia” (BAHIA, 2009, p. 65).

O resumo, a seguir, mostra a organização da reportagem em pirâmide, proposta por Bahia (2009):

1) Pirâmide invertida, com o assunto tratado em parágrafos de importância decrescente, dando-se mais espaço e destaque aos fatos de maior significação

2) Pirâmide normal, com primeiro parágrafo, cabeça ou lead e sequência cronológica. É a forma tradicional na narrativa de interesse humano.

3) Pirâmide invertida e cabeça. Uma combinação entre a reportagem de importância decrescente e a de importância cronológica, sobrepondo-se no primeiro parágrafo o ângulo mais atual e mais forte.



Cabeça ou lead



Fonte: Bahia (2009, p. 65-66)

Em Lage (1979, p. 83) a reportagem é vista como difícil de definir, pois

como estilo de texto [...] compreende desde a simples complementação de uma notícia – uma expansão que situa o fato em suas relações mais óbvias com outros fatos antecedentes, consequentes ou correlatos – até o ensaio capaz de revelar, a partir da prática histórica, conteúdos de interesse permanente.

Esse autor (1979, p. 83) classifica a reportagem, do ponto de vista da produção em:

- Do tipo investigação, em que se parte de um fato para revelar outros mais ou menos ocultos e, através deles, o perfil de uma situação de interesse jornalístico [...];
- Do tipo interpretação, em que o conjunto de fatos é observado da perspectiva metodológica de uma dada ciência (as interpretações mais frequentes são sociológicas e econômicas);

➤ E as que, investindo justamente na revelação de uma *práxis* humana não teorizada, busca apreender a essência do fenômeno aplicando técnica literárias na construção de situações e episódios narrados.

Essa classificação, segundo Bonini (2014, p. 225), distancia-se da reportagem como gênero por seu caráter demasiado amplo, centrado na técnica e “perdendo de vista o texto enquanto ação social”. O que, para ele, quase sempre acontece, dado que as definições desse gênero são, na maior parte das vezes, oriundas da própria prática jornalística ou de debates antigos e já consolidados.

Numa tentativa de identificar as características desse gênero, Kindermann (2014) optou por um conceito que ela mesma chama de “provisório” no qual

a reportagem é caracterizada como um texto que: a) provém de pauta planejada (mostrando um alvo que foi buscado fora da realidade imediata dos fatos em eclosão); b) envolve pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia, sendo, em vários graus, mais atemporal; c) detém um estilo mais livre, rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal; e) embora diferente da notícia é um relato (KINDERMANN, 2014, p. 87).

Em uma pesquisa realizada em 2000, em que selecionou 32 reportagens do Jornal do Brasil para análise, essa autora (2014, p. 88) encontrou para o gênero reportagem cinco subgêneros que compreendem:

- a) reportagem de aprofundamento da notícia;
- b) reportagem a partir de entrevista;
- c) reportagem de pesquisa; e
- d) reportagem retrospectiva.

Kindermann (2014, p. 89-91) divide a estrutura composicional desse subgênero em cinco movimentos:

a) O movimento I (fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem) realiza na superfície textual, elementos que localizam o conteúdo da reportagem em determinado campo de interesse, quanto ao leitor.

b) O movimento II (introduzir o relato da entrevista) é o momento em que o escritor/jornalista apresenta o fato motivador da busca de informações e faz considerações de

caráter geral sobre o fato transcorrido (a entrevista que dá base à reportagem) ou sobre o conteúdo da entrevista.

c) O movimento III (retomar o fato gerador) diz respeito ao momento do texto em que o escritor/jornalista especifica as razões da reportagem/entrevista, seja dando maiores detalhes seja traçando histórico do fato.

d) O movimento IV (relatar pormenores da entrevista) dá-se quando o escritor/jornalista procura relatar o conteúdo da entrevista, propriamente, atendo-se aos dados que lhe chamam mais a atenção em relação ao fato motivador e a outros relacionados.

e) O movimento V, e último, (descrever o/s entrevistado/s) diz respeito ao momento em que o escritor/jornalista explicita em que sentido aquele entrevistado deve ser considerado uma voz relevante em relação ao fato motivador.

Kindermann (2014) também identificou nesse subgênero dois padrões: o da entrevista individual, em que o escritor/jornalista, procura pôr em evidência a opinião de uma pessoa e o da entrevista em forma de painel, em que várias fontes são ouvidas e o escritor/jornalista precisa caracterizar uma tendência opinativa no conjunto das vozes (se há consenso ou dissenso e quais são os argumentos).

Bonini (2014, p. 233) denomina essa reportagem, a partir de uma entrevista, de reportagem de opinião, pois, para ele, “traz as reações de personagens frente a um fato e, nesse sentido, pode trazer a voz de atores sociais não diretamente envolvidos no desencadear do evento”. Um dos principais movimentos desse gênero, além da introdução, é a citação da fala do (s) entrevistado (s).

Além disso, esse autor (2014) cita a reportagem de perfil que, de acordo com sua organização textual/retórica

apresenta a caracterização de uma pessoa (artista, pessoa em evidência etc.) ou de uma entidade social (empresa, clube, etc.) [...] um aspecto interessante desse gênero é a introdução bem mais complexa que a dos demais, o que se deve ao fato dessa parte do texto assumir aspectos centrais do corpo do texto, que apresenta os mesmos movimentos, mas de modo ampliado. Essa introdução pode conter um ou mais desses movimentos, mas em geral desenvolve apenas um aspecto na forma de uma frase de efeito, a exemplo desta, que se atem ao modo de pensar da personagem: “Para a psicóloga Cristina Versari, entender de esporte não é apenas saber as regras do jogo: é, sobretudo, compreender como pensam os atletas” (Jornal do Brasil, Estilo de vida, 23/01/2000, p. 5 – Entendendo a cabeça dos desportistas) (BONINI, 2014, p. 233).

Para uma melhor visualização dessa organização, reproduzo, abaixo, o quadro síntese apresentado por Bonini (2014, p. 234) da organização textual/retórica da reportagem de perfil:

**Quadro 6 - Síntese da organização textual/retórica da reportagem de perfil**

<b>Partes</b>	<b>Movimentos</b>
Título (e subtítulo)	1. Citar aspecto mais saliente (com complementação ou explicitação da informação)
Introdução	2. Apresentar o modo de pensar da personagem 3. Apresentar modo de agir da personagem 4. Fornecer dados de credibilidade da personagem 5. Apontar envolvimento da personagem em fato noticioso 6. Apresentar aspecto da história pessoa da personagem 7. Denominar a personagem
Corpo do texto	8. Fornecer o histórico profissional da personagem 9. Descrever experiências marcantes da personagem 10. Fornecer a história de vida da personagem 11. Aportar dados sobre credibilidade da personagem 12. Apresentar o cotidiano da personagem 13. Apresentar a vida pessoal da personagem 14. Apresentar a/s atividade/s do momento da personagem 15. Apresentar as perspectivas da personagem para o futuro

Fonte: Bonini (2014, p. 234)

Interessa-nos aqui esse tipo de reportagem pois se aproxima da caracterização da proposta do LD Eja Moderna (2013) que originou a produção textual dos alunos participantes desta pesquisa. No LD, a reportagem é vista como: “um gênero da esfera jornalística que tem como objetivo levar os fatos ao leitor ou telespectador de modo abrangente, aprofundado” (EJA MODERNA, 2013, p. 25). E continua:

Quanto à estrutura, a reportagem precisa ter uma boa abertura. Ou seja, o início do texto deve ser interessante, para chamar a atenção do leitor. Ao escrevê-lo, o jornalista seleciona algo que desperte a curiosidade e faça o leitor se interessar pelo restante do texto. [...] A reportagem é escrita com linguagem clara e direta. [...] É comum que a reportagem contenha outros gêneros, como trechos de entrevistas, fotografias, gráficos e infográficos, para ilustrar aquilo sobre o que se está falando (EJA MODERNA, 2013, p. 26).

Ao se referir à estrutura, o LD EJA MODERNA (2013) afirma que costuma se apresentar de forma fixa com:

- Título: resume o assunto e tem a finalidade de chamar a atenção do leitor.
- Subtítulo: vem logo abaixo do título e apresenta um aspecto importante sobre o assunto.

- Olho: é a frase de efeito, geralmente em destaque, dentro de um pequeno boxe ou ao meio das colunas em que a reportagem é escrita.
- Lide: geralmente, é o primeiro parágrafo do texto e informa o que é mais importante.
- Boxe: é a caixa de texto com cor diferente, que contém textos, gráficos ou fotografias (EJA MODERNA, 2013, p. 27).

Ainda em relação à estrutura o LD (EJA MODERNA, 2013, p. 26) comenta “a reportagem precisa ter uma boa abertura. Ou seja, o início do texto deve ser interessante, para chamar a atenção do leitor”. Uma reportagem, segundo o Eja Moderna (2013, p. 26), “requer planejamento e preparo. Para apresentar os acontecimentos com profundidade, o jornalista precisa consultar diferentes fontes, como documentos, livros, relatórios e pesquisas científicas, entre outras”. Ainda segundo o LD (p. 26), na produção desse gênero há vários aspectos envolvidos como:

- a) Pesquisa sobre os acontecimentos e o assunto reportados;
- b) Elaboração de roteiro com locais a percorrer e pessoas a entrevistar;
- c) Registro de anotações e gravações sobre todas as informações consultadas; e
- d) Organização de informações em um texto bem estruturado, claro e objetivo. (EJA MODERNA, 2013, p. 26)

O trabalho com a reportagem em sala de aula, para Faria (2016, p. 103) “permitirá aos alunos desenvolverem um texto mais criativo que o da notícia, onde se pretende ensinar os estudantes a levantar e usar dados com objetividade máxima”. É, então, na reportagem, por sua forma menos rígida, que o aluno pode expor suas ideias de uma maneira mais livre.

Dessa forma, considerando-se o caráter de amplitude da reportagem e sua forma mais livre, não é difícil supor porque é tão abordada nos livros didáticos. Ao mesmo tempo em que atende aos pressupostos dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017), a reportagem é um gênero que, por todas as características, aqui postas, torna-se um importante instrumento não somente para ampliação da competência leitora e escrita mas também porque pode tornar as aulas bem mais atrativas para os alunos, estreitando as suas relações com a língua e seu contexto de uso, desmistificando certos posicionamentos que os levam a crer que escrever é para poucos privilegiados.

## 4 A INTERVENÇÃO TEXTUAL INTERATIVA NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA

### 4.1 Produção textual: a escrita como processo

Não é raro no dia a dia em sala de aula ouvirmos o aluno dizer *não gosto de escrever*. Não poderia ser diferente, dada a forma como a escola lida com isso, geralmente de maneira nada atraente. Primeiro, ao tratar o texto como um produto e, junto a isso, a falsa ideia de que escrever é um dom e que somente poucos conseguem. Quem se aventurará a escrever, sabendo que há pouca chance de conseguir? Entendemos que a escrita, pode até ser um dom de poucos, mas para a maioria, é sempre resultado de um processo de muito trabalho, no qual, ao que parece, a única diferença entre os escritores iniciantes e os “bons escritores é que estes realizam essa tarefa em três etapas: planejamento, releitura e edição” (PASSARELLI, 2012, p.145).

Segundo porque escrever sem saber quem será o leitor ou apenas para servir de avaliação pelo professor, certamente, torna essa tarefa maçante. “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência ao outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, p. 46).

Ou seja, antes e

[...] para escrever é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto (s) provisório (s), revisando, revisando, revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais uma vez é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. E nem sempre ficam satisfeitos (PASSARELLI, 2012, p.145).

Não somente considerar a escrita como processo que exige muito trabalho e dedicação, mas considerar também a importância da atuação do professor nesse processo. Segundo Passarelli (2012, p. 147),

quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento das etapas que compõem o processo.

Embora haja várias maneiras de se especificar como se dá o processo de escrita (PASSARELLI, 2012) e de produção textual (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), os mais recentes estudos sobre o assunto consideram a “escritura” como um processo que exige trabalho,

na qual a revisão e a reescrita são partes essenciais e sem as quais o texto não passaria de um esboço.

Para essa tarefa do professor de orientar os alunos em sua produção escrita, Passarelli (2012) propõe um roteiro de ensino, dividido em etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração.

Na etapa do *planejamento* deve ocorrer a seleção de informações e a organização das ideias. Para essa seleção será necessária a coleta de material, de fatos e de ideias, entre outras coisas, relevantes para a confecção do texto. Para Passarelli (2012, p. 155) essa fase é pouco utilizada pelos estudantes que, “em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema ou aguardam ‘olhando para o tempo’ por alguma inspiração caída de algum lugar” o que não ajuda muito no processo de escrever.

Na segunda etapa: *tradução de ideias em palavras* é produzida a primeira versão do texto. Tudo o que foi selecionado na etapa anterior é colocado no papel, de uma forma já organizada em parágrafos. Este texto seria um esboço para a segunda versão.

Na terceira etapa: *revisão e reescrita*, deve-se fazer a leitura do material produzido, examinando “detalhadamente aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e tendo em pauta, o leitor, acessibilidade e aceitabilidade” (PASSARELLI, 2012, p. 159-160), ou seja, os ajustes às convenções da língua.

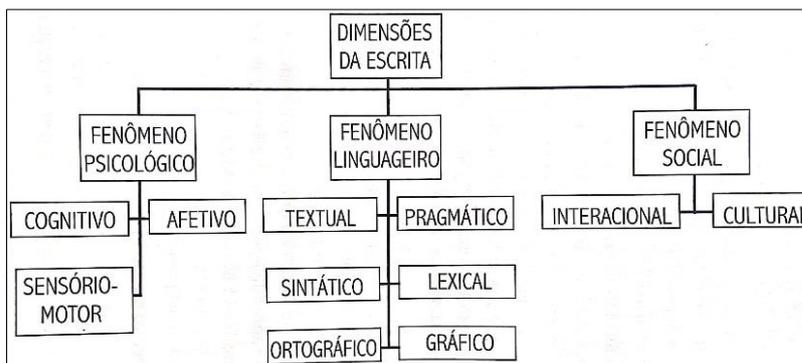
Somando-se a isso, a autora supracitada acrescenta que “embora seja fundamental a elaboração de seguidas versões do texto com base nas orientações feitas (pelo professor ou pelos colegas) e possa trazer significativa contribuição para o texto final, a revisão é a etapa contra qual os alunos mais se rebelam” (PASSARELLI, 2012, p. 159).

Na quarta etapa, a de editoração, o aluno deve dar a forma final de seu texto, cuidar para que ele fique pronto para ser publicado, isto é, socializado, no mínimo, com seus colegas. A respeito disso

[...] sabemos que nem todos os textos produzidos na sala de aula poderão ser divididos com outros leitores, pois isso nem sempre é viável na prática do dia a dia. Assim, é pertinente que o professor deixe claro o que se pretende fazer com o produto final. Haverá situações em que o texto não sairá da classe, mas sempre é aconselhável que, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo (PASSARELLI, 2012, p. 168)

Para Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 13), a aprendizagem da produção escrita é fundamental no ensino de línguas, pois “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Para tanto, devemos considerar a escrita em todas as suas dimensões, indo além do aspecto “linguageiro”. Essas dimensões são apontadas por Simard (1992) *apud* Dolz; Gagnon; Decândio (2010), na figura 2, abaixo, em que nos apresenta uma síntese dos componentes fundamentais da escrita e do texto a escrever.

**Figura 2 – As dimensões da escrita**



Fonte: Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 20)

Segundo Simard (1992) *apud* Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 19), “a atenção dada aos componentes lingüísticos é prioritária; entretanto, em uma visão global de ensino, as dimensões psicológicas e sociais não podem ser negligenciadas”. Além do aspecto psicológico em que o indivíduo mobiliza seu corpo, seu pensamento e os afetos na escrita de um texto, devem ser considerados o caráter interacional e cultural que compõem a sua dimensão<sup>6</sup>, se quisermos entender e lidar melhor com as dificuldades do aluno-escritor diante das produções textuais na escola.

Segundo Dolz; Gagnon; Decândio (2010) a produção textual<sup>7</sup> se realiza principalmente por meio de cinco grandes operações que compreendem: a situação de comunicação, a contextualização, o desenvolvimento dos conteúdos temáticos, a planificação, a textualização e, por último, a releitura, revisão e reescrita do texto, conforme figura 3 abaixo:

<sup>6</sup> sobre esse assunto, ver Dolz.; Gagnon; Decândio (2010, p. 19-24)

<sup>7</sup> Aqui consideramos o termo produção textual como “as situações de interação e as operações que intervêm na atividade de escrita” (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

**Figura 3 - As operações da produção textual**



Fonte: Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 25)

A *situação de comunicação* corresponde à consigna no contexto escolar. A *contextualização* se deve a interpretação dessa situação de comunicação com vistas à produção de um texto coerente, ou seja, um texto que faz sentido em cada situação específica.

A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 25).

Na segunda operação: *desenvolvimento dos conteúdos temáticos*, há a seleção das informações em função do gênero e em atendimento à situação de comunicação. Sobre essas duas operações DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO (2010) consideram, em consonância com as metarregras de Charolles (2011[1992]) que quatro regras devam ser respeitadas, no mínimo, para garantir a coerência e a coesão do texto:

A presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário (o leitor-modelo inscrito no texto); A presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto; A presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação; A ausência de contradições internas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26)

Na operação de *planificação*, os conteúdos são organizados de acordo com o texto. Como cada texto tem uma hierarquia e uma ordem que o difere de outros textos, cada um tem sua forma própria de planificação. “Um conto, por exemplo, apresenta uma organização interna diferente da organização de uma carta de pedido ou de um editorial de jornal a respeito de um

assunto polêmico” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26).

Na operação de *textualização* aplicam-se ao texto as “marcas linguísticas” como sinais de pontuação, parágrafo, organizadores textuais, como também os mecanismos de coesão nominal (retomada anafórica) e coesão verbal (emprego dos tempos verbais).

Na operação de *releitura, revisão, e reescrita* de textos, que pode ocorrer durante a produção ou após um esboço, acontece um retorno do produtor a seu texto, efetuando intervenções com vistas a melhorá-lo. Nessa operação, realiza-se o distanciamento do aluno em relação as suas próprias produções, tão essencial, segundo Dolz; Gagnon; Decândio (2010) no processo de intervenção no ato de produção textual.

A essas operações, esses autores (2010) acrescentam ainda as de *lexicalização* e de *sintagmatização*, além dos componentes *ortográficos* e *gráficos*. A de lexicalização dá conta do vocabulário e da criação de novas palavras, enquanto a de sintagmatização dá conta da construção e das relações entre os componentes da frase. No que se refere aos aspectos gráficos, ou seja, a disposição espacial, a paginação e a repartição dos blocos no texto devem ser consideradas para a compreensão do texto.

#### 4.2 Os tipos de correção

Em se tratando de produção textual, a correção é parte essencial para a construção dos sentidos pretendidos. Para Serafini (1989, p. 13) “a correção de um texto é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar”, considerada por ela como uma atividade complexa, devido à falta de prática dos professores com a escrita “quem não desenvolve uma atividade, acha difícil corrigir e avaliar a dos outros”, ao tempo em que apresenta uma possível solução que, para ela, seria o envolvimento temporário dos professores com a prática efetiva da escrita (SERAFINI, 1989, p. 108).

No capítulo 7, de seu livro *Como escrever textos*, essa autora (1989) apresenta-nos os pressupostos e atitudes necessários para a construção do que ela chama “boa metodologia de correção” composta de seis princípios a saber:

1. A correção não deve ser ambígua; 2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados; 3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas [...] a. pedir ao aluno que copie só os trechos do texto que foram corrigidos pelo professor, b. pedir ao aluno que

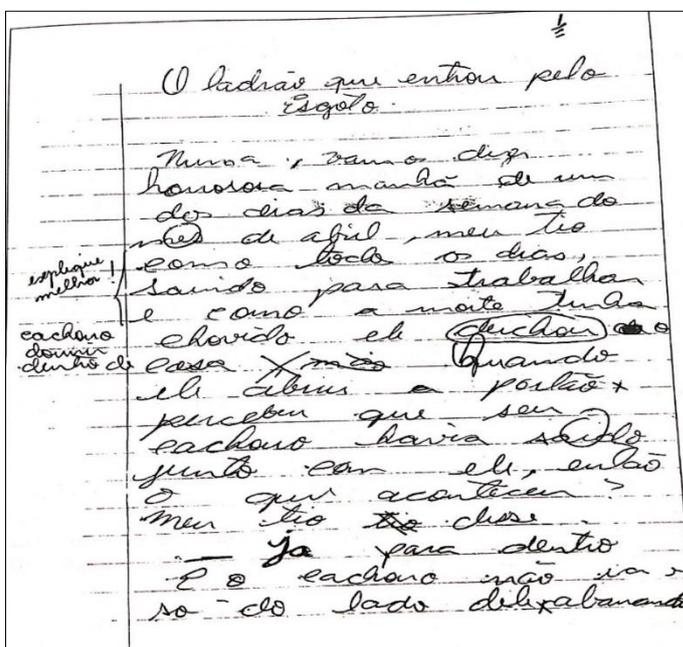
reescreva algumas partes da redação, obedecendo à diretrizes específicas dada pelo professor ao lado do texto [...] e c. Pedir ao aluno para criar uma nova versão do seu texto, usando todas as correções apontadas e seguindo todos os conselhos); 4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto; 5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno e; 6. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno (SERAFINI, 1989, p. 108-112).

Dentre esses princípios, segundo Serafini (1989), os três primeiros fazem referência ao que torna uma correção eficaz, o quarto diz respeito às atitudes do aluno diante das correções e os dois últimos se referem à conduta do professor em relação a essa correção.

Sobre as correções, a autora (1989) afirma que elas se realizam sobre as produções textuais de três formas, as quais denominou de indicativa, resolutive e classificatória. Na correção indicativa, o professor faz marcações sobre os erros. O aluno, observando as indicações, tenta resolver os problemas apontados por conta própria. Esse tipo de correção leva o aluno a refletir sobre os problemas e buscar as soluções, mas deve ser considerado que ele pode não entender a indicação e conseqüentemente não corrigir o texto.

A seguir, na figura 4, um exemplo de correção indicativa no corpo do texto, em que o (a) professor (a) circunda a palavra em que ocorre o problema. Nesse caso, circunda a palavra *deichou* completa, *circunda es (em mês)* e o *i (de saído)*, apontando os erros ortográficos, e traça um *X* após a palavra *casa*, marcando a pontuação:

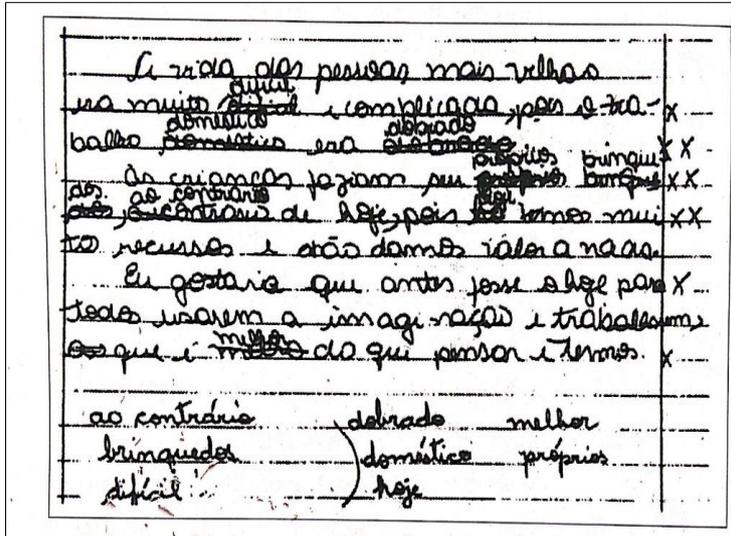
**Figura 4 – Exemplo de correção indicativa no corpo do texto**



Fonte: Ruiz (2015, p. 37)

Outro exemplo de correção indicativa (figura 5), dessa vez, na margem do texto, em que o (a) professor (a) traça vários X, na margem do texto do aluno (a), na linha onde ocorre o problema, apontando os erros ortográficos:

**Figura 5 – Exemplo de correção indicativa na margem do texto**



Fonte: Ruiz (2015, p. 39)

Nesse tipo de correção, nem sempre a versão reescrita vem com as alterações solicitadas pelo professor, isso se deve a diversas razões:

- ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão (e encontrar evidências dos motivos que o levaram a isso é impossível);
- ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema;
- ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apresentar problemas de interpretação) (RUIZ, 2015, p. 62).

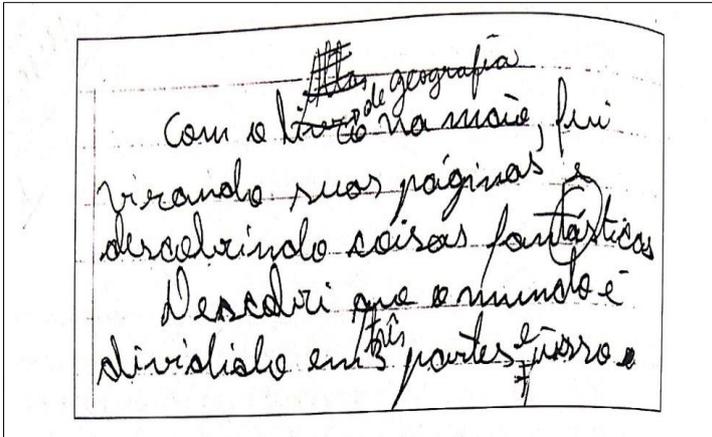
Desse modo, como a indicação do erro ocorre sem precisão, o aluno terá dificuldade em descobrir o problema, de entendê-lo ou de saber exatamente o que fazer para resolvê-lo.

Na correção resolutiva, o professor identifica e soluciona o problema encontrado. O aluno apenas copia o texto com as correções, não participando ativamente desse processo. Esse tipo de correção não favorece a reflexão do aluno sobre os problemas encontrados no texto.

A maior limitação desse método é que ele mostra ao aluno uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos. Por vezes, quando é difícil interpretar as intenções do aluno, o professor acaba por sobrepor a elas seu próprio pensamento. (SERAFINI, 1989, p. 114)

Abaixo, na figura 6, um exemplo de correção resolutive no corpo de texto, em que o (a) professor (a) acrescenta a expressão *de Geografia* na primeira linha, especificando a referência feita pelo (a) aluno (a):

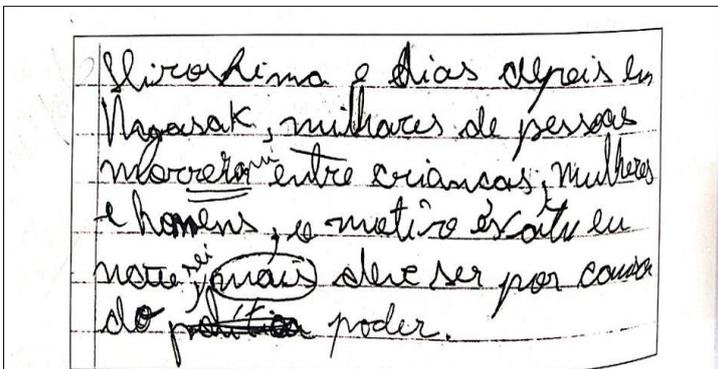
**Figura 6 – Exemplo de correção resolutive (1)**



Fonte: Ruiz (2015, p. 42)

Nesse tipo de correção, o professor pode também substituir uma forma por outra, escrevendo no espaço superior onde ocorre o problema, como no exemplo (figura 7) abaixo, em que há o acréscimo dos morfemas modo-temporal (*ra*) e número-pessoal (*m*) ao verbo *morrem* na linha 3:

**Figura 7 – Exemplo de correção resolutive (2)**

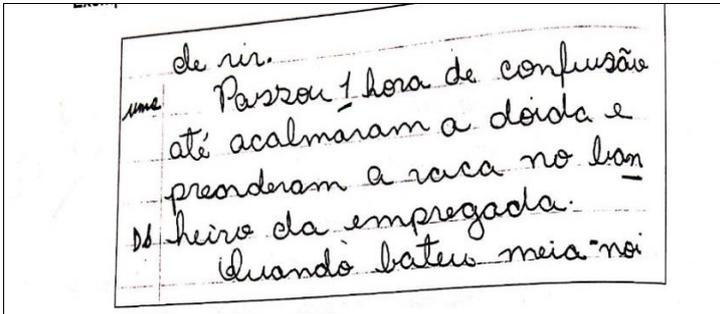


Fonte: Ruiz (2015, p. 42)

O professor pode ainda usar, nesse tipo de correção no corpo do texto, a estratégia de deslocamento, em que reescreve o texto em outro lugar ou a estratégia de supressão em que simplesmente risca a parte que apresenta problema.

Quanto às estratégias resolutivas na margem do texto, ele pode escrever a forma alternativa na direção da linha em que ocorre o erro, conforme exemplo abaixo (figura8):

**Figura 8 – Exemplo de correção resolutiva (3)**



Fonte: Ruiz (2015, p. 44)

Pode ocorrer, também, o uso da estratégia resolutiva no pós-texto, onde o professor escreve corretamente, ao final do texto, as partes problemáticas.

Para Ruiz (2015) todos os problemas são revisados pelo aluno numa reescrita pós-resolução, já que ele precisa apenas copiar as alterações propostas pelo professor e afirma que:

[...] o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros. Uma correção resolutiva poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor. [...] nesse exercício de cópia muito pouco (ou quase nada) será aproveitado pelo aluno no que se refere à tarefa de reescrita. O trabalho que, na verdade, deveria ser o de refletir sobre o texto passa a ser o de mecanicamente reproduzi-lo – o que é bem diferente (RUIZ, 2015, p. 61).

Essa atividade de reflexão sobre seus próprios erros e como não os cometer numa próxima produção não tem lugar nesse tipo de intervenção, pois o professor assume toda a tarefa no lugar do aluno.

Na correção classificatória, o professor cria uma lista de classificação de erros, que seja do conhecimento do aluno, que pode ser feita a partir de letras ou abreviações tais como: A – para acentuação, CN – para concordância nominal, entre outros. São feitas marcações no texto com esses códigos, onde o professor diz qual aspecto deve ser observado e corrigido.

O método de correção classificatória respeita os princípios de uma boa correção. De fato, não é ambíguo (porque o erro é demarcado precisamente, de modo que permita uma classificação) e permite o reagrupamento e a catalogação dos erros. Além disso, o fato de que a correção do erro não seja

sugerida estimula o aluno a trabalhar sobre seus textos (SERAFINI, 1989, p. 115).

Esses códigos, em geral aparecem à margem do texto, classificando o tipo de problema encontrado, de conhecimento do aluno, e pode variar de professor a professor. Geralmente são utilizadas as letras iniciais de um termo metalinguístico, além de abreviações ou outros sinais (RUIZ, 2015, p. 46).

A correção classificatória pode não surtir efeito no texto do aluno, pois “[...] diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto, mas, se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor ” (RUIZ, 2015, p. 66). O que torna tanto a correção classificatória quanto a indicativa insuficientes para uma resposta positiva no texto do aluno.

Abaixo, na figura 9, a título de exemplificação, um recorte da lista apresentada por Ruiz (2015) dos símbolos metalinguísticos empregados pelos professores-sujeitos de sua pesquisa, realizada entre 1991 a 1996 em escolas municipais, estaduais e particulares de Campinas-SP:

**Figura 9 – Lista de símbolos metalinguísticos**

SIMBOLO	SIGNIFICADO	PROFESSOR USUARIO
		A., C., E., I., Ml., Mt., N., S.
A	Acentuação	E.
Amb	Ambiguidade	A.
D	Dubiedade	E.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	C., E., I., Mc., N., S.
?	Confuso	E.
CP/Col Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	I., Mc., Mt.
C	Concordância	C., E.
CV	Concordância Verbal	A.
DG	Desvio Gramatical	E.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	A.
TL	Traçado da Letra	E.
DD	Discurso Direto	E.
DI	Discurso Indireto	N.
DS	Divisão Silábica	C.
EI	Erro de Informação	E.
EF	Estrutura da Frase	C.
Fr	Frase malconstruída	E.
FN	Foco Narrativo	C.
FV	Forma Verbal	E.
G	Grafia	A., E.
IL	Impropriedade Lexical	E.
IV	Impropriedade Vocabular	Mc., Mt.
Voc	Vocabulário	A., E.
M	Maiúscula	C.
m	Minúscula	C., E., N.

Fonte: Ruiz (2015, p. 46-47)

Nessa pesquisa, Ruiz (2015), a partir dos estudos apresentados por Serafini (1989),

encontrou um novo tipo de intervenção, a que ela chamou de correção textual-interativa, assim definida:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de pós-texto). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2015, p. 47).

Esses bilhetes teriam duas funções: falar sobre os problemas do texto ou falar sobre a própria tarefa de correção pelo professor. Os bilhetes são, pois, uma alternativa aos outros tipos de correção, quando não é possível fazer as marcações à margem ou no corpo do texto.

O que se percebe é que, quando o professor não está preocupado em falar dos problemas do texto em si, mas, sim, de outros aspectos relacionados à tarefa de revisão (que ele vê ou como negativos ou como positivos), é por dois motivos que o faz: ou para elogiar o que foi feito pelo aluno (aprovando como foi feito), ou para cobrar o que não foi feito (RUIZ, 2015, p. 49).

E como ocorre após o texto do aluno, marca a fala do professor/corretor, caracterizando-se como um verdadeiro diálogo por escrito, o que remete a Bakhtin (2011[1992], p. 275) ao falar a alternância dos sujeitos do discurso que define os limites de cada enunciado concreto:

Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.

Portanto, se assim não fosse, esse processo de escrita, intervenção, reescrita perderia o caráter de interação. Nesse sentido, Ruiz (2015) afirma que, quando a intervenção se dá pela correção textual-interativa, há sempre uma resposta verbal do aluno ao professor em sua reescrita, principalmente sobre a primeira versão do texto, entretanto admite que “o aluno também pode deixar de revisar seu texto se o aspecto visado pelo “bilhete” do professor demanda uma retextualização mais trabalhosa, com alterações complexas” (RUIZ, 2015, p. 75).

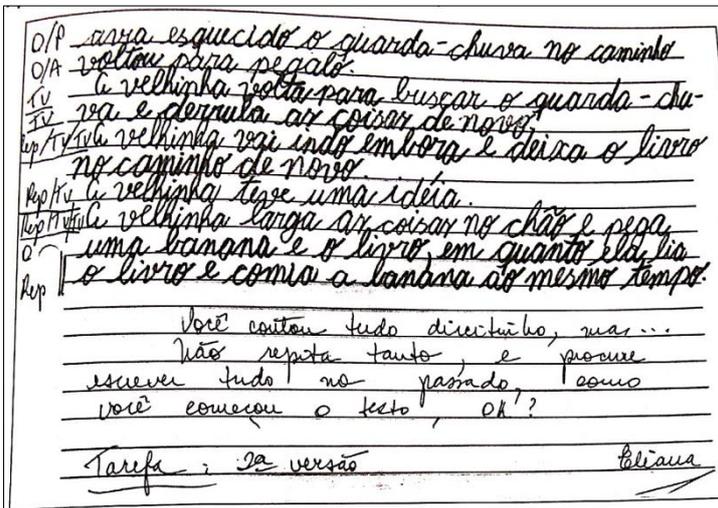
E, quando raramente não acontece, seria por um dos três motivos abaixo:

- ou o “bilhete” foi produzido num texto já reescrito (e o aluno se vê no direito de dar a redação por acabada);
- ou o “bilhete” foi produzido de uma forma menos impositiva (e o aluno entende que pode relegá-lo);

- ou o “bilhete” reclama de um aspecto cuja solução exigiria mais trabalho de sua parte (e o aluno não se mostra disposto a enfrentar o desafio) (RUIZ, 2015, p. 70-71).

Os bilhetes podem também ter um caráter de explicação dos símbolos do código, como no exemplo abaixo (figura 10), em que a professora faz uso dos símbolos Rep e TV e fala sobre esses problemas no bilhete:

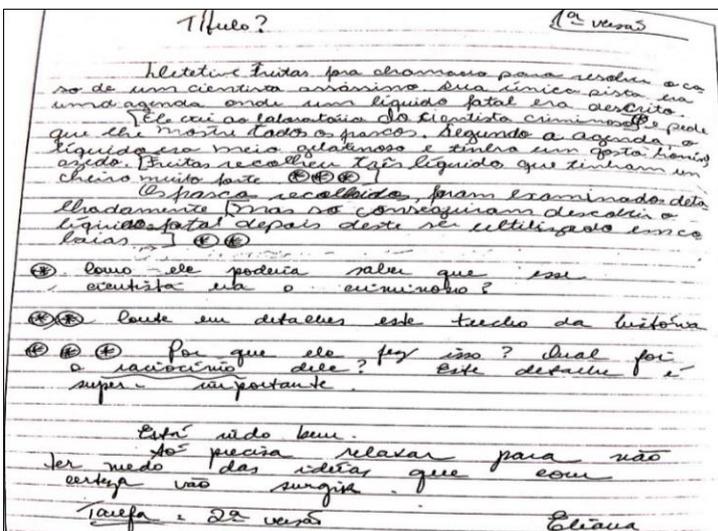
Figura 10 – Exemplo de bilhete (1)



Fonte: Ruiz (2015, p. 139)

Ou ainda, podem ir além do que o código não dá conta, como neste exemplo (figura 11), no qual a professora faz referências no bilhete aos asteriscos feitos no corpo do texto:

Figura 11 – Exemplo de bilhete (2)



Fonte: Ruiz (2015, p. 148)

Para Ruiz (2015, p. 159) “se o professor resolve e/ou aponta e/ou classifica os problemas encontrados no texto, porém não através de código, mas de modo textual-interativo, sua fala apresentar-se-á ao aluno como algo do tipo *Refleta sobre o que você disse e sobre como disse e apresente uma alternativa*”. O que, para ela, pode levar o aluno a reescritas qualitativamente melhores, isto é, com “maior *textualidade*” (RUIZ, 2015, p. 162).

De acordo com Signorini et al (2004) *apud* Buin (2006), a leitura do professor pode ser realizada em três níveis relacionados entre si: primeiramente, o nível macro que seria a adequação do texto ao gênero e aos objetivos escolhidos; segundo, o nível micro das elaborações ao nível da frase; e o terceiro, o do uso das convenções gráficas. Para essa autora (2004) *apud* Buin (2006), como no nível macro devem ser observados os aspectos referentes à coerência global do texto, ou seja, sua organização, a relação entre suas partes, a construção do fio temático, o grau de completude, bem como a referenciação, os problemas que surgirem nesse nível tanto podem ser apresentados oralmente, ou mesmo através da escrita de bilhetes (RUIZ, 2015), que deverão guiar o aluno numa primeira reescrita.

No nível micro estariam os aspectos relacionados à morfossintaxe, às marcas dialetais, à coesão interfrástica e intersintagmática. No terceiro nível, o uso da ortografia, a pontuação, a paragrafação, a disposição do texto na página, entre outros. Nesses dois níveis, a intervenção do professor pode se dar pela correção indicativa e/ou classificatória apontadas por Ruiz (2015). Independente da forma de intervenção, o objetivo da correção deve ser sempre o de orientar o aluno na tarefa da reescrita de seu texto (BUIN, 2006).

Essas divisões, segundo Buin (2006), seriam apenas de ordem metodológica, simplesmente para “chamar a atenção do professor para a necessidade de uma leitura global do texto do aluno, antes de qualquer intervenção” (BUIN, 2006, p. 78-79) e que a partir da análise do texto reescrito do aluno, o professor teria elementos para identificar os problemas residuais que precisariam ser abordados mais sistematicamente em sala de aula.

Sobre a intervenção por bilhetes, é bem vista por Calil (2008) que os considera como recursos didáticos que viabilizam a intervenção do professor, no qual ele pode comentar e sugerir alterações no texto do aluno:

Esses bilhetes permitem ao professor agir sobre aquilo que cada texto traz em particular, podendo indicar questões para um aluno que não sirvam para outro. Entretanto, os comentários efetivados pelo professor sobre o texto de seu

aluno não garantem, por si só, sua alteração em uma versão posterior, podendo o aluno, inclusive, modificar elementos que não foram destacados pelo professor. Dentro dessa dinâmica, não se pode apagar que o retorno do aluno ao seu texto possa sofrer tanto as interferências daquilo que o professor destacou quanto daquilo que o próprio texto produz como efeito sobre ele (CALIL, 2008, p.14-15).

Abaixo, um exemplo de texto e a intervenção da professora, analisados por CALIL (2000, p. 31-32):

<p>TEXTO</p> <hr/> <p>RODRIGO E MATHEUS (16/3/95)</p> <p>AS MINHOCAS</p> <p style="text-align: center;">A GENTE VIU AS MINHOCAS A GENTE VIU A PART E PRETA É MAS POR SIMA DA CABEÇA...AGENTI VIU QUE ELA E SURDA E NÕ TEI OLHO CUANDO A MINHOCA VAI NA NOSA MÃO ELA DESVIA DA NOSA MÃO PORQUE ELA SEITE O CALOR DA NOSA MÃO PELA PELE A MINHOCA VIVE NA TERRA</p> <hr/> <p>BILHETE</p> <hr/> <p>RODRIGO E MATHEUS</p> <p style="text-align: center;">AO INVÉS DE VOCÊS RELATAREM O QUE OBSERVARAM, TENTEM REESCREVER O TEXTO COLOCANDO APENAS O QUE VOCÊS SABEM SOBRE AS MINHOCAS. LEMBREM-SE QUE NUM TEXTO INFORMATIVO O AUTOR “INFORMA” SOBRE O ASSUNTO DESEJADO. NESSE CASO, ELE NÃO USA “A GENTE”, POIS NÃO ESTÁ DI- ZENDO QUE NÃO VIU E SIM, O QUE SABE E O QUE CONHECE SOBRE O ASSUNTO. REESCREVAM O TEXTO A PARTIR DAS DISCUSSÕES FEITAS EM CLASSE E ESCREVEM ENTÃO O QUE VOCÊS SABEM SOBRE AS MINHOCAS. BOM TRABALHO DENISE</p> <hr/>
---

Ao analisar o texto e a intervenção feita pela professora com o bilhete acima, ao que ele também chama de interpretação, esse autor comenta o quanto é raro esse tipo de intervenção e ressalta “[...] Um primeiro destaque pode ser dado à posição da professora e sua “escuta” do texto do aluno. Há um destacamento dos aspectos ligados a uma ordem discursiva, parecendo deixar para outro momento os aspectos formais (isto não é um mero detalhe)” CALIL (2000, p. 33).

Sobre esse aspecto Buin (2006) ressalta que a correção não deve se restringir à identificação de erros pontuais, devendo o professor assumir um papel de leitor atento e

interessado em compreender o que o aluno tem a dizer e auxiliá-lo a melhorar. E para ajudá-lo nessa tarefa, os bilhetes parecem cumprir bem o papel de orientar o aluno na procura de respostas para a reescrita.

Além de cobrar e incentivar o aluno, os bilhetes são, na verdade, uma forma diferente de intervenção que foge às formas tradicionais e apesar de ser uma forma alternativa às outras três estratégias de correção, nada impede que elas se combinem na orientação da reescrita do texto com o objetivo de tornar mais claro o que precisará ser revisto pelo aluno.

Diante do exposto na fundamentação teórica desta pesquisa em observância às concepções de texto como ponto central e de partida para o ensino de L.P., bem como os estudos sobre coesão e coerência textuais, os gêneros textuais/discursivos, em particular, a reportagem e das reflexões de como se dá o processo de escrita e reescrita que inclui a intervenção por bilhetes, buscamos trazer embasamento para a reflexão sobre a nossa própria prática pedagógica, assim como alicerçar as análises das produções textuais.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordaremos as concepções teórico-metodológicas que nortearam esta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados em seu desenvolvimento quais sejam: a natureza da pesquisa; o contexto da pesquisa: a escola, o bairro e os alunos; o livro didático de Português adotado, aquisição e construção dos dados: a proposta didática e a efetivação da proposta didática. Esses caminhos foram escolhidos com o propósito de responder às questões que desencadearam este trabalho: **Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?**

### 5.1 A natureza da pesquisa

Reporto-me a Freire (1996, p. 29), cujo modelo pedagógico tem inspirado professores e especialistas em Educação de Jovens e Adultos desde os anos de 1960, quando afirma que ensinar exige pesquisa: “enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo.” Ainda observa Freire (1996), que o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Para ele, faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.

Nesse intuito, baseando-me em pesquisadores que me serviram de guia para a reflexão sobre a minha prática pedagógica, até então, desenvolvi essa investigação, colocando-me como um sujeito pensante, reflexivo, pois um pesquisador, muito bem explicitado por Antunes (2003) para quem

[...] um professor de português que é, além de educador, linguista e pesquisador [...], alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los (ANTUNES, 2003, p. 44).

Dessa forma, para atingir aos objetivos propostos, optei por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo etnográfico por permitir um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, e além de tudo tem como objeto de estudo a prática docente no cotidiano escolar. Reconhecendo que

o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Apesar de desenvolver esta pesquisa em minha própria sala de aula, a abordagem escolhida me permitiu uma maior aproximação com meus alunos e me deu condições de observação privilegiada, mais atenta e receptiva às necessidades e à voz deles, bem como mudou minha postura pela necessidade não apenas de observá-los atentamente mais também pela necessidade do registro no diário de observação. Essa mudança de postura acompanhará minha prática pedagógica de agora em diante. E, foi nesse lugar privilegiado, indo mais além do que um observador participante, permanente e reflexivo onde me situei no desenvolvimento dessa pesquisa, sempre lembrando o que André (2012) enfatiza a esse respeito:

conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2012, p. 41).

A observação e o registro ocorreram entre os meses de outubro de 2017 a janeiro de 2018, estreitando significativamente meu relacionamento com os alunos, o que aparentemente refletiu na elevação da autoestima deles e na percepção de suas próprias capacidades em relação às produções textuais. Por isso, acredito que os dados gerados por esta pesquisa serão de extrema importância para a reflexão sobre minha própria prática pedagógica e quiçá deixem frutos que incitarão a novas pesquisas na área.

## **5.2 O contexto da pesquisa: a escola, o bairro e os alunos**

A Escola Professora Hévia Valéria Maia Amorim onde se desenvolveu a pesquisa é uma unidade de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL e está situada no Conjunto Village Campestre I, no bairro Cidade Universitária. A escola atende aos educandos oriundos em sua maioria do Conjunto Village Campestre II, seguidos do Conjunto Village Campestre I, Graciliano Ramos, Loteamento Acauã, Parque das Árvores e Residencial Tabuleiro dos Martins. Atende no período matutino e vespertino ao Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano e no período noturno à modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA - primeiro e segundo segmentos.

O prédio escolar conta com: 14 salas de aula; 01 sala para a direção; 01 sala para coordenação; 01 Secretaria; 01 auditório; 01 sala de leitura (adaptada); 01 quadra de esporte descoberta; 02 banheiros destinados aos alunos; 01 banheiro destinado aos funcionários; 01 cozinha; 01 despensa; 01 refeitório; 01 sala dos professores; 01 laboratório de informática; e 01 sala de recursos que tem como objetivo atender aos alunos da escola e outras escolas municipais que apresentam algum tipo de necessidade especial.

Todas as instalações se encontram em situação bastante precária, apesar de ter passado por uma reforma há menos de um ano. As salas de aula, em sua maioria, são ambientes insalubres. Há alguns ventiladores nas salas, que foram postos depois da reforma, mas que já não atendem à demanda em períodos de calor, porque grande parte não funciona mais. O teto não resiste a chuvas, pois possui muitas goteiras. O acesso ao primeiro andar se dá apenas por uma estreita escada. Não há biblioteca, apenas uma pequena sala de leitura com acesso a alguns livros que ficam guardados em uma sala anexa. Também não existem espaços cobertos para atividades extraclasse.

O bairro Cidade Universitária onde a escola se situa fica na parte alta do município de Maceió e é composto por vários conjuntos habitacionais, além do Conjunto Village Campestre I tais como o Conjunto Village Campestre II, o Conjunto Graciliano Ramos, o Loteamento Acauã, o Parque das Árvores e o Conjunto Residencial Tabuleiro dos Martins. A maioria desses conjuntos e loteamentos não possui saneamento básico e o sistema de ônibus coletivo funciona precariamente.

Os sujeitos de EJA, participantes dessa pesquisa, são alunos adultos com idade entre 18 e 45 anos de idade, em sua maior parte trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas e vendedores ambulantes. Boa parte deles, desenvolvem trabalho informal, mas também há muitos alunos desempregados. São oriundos da camada economicamente menos favorecida do município. Esses sujeitos são, em sua maioria, negros e pardos, vítimas ou envolvidos em casos de violência.

Uma característica do aluno da EJA é a baixa frequência, talvez pelo próprio perfil de aluno trabalhador. Esse é um fator dificultador do desenvolvimento de atividades de toda ordem, o que, provavelmente, se refletiu no resultado desta investigação, contudo é visível que a frequência dos alunos às aulas aumentou depois da implantação do transporte escolar, pois os alunos, em sua maior parte, utilizam o transporte escolar da Prefeitura Municipal e se alimentam

com a merenda escolar antes do início das aulas.

### 5.3 Aquisição e construção dos dados

A geração de registro se deu a partir das concepções de pesquisa encontradas em Erickson (1988) *apud* Fritzen (2012) que considera as anotações de campo, (do ponto de vista antropológico e etnográfico) feitas em forma de apontamentos e posteriormente reelaboradas em diário, um instrumento de pesquisa essencial.

Dessa forma, utilizamos como método de geração de registro a observação participante na construção do diário de campo, bem como a análise do material didático utilizado por mim, ou seja, o desenvolvimento da sequência didática apresentada na Unidade I: *Trabalho*, do capítulo intitulado: *O trabalho nosso de cada dia*, do Livro Didático de Português-LDP *Eja Moderna* - 9º ano do ensino fundamental, adotado pela escola e do material produzido pelos alunos, fruto da aplicação da sequência didática, que serviram de base tanto para a geração de dados, quanto para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem da língua materna.

Este trabalho foi desenvolvido com a produção textual de 24 alunos de duas turmas de sexta fase da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento, que corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental. Durante as aulas de LP, foram coletadas as reportagens produzidas de forma compartilhada por esses 24 alunos que geraram 9 versões iniciais. Essas versões foram submetidas à intervenção textual interativa proposta por Ruiz (2015) em forma de bilhetes, recorrendo-se aos aspectos da coesão e coerência, apontando-se aspectos para sua melhoria, resultando em 21 produções. Dessas produções, selecionamos, para análise comparativa, uma amostra de 13 textos, sendo quatro em versão inicial (manuscrito), quatro em segunda versão (manuscrito), um em terceira versão (manuscrito) e quatro textos em versão final (diagramada). A escolha dessa amostra se deu pela semelhança entre os elementos a serem analisados nas produções textuais, evitando-se análises repetitivas de um mesmo elemento, considerando que a amostra representa a totalidade das produções.

Os grupos que, anteriormente, seriam formados por cinco alunos, ficaram divididos conforme discriminado, no quadro 7, abaixo:

**Quadro 7 - Quantitativo dos alunos participantes da pesquisa**

Alunos participantes					
Agrupamentos	Alunos <sup>8</sup>				Componentes
Grupos					
G1	L. S.	D. Y.	V. N.	N. S.	4
G2	E. C.	M. M.	J. A.	C. H.	4
G3	J. R.	M. D.	E. M.	-	3
G4	E. A.	R. A.	F. L.	-	3
G5	G. A.	F. L.	J. F.	-	3
<b>Duplas</b>					
D1	M. S.	S. A.	-	-	2
D2	D. W.	W. B.	-	-	2
D3	I. L.	V. R.	-	-	2
<b>Individual</b>					
Aluna	A. P.				1
<b>Total</b>					<b>24</b>

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

Como se pode ver no quadro acima, foram formados cinco grupos, dos quais dois com quatro componentes, três com três componentes; três duplas e uma aluna, que preferiu trabalhar sozinha, totalizando 24 componentes. Outras equipes foram formadas, mas os alunos desistiram no início do processo. Depois de formadas as equipes e acompanhando a sequência apresentada no livro EJA Moderna, capítulo I, foi solicitada uma produção de uma reportagem sobre as profissões da comunidade, conforme discriminado, no quadro 8, abaixo:

**Quadro 8 - Quantitativo das produções textuais**

Produção textual – reportagem			
Agrupamento	Profissões escolhidas/produção inicial	Reescritas	Total de produções por agrupamento
G1	Jogador de futebol	2	3
G2	Vigilante patrimonial	1	2
G3	Cabeleireiro	2	3
G4	Cozinheira	2	3
G5	Enfermeira	1	2
D1	Motorista	2	3
D2	Vendedor	1	2
D3	Gerente de loja	-	1

<sup>8</sup> Para preservar a identidade dos alunos seus nomes foram grafados apenas por duas iniciais.

Individual	Representante de vendas	1	2
<b>Total geral de produções</b>			<b>21</b>

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

Conforme demonstrado acima, das equipes formadas apenas a dupla D3 não apresentou reescrita, os grupos G2 e G5, a dupla D2 e a produção individual apresentaram apenas uma reescrita, enquanto os demais realizaram duas reescritas, totalizando vinte e uma produções textuais, partindo-se de nove produções textuais iniciais.

Para responder às indagações desta pesquisa, citadas no início dessa seção, faremos, mais adiante, o estudo comparativo das produções iniciais com as produções finais, analisando os elementos coesivos utilizados pelos alunos bem como a diferença entre a produção inicial e a final, após a nossa intervenção, analisando os textos dos grupos G1, G3 e G4 e dupla D1.

### 5.3.1 O livro didático de Português: EJA, 9º ano

O trabalho partiu do desenvolvimento da proposta didática apresentada na Unidade I: *Trabalho*, do capítulo 1 intitulado: *O trabalho nosso de cada dia*, do Livro Didático de Português-LDP *Eja Moderna - 9º ano do Ensino Fundamental*, adotado pela escola e distribuído com os alunos matriculados na sexta fase da EJA.

A escolha pela utilização do livro didático se deu por vários motivos, entre eles a situação econômica precária dos alunos que dispõem apenas desse recurso, na maioria das vezes. Além disso, por se tratar de material didático inovador, em consonância com os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017), que trabalha com temas próximos da realidade dos alunos e de forma multidisciplinar, valorizando o compromisso com a leitura e a escrita, buscando incentivar o protagonismo social e a participação ativa dos alunos como cidadãos.

O livro didático faz parte de uma coleção composta de quatro volumes para os alunos do 6º ao 9º ano e sete manuais do educador, sendo um para cada componente curricular, que se destinam aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Abaixo (quadro 9), os temas das unidades da coleção:

### Quadro 9 – Temas das unidades das coleções do livro didático

Volume	Eixos Temáticos	
	Unidade 1	Unidade 2
6º ano	Identidade e pluralidade	Alimentação
7º ano	Moradia	Saúde e qualidade de vida
8º ano	O país	A sociedade brasileira
9º ano	Trabalho	Desenvolvimento e sustentabilidade

Fonte: Eja Moderna (2013, p. 299)

Cada livro do aluno apresenta conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). No livro do aluno, os conteúdos são agrupados por componente curricular. Esses conteúdos são abordados por eixos temáticos que perpassam os diferentes componentes curriculares, organizados por unidades, subdivididas em capítulos.

Para o estudo do componente curricular Língua Portuguesa são apresentados dois eixos temáticos divididos em duas unidades: na Unidade 1, o eixo temático é intitulado *Trabalho* e se subdivide em dois capítulos: o primeiro intitula-se *O trabalho nosso de cada dia* e o segundo *O trabalho em debate*. Na Unidade 2, o eixo é *Desenvolvimento e sustentabilidade*, composto pelo terceiro capítulo intitulado *O mundo que queremos* e pelo quarto capítulo *A reflexão por meio do humor*.

Os capítulos são estruturados em seções fixas que se repetem em todos os volumes (EJA MODERNA: manual do educador, 2013, p. 313):

- **Página de abertura:** traz uma imagem de um texto relacionado ao tema que será do capítulo. Essa página inicial permite explorar o conhecimento prévio dos alunos;
- **Para refletir:** apresenta um texto relacionado ao título do capítulo, para reflexão e debate;
- **Para ler e aprender:** traz o primeiro texto relacionado ao gênero que será estudado no capítulo;
- **Para compreender:** compõe-se de questões de interpretação de texto;
- **Para além do texto:** propõe um estudo comparativo entre a imagem apresentada e o texto lido na seção anterior;
- **Para estudar o Gênero:** proposta de leitura de um texto do gênero textual abordado com questionamentos sobre ele, explorando suas

- características e estrutura;
- **Para refletir sobre a língua:** apresenta o estudo e análise dos aspectos linguísticos que caracterizam o gênero trabalhado no capítulo;
  - **Para praticar:** traz atividades para treinar os aspectos linguísticos abordados;
  - **Para escrever:** apresenta as etapas de planejamento, escrita e reescrita do gênero estudado;
  - **Para falar em público:** apresenta as etapas para praticar a modalidade do gênero estudado;
  - **Para organizar o que aprendemos:** resume o conteúdo estudado; e
  - **Texto complementar:** apresenta diferentes gêneros do discurso e possibilita articular os eixos temáticos e os conteúdos disciplinares por meio de questões reflexivas.

Apesar da recomendação que consta, inclusive, na própria capa do livro de seu uso por um período de três anos, nesse caso, 2014, 2015 e 2016, ainda o utilizamos em 2017 e 2018. No manual do educador, encontram-se, ao final, orientações didáticas para se trabalhar cada capítulo com sugestões de atividades extras e de consulta em vários ambientes desde livros até sites, revistas e filmes.

Cumpra aqui observar a não obrigatoriedade de utilização do livro didático, pois o trabalho com EJA se dá por meio de redes temáticas<sup>9</sup> construídas a partir de temas geradores, oriundos de pesquisa na comunidade que servirão para a construção da rede que será trabalhada em cada escola<sup>10</sup>, mas o LD pode servir de apoio, principalmente, quando as temáticas da rede coincidirem com as postas nele, como é o caso da temática *O trabalho nosso de cada dia* do capítulo 1 da unidade do LD que serviu de instrumento para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A seguir, descreveremos o passo a passo da sequência didática apresentada no LD (EJA MODERNA, 2013):<sup>11</sup>

### 5.3.2 A proposta da sequência didática

---

<sup>9</sup> Secretaria Municipal de Educação: **orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)**. Maceió: Viva, 2018.

<sup>10</sup> A rede temática da Escola Hévia Valéria encontra-se em construção.

<sup>11</sup> Optamos pela reprodução integral da sequência didática do LD no corpo deste trabalho para uma melhor visualização entre a sequência proposta e a executada.

A proposta da sequência didática para o componente curricular de Língua Portuguesa, Unidade 1 – *Trabalho*, Capítulo 1 – *O trabalho nosso de cada dia* (EJA MODERNA, 2013) é composta de 12 seções descritas a seguir:

### **Seção 1 - Página de abertura**

A partir de imagens de Chiquinha Gonzaga, Marta, Nise da Silveira, Carolina de Jesus, Cora Coralina e Zilda Arns (imagens no anexo C) sugere os seguintes questionamentos: Observe a imagem com atenção: você conhece essas mulheres? Que trabalho elas faziam ou fazem e por que são importantes para nossa história. Converse sobre essas questões com os colegas e com o professor. Expresse sua opinião e ouça o que eles têm a dizer.

### **Seção 2 - Para refletir**

Propõe a leitura do texto: No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois, primeira juíza negra do Brasil (texto completo no anexo C) e sugere: reúna-se com três colegas. Leiam novamente o texto e discutam as questões a seguir. Falem sobre as opiniões e os sentimentos que a leitura possa ter despertado em vocês. Em seguida, compartilhem com os demais colegas e com o professor as reflexões de seu grupo.

1. O comentário racista que Luislinda Valois ouviu quando era criança marcou profundamente sua vida. Você já passou por uma situação em que tenha sofrido algum tipo de preconceitos social, racial, religioso etc.? Como reagiu?
2. Em sua opinião, por que foi difícil para Luislinda tornar-se juíza no Brasil?
3. Na entrevista, Luislinda explica que o racismo “tem relação com a história brasileira, com a colonização, com a escravidão”. Você já havia pensado sobre isso? Como entende essa questão?
4. Você acredita que uma educação de qualidade igual para todos seja uma maneira para superar o racismo e a desigualdade no Brasil? Explique.

### **Seção 3 – Para ler e aprender**

Propõe a leitura do texto: *O futuro do trabalho* (texto no anexo C): Leia o texto a seguir. Sobre o que ele deve tratar? Converse com os colegas a respeito de suas ideias sobre o futuro do trabalho em nosso país.

### **Seção 4 - Para compreender**

Apresenta as seguintes questões de compreensão do texto da seção 3:

1. Segundo o texto, qual o futuro do trabalho?
2. Você trabalha? Em caso afirmativo, responda: gosta do que faz? Por quê? O ambiente em que trabalha é parecido com o que é descrito no texto?
3. Releia este trecho: “*Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos*”.
  - a) Em sua opinião, é possível conciliar trabalho e qualidade de vida? Justifique sua resposta.
  - b) De que maneira o trabalho pode contribuir para a realização pessoal?
4. De acordo com o texto, “Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo
5. Encontre no texto os argumentos que a autora utiliza para comprovar a seguinte ideia: “Para começar, esqueça essa história de emprego. Em dez anos, emprego será uma palavra caminhando para o desuso”.
6. Converse com um colega sobre o texto e discutam esta questão: O trabalho do futuro será mais

### Seção 5 - Para além do texto

Apresenta uma imagem da tela *Tecelão perto de uma janela aberta*, óleo sobre tela de Vincent Van Gogh para reflexão e um texto com uma biografia resumida sobre o mesmo autor. (anexo C). Sobre a imagem propõe: Observe a imagem ao lado com atenção. Fique atento às cores, às formas e aos detalhes dos elementos que nela estão retratados:

1. O que o homem retratado está fazendo? Você já viu uma cena semelhante a essa? Onde?
2. Em sua opinião, por que o artista teria escolhido essas cores para representar a cena?
3. se você tivesse que dar outro nome a essa tela, qual escolheria?
4. Que relação é possível estabelecer entre essa tela e o texto “O futuro do trabalho”?

### Seção 6 - Para estudar o Gênero

Apresenta a reportagem “*Porque a empregada sumiu*” publicada na revista *época*, janeiro de 2012. (texto no anexo C) e propõe: Leia o título deste texto e o trecho em destaque que vem logo abaixo dele. Converse com os colegas e imaginem sobre que assunto ele vai tratar.

Após o texto, seguem-se as questões:

1. O assunto do texto coincide com o que você havia imaginado antes da leitura? Ele trouxe informações que você desconhecia? Em caso afirmativo, quais?
2. Sublinhe no texto as palavras que você não conhece e consulte seus significados no dicionário. Depois, compartilhe com um colega as palavras e os significados que pesquisaram.
3. Segundo o texto, quais são os três fatores responsáveis pela transformação do mercado de trabalho doméstico no Brasil?
4. O texto afirma que as jovens brasileiras, agora mais escolarizadas, não querem mais trabalhar na casa dos outros. Qual é a relação entre o nível de escolaridade e a possibilidade de escolher novas posições no mercado de trabalho?
5. Releia este trecho: “O trabalho doméstico carrega um estigma social e uma intrínseca falta de expectativas profissionais”.
  - a) O trabalhador doméstico realmente sofre preconceito em nossa sociedade?
  - b) Você concorda que há menos chances de crescimento profissional para quem trabalha nessa área? Explique.
6. Porque, segundo o texto, a estrutura envolvida no trabalho doméstico é danosa para a economia.
7. Dê sua opinião sobre a transformação do trabalho doméstico descrita no texto: ela pode ser positiva para a sociedade? Por quê?

Após as questões de compreensão do texto, apresenta-se a definição de reportagem e suas características: **Reportagem:** O texto que você acabou de ler, com características semelhantes às das notícias, porém mais extenso e com mais informações, é chamado reportagem. Você já deve ter visto textos como esse na televisão, em revistas e jornais e até mesmo na internet.

A reportagem é um gênero da esfera jornalística que tem como objetivo levar os fatos ao leitor ou telespectador de modo abrangente, aprofundado. Para preparar uma reportagem, o jornalista investiga os fatos, entrevista as pessoas envolvidas, pesquisa sobre o assunto e organiza todas as informações coletadas em um texto coerente.

8. Que pessoas os jornalistas entrevistaram para escrever o trecho da reportagem “Por que a empregada sumiu”?
9. Com base nesse trecho, você considera que essa reportagem aborda o assunto da transformação do trabalho doméstico no Brasil de forma aprofundada? Por quê?

**Características da reportagem:** uma reportagem requer planejamento e preparo. Para apresentar os acontecimentos com profundidade, o jornalista precisa consultar diferentes fontes, como documentos, livros, relatórios e pesquisas científicas, entre outras. Observe a seguir alguns dos aspectos envolvidos na produção desse gênero:

- Pesquisa sobre os acontecimentos e o assunto reportados.
- Elaboração de roteiro com locais a percorrer e pessoas a entrevistar.
- Registro de anotações e gravações sobre todas as informações consultadas.
- Organização de informações em um texto bem estruturado, claro e objetivo.

Quanto à estrutura, a reportagem precisa ter uma boa abertura. Ou seja, o início do texto deve ser interessante, para chamar a atenção do leitor. Ao escrevê-lo, o jornalista seleciona algo que desperte a curiosidade e faça o leitor se interessar pelo restante do texto.

A reportagem é escrita com linguagem clara e direta. Geralmente, são usados verbos no tempo presente do indicativo e são feitas referências a fatos concretos, com depoimentos de pessoas envolvidas nesses fatos.

É comum que a reportagem contenha outros gêneros, como trechos de entrevistas, fotografias, gráficos e infográficos, para ilustrar aquilo sobre o que se está falando.

10. Volte ao texto da página 22 e observe a fotografia e o gráfico da página 23. Qual é a relação desses elementos com o texto da reportagem?

E qual seria a diferença entre uma notícia e uma reportagem? A notícia informa os fatos de maneira objetiva, procura revelar as razões e os efeitos dos acontecimentos. Já a reportagem aprofunda a informação, faz investigações e questionamentos e propõe uma análise do assunto baseada em argumentos. Ela costuma ser mais extensa que a notícia.

A principal forma de escrita da reportagem é o relato dos fatos, por meio de sequências de descrições e falas dos envolvidos. A reportagem costuma apresentar uma estrutura fixa. **Título:**

Resume o assunto e tem a finalidade de chamar a atenção do leitor. **Subtítulo:** vem logo abaixo do título e apresenta um aspecto importante sobre o assunto. **Olho:** é a frase de efeito, geralmente em destaque, dentro de um pequeno box ou ao meio das colunas em que a reportagem é escrita. **Lide:** geralmente, é o primeiro parágrafo do texto e informa o que é mais importante. **Boxe:** é a caixa de texto com cor diferente, que contém textos, gráficos ou fotografias.

11. A reportagem que você leu apresenta essa estrutura típica?

### Seção 7 - Para refletir sobre a língua

Abordagem da coesão e coerência textual com atividades escritas

Para organizar as sequências de relatos, descrições e falas de uma reportagem, o jornalista utiliza recursos que tornam o texto claro, objetivo e fácil de ser compreendido pelo leitor. Leia o início da reportagem “Por que a empregada sumiu”. Fique atento ao modo como ele foi escrito e ao termo em destaque.

1. Para evitar o uso do termo diarista uma segunda vez, que outro termo os autores empregaram?

A algumas horas do início de 2012, a advogada paulistana Silvia Hauschild, mãe de dois filhos, se preparava para a ceia de ano-novo, tranquila. Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou.

Esse trecho é objetivo e claro, como devem ser os textos das reportagens. No último período, você pôde observar que, para não repetir o termo diarista, os autores o substituíram por empregada, outra palavra de mesmo significado. Dessa forma, o trecho ficou ao mesmo tempo claro, fácil de entender e agradável de ser lido.

2. Encontre na reportagem “Por que a empregada sumiu” outro exemplo em que os autores tenham substituído uma palavra ou expressão por outra para evitar uma repetição desnecessária.

Os jornalistas utilizam diferentes recursos de linguagem para que seus textos fiquem bem escritos e mais interessantes para o leitor.

**Coesão textual** - A união ou ligação entre elementos de um texto chamamos coesão textual. A própria palavra *texto*, em sua origem, está relacionada com o termo tecido, quer dizer, na constituição de um texto, as ideias devem se entrelaçar como os fios que compõem um tecido e formar um todo unificado. No texto, esse todo existe pela ligação entre as ideias que o compõem.

Algumas classes de palavras colaboram para a coesão de um texto. Observe este exemplo.

Os meninos viajaram. *Eles* voltarão no final de semana. O uso do pronome eles retoma a palavra meninos e evita sua repetição. Essa substituição deixa o texto mais elegante e menos cansativo. Além dos pronomes, os advérbios, as conjunções e as preposições também contribuem para estabelecer a união ou ligação entre os elementos de um texto.

3. Encontre na reportagem um trecho que apresente coesão pelo uso de um advérbio e outro trecho pelo uso de uma conjunção.

É preciso estar atento porque, se mal-empregados, esses elementos também podem provocar problemas de sentido. Observe este exemplo. Gosto muito de sair com minhas amigas, por isso não saímos juntas com frequência.

4. Você consegue identificar um problema de sentido nesse exemplo?

O exemplo anterior não apresenta problemas de concordância ou inadequações estruturais. No entanto, ele não está coerente.

**Coerência textual** - Quando as ideias não se conectam adequadamente e o texto fica sem lógica, dizemos que ele tem um problema de coerência textual. No exemplo anterior, o uso inadequado de por isso deixou a oração sem sentido.

5. Reescreva o exemplo, substituindo a expressão por isso por outra palavra ou expressão que torne o trecho coerentes, com sentido e lógica.

Um bom texto deve apresentar uma coerência, uma lógica. Para isso, é preciso observar as relações de sentido entre seus elementos. A coerência é responsável pela capacidade de um texto não ser um amontoado de frases e palavras, mas algo que tem sentido e que pode ser compreendido pelo leitor. Ou seja, ela é responsável pela textualidade.

6. O trecho a seguir corresponde ao primeiro parágrafo de uma notícia. Complete-o com as palavras do quadro, de modo que ele fique coeso e coerente.

Segundo	para	nos	pelo	que	com
---------	------	-----	------	-----	-----

O Diário Oficial do Estado (DOE), órgão de imprensa \_\_\_\_\_ governo estadual de São Paulo, recomendou \_\_\_\_\_ ciclistas não usem a bicicleta \_\_\_\_\_ se locomover no trânsito da capital paulista. A recomendação faz parte de reportagem que saiu hoje \_\_\_\_\_ destaque na primeira página da publicação, intitulada “Mais ciclistas, mais acidentes”. \_\_\_\_\_ o texto, 3,4 mil ciclistas foram internados \_\_\_\_\_ hospitais estaduais no ano passado, o que gerou custo de R\$ 3,2 milhões ao governo.

COSTA, Nataly e BUGARELLI, Rodrigo. Diário Oficial de SP recomenda que ciclistas não devem pedalar na capital. Portal Estadão.com.br 11 jul. de 2012. Disponível em [www.estadao.com.br/noticias/cidades/diario-oficial-de-sp-recomenda-que-ciclistas-nao-devem-pedalar-na-capital,898860,0.htm](http://www.estadao.com.br/noticias/cidades/diario-oficial-de-sp-recomenda-que-ciclistas-nao-devem-pedalar-na-capital,898860,0.htm). Acesso em: 23 de mar. 2013.

### Seção 8 - Para praticar

Atividades escritas sobre coesão e coerência

Você vai praticar alguns dos recursos empregados nos textos das reportagens. Caso tenha dúvidas, pergunte ao professor ou discuta com os colegas.

- Reúna-se com um colega. Leiam as frases a seguir e identifiquem se elas têm problemas de coesão ou coerência. Em caso afirmativo, conversem sobre eles e reescrevam-nas, fazendo as adequações.
  - Todos se unirão na campanha com a fome
  - Estudei muito, porém fui bem na prova.
  - Nunca o vi antes, por isso parece que o conheço de algum lugar.
  - Quando eu tenha machucado o pé, o passeio foi muito bom.
  - Não sei ontem como trabalhei até tarde.
- Leia estas frases e reescreva-as, resolvendo possíveis problemas de coesão e coerência.
  - Ainda que eu estude muito, tiro boas notas.
  - Ele entrou e falou que queria ir para casa e depois voltou e disse a mesma coisa.
  - Às vezes, tenho muita preguiça, embora me chamem de preguiçosa.
  - Muitas pessoas saíram às ruas para protestar pelo desemprego.

3. Leia esta tirinha e responda às perguntas a seguir.



GOMES, Clara. Bichinhos de Jardim. Disponível em: <<http://bichinhosdejardim.com/emocoés-2/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

- Nessa tira, a ironia é um dos recursos de linguagem utilizados para produzir humor. Em que fala ela aparece?
  - Um dos personagens conta ao outro o que decidiu sobre sua profissão. O colega então revela uma preocupação comum em relação às profissões que tratam das artes. Em sua opinião, que preocupação é essa?
  - No segundo quadrinho, que elemento estabelece a ligação entre as falas dos personagens?
4. Reescreva o trecho abaixo no caderno, eliminando as palavras e expressões repetidas ou substituindo-as por outras, tornando-o mais coeso e bem escrito.

O conhecido Ronaldo Fenômeno, que atuou como centroavante no futebol brasileiro, se chama, na verdade, Ronaldo Luís Nazário de Lima. O centroavante Ronaldo Fenômeno começou sua carreira profissional no time de futebol Cruzeiro, time de futebol de Minas Gerais, 1993. Ronaldo Luís Nazário de Lima é o maior artilheiro da história da copa do mundo e Ronaldo é um dos poucos jogadores que atuaram em grandes times de futebol rivais na Europa: Ronaldo defendeu os times de futebol espanhóis Barcelona e Real Madri e os times de futebol italianos Internazionale e Milan. Em 2009, Ronaldo foi eleito um dos brasileiros mais importantes do ano por uma revista de circulação nacional. Atualmente, Ronaldo tem uma empresa de marketing esportivo.

### Seção 9 - Para escrever

#### Proposta de escrita de uma reportagem.

Agora, você e dois colegas vão produzir uma reportagem. Combinem com o professor como ela será publicada. Pode ser em mural na sala de aula ou no pátio da escola.

Converse com o professor e com os colegas sobre os temas a serem escolhidos. Vocês podem, por exemplo, pesquisar algo a respeito do mundo do trabalho que a turma queira aprofundar ou investigar o mercado de trabalho em diferentes profissões, entrevistando pessoas que atuam em diversas áreas. Mãos à obra!

**A. Planejamento**

Toda reportagem requer um planejamento.

1. Comecem fazendo pesquisas sobre o tema escolhido. Vocês podem assistir aos jornais na televisão, procurar informações em jornais escritos, em livros e revistas ou na internet.
2. Procurem colher depoimentos de pessoas que sejam especialistas na área ou que tenham alguma experiência interessante relacionada a ela.
3. Não se esqueçam das características desse gênero. O principal objetivo de uma reportagem é aprofundar um tema para o leitor.
4. Pensem em um título e um subtítulo que chamem a atenção dos leitores.
5. Com as anotações da pesquisa e as entrevistas em mãos, elaborem um roteiro do que deverá ser escrito.

**B. Elaboração**

1. Observem suas anotações e selecionem as informações mais importantes
2. Comecem a escrever a reportagem. Não se esqueçam de que o início do texto deve chamar a atenção do leitor.
3. Lembrem-se de que a linguagem deve ser objetiva, clara e direta, de modo que o leitor compreenda as informações com facilidade. Utilizem os conhecimentos que vocês adquiriram sobre coesão e coerência textual ao produzir o texto.
4. Se julgarem interessante, incluam imagens ou gráficos que complementem as informações trazidas pelo texto.

**C. Avaliação e reescrita**

1. Releiam a reportagem como se vocês fossem os leitores do jornal em que ela seria publicada. O texto prendeu sua atenção? Os fatos estão apresentados de modo aprofundado? O texto está claro, coeso e coerente? A reportagem está de acordo com a estrutura típica desse gênero?
2. Reúnam-se com outro grupo e leiam o texto que eles produziram. Vocês avaliarão o que eles escreveram e vice-versa. Lembrem-se de observar se o texto apresenta as características de uma reportagem.
3. Façam sugestões para melhorar o texto dos colegas e ouçam com atenção as sugestões que eles fizerem. Depois, conversem sobre as avaliações.
4. Reescrevam o texto para melhorar o que for preciso.

**Seção 10 - Para falar em público**

Apresentação das reportagens para a classe. Simulação de uma reportagem de TV.

Com a ajuda do professor, organizem uma apresentação das reportagens para a classe. Um dos integrantes do grupo fará a voz do repórter e os outros, a dos entrevistados. Como na televisão, apresentem imagens que ilustrem a reportagem.

Essa atividade tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades de expressão oral. Para isso, também é preciso planejamento.

Com o texto da reportagem em mão, pensem em modos interessantes e criativos de apresentá-la. Se houver recursos audiovisuais disponíveis, usem-nos para incrementar a apresentação.

**Dicas**

- 1ª) Lembrem-se de usar uma entonação e um volume de voz adequados, a postura corporal e as expressões faciais.
- 2ª) Falem o texto em um ritmo adequado, de modo que ele fique claro para os ouvintes.
- 3ª) Mantenham contato visual com a plateia, olhando para o público enquanto falam.

### **Seção 11 - Para organizar o que aprendemos**

Resumo dos conteúdos: reportagem e suas características, coesão e coerência textual.

Neste capítulo, estudamos o gênero reportagem e suas características. Vimos também a importância de o texto ser coeso e coerente.

A coesão textual é a união ou ligação entre os elementos de um texto. Exemplo: Os trabalhadores possuem direitos trabalhistas. Esses direitos devem ser respeitados.

A coerência é responsável pela textualidade, isto é, pela capacidade de um texto não ser um amontoado de frases e palavras, mas algo com sentido global e que pode ser compreendido pelo leitor. Exemplo: Adoro chocolate, mas não posso comê-lo a todo momento.

Para um texto ser coeso e coerente, é preciso fazer uso adequado de pronomes, preposições, conjunções e advérbios. Essas palavras podem ligar as frases de forma adequada ou, quando mal-empregadas, prejudicar o sentido do texto. Substituir ou eliminar palavras e expressões repetidas também, ajuda a deixar o texto mais claro e facilita a leitura.

### **Seção 12 - Texto complementar**

Reflexões sobre as ocupações dos alunos e sobre o texto Música de trabalho uma canção de Dado Villa Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá (texto no anexo C).

#### 5.3.3 A efetivação da Sequência Didática

A partir da sequência didática apresentada, iniciamos o trabalho com algumas alterações que julgamos mais pertinentes ao momento e ao contexto dos alunos. As seções foram divididas em 8 eixos e 16 etapas de 50 minutos, uma de 100 minutos e 2 etapas de cento e vinte minutos, totalizando uma carga horária de aproximadamente 19 horas e trinta e três minutos.

A seguir, as dezenove etapas desenvolvidas da Unidade 1 – Capítulo 1 – O trabalho nosso de cada dia do LD (EJA MODERNA, 2013):

#### ❖ EIXO I - Introdução da proposta

##### Seção 1 – Página de abertura

##### ➤ 1ª etapa

1. Apresentação da proposta de trabalho aos alunos;
2. Conversa sobre algumas mulheres e suas relações com o trabalho que, segundo o livro texto deixaram uma marca registrada na história de nosso país: Chiquinha Gonzaga, Marta, Nise da Silveira, Carolina de Jesus, Cora Coralina e Zilda Arns (imagens no anexo C). Dessas

mulheres, eles conheciam apenas a Marta (jogadora de futebol) e já tinham ouvido falar de Cora Coralina, em aulas anteriores de Língua Portuguesa;

#### ❖ EIXO II – Conhecimento do gênero

##### Seção 2 - Para refletir

###### ➤ 2ª etapa

Leitura e reflexão sobre o texto: “No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois (texto no anexo C), primeira juíza negra do Brasil” (EJA MODERNA, 2013. P. 17-18), de Gilvan Reis.

Antes da seção 3 – Para ler e aprender, inseri a terceira etapa para exploração de um jornal local:

###### ➤ 3ª etapa – O trabalho com um jornal local

Para essa atividade foram formados 4 grupos: 3 grupos com 3 alunos e 1 grupo com dois. Com exemplares do Jornal Tribuna de Alagoas do dia 19 de outubro de 2017 (mesmo dia da aula) os alunos exploraram o jornal a partir da estrutura da capa e dos cadernos, a organização das informações, guiando-se pelos questionamentos: O que contém na primeira página? Como estão distribuídas as informações? O que consta no cabeçalho? Que tipo de informações temos? Nos outros cadernos, que tipos de textos encontramos?

Os alunos escolheram um texto para leitura e apresentaram à turma o texto lido e o motivo dessa escolha. Quanto às leituras preferidas, o Primeiro Grupo escolheu Reportagens, o Segundo Futebol, o Terceiro Reportagem, Horóscopo e Cinema e o Quarto Reportagem e Crônica.

##### Seção 3 – Para ler e aprender

###### ➤ 4ª etapa

Leitura do texto: *O futuro do trabalho* (EJA MODERNA, 2013, p. 19). Os alunos responderam individualmente às questões da **seção 4 “Para compreender”** (EJA MODERNA, 2013, p. 20), em seguida, discutimos as respostas em grupo.

Concluído esse estudo, iniciamos a **seção 5 “Para além do texto”** (EJA MODERNA, 2013, p. 21), em que se explora a fotografia de uma obra de Vincent Van Gogh: Tecelão perto de uma janela aberta (óleo sobre tela de 1884), questionando-se a relação entre essa tela e o texto lido anteriormente. No final, lemos uma pequena biografia desse artista e aproveitei para pedir aos alunos que lessem mais sobre ele e trouxessem na próxima semana o material pesquisado para exposição na escola.

#### Seção 6 - Para estudar o Gênero

##### ➤ 5ª etapa

Leitura do texto: *Por que a empregada sumiu* (EJA MODERNA, 2013, p. 22-24), uma reportagem da Revista *Época* de 2012 (texto no anexo C).

Respostas das questões das páginas 24 e 25 sobre o texto.

##### ➤ 6ª etapa - Discussão das questões do texto das respostas dos alunos

Discussão das respostas dos alunos do texto da 5ª etapa, e leitura da página 25 e 26 do livro sobre o que é uma reportagem e as suas características<sup>12</sup> (respondemos coletivamente as questões das páginas 26-28).

##### ➤ 7ª etapa – O trabalho com um jornal de circulação nacional

Para a realização dessa segunda atividade com o jornal, visando à exploração detalhada da primeira página e o levantamento das características do cabeçalho e da manchete, distribuí exemplares da Folha de São Paulo<sup>13</sup> de datas variadas para os alunos que, em dupla ou trio, explorariam e registrariam no caderno os dados do cabeçalho: título, local de publicação, data, ano, número, endereço, preço, editor responsável e slogan. Depois de verificar esses dados, os alunos deveriam examinar a manchete de um jornal e registrar no caderno, bem como os outros títulos, listando por ordem decrescente de importância atribuída pelo jornal. Quando os alunos fossem expor sua lista, deveriam dizer se concordam com a ordem estabelecida pelo jornal e

<sup>12</sup> Detalhamento na seção 6 da Sequência Didática do LD (EJA MODERNA, 2013, p. 25-27)

<sup>13</sup> A utilização do Jornal A Folha de São Paulo se deu por dois motivos: primeiro por se tratar de um jornal com mais cadernos e informações que os jornais locais e segundo porque consegui emprestado já que a escola não tem assinatura de jornal.

como redistribuiriam essa lista e porquê.

➤ 8ª etapa – Aprendendo sobre LIDE

Estudo sobre o lide a partir de FARIA (2016, p. 28). Escolha de um lide nos jornais e registro das respostas para as perguntas: quem? Onde? O quê? Quando? Por quê?

❖ EIXO III – Reflexão sobre a língua

Seção 7 - Para refletir sobre a língua e seção 8 – Para praticar

➤ 9ª etapa

Estudo da coesão textual a partir do conceito dado na Seção 7 da proposta com a realização de todas as atividades da seção **7 e 8**:

**Coesão textual** - A união ou ligação entre elementos de um texto chamamos coesão textual. A própria palavra *texto*, em sua origem, está relacionada com o termo tecido, quer dizer, na constituição de um texto, as ideias devem se entrelaçar como os fios que compõem um tecido e formar um todo unificado. No texto, esse todo existe pela ligação entre as ideias que o compõem (EJA MODERNA, 2013, p. 28).

➤ 10ª etapa

Estudo da coerência a partir da abordagem na Seção 7 da SD com a realização de todas as atividades propostas na seção **7 e 8**:

**Coerência textual** - Quando as ideias não se conectam adequadamente e o texto fica sem lógica, dizemos que ele tem um problema de coerência textual. [...] um bom texto deve apresentar uma coerência, uma lógica. Para isso, é preciso observar as relações de sentido entre seus elementos. A coerência é responsável pela capacidade de um texto não ser um amontoado de frases e palavras, mas algo que tem sentido e que pode ser compreendido pelo leitor. Ou seja, ela é responsável pela textualidade (EJA MODERNA, 2013, p. 29-30).

Seção 11- Para organizar o que aprendemos (retomada do estudo sobre coesão e coerência) e Seção 12 – Texto complementar

Estas seções foram deslocadas para as etapas **11ª e 12ª** para que pudessem embasar o processo de produção textual.

#### ❖ EIXO IV – Planejamento da produção inicial

##### Seção 9 - Para escrever

- 13ª etapa – organizando os grupos e delineando a consigna

Proposta da escrita de uma reportagem sobre as profissões da comunidade.

Leitura da página 31 do LD (EJA MODERNA, 2013) sobre o planejamento, a elaboração, a avaliação e reescrita do texto. Os alunos formaram grupos para realizar a atividade que ficaram divididos em dois, três ou quatro componentes.

Nesse momento, a sequência didática propõe que os próprios alunos façam a revisão de seus textos, trocando com os colegas, mas definimos que, após a primeira escritura do texto, eu faria as intervenções e devolveria para a produção da segunda versão. Quando estivessem prontas as versões finais dos grupos, os textos seriam publicados num mural no pátio da escola e provavelmente numa página no Facebook que eu havia criado para esse fim.<sup>14</sup>

Depois de definidas as profissões, eles realizariam uma entrevista com o profissional escolhido para compor a reportagem. Essas entrevistas seriam feitas em áudio ou áudio e vídeo e transcritas. Além disso, solicitei que eles deveriam pesquisar sobre a profissão escolhida para ajudá-los na composição do texto.

A consigna foi colocada no quadro para que os alunos a anotassem: **escrever uma reportagem sobre uma profissão da comunidade para publicação no mural da escola.**

#### ❖ EIXO V – Produção inicial

- 14ª etapa – produção textual: transcrição da entrevista

Leitura e exploração de jornais variados para observação das reportagens e transcrição das entrevistas.

- 15ª etapa – produção textual: reportagem

Escrita da primeira versão da reportagem e recolhimento dos textos para leitura e

---

<sup>14</sup> <https://www.facebook.com/Projeto-sexta-fase-107871383136762/>

intervenção.

❖ EIXO VI – Produção da segunda versão

➤ 16ª etapa – produção da segunda versão do texto

Escrita da segunda versão do texto, a partir dos bilhetes e orientações orais, enfatizando-se os mecanismos de coesão e coerência.

❖ EIXO VII – Produção da terceira versão

➤ 17ª etapa – produção da terceira versão do texto

Nessa etapa, alguns alunos estavam escrevendo a segunda versão, enquanto outros a terceira versão, sob minha orientação. Essa etapa durou dois encontros com os alunos.

➤ 18ª etapa – Diagramação do texto

Os textos foram diagramados no Microsoft Publisher 2016. Alguns foram diagramados por mim, outros pelos alunos.

❖ EIXO VIII – Publicação das produções textuais

Seção 10 – Para falar em público (apresentação das produções textuais)

➤ 19ª etapa – publicação das reportagens

Publicação das reportagens no mural da escola durante a comemoração de encerramento das atividades do ano letivo. Na semana seguinte, os trabalhos foram publicados no Facebook.

Descritas as etapas trabalhadas, apresentamos, a seguir, o quadro 10 com a síntese do desenvolvimento da sequência didática:

**Quadro 10 - Síntese do desenvolvimento da sequência didática**

Eixos		Seção da sequência didática do LD	Etapas do desenvolvimento do trabalho	Carga horária (minutos)
Eixo 1	Introdução da proposta	Seção 1	1ª	50
Eixo 2	Conhecimento do gênero	Seção 2	2ª, 3ª	100
		Seção 3, 4 e 5	4ª	50
		Seção 6	5ª, 6ª, 7ª, 8ª	200
Eixo 3	Reflexão sobre a língua	Seção 7, 8, 11 e 12	9ª, 10ª, 11ª, 12ª, 16ª	250
Eixo 4	Planejamento da produção inicial	Seção 9	13ª	50
Eixo 5	Produção inicial		14ª, 15ª	100
Eixo 6	Produção da segunda versão		16ª	120
Eixo 7	Produção da terceira versão		17ª, 18ª	150
Eixo 8	Publicação das produções textuais		Seção 10	19ª
<b>Carga horária total em minutos</b>				<b>1.190</b>

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

Como se pode observar, no quadro acima, o trabalho foi desenvolvido em oito eixos quais sejam: introdução da proposta; conhecimento do gênero; reflexão sobre a língua; planejamento da produção inicial; produção inicial; produção da segunda versão; produção da terceira versão; e publicação das produções textuais. As seções da sequência didática do LD (EJA MODERNA, 2013) seguem em ordem crescente até a 6, a partir daí, intercalam-se a 11 e a 12 (reflexão sobre a língua), continuando com a seção 9 (produção textual) e terminando com a seção 10 (publicação). Esses ajustes foram necessários para que a produção textual, com início na seção 9, não sofresse interrupções e a exploração dessas seções pudesse servir de embasamento para a construção das produções textuais.

Outra alteração significativa se refere à revisão dos textos dos alunos, sugerida pelo LD para ser feita entre eles na troca com seus pares. **Decidi** utilizar inicialmente apenas a minha

intervenção em forma de bilhetes (RUIZ, 2015). Na sequência, utilizei também a correção indicativa, principalmente em relação à correção de erros ortográficos e de pontuação. Além disso, conversei pessoalmente grupo a grupo na tentativa de orientá-los sobre os ajustes a serem feitos nas reportagens.

A seção 10 também sofreu uma alteração significativa para adaptá-la aos objetivos desta pesquisa no que diz respeito à apresentação das reportagens, pois na proposta seria uma simulação de uma reportagem de TV. Dessa forma, **construí** a consigna para a escrita de uma reportagem sobre uma profissão da comunidade a ser publicada no mural da escola.

A sequência didática foi desenvolvida em 1.190 minutos, ou seja, uma carga horária de aproximadamente 19 horas e 33 minutos, em 4 meses. Concluída essa parte do trabalho de aplicação da sequência didática, **faremos**, na seção seguinte, a análise e discussão dos resultados desta pesquisa.

## **6. AS REPORTAGENS: DO LEVANTAMENTO DOS FATOS À PUBLICAÇÃO – CAMINHOS DA COESÃO E COERÊNCIA**

Nesta seção, apresentaremos os resultados e a análise dos dados nas produções textuais dos alunos participantes. Serão analisados quatro textos em versão inicial (manuscrito), quatro em segunda versão (manuscrito), um em terceira versão (manuscrito) e quatro textos em versão final (diagramada), num total de 13 versões de textos para análise.

Essas análises se propõem, sobretudo, a responder à pergunta objeto de nossa pesquisa: **Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?**

Para analisar os mecanismos de coesão nas reportagens produzidas pelos alunos participantes, tomamos como base os estudos de Antunes (2005) sobre os recursos da coesão do texto em que define que as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por quatro procedimentos: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos que se efetivam através dos recursos de paralelismo, paráfrase, repetição propriamente dita, substituição gramatical e lexical, elipse, seleção de palavras semanticamente equivalentes e uso de diferentes conectores para associar palavras de acordo com o sentido e com a intenção pretendidos na interação.

Nesse sentido, levamos também em consideração os estudos de Antunes (2010) que postula a íntima relação da coesão com a coerência e a impossibilidade de isolar uma da outra, entendendo que “a íntima relação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço ao caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional [...] não se pode isolar a coesão da coerência” (ANTUNES, 2010, p. 117).

Dessa forma, diante da impossibilidade em abordar todos esses mecanismos, serão analisados, na versão inicial escrita em atendimento à consigna, aqueles que se mostram mais frequentes e aparentes, em cada texto, portanto, os que estão mais intimamente ligados à sua coesão e coerência, bem como o atendimento ao gênero proposto.

Logo após essa análise, apresentaremos a intervenção didática (textual interativa – RUIZ,

2015) a partir da primeira versão, a que se segue a segunda versão escrita em atendimento ou não às observações feitas no bilhete.

Com base nos elementos elencados sobre coesão e coerência, faremos uma análise comparativa entre a versão inicial e a segunda versão das reportagens (com exceção do texto 2 em que analisaremos as três versões), identificando as cadeias coesivas de cada texto, com o intuito de responder às indagações de nosso objeto de estudo.

Para essa análise comparativa, faremos um recorte nos recursos constitutivos dos nexos textuais abordados por Antunes (2010), e consideraremos a repetição de palavras, a substituição pronominal e a elipse, a partir da definição de duas categorias, sendo a última dividida em três aspectos, dessa forma: 1. Atendimento ao gênero proposto; 2. Ocorrência de retomadas, pelos recursos constitutivos dos nexos textuais: a) repetição de palavras; b) substituição por pronominal; e c) elipse.

Como dito antes, serão identificadas, nas diferentes versões dos textos, as cadeias coesivas formadas por esses mecanismos, considerando “referente” a expressão inicial, a partir da qual se constrói a cadeia no processo de manutenção da continuidade temática do texto.

Por último, apresentaremos a versão final publicada dos textos em que se observará o caminho percorrido desde a versão inicial, passando pela intervenção didática, a reescrita, e a revisão de aspectos da coesão e coerência no atendimento das exigências em se produzir uma reportagem sobre as profissões da comunidade, em que estão inseridos os alunos participantes.

Iniciaremos nossas análises pelo texto 1 do grupo G4 que escolheu a profissão de cozinheira:

**Texto 1 - Produção textual do grupo G4 – versão inicial – profissão escolhida: Cozinheira (manuscrito no Anexo A)**

<b>Título da reportagem: Indo para cozinha</b>	
<b>Sub Título</b>	O lugar na <b>cozinha</b> sempre será utilizado. Em todos os lugares, como em restaurantes ou casas
1.	Em sua infância <b>Maria Luzia</b> , sempre gostava de cozinhar. <b>Ø</b> Sempre ia para as feirinhas
2.	de mercados livres nas ruas! <b>Seu prato</b> preferido, era o cozido.
3.	Pois cada um dos <b>cozinheiros</b> sempre tem <b>seu prato</b> preferido.
4.	Em uma <b>cozinha</b> há de tudo e mais um pouco como em restaurantes e em casas. Cada
5.	<b>prato</b> é um sabor irresistível, em que só um <b>cozinheiro</b> com <b>suas</b> práticas,
6.	com curso ou sem curso sabe fazer.

7.	Igual <b>Maria Luzia</b> , era pequena, <b>Ø</b> não tinha curso, mais <b>Ø</b> tinha <b>seu</b>
8.	instinto o <b>Ø</b> desejo de aprender a cozinhar, e aos poucos <b>Ø</b> foi aprendendo e <b>Ø</b> seguiu
9.	<b>sua</b> vontade de fazer o que gosta. Ir para <b>cozinha</b> não é para qualquer um. Tem que
10.	saber cozinhar, mais também não basta só saber: E sim ter amor pelo o que faz.
11.	<del>Ser <b>cozinheiro</b> é enxergar a vida, a vida inteira com os olhos curiosos da descoberta,</del>
12.	tudo sempre será novo. Ser <b>cozinheiro</b> é sempre ter um prato novo no cardápio,
13.	tudo graças <b>aquela</b> graciosa <b>cozinha</b> onde o <b>cozinheiro</b> passa o <b>seu</b> tempo
14.	vivendo e aprendendo <b>nela</b> . Há e as pessoas que tem o prazer de saborear mais
15.	aquele comida que sai da <b>cozinha</b> quentinha.
16.	<del>A entrega não é uma escolha, é um fundamento. Ser <b>cozinheiro</b> é entregar a vida</del>
17.	<del>diariamente à missão de servir e sonhar.</del> Estar indo para <b>cozinha</b> , é entrar <b>nela</b>
18.	sonhando cada vez mais, <b>nela</b> há sorrisos, desesperos de terminar aquele <b>prato</b>
19.	antes do tempo. Há vida na <b>cozinha</b> é uma a legria. Mais lembre-se nem todos são flores,
20.	sempre haverá, um erro ou alguma distração.
21.	<del>Servir, essa não é uma tarefa para qualquer um. Requer delicadeza, humildade, destreza.</del>
22.	É estar sempre um passo atrás dos ingredientes, <del>somos apenas os</del>
23.	<del>Instrumentos encarregados da sua expressão momentânea.</del> Hoje em dia a cursos de
24.	Gastronomia, não tera mais desculpas para dizer que não aprendeu a <b>cozinha</b> . Pois entra
25.	na <b>cozinha</b> é vida, é saber que <b>ela</b> sempre estará lá, te esperando chegar para usá-la.
26.	Há vida de um <b>cozinheiro</b> é assim, quando está indo para a <b>cozinha</b> .

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017-2018 – produção textual dos alunos participantes

A expressão inicial [linha 1: *Em sua infância [...]*] aponta para a particularidade de que o texto abordará as experiências ou a vida de uma determinada pessoa, mais especificamente uma cozinheira, funcionando essa expressão como marcador temporal, tão comum em textos narrativos. Comumente essa expressão marcaria o início de uma sequência temporal que começaria na infância de Maria Luzia e culminaria no momento atual, o que não ocorre na reportagem, pois a sequência é quebrada logo após a sua infância.

Quanto à seleção vocabular destaco dois pontos que servem como recursos na construção da coesão e coerência do texto: primeiro [linha 1: *Em sua infância Maria Luzia sempre gostava de cozinhar*]. O texto se constrói a partir da adequação do vocabulário em relação à profissão de cozinheira e o mundo da cozinha e sobre a atividade de uma cozinheira em particular: Maria Luzia. Segundo: há vários vocábulos que expressam a concentração temática do texto que se dá em torno do universo da profissão de cozinheira: *cozinhar, cozinha, cardápio, cozido, ingredientes, gastronomia, prato, comida, restaurantes, casas, cozinheiro, ingredientes*. Essa seleção aponta para uma unidade temática relacionada à profissão de cozinheiro (a). Destacando-se o uso de nexos de contiguidade nas expressões “*restaurantes*”, “*casas*” e “*cozinhas*”.

Há também o uso de nexos coesivos pelo uso do recurso da substituição gramatical: Maria Luzia [*seu prato*], Maria Luzia [*seu instinto*]. Na expressão [linha 2: *seu prato preferido era o cozido*] não há dúvidas de que o pronome retoma a referência a “Maria Luzia” o único

referente no contexto anterior.

O recurso à elipse foi utilizado em alguns momentos a exemplo de: [linha 1: *Ø ia para as feirinhas*], [linha7: *Ø não tinha curso*], [linha 7: *Ø mais tinha*], [linha 8: *foi aprendendo*] e [linha 8: *Ø seguiu*] [seguiu], constatando-se um nexos de equivalência referencial, já que é possível resgatar, na procura pelo sujeito dos verbos, a retomada ao referente Maria Luzia sem correr o risco de ambiguidades nesse contexto.

Somando-se à elipse, ocorre o paralelismo sintático nas expressões marcadas pelo mesmo tempo verbal: Maria Luzia [linha 1: *ia para as feirinhas*], Maria Luzia [linha 7: *era pequena*], Maria Luzia [linha7: *não tinha curso*], Maria Luiza [linha 7: *mais tinha*]. Infelizmente é um recurso raro no texto.

Já a expressão, na linha 7 [*mais [mas] tinha*], indica contraste de ideias e expressa a contradição entre a falta de formação da cozinheira para a atividade de cozinhar e o seu desejo, desde pequena, em aprender.

Da mesma forma, o uso do [e] na expressão [linha 10: *tem que saber cozinhar, mais [mas] também não basta só saber: E sim ter amor pelo que faz*], expressa a contradição entre o saber fazer e o gostar de fazer. A ocorrência da conjunção aditiva, que habitualmente marcaria a adição de dois conteúdos, nesse contexto está marcando uma oposição de ideias, em que uma exclui a verdade da outra, o que não prejudica o sentido do que foi dito.

A repetição excessiva de alguns termos como “sempre”, “cozinha” e “cozinheiro” não favorece a leveza e a fluidez do texto que poderia ser efetivada se esses vocábulos fossem substituídos por outras unidades do léxico, obviamente no mesmo campo semântico.

Verificando que alguns trechos foram copiados de um texto da internet de uma famosa chefe de cozinha Roberta Sudbrack *O manifesto do cozinheiro*, resolvi desconsiderar o trecho copiado para efeito de análise nesse trabalho. Os trechos se encontram “tachados” na transcrição e, na versão final para publicação, foram substituídos. Observa-se, nesse texto, o uso de poucos recursos coesivos no que se refere ao uso de expressões conectoras e sequenciadoras, comprometendo a continuidade temática do texto e conseqüentemente sua coerência. A partir de leitura da primeira versão, o texto foi devolvido com o seguinte bilhete, em anexo, com algumas considerações sobre ele:

## Intervenção didática para a reescrita do texto 1

### Bilhete para o grupo G4 – (manuscrito no anexo B)

Caros (as) alunos (as):

Gostei muito do texto de vocês, no entanto, gostaria que observassem o “lide”<sup>15</sup> e o reescrevessem de forma mais clara. Logo no começo, quando vocês falam da Maria Luzia, seria ótimo se aproveitassem e usassem dados da entrevista como sua idade, profissão e há quanto tempo trabalha com isso. Por que Maria Luzia prefere o cozido? Sei que vocês sabem e seria interessante que as pessoas que fossem ler o texto soubessem também.

ATENÇÃO! Cuidado com as ideias soltas, procurem ligar umas às outras para facilitar a compreensão do que estão dizendo.guardo a segunda versão.

Bjs!

Quitéria 19/12/17

Nesse bilhete, tentou-se abordar o texto de uma forma global, inclusive, para ajustá-lo à estrutura do gênero solicitado reportagem de perfil, segundo Bonini (2014), priorizando-se o sentido do que se quis dizer. Após esse bilhete, as orientações orais sobre o uso dos mecanismos coesivos, além de algumas indicações no texto em relação aos erros ortográficos e pontuação (correção indicativa, Ruiz (2015)), os alunos participantes apresentaram a segunda versão do texto 1 abaixo:

### Texto 1 – segunda versão - (manuscrito no Anexo A)

Título da reportagem: Indo para a cozinha	
Sub título	Maria Luzia e seu prato especial o cozido
1.	Em sua infância <b>Maria Luzia</b> , já gostava de cozinhar. Ø Sempre ia para as
2.	feirinhas de mercados livres nas ruas! Ø já estando maior de idade, Ø começou a
3.	seguir <b>sua</b> profissão de <b>cozinheira</b> . <b>Seu</b> emprego era na casa da <b>sua</b> tia, em
4.	Maceió.
5.	No início <b>se</b> sentiu um pouco insegura, com medo que <b>seus</b> fregueses não
6.	gostassem de <b>seu</b> tempero, mas depois o medo passou e <b>ela se</b> sentiu segura.
7.	Como todos <b>cozinheiros</b> sempre há um <b>prato preferido</b> , e o Ø de <b>Maria Luzia</b>
8.	era o cozinhado.
9.	Hoje aos 47 anos, <b>Maria Luzia</b> não está mais em <b>sua</b> profissão
10.	Em uma <b>cozinha</b> há de todos e mais um pouco, como em restaurantes e em casas, cada
11.	<b>prato</b> é um sabor irresistível, em que só um <b>cozinheiro</b> com <b>suas</b> práticas, com
12.	curso ou sem curso sabe fazer.
13.	Igual <b>Maria Luzia</b> , Ø era pequena, Ø não tinha curso mas Ø tinha
14.	<b>seu</b> instinto e o desejo de aprender a <b>cozinha</b> e aos poucos Ø foi aprendendo e
15.	Ø seguiu <b>sua</b> vontade de fazer o que Ø gostava.
16.	Ir para a cozinhar, mas também não basta só saber, e sim ter amor pelo que faz.
17.	<del>Ser cozinheiro é enxergar a vida, a vida inteira, com os olhos curiosos da descoberta,</del>
18.	tudo sempre será novo. Ser <b>cozinheiro</b> é sempre ter algo novo no cardápio,

<sup>15</sup> Na ocasião troquei subtítulo por “lide” no bilhete, mas esclareci aos alunos que considerassem a referência ao subtítulo.

19.	tudo graças <b>aquela</b> graciosa <b>cozinha onde</b> o <b>cozinheiro</b> passa o <b>seu</b> tempo
20.	vivendo e aprendendo <b>nela</b> .
21.	Há pessoas, que tem o prazer de saborear mais aquela comida, que sai quentinha
22.	da <b>cozinha</b> , <del>ser cozinheiro é entregar a vida diariamente á missão de servir e sonhar.</del>
23.	Estar indo para a <b>cozinha</b> é entrar <b>nela</b> sonhando cada vez mais <b>nela</b> há
24.	sorrisos, e desesperos de terminar aquele <b>prato</b> antes do tempo.
25.	A vida na <b>cozinha</b> é uma alegria. Mas lembre-se, nem tudo são flores, sempre
26.	haverá um erro ou alguma distração.
27.	<del>servir, essa não é uma tarefa para qualquer um requer delicadeza, humildade, destreza.</del>
28.	É estar sempre um passo atrás dos ingredientes. Hoje em dia há cursos de gastronomia,
29.	não terá mais desculpas para dizer que não aprendeu a cozinhar, pois entrar na <b>cozinha</b>
30.	e vida, é saber que <b>ela</b> sempre estará lá te esperando chegar, para usa-lá. A vida de um
31.	<b>cozinheiro</b> é assim, quando está indo para <b>cozinha</b> .

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

Apesar de reconhecer que a versão inicial do texto atendeu, em parte, ao que foi solicitado, num primeiro momento, pois a reportagem “Indo para cozinha” caracteriza-se como uma reportagem de perfil encontrada em Bonini (2014) e originada a partir de uma entrevista conforme os subgêneros citados por Kindermann (2014). Portanto, ela é composta por um título, um subtítulo, seguindo-se pelo corpo do texto em que se tenta expor sobre a profissão de cozinheira, escolhida pelo grupo, para compor sua reportagem. É verificável que há limites nela em relação ao objetivo de se escrever uma reportagem, embora haja indícios do que foi solicitado. Não somente isso, como também a falta de clareza do que se pretendeu dizer, ensejou nossa intervenção em que buscamos tornar mais evidente o que já estava exposto naquele texto.

O texto produzido pode ser considerado coerente, embora careça de vários ajustes para cumprir seu propósito de falar sobre uma profissão e sobre as experiências de uma profissional naquele campo de trabalho. Há uma certa unidade de sentido pelo uso de termos e expressões do universo da profissão de cozinheira, em que se apresenta uma profissional da área com seus desejos e inquietações, diante da vida e de sua profissão. Contudo, devido a sua organização, demandaria muito esforço do leitor na construção de seus sentidos.

Entretanto, pode-se dizer que os alunos atenderam, em sua maior parte, às indicações do bilhete e que a segunda versão cumpre, ainda de maneira não definitiva, seu propósito comunicativo.

Podemos observar, a partir do título, uma reordenação do texto, com algumas respostas ao nosso bilhete. O primeiro no que diz respeito ao subtítulo tratado por engano por mim no bilhete por “lide”, mas apontado, no momento da entrega do bilhete, aos alunos como subtítulo. Portanto, o subtítulo na versão inicial: [*O lugar na cozinha sempre será atilizado/Em todos os*

*lugares, como em restaurantes ou casas]* foi reescrito para [*Maria Luzia e seu prato especial o cozido*], o que o deixou mais transparente.

Tomando como exemplo um trecho da versão inicial [linhas 1-3: *Em sua infância Maria Luzia, sempre gostava de cozinhar. Sempre ia para as feirinhas de mercados livres nas ruas! Seu prato preferido, era o cozido. Pois cada um dos cozinheiros sempre tem seu prato preferido.*] reescrito para [linhas 1-4: *Em sua infância Maria Luzia, já gostava de cozinhar. Sempre ia para as feirinhas de mercados livres nas ruas! já estando maior de idade, começou a seguir sua profissão de cozinheira. Seu emprego era na casa da sua tia, em Maceió.*], já é possível perceber maior fluidez no texto reescrito com a interligação entre os fatos narrados inerentes à vida de Maria Luzia como cozinheira.

Nas respostas às nossas indagações no bilhete como: [...] *seria ótimo se aproveitassem e usassem dados da entrevista como sua idade, profissão e há quanto tempo trabalha com isso. Por que Maria Luzia prefere o cozido? [...]*], mesmo que atendidas em parte, quando os dados coletados na entrevista sobre Maria Luzia foram colocados no texto, vieram acompanhados de um certo encadeamento das ideias inexistente na versão inicial, conforme podemos identificar neste trecho: [*No início Ø se sentiu um pouco insegura, com medo que seus fregueses não gostassem de seu tempero, mas depois o medo passou e ela se sentiu segura. Como todos cozinheiros sempre há um prato preferido, e o de Maria Luzia era o cozinhado. Hoje aos 47 anos, Maria Luzia não está mais em sua profissão.*].

Além disso, há marcadores temporais como: *No início, depois e hoje*, que marcam a ordem em que os fatos aconteceram na vida de Maria Luzia, também inexistentes na primeira versão. Parece-nos que quando os alunos se desprendem da pesquisa feita sobre a profissão pela internet, inclusive copiando trechos dessa pesquisa, e se colocam como autores para contar algo a que somente eles tiveram acesso na entrevista, naturalmente se utilizam de repetições e substituições pronominais, além de elipse, formando cadeias coesivas que refletem diretamente na coerência do que foi dito.

Como nos diz Antunes (2005, p. 94) ao tratar sobre os recursos da substituição: “de qualquer forma, pode-se prever uma certa alternância entre os usos de um nome, de um pronome, de uma elipse, de uma repetição do nome, ao longo do texto, para que sua clareza e sua relevância fiquem preservadas.”

Isso fica evidente na segunda versão do texto com a maior utilização de substituição por pronomes [*sua/seu/sua/se/seus/seu/ela/se/sua/seu/sua*], o uso de elipses [*Ø ia para/ Ø começou/Ø não tinha cursos/ Ø mais [mas] tinha/ Ø foi aprendendo/ Ø seguiu/ Ø (1) gostava*] que se referem a Maria Luzia, bem como a repetição propriamente dita do termo, que na versão inicial ocorre apenas uma vez e na versão final cinco vezes.

Num trecho mais adiante, depois das referências a Maria Luzia, os alunos colocam informações e impressões (quer sejam deles ou não) sobre a cozinha e a vida de cozinheiro. Para tanto, eles se utilizam, mais ainda na segunda versão, de recursos reiterativos como a repetição e a substituição por pronome.

A maior incidência da substituição por pronomes, na segunda versão, dá ao texto maior concisão, cumprindo essas substituições com seu papel de manter a cadeia referencial tão necessária à coerência textual. Abaixo (quadro 11), uma síntese da análise comparativa das duas versões do texto 1. Logo, a seguir, na figura 12, a versão final do texto 1 para publicação.

**Quadro 11 - Análise comparativa das duas versões do texto 1**

Referente	Cadeia coesiva			
	Versão inicial		Segunda versão	
	Expressão referencial	Mecanismo coesivo	Expressão referencial	Mecanismo coesivo
Maria Luzia	sua/seu/seu/sua	substituição por pronome	sua/seu (3x) /sua/se/seus//ela/se/sua/sua	substituição por pronome
	Ø ia para Ø/ era pequena/Ø não tinha cursos/ Ø mais [mas] tinha/ Ø foi aprendendo/ Ø seguiu [seguiu]	Elipse/ paralelismo	Ø ia para/ Ø começou/Ø não tinha cursos/ Ø mais [mas] tinha/ Ø foi aprendendo/ Ø seguiu/ Ø (1) gostava -	Elipse/ paralelismo
	Maria Luzia	repetição	Maria Luzia (4x)	repetição
Cozinha	Nela (2x)/aquela/onde/ela	substituição por pronome	aquela/onde/nela (3x)/ela/-lá [-la]	substituição por pronome
	cozinha (9x)	repetição	Cozinha (8x)	repetição
Cozinheiro	cozinheiro/cozinheiros (4x)	repetição	Cozinheiro/cozinheira (5x)	repetição
	seu/suas/seu	substituição por pronome	suas/seu	substituição por pronome
Prato	Prato novo/prato preferido	repetição	Prato (2x)/prato preferido/	repetição
	-	-	E o Ø [prato] de Maria Luzia	elipse

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

**Figura 12 - Versão final do texto 1 para publicação**

## Indo para a cozinha

### Maria Luzia e seu prato especial: o cozido

Em sua infância, Maria Luzia já gostava de cozinhar. Sempre ia para as feirinhas de mercados livres nas ruas. Já estando maior de idade, começou a seguir a profissão de cozinheira. Seu primeiro emprego foi na casa de uma tia em Maceió.

No início, ela se sentiu um pouco insegura, com medo que seus fregueses não gostassem de seu tempero, mas depois o medo passou e ela se sentiu mais segura. Como todos os cozinheiros sempre têm um prato preferido o de Maria Luzia era o cozido.

Segundo ela, em uma cozinha há de tudo e mais um pouco, como em restaurantes e nas casas, cada prato é um sabor irresistível, em que só um cozinheiro com suas práticas com curso ou sem curso sabe fazer.

Igual Maria Luzia, era pequena, não tinha curso, mas tinha seu instinto e o desejo de aprender a cozinhar, e aos poucos foi aprendendo, e seguiu sua vontade de fazer o que gostava.

Hoje, aos 47 anos, Maria Luzia não está mais em sua profissão

Para ela a cozinha não é para qualquer um, tem que saber cozinhar, mas também não basta só saber, e sim ter amor pelo que faz.

Ser cozinheiro é descobrir coisas novas em todos os momentos de sua vida. É na cozinha onde o cozinheiro passa o seu tempo vivendo e aprendendo.

Há as pessoas que têm o prazer de saborear mais que outras aquela comida que sai quentinha da cozinha. Ir para a cozinha é entrar nela sonhando cada vez mais. Nela há sorrisos, mas também há desesperos em terminar aquele prato antes do tempo. A vida na cozinha é uma alegria, mas nem sempre. A cozinha não admite distrações, porque a qualquer momento algo pode dar errado.



Maria Luzia se realiza fazendo seu cozido.

*Servir é a missão de um cozinheiro.*

Hoje em dia, há cursos de gastronomia, portanto, não tem mais desculpas para dizer que não aprendeu a cozinhar.

Entrar na cozinha é vida, é saber que ela sempre estará lá te esperando chegar para usá-la. A vida de um cozinheiro é assim: feita de sabores e dissabores.

Autores: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Sexta fase B

**Texto 2 – produção textual do grupo G1 – primeira versão – profissão escolhida – jogador de futebol (manuscrito no anexo A)**

<b>Título da reportagem:</b> Porque hoje em dia todos garotos querem ser <b>jogador de futebol</b>	
<b>Sub título</b>	Ser <b>jogador</b> no Brasil é uma das profissão mais bem paga do país
1.	<p><b>O jogador de futebol</b> é o profissional <b>que</b> pratica o futebol como ocupação, Ø participa de campeonatos frequentemente por clubes responsável a paga um salário em troca do <b>seu</b> trabalho.</p> <p>O futebol é um esporte muito conhecido no brasil, e Ø no mundo, <b>onde</b> dois times feitos por onze jogadores cada, têm como objetivo colocar a bola dentro da área adversário, conseguindo “um gol” no final da partida de noventa minutos, o time que conseguir mais “gols” é o vencedor.</p> <p><b>Além de</b> vários treinos, Ø exercícios e Ø preparação física. A concentração antes de jogar é fundamental para o <b>jogador</b> e a equipe cria mais estratégia para enfrentar o adversario. <b>hoje em dia</b> o <b>jogador profissional brasileiro</b> é bem visto lá fora, <b>devi à</b> grande quantidade de <b>bons jogadores</b>. Para ser um <b>bom jogador de futebol</b> é necessário gosto pelo o esporte Ø pelo trabalho em grupo e Ø pelo treinamento, <b>além de</b> garra e determinação para buscar sempre a vitória. Não existe formação necessária para ser <b>jogado de futebol</b>, por ser um esporte, o aprendizado vem com a prática. <b>Atualmente</b>, com a grande demanda de <b>jogadores brasileiros</b> para o exterior e recomendável que <b>o jogador</b> tenha conhecimentos de linguas estrangeiras, seja o <b>embora</b> o comum aprendizado do idioma na prática <b>ou seja</b> Ø é devido a necessidade de comunicação</p>
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

O texto 2 acima, produção textual do grupo G1 atendeu, apenas em parte, ao gênero proposto, apesar de conter elementos como o título e o subtítulo. A impressão que fica após a leitura é que se trata de uma introdução. No início, parece se tratar de uma reportagem sobre a profissão de jogador de futebol, mas, em nenhum momento, os alunos colocam dados da entrevista realizada ou outras informações como dados estatísticos, por exemplo, sobre a grande demanda de saída de jogadores para o exterior, entre outros. Embora o texto ainda não seja uma reportagem completa, boa parte dele pode, a partir de alguns ajustes, fazer parte dela.

O título da “reportagem” é composto de uma interrogação indireta marcada pelo uso do *porque* (sic) que começa a ser respondida a partir do subtítulo. O restante do texto continua tentando responder à pergunta inicial [*ser jogador no Brasil é [...], o jogador de futebol é [...], um bom jogador de futebol é [...]*] etc. O texto basicamente fala sobre o que é ser jogador de futebol, como se joga, o que é necessário para isso, enfatizando a qualidade dos jogadores brasileiros, o que originaria uma valorização desse profissional em relação aos demais.

Quanto à seleção vocabular, as palavras e expressões escolhidas (*jogador de futebol, profissional, futebol, clubes, esporte, time, jogadores, bola, adversário, gol, partida, treinos,*

*preparação física, vencedor, exercícios, estratégia, treinamento, jogador profissional brasileiro, vitória*) não somente marcam a continuidade temática como também são responsáveis pela coerência do texto.

Há algumas retomadas por substituição pronominal em: [linha 1: que] e [linha 3: seu], além disso a expressão “jogador de futebol” é retomada ao longo do texto por: “jogador, jogador profissional brasileiro, bom jogador, jogadores brasileiros, bons jogadores brasileiros, constituindo-se a grande cadeia coesiva do texto em questão.

A retomada por elipse ocorre nas linhas 1, 3, 7, 11 e 16 nos trechos a) [[...] Ø participa de campeonatos [...]]; b) [Ø pelo trabalho em grupo]; c) [Ø pelo treinamento] e d) [[...] Ø é devido a necessidade de comunicação].

A presença de conectores argumentativos/marcadores/organizadores textuais como: “antes, atualmente, hoje em dia, no final, lá fora, no Brasil, além de, embora, devi à [devido à], sempre” são marcas da coerência que se realiza por esses recursos coesivos. Porém, essas marcas somente se efetivam como tais se estiverem adequadamente empregadas, o que não ocorre com o vocábulo “onde” (linha 4) que não se refere nem ao vocábulo “Brasil” nem ao vocábulo “mundo”, mas tão somente ao vocábulo “esporte”, daí o estranhamento de seu uso.

Considerando o texto dos alunos uma reportagem, mesmo que embrionária, solicitei a eles que completassem o texto com dados que, na ocasião, considere relevantes na produção textual para alcançarem o objetivo que seria o de escrever uma reportagem sobre a profissão de jogador de futebol, a partir do bilhete abaixo:

### **Primeira intervenção didática para a reescrita do texto 2**

#### **Bilhete para o grupo G1– (manuscrito no anexo B)**

Caros (as) alunos (as):

Gostei do texto de vocês, mas acredito que podem melhorá-lo. Onde estão os dados da entrevista? Esqueceram? Os dados da pessoa entrevistada e a experiência da vida dela com o futebol pode deixar sua reportagem bem mais interessante.

Já que o futebol é muito conhecido no Brasil, acho que talvez não seja necessário explicar o que é e como se joga. Em vez disso, tentem colocar fatos ou opiniões que vocês julguem que as pessoas ainda não saibam sobre futebol. Cuidado com as ideias soltas, tentem ligar umas às outras para que as pessoas entendam melhor o que vocês querem dizer. Aguardo a segunda versão. Bjs.

Quitéria

19/12/17

No primeiro bilhete, alertei-os sobre a incompletude do texto, para ajustá-lo à estrutura do gênero solicitado. Solicitei principalmente que eles colocassem dados da entrevista realizada para esse fim.

Após esse bilhete, os alunos participantes apresentaram a versão do texto abaixo (texto 2 – segunda versão), o que ensejou a segunda intervenção docente para uma nova reescrita.

### Texto 2 – segunda versão (manuscrito no anexo A)

<b>Título da reportagem:</b> Porque hoje em dia todos garotos querem ser jogador de futebol	
<b>Sub título</b>	<b>Inaldo Severino Basto</b> como se iniciou <b>sua</b> carreira de jogador?
1.	O futebol é o profissão e também é um esporte muito conhecido no Brasil, e no mundo. É uma
2.	profissão muito curta 20 anos de profissional é ja em serra a carreira.
3.	(Vejam os a história do <b>Seu Inaldo</b> )
4.	“Eu jogava em um time de vazia e um certo diretor de um <b>time</b> , gostou e <b>me</b> convidou para
5.	essa divisão, da eu fiz <b>meu</b> primeiro contrato profissional de gaveta e joguei um ano nesse <b>time</b> ,
6.	depois de um ano, um amigo <b>meu</b> chamado Cacau que jogava no <b>outro time</b> de primeira divisão.
7.	(Ferroviária) <b>me</b> convidou para ir pra lá, 1975 na ferroviária e em 1976 esse mesmo amigo meu
8.	viagrou para Rio grande do Norte. Jogar em um <b>time</b> chamado Alecrim, aí eu disputei o
9.	campeonato nesse <b>time</b> só que eu tinha pouca estrutura, no ano seguinte, Ø fui para um <b>time</b>
10.	melhor, foi o melhor <b>time</b> que eu já joguei AVC de natal. Lá Ø conheci minha esposa, com quem
11.	me casei tive quatro filhos.
12.	Eu so parei de jogar, por causa de um acidente que eu e um amigo sofremos, quando voltava
13.	de um jogo no estadio Rei pelé. Infelizmente meu amigo faleceu, e eu parei de joga.
14.	Inaldo Severino Atualmente é um servidor público que trabalha na secretaria de nossa Escola:
15.	Hevia Valéria Maria Amorim.

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

Nessa versão, os alunos responderam a algumas indagações postas por mim no bilhete, sobretudo incluindo dados do entrevistado, todavia retiraram informações demais da primeira versão. Inseriram um subtítulo, mesmo que não seja o desejável. O texto começa a se aproximar de uma reportagem, embora ainda incompleta.

Diante dessa versão do texto, escrevi o segundo bilhete, como também decidi conversar pessoalmente com o grupo, porém, antes, fiz algumas indicações no texto (correção indicativa), marcadas por \* (asterisco) e, a partir daí, conversei com eles sobre alguns ajustes que achei necessários, não somente nas questões de coesão e coerência, mas também em relação aos erros ortográficos e pontuação, que nesse texto em particular, em minha percepção, dificultava a

construção dos sentidos.

## Segunda intervenção didática para a reescrita do texto 2

### Bilhete para o grupo G1

Caros (as) alunos (as):

Vocês atenderam a minha solicitação de incluir os dados do entrevistado, mas retiraram informações importantes do texto anterior.

Observem as marcações com \* e com a numeração e reescrevam. Sigam as seguintes orientações:

- a) Recoloquem as informações sobre o profissional de futebol. Excluam apenas as que explicam como acontece um jogo de futebol.
- b) Refaçam o subtítulo, pois o texto não trata apenas de seu Inaldo. Lembrem-se que essa pergunta é apenas um aspecto da entrevista.
- c) Logo após o nome de seu Inaldo (na linha 3) expliquem a relação que ele tem com o futebol.
- d) Da mesma forma, liguem a primeira parte do texto com o depoimento de seu Inaldo. Não esqueçam de colocar a fala dele entre aspas.

Vamos em frente!

Quitéria

Depois das orientações orais e o segundo bilhete, o grupo escreveu a terceira versão do texto 2, transcrito abaixo, sobre o qual faremos a análise comparativa com as outras duas versões anteriores:

### Texto 2 – terceira versão (manuscrito no anexo A)

**Título da reportagem:** Porque hoje em dia todos **garotos** querem ser **jogador de futebol**

1. Um dos grandes sonhos de alguns **garotos** brasileiros é, sem dúvida, tornar-se um **jogador**
2. **de futebol**. A possibilidade de ganhos exorbitantes de dinheiro unida ao prazer de praticar
3. o esporte predileto são alguns dos fatores responsáveis por **este** sonho no país do **futebol**.
4. O primeiro e essencial passo é treinar sempre. Só com muito treino é que **você** conseguirá
5. melhorar suas habilidades, aperfeiçoar **seus** pontos fracos e melhorar o conhecimento físico.
6. Muitos **garotos** começam na base dos clubes pra depois, **se** tornarem um **jogador de futebol**
7. **profissional**, pra isso tem que passar as categorias de base que é, escolinha, infantil, juvenil,
8. juniores e sim profissional.
9. Um exemplo: (CAFU). A lição de vida de Cafu, rejeitado em 9 peneiradas. Uma das
10. situações mais delicadas no **futebol** é a dispensa de **jogadores** em formação. **Tanto** na fase de testes
11. **quanto** na hora de se aproveitar o jovem quando estoura a idade. Perguntaram sobre as nove
12. dispensas de peneirados pelas **quais** passou, Ø resumiu numa frase que serve como lição de vida
13. para qualquer pessoa, em qualquer atividade humana, durante toda a vida.
14. “Até hoje para cada não que Ø recebo, vou atrás de um sim”
15. Inaldo Severino Basto/ Ex: **jogador de futebol** uma/ Carreira curta
16. **Vejamos** nosso entrevistado, seu Inaldo
17. “Eu jogava num **time** de várzea e certo diretor de um **time** gostou do **meu futebol**, e **me** convidou
18. para **essa** divisão. Aí Ø fiz o **meu** primeiro contrato profissional de gaveta, é tipo um contrato de

- |     |   |
|-----|---|
| 19. | boca, um contrato verbal. <b>Nesse</b> time joguei um ano, quando o <b>meu</b> contrato acabou, um amigo <b>meu</b>       |
| 20. | chamado cacau <b>que</b> jogava no outro time da primeira divisão, a (Ferroviaria) <b>me</b> convidou para ir             |
| 21. | pra lá 1975 no ferroviaria e em 1976 <b>esse</b> mesmo viajou para o rio grande do norte. Ø Foi jogar em                  |
| 22. | um <b>time</b> chamado alecrim, aí eu disputei o campeonato <b>nesse</b> time so que tinha pouca estrutura. <b>No</b>     |
| 23. | <b>ano seguinte</b> , Ø fui para um <b>time</b> melhor. Foi o melhor <b>time</b> que eu já joguei ABC de natal. <b>Lá</b> |
| 24. | conheci minha esposa, com <b>quem</b> me casei e Ø tive quatro filhos. Eu só parei de jogar, por causa de                 |
| 25. | um acidente que eu e um amigo sofremos quando voltava de um jogo no Estadio rei pelé. Infelizmente                        |
| 26. | <b>meu</b> amigo faleceu eu tive uma grave lesão do ligamento colateral medial. Aí parei de jogar o <b>futebol</b>        |
| 27. | profissional e Ø estou exercendo outra carreira. Hoje Ø estou muito feliz.”   |

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

Podemos considerar que o texto 2 cumpre as exigências em escrever uma reportagem sobre as profissões da comunidade, pois há nele elementos que o aproximam desse gênero, embora seja um texto ainda carente de outras informações sobre a profissão necessárias para compor uma reportagem, conforme preconiza Bonini (2014) em seu quadro síntese da organização textual/retórica da reportagem de perfil.

A versão três do texto atende, na maior parte, às sugestões do segundo bilhete, como também às orientações dadas pessoalmente aos alunos: a) as informações sobre o profissional de futebol foram recolocadas; b) o subtítulo não foi refeito, mas simplesmente retirado; c) após o nome de seu Inaldo veio a informação “ex-jogador de futebol, uma carreira curta”; d) os alunos entenderam que a expressão “vejamos nosso entrevistado seu Inaldo cumpria com a tarefa de ligar o depoimento dele com a primeira parte do texto; e e) finalmente a fala de seu Inaldo foi colocada entre aspas.

Apesar de alguns problemas, pode-se perceber que a última versão está mais completa e, embora ainda precise de ajustes, já se nota um avanço desde a primeira versão. Isso é perceptível pela criação de mais cadeias referenciais que já faziam parte da primeira versão e/ou da segunda. Na terceira versão, ocorre uma maior utilização de recursos de substituição por pronome e a retomada por elipse que se dá pela transcrição da fala de seu Inaldo, o que permite a continuidade temática e confere mais clareza ao texto.

O simples fato da inserção da experiência de seu Inaldo trouxe elementos que naturalmente se ordenaram para mostrar ao leitor as experiências vividas por ele. Embora o texto ainda apresente problemas de sentido, podemos considerar os avanços obtidos na terceira versão do texto como uma tentativa de se fazer entender, dando sentido ao que foi dito.

É válido observar que a terceira versão, em quase nada, representa a reescrita da primeira. O atendimento às orientações postas nos bilhetes, talvez, tenham sido a causa primeira disso: ou os alunos não entenderam o recado do bilhete ou não quiseram mesmo mudar o texto e o reescreveram de outra forma. Seja como for, nota-se que tentaram responder aos questionamentos colocados no bilhete e assim o fizeram.

Abaixo, no quadro 12, a análise comparativa entre as três versões do texto 2 da produção textual do grupo G1, seguindo-se da figura 13 - versão final do texto 2 para publicação.

### Quadro 12 - Análise comparativa das três versões do texto 2

Referente	Cadeia coesiva		
	Versão inicial	Segunda versão	Terceira versão
Jogador de futebol	Seu/que (substituição por pronome)	-	-
	Jogador (3x)/jogador de futebol/ jogador profissional brasileiro/ bons jogadores/ bom jogador de futebol/jogado de futebol/jogadores brasileiros/ (repetição)	Jogador (repetição)	Jogador de futebol/jogador de futebol/jogador de futebol profissional/jogadores/ jogador de futebol (repetição)
Futebol	Onde (substituição por pronome)	-	Futebol/futebol/futebol/futebol profissional (repetição)
Inaldo Severino Basto	-	Seu Inaldo/Inaldo Severino (repetição)	Seu Inaldo/(repetição)
	-	Sua/me/meu (4x)/me/minha/que (substituição por pronome)	Meu/me/meu/meu/me/minha/meu (substituição por pronome)
	-	Ø joguei um ano nesse time/Ø fui para um time melhor/Ø conheci minha esposa/Ø tive quatro filhos (elipse)	Ø fiz o meu primeiro contrato/Nesse time Ø joguei um ano/Ø fui para um time melhor/Ø estou exercendo outra carreira/ Ø conheci minha esposa/ Ø tive quatro filhos/ Hoje Ø estou muito feliz (elipse)
Time	-	Time(6x)/melhor time	Time de várzea/time(6x) (Repetição)
	-	Nesse/outro/ (substituição por pronome)	Nesse (2x)/outro (substituição por pronome)
Esporte	Esporte (3x) (repetição)	-	-

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

**Figura 13 - Versão final do texto 2 para publicação**

## Por que, hoje em dia, todos os garotos querem ser jogadores de futebol

Um dos grandes sonhos de alguns garotos brasileiros é, sem dúvida, tornar-se jogador de futebol. A possibilidade de ganhos exorbitantes de dinheiro unida ao prazer de praticar o esporte predileto são alguns dos fatores que os levam em busca desse sonho.

O primeiro e essencial passo é treinar sempre. Só com muito treino é que você conseguirá melhorar suas habilidades, aperfeiçoar seus pontos fracos e melhorar o condicionamento físico.

Muitos garotos começam na base dos clubes para depois se tornar um jogador de futebol profissional, para isso tem que passar pelas categorias de base que são, escolinha, infantil, juvenil, juniores e profissional.

Como exemplo das dificuldade em ser um jogador profissional, temos a lição de vida de Cafú (ex-jogador da seleção brasileira) rejeitado em 9 peneiradas. Uma das situações mais delicadas no futebol é a dispensa de jogadores em formação. Tanto na fase de testes quanto na hora de se aproveitar o jovem quando estoura a idade. Perguntaram sobre as nove dispensas de peneiradas pelas quais passou e ele resumiu numa frase que serve como lição de vida: “Até hoje, para cada não que recebo, vou atrás de um sim”. Essa e outras histórias como a de seu Inaldo Bastos, secretário da nossa escola e também ex-jogador de futebol nos



Seu Inaldo, ex-jogador de futebol: uma carreira curta.

mostram os vários caminhos que um jogador de futebol pode percorrer.

Vejamos o que disse, nosso entrevistado seu Inaldo: “Eu jogava em um time de várzea e um certo diretor de um time gostou do meu futebol e me convidou para essa divisão. Aí fiz o meu primeiro contrato profissional de gaveta, é um tipo de contrato de boca, contrato verbal. Nesse time, joguei um ano, quando o meu contrato

acabou, um amigo meu chamado Cacau que jogava no outro time da primeira divisão, a Ferroviária me convidou para ir pra lá, em 1975.

E em 1976, esse mesmo amigo foi jogar num time chamado Alecrim, aí eu disputei o campeonato nesse time, só que tinha pouca estrutura. No ano seguinte, fui para um time melhor, foi o melhor time que eu já joguei, o ABC de Natal. Lá, conheci minha esposa, com quem me casei e tive quatro filhos. Eu só parei de jogar, por causa de um acidente que eu e meu amigo sofremos quando voltava de um jogo no Estádio Rei Pelé. Infelizmente, meu amigo faleceu e eu tive uma grave lesão do ligamento colateral medial. Aí, parei de jogar futebol profissional e estou exercendo outra carreira. Hoje estou muito feliz”.

Sexta fase B

**Texto 3 - produção textual da dupla D1– versão inicial – profissão escolhida: motorista (manuscrito no anexo A)**

<b>Título da reportagem: A vida de um motorista</b>	
Subtítulo	O trabalho de <b>motorista</b> é preciso atenção, <b>com marcio praxedes</b> não foi diferente hoje com 12 anos de <b>profissão</b> e com 35 anos. Vamos falar um pouco de <b>marcio</b> e <b>sua</b> profissão.
1.	Ser <b>motorista</b> é muito bom, <b>mas</b> é uma profissão muito ariscada, tem que ter muita
2.	atenção quando estiver ao volante
3.	Hoje com seus 35 anos de idade e <b>Ø</b> 12 anos de <b>profissão</b> , <b>Ø</b> passou muita dificuldade, Antes
4.	<b>marcio</b> não gostava de <b>sua profissão</b> , mais como foi com <b>ela</b> que até hoje ganhou
5.	<b>seu</b> pão de cada dia, <b>Ø se</b> sente muito grato <b>Ø</b> ama o que faz.
6.	Apesar de amar, se <b>ele</b> podese escolher <b>outra profissão</b> , escolheria ser <b>mecanico</b> ,
7.	para ter <b>seu</b> proprio <b>negocio</b> e parar de ariscar <b>sua</b> vida.

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

O texto 3 é bastante curto, mas é possível perceber que os alunos tentaram colocá-lo no formato do gênero solicitado e, em parte, conseguiram, pois em sua forma ele se caracteriza como uma reportagem, diria que embrionária.

O título [*a vida de um motorista*] indica que o texto tratará de um relato da vida um profissional, nesse caso um motorista, o que acontece de uma maneira bem sucinta e, a meu ver, incompleta. Faltam-lhe mais elementos que possam instigar a curiosidade do leitor.

Ao título, segue-se o subtítulo característico de um texto desse gênero [*O trabalho de motorista é preciso atenção, com marcio praxedes não foi diferente hoje com 12 anos de profissão e com 35 anos. Vamos falar um pouco de marcio e sua profissão.*]. Nele, transparece algo que caracteriza o profissional que será referenciado no restante do texto, respondendo-se à pergunta: quem é o profissional de que tratará o texto?

A resposta a essa pergunta introduz Márcio Praxedes, um referente que dará início a cadeia coesiva mais visível no pequeno texto. Apesar disso, ele apresenta coerência a partir da seleção vocabular feita para sua construção. Foram escolhidas palavras e expressões do universo do mundo do trabalho de um motorista como: *motorista, trabalho de motorista, profissão, atenção, volante, mecânico, curso, responsabilidade, prevenção de acidentes, dirigir, travessias proibidas*, inclusive a expressão *pão de cada dia* que se tomada em sua forma isolada parece romper com isso, mas que, nesse texto, faz todo sentido por se tratar de um refrão popular que também se encaixa nesse universo de referência. Portanto, a concentração desses itens lexicais vinculados à profissão de motorista é claramente um recurso da coesão desse texto.

Logo após o subtítulo, segue-se o curtíssimo corpo do que eles consideraram como reportagem. A exemplo dos outros textos, talvez neste, mais que nos anteriores, encontre-se alguns problemas de falta de informações. O texto se omite em falar sobre a profissão em si mesma e sobre o mercado de trabalho para essa profissão, como também outros assuntos variados como as diferentes modalidades da profissão de motorista, como motorista de caminhão, de ônibus, de táxi, entre outros.

Não somente isso, poderia também tratar com mais detalhes sobre a experiência de vida de seu Márcio Praxedes, nessa profissão há mais de doze anos. Assim poderiam surgir fatos interessantes a serem relatados. Nesse sentido, o texto carece de alguns ajustes, não somente para adaptá-lo melhor ao gênero solicitado, mas para construir o sentido do que se pretendeu dizer, pois entendemos acima de tudo que “um texto, em princípio, pode até não estar correto, mas se estiver social e discursivamente adequado a seu contexto de circulação, é um bom texto” (ANTUNES, 2010, p. 66).

Ainda que esse texto não atenda, em sua construção, à estrutura do gênero textual solicitado na proposta, apresenta coerência porque dele pode-se retirar um sentido global, além de apresentar retomadas por pronomes, marcadores temporais e conectores argumentativos que nos dão pistas desse sentido. Há, inclusive, o recurso da elipse em [*Ø passou muita dificuldade*]; [*Ø se sente muito grato*]; [*Ø ama o que faz*]; [*Ø 12 anos de profissão*], bem como o do paralelismo em [*se sente muito grato*] e [*ama o que faz*] que formam uma cadeia coesiva que lhe confere continuidade a partir do referente Márcio Praxedes.

Dessa forma, presumo que as lacunas desse texto, em princípio, poderiam ser preenchidas com o acréscimo de mais informações. Partindo desse entendimento, solicitei a reescrita da produção, conforme bilhete abaixo:

### **Intervenção didática para a reescrita do texto 3**

#### **Bilhete para a dupla D1 – (manuscrito no anexo B)**

Caros (as) alunos (as):

O texto de vocês está bom, mas creio que será possível melhorá-lo. Senti falta de mais informações sobre a experiência profissional de seu Márcio. Como por exemplo: por que ele começou a dirigir, como isso aconteceu, que tipo de veículo ele dirige, ele viaja muito em sua profissão? aconteceu algo inusitado em sua carreira até hoje? Essas informações e outras que julgarem convenientes deixarão o texto mais interessante. Tentem falar também sobre a profissão de motorista em suas várias modalidades como motorista de ônibus, de táxi, de caminhão, entre outras. Vamos lá, vocês conseguem

Quitéria

A partir das orientações desse bilhete, a dupla D1 apresentou a reescrita abaixo:

### Texto 3 –segunda versão – (manuscrito no anexo A)

Título da reportagem: A vida de um <b>motorista</b>	
<b>Sub título</b>	No trabalho de <b>motorista</b> é preciso atenção, com <b>Marcio Praxedes</b> não foi diferente hoje com 12 anos de <b>profissão</b> e com 35 anos de idade.
1.	“Ser <b>motorista</b> é muito bom, <b>mas</b> é uma <b>profissão</b> muito ariscada, tem que ter muita
2.	atenção quando estiver ao volante” disse <b>Marcio</b> .
3.	Hoje com 35 anos de idade e Ø 12 anos de <b>profissão</b> , Ø passou muita dificuldade. Antes
4.	<b>Marcio</b> não gostava de <b>sua profissão</b> , mais como foi com <b>ela</b> que até
5.	hoje Ø ganhou seu <b>pão de cada dia</b> , Ø se sente muito grato e Ø ama oque faz.
6.	<b>Apesar de</b> amar, se <b>ele</b> pudesse escolher <b>outra profissão</b> , escolheria ser <b>mecânico</b> . para ter <b>seu</b>
7.	próprio negócio e parar de ariscar sua vida.
8.	A <b>profissão</b> de <b>motorista</b> é muito procurada pelo fato de não ser preciso curso e ser
9.	fácil. É uma <b>profissão</b> que precisa atenção e responsabilidade, Uma regra muito
10.	basica para prevenção de acidentes, não dirigir quando bebe, não se ariscar ao fazer
11.	travesias proibidas e etc.

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

Podemos notar que, na segunda versão, o texto 3 ganha mais algumas informações com a inclusão de mais um parágrafo, embora não as considere ainda suficientes, diante, principalmente, das perguntas feitas no bilhete orientador. Percebo, entretanto, uma melhor organização em relação à versão inicial, porém ainda carente de mais elementos que compõem uma reportagem.

Numa primeira observação, o texto aparenta um cuidado com o que foi dito na primeira versão e um reordenamento das ideias no sentido de clarificar o que foi dito, apesar de a dupla não ter respondido a quase totalidade das indagações contidas no bilhete. Talvez pela falta de tempo, já que se aproximava o final do ano letivo e a produção da reportagem era atividade avaliativa do último bimestre do ano, e na pressa em concluir as disciplinas, presumo que, diante desse conturbado contexto, restou à dupla apenas a reescrita do texto que eles já tinham em mãos.

Sendo assim, para efeito de análise comparativa, consideramos esse texto como a última versão antes da diagramação, mesmo diante de sua incompletude. A despeito da produção textual da dupla ainda apresentar problemas de sentido, entendemos como significativas e positivas as mudanças realizadas na primeira versão.

Há, nas duas versões do texto, duas cadeias coesivas que se sobressaem, uma ligada ao referente *Márcio Praxedes*, e a outra ao referente *profissão*. Essas duas cadeias são responsáveis pela continuidade temática do texto e caracterizadas, na maior parte das vezes, pelo uso da substituição pronominal, a repetição e o uso da elipse.

Abaixo, no quadro 13, apresentamos uma síntese da análise comparativa das duas versões do texto 3, seguindo-se da figura 14 com a versão final desse texto para publicação.

**Quadro 13 - Análise comparativa das duas versões do texto 3**

Referente	Cadeia referencial			
	Versão inicial		Segunda versão	
	Expressão referencial	Mecanismo coesivo	Expressão referencial	Mecanismo coesivo
Márcio Praxedes	sua/seus/sua/seu/se/ele/seu/sua	substituição por pronome	Sua/se/ele/seu	substituição por pronome
	Márcio (2x)	repetição	Marcio (2x)	repetição
	Ø 12 anos de profissão/ Ø passou muita dificuldade/ Ø ganhou/ Ø se sente muito grato/ Ø ama oque faz	elipse	Ø 12 anos de profissão/ Ø passou muita dificuldade/ Ø ganhou/ Ø se sente muito grato/ Ø ama oque faz	elipse
Profissão	ela/que/outra	substituição por pronome	ela/que/outra	substituição por pronome
	Profissão (2x)	repetição	Profissão (2x)/sua profissão/outra profissão/a profissão de motorista/	repetição
Motorista	Motorista (2x)	repetição	Motorista (2x)/a profissão de motorista	repetição

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

Figura 14 - Versão final do texto 3 para publicação

## A vida de um motorista

No trabalho de motorista é preciso atenção, com Márcio Prexedes não foi diferente, hoje, com 12 anos de profissão e com 35 anos de idade, afirma que gosta do que faz.

**H**oje, com seus 35 anos de idade e 12 anos de profissão, passou por muitas dificuldades. Antes, Márcio não gostava de sua profissão, mas como foi com ela que até hoje ganhou seu pão de cada dia, se sente muito grato e ama o que faz.

Se pudesse escolher outra profissão, escolheria ser mecânico, para ter seu próprio negócio e parar de arriscar sua vida.

A profissão de motorista é muito procurada pelo fato de não ser preciso curso e ser fácil.

É uma profissão que precisa atenção e responsabilidade. Prestar atenção numa regra muito básica para prevenção de acidentes, não dirigir quando beber e também não se arriscar fazendo ultrapassagens proibidas.



Márcio Prexedes, 35 anos, motorista

“Ser motorista é muito bom, mas é uma profissão muito arriscada, tem que ter muita atenção quando estiver ao volante”, disse Márcio.

Sexta fase A

**Texto 4 – produção textual do grupo G3 – versão inicial – Profissão escolhida:  
Cabeleireiro**

<b>Título da reportagem:</b> A profissão mais procurada entre pessoas de baixa renda hoje no mercado de trabalho é a de cabeleireiro	
1.	No dia 29 de abril de 2017 a TV gazeta do estado de Alagoas realizou entrevistas, com
2.	varias pessoas nas ruas de maceio sobre as <b>profissões</b> mais procuradas nas classes de
3.	baixa renda a que mais Destacou-se foi a de <b>cabeleireiro</b> , é que o custo
4.	é acessível para muntas pessoas hoje há muntos homens nesse mercado de trabalho.
5.	<b>Tiago</b> , é um <b>cabeleireiro ele</b> tem 32 anos é dono de um salão há 20 anos ∞ já feis varios
6.	cursos <b>se</b> especializou na areia, e o que <b>ele</b> mais gosta na <b>sua profissão</b> é o contato
7.	com as pessoas sua <b>profissão</b> exigem muito dedicação e tempo mais <b>ele</b> diz
8.	está munto feliz o retorno e bom mais que isso não e mais importante o que <b>o</b> deixa mais
9.	feliz é a satisfação dos <b>seus</b> clientes.

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

A produção textual dos alunos do grupo G3 (texto 4) apresenta alguns problemas gramaticais, ortográficos e lexicais, problemas de concordância e de pontuação, porém nada que não possa ser resolvido. Logo à primeira vista, percebemos que seus autores têm pouca intimidade com a língua escrita. As dificuldades que boa parte dos alunos de EJA apresentam derivam, inclusive, do fato de terem se afastado digamos do “mundo letrado” e retornado com pouquíssima experiência e/ou prática de escrita. Esse texto revela essa deficiência ou inabilidade com o uso do código, o que dificulta um pouco o acesso aos seus sentidos, mas não o impossibilita.

Apesar disso, procurei encontrar no texto os sentidos pretendidos pelos autores, entendendo que:

O professor, diante da atividade de correção de um texto, pode se firmar como um “caçador de erros” ou como um leitor interessado em compreender o que o aluno/escrevente tem a dizer e também empenhado em ajudá-lo a melhorar o seu texto. Se o professor conversar com o aluno sobre os sentidos do texto, parte dos problemas gramaticais pode ser resolvida naturalmente (BUIN, 2006, p. 82).

Dessa forma, vê-se que mesmo com todas essas limitações gramaticais, ortográficas e lexicais que há sentido ou sentidos no texto, portanto, há coesão e coerência. Nota-se que os alunos, diante do desafio de produzir uma reportagem sobre profissões, tentaram em seu texto atender ao que foi solicitado. O que, em parte, conseguiram. Digo, em parte, porque encontramos nesse texto o mesmo problema encontrado no texto 3 da dupla 1, ou seja, o texto é carente de mais informações. Há poucos elementos sobre a profissão e sobre o profissional

entrevistado.

Ainda assim, eles conseguiram dar sentido ao que pretenderam dizer. A seleção vocabular feita para construir o texto é claramente um recurso de sua coesão e marca de sua coerência: [*profissão, mercado, trabalho, renda, cabelereiro [cabeleireiro], custo, salão, cursos, pessoas, dedicação, tempo, satisfação, clientes*], pois todas elas fazem parte da unidade temática em torno da profissão de cabeleireiro e a inserção de Tiago nessa profissão. Para Antunes (2010), os exercícios de substituição de palavras por outras sinônimas ou antônimas em frases não basta para entendermos como se dá a construção de um texto:

Nestes tipos de exercícios, o mal é que não se pode perceber como a simples escolha das palavras já representa um recurso de coesão e da coerência do texto. Quer dizer, o que vale ressaltar é que a escolha de cada palavra está presa a uma razão de ordem maior, a uma razão de ordem textual: garantir a sua convergência semântica, a sua unidade. Insisto: não se pode perceber essa regularidade pela produção ou análise de frases soltas.” (ANTUNES, 2010, p. 146).

Essas análises devem ocorrer, portanto, dentro do próprio texto, na busca do entendimento de como essas relações lexicais conduzem aos sentidos pretendidos. As cadeias coesivas que se formam a partir dessas escolhas lexicais comprovam a existência da coerência. No texto 4, o primeiro parágrafo introduz o assunto, enquanto o segundo, apresenta-nos Tiago, o profissional de quem tratarão no texto. Informa quem ele é, o que ele faz e como ele se sente com sua profissão. As cadeias coesivas que se desenvolvem a partir do referente Tiago [*ele/se/ele/sua/sua/ele/o/seus*] são pistas muito claras da coerência desse texto.

Continuando a análise, o primeiro parágrafo não parece ser de autoria dos alunos (fato que confirmei com eles), diferente do segundo. Interessante notar e me arrisco a dizer, que quando os alunos se comprometem a ser autores e tem o que dizer, mesmo com as limitações gramaticais, lexicais e ortográficas, a coerência aparece espontaneamente, como diz apropriadamente Buin (2006, p. 96) “quando o que se tem a dizer faz sentido para os alunos, problemas graves de coerência textual são naturalmente evitados”. Isso tenho percebido em minha prática em sala de aula.

Acredito que, nesse texto, não haja problemas graves de coerência, porém é perceptível um caráter de incompletude, não somente pelo tamanho em si, mas pela falta de uma conclusão para o que estava sendo dito sobre Tiago e sua relação com trabalho.

Nesse sentido, solicitei aos alunos que completassem o texto com maiores informações, através do seguinte bilhete:

### Intervenção didática para a reescrita do texto 4

#### Bilhete para o grupo G3 – (manuscrito no anexo B)

Caros (as) alunos (as)  
Parabéns pela tentativa!  
Achei interessante a relação que vocês fizeram entre a reportagem da TV Gazeta com a entrevista que vocês realizaram. Mas cuidado! Não copiem o texto da reportagem da TV Gazeta. Vocês podem incluir esses dados, mas contando com suas próprias palavras o que encontraram lá, citando a fonte, claro.  
Achei também o texto muito curto para uma reportagem. Vamos tentar melhorá-lo?  
Sigam estas dicas:  
1. Falem mais sobre Tiago e sua relação com a profissão, como por exemplo: como ele começou a carreira, onde trabalhou antes de ter seu próprio salão, o que ele diria aos homens, principalmente, os que querem seguir essa profissão?  
2. Tentem reorganizar o segundo parágrafo para que fique mais claro para os leitores.  
Aguardo a reescrita.  
Quitéria

A partir dessa intervenção e de uma conversa com os alunos sobre o texto, eles apresentaram a reescrita que se segue:

#### Texto 4 – segunda versão – (manuscrito no anexo A)

<b>Título da reportagem:</b> Uma das <b>profissões</b> mais procuradas na classe de baixa renda a <b>que</b> mas se destacou foi a de <b>cabeleireiro</b> nos últimos anos esse mercado tem crecido muito.	
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	<p>A <b>profissão</b> de <b>cabeleireiro</b> é uma das mais antigas da humanidade. Achados arqueológicos, como pente e navalhas feitos em pedra, mostram que a preocupação com as madeixas vem da pré-história.”</p> <p><b>Tiago</b>, é um <b>cabeleireiro que</b> trabalha na area com 32 anos é <b>Ø</b> dono de um salão há 20 anos na <b>profissão que</b> exige muita dedicação e tempo e <b>Ø</b> está feliz. O que mas <b>Ø</b> gosta é o contato com as [pessoas]<sup>16</sup> o retorno financeiro é bom mas isso não é o mais importante e sim a satisfação de <b>seus</b> clientes.</p>

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018 – produção textual dos alunos participantes

Nota-se que, na segunda versão do texto 4, aconteceram várias mudanças, a partir do título até o seu final. Na tentativa de atender ao que foi solicitado no bilhete, e talvez por não terem entendido, ou ainda pela falta de tempo para completarem as informações, os alunos, a despeito do que foi pedido, retiraram informações que considero relevantes na construção do

<sup>16</sup> Termo acrescentado por nós, por entendermos que se tratou de um lapso, pois consta na primeira versão.

texto.

Essa nova versão, apesar das mudanças em seu ordenamento, diz menos, informa menos que o texto anterior. Ao tentarem melhorar o texto, eles suprimiram informações importantes e, talvez, por medo de errar, resolveram excluir todo o primeiro parágrafo sobre o qual fiz algumas considerações no bilhete.

A seleção vocabular da segunda versão [*profissões, classe, baixa renda, pente, navalhas, madeixas, cabeleireiro, dedicação, tempo, financeiro, satisfação, clientes*] difere pouco da primeira versão. A retomada por pronomes ao referente Tiago foi reduzida drasticamente, o que reduziu também o conteúdo do texto. A exclusão da informação de que Tiago se especializou em sua área somente empobreceu o texto.

No trecho *[[...]o retorno e bom mais que isso não e o mais importante o que o deixa mais feliz é a satisfação dos seus clientes]* que foi modificado para *[[...] o retorno financeiro é bom mas isso não é o mais importante e sim a satisfação de seus clientes]*, destaco como positiva apenas a inclusão do vocábulo *financeiro*, de resto, a primeira expressão me parece bem construída, ressalvadas as questões de acentuação [é; é], pontuação [vírgula] e ortográficas [mas].

Mais uma vez, o texto 4 se apresenta incompleto, apesar disso, as mesmas cadeias coesivas foram mantidas, embora a cadeia coesiva do referente Tiago se apresente menor que na versão anterior. O que pode ser visto na análise comparativa das duas versões desse texto, no quadro 14, abaixo. A seguir, apresentamos, na figura 15, a versão final para publicação.

**Quadro 14 – Análise comparativa das duas versões do texto 4**

Referente	Cadeia coesiva			
	Versão inicial		Versão final	
	Expressão referencial	Mecanismo coesivo	Expressão referencial	Mecanismo coesivo
Profissão profissões/	Profissões/profissão/(3x)	repetição	Profissão (2x)	repetição
	-		Que/que	substituição por pronome
Tiago	Ele 3x/sua/sua/se/o/seus	substituição por pronome	Que/seus	substituição por pronome
	Ø é dono de um salão/ Ø já feis [fez] vários cursos	elipse	Ø dono de um salão/ Ø está feliz/ O que mas [mais] Ø gosta	elipse
Cabelereiro [cabeleireiro]	Cabelereiro (2x)	repetição	Cabeleireiro/cabeleireiro	Repetição

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

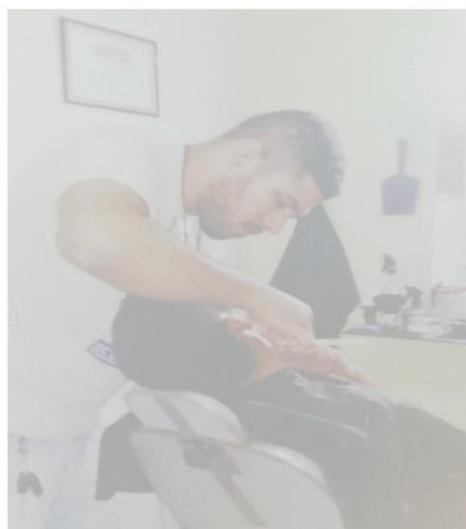
Figura 15 - Versão final do texto 4 para publicação

## Uma das profissões mais procuradas na classe de baixa renda, em 2017, foi a de cabeleireiro

A profissão de cabeleireiro é uma das mais antigas da humanidade. Acha-dos arqueológicos como pente e navalhas feitos em pedra, mostram que a preocupação com as madeixas vem da pré-história



Tiago, 32 anos e dono salão



**T**iago, 32 anos, é um cabeleireiro que trabalha na área e é dono de um salão . Há 20 anos na profissão, que segundo ele exige muita dedicação e tempo, está feliz.

O que ele mais gosta em sua profissão é o contato com as pessoas.

Para ele, o retorno financeiro é bom, mas isso não é o mais importante e sim a satisfação de seus clientes.

Ele aconselha a quem quiser ser cabeleireiro estudar mais para crescer na profissão.

“Sempre quis ser cabeleireiro, tenho vários cursos de cabelereiro e estou muito satisfeito com minha profissão”.

“Amo o que faço e quando sobra um tempo levo meus filhos pro shopping e pra praia e às vezes ficar em casa e comer uma pipoquinha”.

Sexta fase A

Para finalizar essa análise, destacaremos alguns pontos que julgamos importantes considerar:

No que diz respeito ao atendimento ao gênero proposto na consigna, todas as primeiras versões dos textos analisados “tentaram” atender às exigências da escrita de uma reportagem sobre profissões existentes na comunidade, através de uma entrevista com esses profissionais, de livre escolha dos alunos. Além disso, eles foram orientados a fazer uma pesquisa sobre as profissões escolhidas que serviriam de embasamento para a escrita da primeira versão do texto. Há traços dessa pesquisa em todos os textos, com exceção do texto 3 que foi construído, ao que tudo indica, apenas com base na entrevista.

Identifica-se, nos textos, como se pode observar no quadro 15, a constituição de cadeias coesivas, a partir basicamente dos referentes como profissão e nome do profissional, seguidos de outros termos no mesmo campo semântico de cada profissão:

#### **Quadro 15 – Os textos produzidos e seus principais referentes**

Textos	Referentes		
	Profissão	Nome	outros
Texto 1	Cozinheira	Maria Luzia	Cozinha, prato
Texto 2	Jogador de futebol	Inaldo Bastos	Futebol, time
Texto 3	Motorista	Márcio Praxedes	profissão
Texto4	Cabeleireiro	Tiago	profissão

Fonte: autora: dados da pesquisa, 2017/2018

Na identificação das cadeias construídas e seus referentes transparece a “tentativa” dos alunos em atender à proposição da consigna, o que de uma maneira geral conseguem, inclusive, nas primeiras versões.

Em todos os textos, há duas grandes cadeias coesivas que se sobressaem, uma delas formada a partir dos referentes indicados pelo nome do profissional, e a outra formada a partir dos referentes indicados pela profissão. Essas duas cadeias são responsáveis pela continuidade temática dos textos e caracterizadas, em sua maioria, pelo uso dos recursos coesivos da substituição pronominal, da repetição e da elipse.

Além disso, a seleção de itens lexicais em cada texto em torno do universo da profissão

escolhida “já funciona como um dos recursos de sua coesão e de sua coerência” (ANTUNES, 2010, p. 145). Como pode ser observado no quadro 16:

#### Quadro 16- Seleção vocabular nos textos produzidos

Textos	profissão	Seleção vocabular (concentração de itens lexicais vinculados ao universo de cada profissão)
Texto 1	cozinheira	<i>cozinhar, cozinha, cardápio, cozido, ingredientes, gastronomia, prato, comida, restaurantes, casas, cozinheiro, ingredientes, mercados livres, feirinhas, sabor, curso, quentinha</i>
Texto 2	Jogador de futebol	<i>Garotos, jogador, esporte, time, bola, preparação física, treinos, exercícios, estratégia, concentração, treinamento, vitória, gols, profissão, garra, determinação, profissional, clubes, vencedor</i>
Texto 3	motorista	<i>motorista, trabalho de motorista, profissão, atenção, volante, mecânico, curso, responsabilidade, prevenção de acidentes, dirigir, travessias proibidas</i>
Texto4	cabeleireiro	<i>profissão, mercado, trabalho, renda, cabelereiro [cabeleireiro], custo, salão, cursos, pessoas, dedicação, tempo, satisfação, clientes</i>

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018

Toda essa seleção de termos, em cada um dos textos, aponta para uma unidade temática relacionada ao universo das profissões escolhidas para a reportagem, em que os termos: *cozinha* no texto 1, *futebol* no texto 2, *motorista* no texto 3 e *cabeleireiro* no texto 4, bem como seus derivados, são marcas da concentração temática de cada texto analisado. Nesse sentido, todos os textos se apresentam coesos e coerentes de acordo com seu propósito comunicativo.

A partir dessas e de outras constatações, com as intervenções didáticas, em todas as segundas versões, apesar do atendimento parcial ao que foi solicitado nos bilhetes, os textos avançam em sua coerência, talvez não somente pelas intervenções, mas também pela própria releitura dos alunos em seus próprios textos. Esses avanços podem ser vistos nas análises comparativas entre as diferentes versões que culminam na versão final para publicação.

Essa versão final diagramada no aplicativo Publisher é resultado de um caminho que se iniciou no desenvolvimento da proposta do livro didático, passou pela produção textual dos alunos a partir das entrevistas e da pesquisa, fez uma parada nas intervenções e se concretizou com o acréscimo dos recursos multimodais próprios da publicação como fotos, design de tipos e letras em formatos diversos, inserção de colunas, boxes, caixas de texto, além da revisão da pesquisadora, atendendo às exigências de produção de uma reportagem sobre as profissões da comunidade em que estão inseridos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o ensino da produção textual não é fácil em qualquer nível de ensino, muito menos com EJA em que os alunos notadamente são mais carentes de práticas de escrita que os demais. É um trabalho que exige, esforço, organização e vontade, muita vontade, não somente por parte dos professores, mas também dos alunos, principalmente em se tratando de escolas públicas, dada a precariedade em que se encontram, que vai desde a falta de papel até a falta de incentivo e qualificação adequada para os professores, perpassando pela crescente diminuição de investimentos na educação que, a cada crise econômica, é eleita como área de corte orçamentário.

Sem me adentrar em pormenores quanto a isso, volto meus pensamentos à minha vida escolar já um pouco distante. Do início, desde os anos de 1960, até hoje, pude vivenciar o quanto o ensino de LP se transformou, de uma aprendizagem mecânica, centrada na figura do professor e baseada na gramática normativa para uma educação aparentemente centrada no aluno e baseada na gramática de “usos”<sup>17</sup>. Infelizmente isso não se configura como uma regra, conforme constata Buin (2012, p. 51) “muitos linguistas e professores apontam o tipo de ensino fundamentalmente baseado nos tópicos da gramática normativa, como causa dos problemas de escrita dos alunos”.

Felizmente, há novos caminhos que lidam com o texto e seus sentidos como foco do trabalho de LP. Nesse contexto, o livro didático também se transformou e, hoje, temos a oportunidade de trabalhar em sala de aula com um LD como o EJA Moderna (2013), que concebe a centralidade do texto no ensino de LP, numa visão interativa de linguagem, levando-se em consideração, antes de tudo, o sentido do que se pretende dizer, inclusive, “considerar a função de um texto, com base no contexto em que ele desempenha uma atividade sociocomunicativa (PASSARELLI, 2012, p. 124).

Partindo-se dessas e outras considerações, optei pelo desenvolvimento da Unidade I: *Trabalho*, do capítulo intitulado: *O trabalho nosso de cada dia*, do Livro Didático de Português-LDP *Eja Moderna - 9º ano do ensino fundamental e pela utilização de jornais locais e de abrangência nacional que permitiram o acesso dos alunos ao material estudado, bem como aos*

---

<sup>17</sup> A exemplo da Gramática de usos do português (NEVES, 2011, p. 13) definida como “uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil. [...] tem por objetivo prover uma descrição do uso efetivo dos itens da língua, compondo uma gramática referencial do português”.

textos para leitura e reflexão. Guiando-me pela sequência didática do LD adotado, pude adaptá-la às reais necessidades dos alunos e ao contexto escolar.

Dessa forma, alicerçados no estudo do gênero textual reportagem, sua estrutura e características no estudo da coesão e coerência, bem como guiados por modelos de textos concretos desse gênero, os alunos foram requisitados para produzirem um texto baseados na consigna: **escrever uma reportagem sobre uma profissão da comunidade para publicação no mural da escola**. Antes de atenderem a essa consigna, os alunos iriam pesquisar e entrevistar um profissional da comunidade para, com esses elementos, compor o texto.

Assim, iniciaram-se as produções textuais da primeira versão da reportagem, que apesar de carecerem de ajustes, devido a muitas repetições de um mesmo vocábulo sem propósito definido, falta de articulação entre parágrafos, falta de pontuação e grafia errada, atenderam à proposição da consigna, mesmo que de forma “incompleta” o que provocou a minha intervenção nas produções que se deu principalmente de forma textual-interativa (RUIZ, 2015).

Entendendo a escrita como “[...] uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente [...] (PASSARELLI, 2012, p. 153) e subsidiada por teóricos como Antunes (2005, 2010), Dolz; Gagnon; Decândio (2010), solicitei as reescritas da primeira versão, no que constatei que apesar do atendimento parcial ao que fora solicitado nos bilhetes, nas segundas versões, os textos apresentavam avanços em sua coerência.

Pode-se perceber que as versões finais diagramadas para publicação com o acréscimo dos recursos multimodais como fotos, inserção de colunas, boxes e letras em formatos diversos atenderam ao propósito comunicativo da produção de uma reportagem sobre as profissões da comunidade. A consequente análise de toda a trajetória da produção textual, desde a primeira versão até essa, permite-nos responder aos questionamentos desta pesquisa: **Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?**

A partir das reflexões aqui postas, principalmente as contidas na análise e discussão dos resultados, é possível verificar que houve um avanço quanto à qualidade dos marcadores utilizados da versão um para a versão final. Apesar de identificarmos a presença de mecanismos coesivos nas várias versões que não diferem muito em quantidade, contudo, na versão dois e na

final, eles contribuem de maneira mais significativa para a fluidez e o sentido do texto.

É possível também afirmar que a intervenção didática por meio de bilhetes, a correção “textual-interativa” apontada por Ruiz (2015), contribuiu com o processo de construção de um texto mais coeso e coerente, embora não tenha sido o único recurso utilizado para tal fim, pois além dos bilhetes, foi realizado um estudo sobre coesão e coerência textual, conforme a proposta didática utilizada, como também orientações orais por grupo. Nessas orientações, conversei com os alunos sobre as várias possibilidades de organização de seus textos, a inserção de mecanismos de coesão e coerência, como também a adequação à estrutura de uma reportagem de perfil preconizada por Bonini (2014).

Dessa forma, reforça-se a ideia da importância do estudo mais detalhado dos recursos coesivos para um melhor desenvolvimento dos textos dos nossos alunos, visando sua progressão temática, tornando-o agradável e coerente e, acima de tudo, que alcance o seu propósito comunicativo. O texto pode e deve estar no centro das atenções das aulas de Língua Portuguesa. Nossos alunos precisam saber dizer e serem entendidos no que dizem. E, sobretudo, precisam desvendar os mistérios, as dificuldades e a simplicidade de se produzir um texto que seja coeso e coerente.

Percebe-se pela análise dos textos dos alunos em questão que, quando os recursos coesivos foram bem utilizados, houve maior clareza no texto. Resta aos professores efetivarem análises e posteriores intervenções nos textos dos alunos, objetivando as reescritas, quantas vezes forem necessárias para contribuir com o desenvolvimento do sentido pretendido, isto é, o querer dizer se transforme efetivamente no dizer dentro de um contexto de uma língua que de fato funciona.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAHIA, J. **Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1992].
- BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (Org.). **Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.
- BONINI, A. et al. (Org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia*/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2002.
- BUIN, E. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BUIN-BARBOSA, E. **A escrita na escola: a construção da coerência textual**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- CALIL, E. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, R.; OLIVEIRA, M. B. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**.

Maceió: EDUFAL, 2008. p. 11-36.

CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In MOURA, D. **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000. p. 29-39.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Revista Langue Française. Paris: Larousse, n° 38, maio 1978.

CHAROLLES, M. Introdução dos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto, leitura e escrita**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Pontes, 2002. p 39-90.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

EJA MODERNA: **Educação de jovens e adultos**: anos finais do ensino fundamental: manual do educador. São Paulo: Moderna, 2013.

FARIA, M. A. **Como usar o jornal em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

FÁVERO, L. L. F. **Coesão e coerência textuais**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

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

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

KINDERMANN, C. A. A reportagem. In BONINI, A. et al. (Org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014.

KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

LAGE, N. **Ideologia e Técnica da Notícia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. P. 19-38.

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

MARCONDES, B. MENEZES, G.; TOSHIMITSU. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, A. Z. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

VAL., M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

## ANEXO A

## MANUSCRITOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

**Texto 1 - Produção textual do grupo G4 – versão inicial – profissão escolhida:**

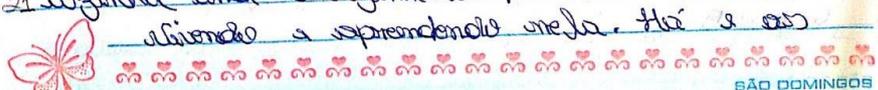
**Cozinheira** – aluna: E. A, aluna: R. A. e aluno: F. L.

Página 1

Vendo para cozinha

O lugar na cozinha sempre será altilizado.  
Em todos os lugares, como em restaurantes ou casas.

1. Em sua infância Maria Júlia, sempre gostava,
2. de cozinhar. Sempre ia para os feminismos de menasadas
3. dizesse mas não! Seu prato preferido, era o cozido.
4. Não nada um dos cozinheiros sempre tem seu,
5. prato preferido.
6. Em uma cozinha sua de tudo e mais um pouco.
7. Como em restaurantes e em casas. Cada prato é um
8. trabalho inestimável, um que os cozinheiros com seus
9. pratos, com suas suas com suas mãos pegam.
10. Igual Maria Júlia, era pequena, mas tinha suas,
11. mãos tinha seu jeito e depois de aprender a
12. cozinhar, o seu prazer foi aprender a seguir sua
13. vontade de fazer o que gosta. A para cozinha não é
14. para qualquer um. Tem que saber cozinhar, mas tem
15. quem não sabe os seus! E não ter amor pelo que
16. faz.
17. Ser cozinheiro é seguir a vida, a vida inteira.
18. Com os olhos curiosos da descoberta, tudo sem
19. que seus olhos. Ser cozinheiro é sempre ter um prato
20. dentro na cozinha, tudo graças aquela garçota
21. cozinha com o cozinheiro passa o seu tempo
22. vivendo e aprendendo nela. Há e os



Texto 1 - versão inicial

Página 2



22. pessoas que tem o prazer de trabalhar mais do que  
 23. comida que sai da cozinha quente.  
 24. A entrega mãe é uma escolha, é um fundamento,  
 25. ser cozinheiro é entregar a vida diariamente a  
 26. missão de servir e nutrir. Está indo para a cozi-  
 27. nha, é entrar nela trabalhando cada vez mais, nela  
 28. há pessoas, desejamos de terminar aquele prato  
 29. antes do tempo. Há vida na cozinha e uma  
 30. alegria. Não lembro de nem todas as partes,  
 31. sempre houve, um erro ou alguma distração.  
 32. Se não, essa mãe é uma tarefa para qualquer  
 33. um. Requer delicadeza, humildade, entrega. É estar  
 34. sempre um passo atrás dos ingredientes, tomar  
 35. apenas os instrumentos necessários da sua expressão  
 36. momentânea. Hoje em dia o curso de Gastronomia  
 37. não tem mais desculpas para dizer que não  
 38. aprendeu a cozinha. Pois está na cozinha e  
 39. vida, é saber que ela sempre estará lá, te espe-  
 40. rançando chegar para usá-la. Há vida de um  
 41. cozinheiro é assim, quando está indo para a  
 42. cozinha.

## Texto 1 - segunda versão

Página 1

### Indo para a cozinha

Maria Luzia e seu prato especial o cozido

Em sua infância Maria Luzia, já gostaria de cozinhar. Sempre ia para as feirinhas de mercados livres mas ruins! Já estando maior de idade, começou a seguir sua profissão de cozinheira. Seu emprego era na casa da sua Tia, em Macaé.

No início se sentiu um pouco insegura, com medo que seus pequenos não gostassem de seu tempero, mas depois o medo passou e ela se sentiu segura. Como todos cozinheiros sempre há um prato preferido, e o da Maria Luzia era o cozinhado.

Hoje aos 47 anos, Maria Luzia não está mais em sua profissão, ~~mas sabemos e por que~~

Em uma cozinha há de tudo e mais um pouco, como em restaurantes e em casas, cada prato é um ~~to~~ saber intransferível, em que só um cozinheiro com suas ~~fe~~ práticas, com curso ou sem curso sabe fazer.

Igual Maria Luzia, era pequena, não tinha curso mas tinha seu instinto e o desejo de aprender a cozinhar e aos poucos foi aprendendo e seguiu sua vontade de fazer o que gostaria.

Ir para a cozinha, mas também não basta só saber, e sim ter amor pelo que faz.

Ser cozinheiro é enxergar a vida, a vida inteira, com os olhos curiosos da descalenta, tudo sempre será novo. Ser cozinheiro é sempre ter algo novo no cardápio, tudo graças aquela graciosa cozinha onde o

**Texto 1 - segunda versão**

Página 2

cozinheiro passa o seu tempo vivendo e aprendendo nada.

Há pessoas, que têm o prazer de saborear mais aquela comida, que sai quente da cozinha. Ser cozinheiro é entregar a vida diariamente a missão de servir e sonhar. Estar indo para a cozinha é entrar nela sonhando cada vez mais nela há sorrisos, e desesperos de terminar aquele prato antes do tempo.

A vida na cozinha é uma alegria. Mas lembre-se, nem tudo são flores, sempre haverá um erro ou alguma distração.

Servir, essa mão é uma tarefa para qualquer um requer delicadeza, humildade, destreza. É estar sempre um passo atrás dos ingredientes. Hoje em dia há cursos de gastronomia, não terá mais desculpas para dizer que não aprendeu a cozinhar, pois entrar na cozinha é a vida, é saber que ela sempre estará lá, te esperando chegar, para usá-la. A vida de um cozinheiro é assim, quando está indo para cozinha,

Texto 2 – produção textual do grupo G1 – primeira versão – profissão escolhida: jogador de futebol - aluno: L. S.; aluno: D. Y.; aluna V. N.; aluna N.S.

1ª versão

Porque hoje em dia  
 Todos gostam e querem  
 Ser jogador de Futebol

..Ser jogador, no Brasil é uma  
 das profissões mais bem paga do país.

O jogador de futebol é o profissional que pratica o futebol como ocupação, participa de campeonatos frequentemente por clubes responsáveis a pagar um salário em troca do seu trabalho. O futebol é um esporte muito conhecido no Brasil e no mundo, onde dois times jogam por onze jogadores cada, têm como objetivo colocar a bola dentro da área adversária, conseguindo um "gol" no final da partida de noventa minutos, o time que conseguir mais "gols" é o vencedor. Além de vários treinos, exercícios e preparação física. A concentração antes de jogar é fundamental para o jogador e a equipe, a mais estratégia para enfrentar o adversário. Hoje em dia o jogador profissional brasileiro é bem visto lá fora, devido à grande quantidade de bons jogadores. Para ser um bom jogador de futebol é necessário gostar pelo o esporte pelo trabalho em equipe e pelo treinamento, além de garra e determinação para buscar sempre a vitória. Não existe formação necessária para ser jogador de futebol, por ser um esporte, o aprendizado vem com a prática. Atualmente, com a grande demanda de jogadores brasileiros para o exterior e recomendável que o jogador tenha conhecimentos de línguas estrangeiras, embora comum seja o aprendizado do idioma na prática de jogo é devido a necessidade de comunicação.

D. Y.

Texto 2 - segunda versão

Por que hoje em dia  
Todes garotes querem  
Ser jogadores de Futebol

Inaldo Saurino Basto Como se iniciou sua  
carreira de jogador?

O futebol é uma profissão e também é um esporte muito  
conhecido no Brasil e no mundo. É uma profissão muito  
custosa. Antes de profissional é sem terra a carteira,  
\*(Vejam a história do Seu Inaldo)\*

Eu jogava em um time de rua e um certo diretor,  
de um time, gostou e me convidou para essa divisão,  
daí eu fiz meu primeiro contrato profissional de garanta e  
joguei um ano nesse time, depois de um ano, um amigo  
meu chamado Carau que jogava no outro time de prime-  
iro divisão. (Pernambuco) me convidou para ir pra lá,  
1975 na periferia e em 1976 esse mesmo amigo meu  
viajou para Rio Grande da noite. Joguei em um time chamado  
Alerion, aí eu disputei o campeonato nesse time só que tinha  
pouca estrutura, no ano seguinte fui para um time melhor,  
foi o melhor time que eu já joguei AVC de Natal, lá  
conheci minha esposa, com quem me casei tem quatro filhos.  
Eu só parei de jogar, por causa de um acidente que eu e  
um amigo sofremos, quando voltamos de um jogo no estádio  
Rui Peli. Impulsivamente meu amigo pulou, e eu parei de jogar.\*

Inaldo Saurino Basto Atualmente é um seguidor públi-  
co que trabalha na secretaria de nossa Escola: Flávia -  
Márcia Maria Amarin;

Texto 2 – terceira versão

Página 1

Porque hoje em dia todos garotos querem ser jogador de futebol.

Um dos grandes sonhos de alguns garotos brasileiros é, sem dúvida, tornar-se um jogador de futebol. As possibilidades de ganhar exorbitantes de dinheiro unida ao prazer de praticar o esporte predileto são alguns dos fatores responsáveis por este sonho no país do futebol.

O primeiro e essencial passo é treinar sempre. Só com muito treino é que você conseguirá melhorar suas habilidades, aperfeiçoar seus pontos fracos e melhorar o condicionamento físico.

Muitos garotos começam na base dos clubes pra depois se tornarem um jogador de futebol profissional, pra isso tem que passar as categorias de base que é, escolinha, infantil, Juvenil, Juniores e sênior profissional.

①\* Um exemplo: (CAFU). A lição de vida de Cafu, rejeitado em 9 peniciladas, Uma das situações mais delicadas no futebol é a dispensa de jogadores em formação. Tanto na fase de testes quanto na hora de se aposentar o jovem quando estoura a idade. Perguntaram sobre as nove dispensas de peniciladas pelas quais passou. Resumiu numa frase que serve como lição de vida para qualquer pessoa, em qualquer atividade humana, durante toda a vida:

"Até hoje, por cada não que recebo, vou atrás de"

Texto 2 – terceira versão

Página 2

(Inaldo Sirinimo Basto)  
 Ex: jogador de futebol uma  
 carreira curta

Vejamos nessa entrevista, seu Inaldo

« Eu jogava em um time de várzea e um certo diretor de um time gostou do meu futebol, e me convidou para essa divisão. Lá fiz o meu primeiro contrato profissional de jogador, é tipo um contrato de boca um contrato verbal. Nesse time joguei um ano, quando o meu contrato acabou, um amigo meu chamado cacau que jogava no outro time da primeira divisão, a (Esportivo) me convidou para ir pra lá 1975 no futebol azua e em 1976 um mesmo jogador para a rua grande do norte, foi jogar em um time chamado olímpico, aí eu disputei o campeonato nesse time era que tinha pouca estrutura. No ano seguinte, fui para um time melhor. Foi o melhor time que eu já joguei ABC de natal, lá também minha esposa, com quem eu tenho e tive quatro filhos. Eu era parte de jogar, por causa de um acidente que eu e um amigo sofríamos quando voltava de um jogo na cidade e fui pido. Infelizmente meu amigo sofreu eu tive uma grave lesão do ligamento lateral medial. Aí parou de jogar o futebol profissional e até ~~seu~~ exercendo outra carreira. Hoje estou muito feliz.»

Texto 3 - produção textual da dupla D1- versão inicial – profissão escolhida: motorista -  
aluno: M. S. e aluna: S. A.

A vida de um motorista.

O trabalho de motorista é preciso atenção, com muito cuidado não diferente hoje com 32 anos de profissão e com 35 anos, vamos falar um pouco de mais e sua profissão.

Ser motorista é muito bom, mas é uma profissão muito ariscada tem que ter muita atenção quando está no volante.

Hoje com seus 35 anos de idade e 32 anos de profissão, fazem muita dificuldade, antes mais não gostava de sua profissão, mais como foi com ela que até hoje ganha seu pão de cada dia, se sente muito grato por ela.

Apesar de amar, se ele pudesse escolher outra profissão, escolheria ser mecânico, para ter seu próprio negócio e fazer de ariscar sua vida.

### Texto 3 – segunda versão

#### A vida de um motorista

No trabalho de motorista é preciso atenção, com Marcio Prevedes não foi diferente. Hoje com 12 anos de profissão e com 35 anos de idade.

"Ser motorista é muito bom, mas é uma profissão muito ariscada, tem que ter muita atenção quando estiver ao volante" disse Marcio.

Hoje com seus 35 anos de idade e 12 anos de profissão, passou muita dificuldade. Antes Marcio não gostava de sua profissão, mas como foi com ela que até hoje ganhou seu pão de cada dia, se sente muito grato e ama o que faz.

Apesar de amar, se ele pudesse escolher outra profissão, escolheria ser mecânico, para ter seu próprio negócio e parar de ariscar sua vida.

A profissão de motorista é muito procurada pelo fato de não ser preciso curso e ser fácil. É uma profissão que precisa atenção e responsabilidade. Uma regra muito básica para prevenção de acidentes, não dirigir quando bebe, não se ariscar ao fazer transições proibidas e etc.



## Texto 4 – segunda versão

## A vida de um metalista

O trabalho de metalista é preciso atencioso, com muitos  
prezados não diferente hoje com 32 anos de profissão e com  
35 anos vamos falar um pouco de marcin e sua profissão.

Seu metalista é muito bom, mas é uma profissão muito  
avieçada, tem que ter muita atenção quando está no volante.

Hoje com seus 35 anos de idade e 32 anos de profissão, possui  
muita dificuldade, antes marcin não gostava de sua profissão,  
mas como foi com ela que até hoje ganhou seu pão de  
cada dia, se sente muito grato por ela.

Apesar de amar, se ele pudesse escolher outra profissão,  
escolheria ser mecânico, para ter seu próprio negócio e  
para de avieçar sua vida.

## ANEXO B

## BILHETES

## Intervenção didática para a reescrita do texto 1

## Bilhete para o grupo G4

Gostei muito do texto de vocês, no entanto gostaria que observassem o "lido" e o reescreverem de forma mais clara.

Logo no começo, quando vocês falam de Maria Luzia, seria ótimo se apresentassem e usassem dados da entrevista como sua idade, profissão e há quanto tempo trabalha com isso.

Por que Maria Luzia prefere o cozido? Sei que vocês sabem e seria interessante que as pessoas que fossem ler seu texto soubessem também.

ATENÇÃO! cuidado com as ideias soltas, procurem ligar uma às outras para facilitar a compreensão do que estão dizendo.

Aguardo a sequência vossa.

Bjs!

Deu tã 19/10/17

## Primeira intervenção didática para a reescrita do texto 2

### Bilhete para o grupo G1

Gostei do texto de vocês, mas acredito que podem melhorá-lo. Onde estão os dados da entrevista? Esqueceram? Os dados da pessoa entrevistada e a experiência de vida dela com o futebol pode deixar sua reportagem bem mais interessante.

Já que o futebol é muito conhecido no Brasil, talvez não seja necessário dizer o que é e explicar como se joga. Em vez disso tentem colocar fatos ou opiniões que vocês julquem que as pessoas não saibam sobre futebol.

Cuidado com as ideias soltas, tentem ligar umas às outras para que as pessoas entendam melhor o que vocês querem dizer.

Aguardo a segunda versão.

Bj  
Lúcia

## Segunda intervenção didática para a reescrita do texto 2

### Bilhete para o grupo G1

Vocês atenderam a minha solicitação de incluir os dados do entrevistado, mas retiraram informações importantes do texto anterior.

Observem as marcações com \* e com a numeração e reescrevam. Sigam as seguintes orientações:

- recoloquem as informações sobre o profissional de futebol. Exclua apenas as que explicam como acontece um jogo de futebol.
- refaçam o subtítulo, pois o texto não trata apenas de seu Inaldo. Lembrem-se que essa pergunta é apenas um aspecto da entrevista.
- logo após o nome de seu Inaldo (na linha 3) expliquem a relação que ele tem com o futebol.
- Da mesma forma, liquem a primeira parte do texto com o depoimento de seu Inaldo. Não esqueçam de colocar a fala dele entre aspas.

Vamos em frente!

Lúcia

## Intervenção didática para a reescrita do texto 3

### Bilhete para a dupla D1

O texto de vocês está bom, mas creio que será possível melhorá-lo. Senti falta de mais informações sobre a experiência profissional de seu Márcio, como por exemplo: por que ele começou a dirigir, como isso aconteceu, que tipo de veículo ele dirige, ele viaja muito em sua profissão? Aconteceu algo inusitado em sua carreira até hoje? Essas informações e outras que julgarem convenientes deixarão o texto mais interessante.

Tentem falar também sobre a profissão de motorista em suas várias modalidades, como motorista de ônibus, de táxi, de caminhão, entre outras.

Vamos lá, vocês conseguem!

Lúcia

## Intervenção didática para a reescrita do texto 4

### Bilhete para o grupo G3

Parabéns pela tentativa!

Achei interessante a relação que vocês fizeram entre a reportagem da TV Gazeta com a entrevista que vocês realizaram. Mas cuidado! Não copiem o texto da reportagem da TV Gazeta. Vocês podem incluir esses dados, mas contando com as suas palavras o que encontraram lá, citando a fonte, claro.

Achei também o texto muito curto para uma reportagem. Vamos melhorá-lo? Sigam estas dicas:

- Falem mais sobre Tiago e sua relação com a profissão, como por exemplo: como ele começou a carreira, onde trabalhou antes de ter seu próprio salão, o que ele dizia aos homens, principalmente, os que querem seguir essa profissão?
- Tentem reorganizar o segundo parágrafo para que fique mais claro para os leitores.

Aguardo a reescrita.

Lúcia

## ANEXO C

## IMAGENS E TEXTOS ESTUDADOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

## Seção 1 - Página de abertura

Imagens de Chiquinha Gonzaga, Marta, Nise da Silveira, Carolina de Jesus, Cora Coralina e Zilda Arns



## Seção 2 - Para refletir

Texto: *No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois, primeira juíza negra do Brasil*

Le...

http://www.ibahia.com/detalhe/noticia/no-mes-da-consciencia-negra-o-ibahia-entrevista-luis

ESPECIAIS ▾ NOTÍCIAS ▾ ESPORTES ▾ ENTRETENIMENTO ▾ GENTE ▾ SERVIÇOS ▾ MAIS ▾ BLOGS

Publicada em 02/11/2011 às 06h30. Atualizada em 02/11/2011 às 09h05

### No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois, primeira juíza negra do Brasil

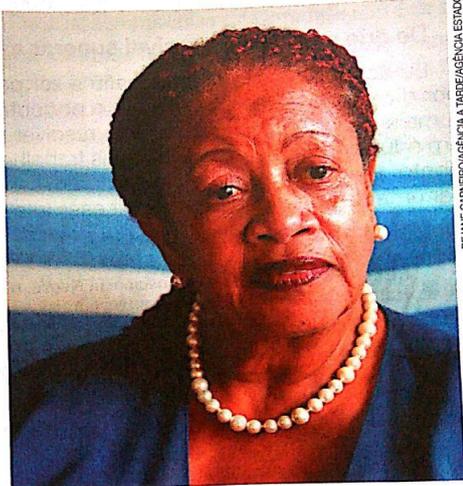
Quando escutou do professor da escola que deveria parar de estudar para cozinhar feijoada na "casa de branco", a baiana Luislinda Valois Santos, 69 anos, tomou uma decisão que marcaria para sempre sua vida: "Não vou fazer feijoada para branco. Vou é ser juíza".

No ano de 1984, cumpriu o prometido e se tornou a primeira mulher negra do Brasil a se tornar juíza. Nove anos depois, entrou novamente para a história do país ao proferir a primeira sentença contra racismo.

#### O caminho até o juizado

Luislinda começou a trabalhar aos 14 anos como datilógrafa na Companhia Docas da Bahia. Logo depois assumiu um trabalho como escrevente no Departamento Nacional de Estradas e Rodagem, atual DNIT, chegando a ser chefe de orçamento. Estudou filosofia, teatro, mas só concluiu mesmo o curso de Direito na Universidade Católica. Depois de formada, passou no concurso de procurador do próprio DNER e se mudou para Curitiba. Anos depois soube do processo seletivo para o Tribunal de Justiça da Bahia. Se inscreveu e foi aprovada.

Ao longo de sua carreira, a juíza, que atuou no interior baiano até ser promovida para Salvador, em 1993, foi a responsável por reativar dezenas de Juizados Especiais e por criar a Justiça Itinerante e o Juizado Itinerante Marítimo. Hoje, às vésperas de se aposentar compulsoriamente como desembargadora substituta no Tribunal de Justiça da Bahia (TJ-BA), — ela ainda luta para ser nomeada como desembargadora titular — Valois conversou com o iBahia sobre algumas das principais questões da negritude hoje. [...]



REJANE CARREIRO/AGÊNCIA A TRIBUNA/AGÊNCIA ESTADO

PAULO MANZ

▲ "Cada chibatada que a gente leve deve ser como estímulo para que possamos enfrentar as desigualdades", diz Luislinda.

Texto: No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois, primeira juíza negra do Brasil (continuação)

Resposta pessoal. Durante a socialização das respostas, comente que, segundo o texto, Luislinda transformou a dor dessa ofensa em um impulso para tornar-

### A senhora acredita que a sua geração poderá ver um país livre do racismo?

Eu não tenho dúvidas de que a minha geração fez um trabalho intenso, hercúleo, um trabalho extremamente significativo para a história desse país. Mas quem vai colher esse legado são as próximas gerações de negros e negras. Esse trabalho de plantar a semente já foi feito, mas sigo com as minhas atividades. Acredito que a luta precisa ser continuada. Ela precisa ser gestada e feita todos os dias. Porque o racismo existe e também segue se transformando. Mas eu acredito que não terei tempo para ver o Brasil livre da discriminação racial.

em que as adversidades tenham se tornado estímulos para a superação de obstáculos.

### Por que num país em que os menores índices de desenvolvimento humano estão associados à população negra falar em ações ou em políticas afirmativas ainda gera resistência?

Eu acredito que esse é um ponto que tem relação com a história brasileira, com a colonização, com a escravidão. A nossa elite foi formada enxergando o negro como o serviçal, como aquele que obedece. Quando se fala em provocar a subversão ou equiparação dessa realidade que vivemos é claro que causa estranheza. Justamente porque diverge da visão que eles têm da história. Mas nós aprendemos a reclamar e vamos continuar reclamando, exigindo. Isso é o que incomoda, o que provoca o desconforto. Só que é um processo inevitável e vamos continuar avançando.

### De que maneira é possível superar esse conflito?

Eu acho que esse é um desafio a ser pensado todos os dias, toda hora. Eu ando por diversos lugares de Salvador e por outros lugares do país e costumo ratificar que o mais importante, o que poderá resolver nossas situações é um investimento sério em educação. É preciso que o país trabalhe de forma continuada no que tange a esse ponto. Eu entendo que esse compromisso, de fazer a educação continuada, deverá ser uma das prioridades. Assumir essa luta, essa bandeira. Para dar oportunidade. [...]

#### GLOSSÁRIO

- **Hercúleo:** que exige grande esforço, que é muito difícil de ser realizado.
- **Subversão:** ato ou efeito de derrubar, destruir.
- **Equiparação:** ato ou efeito de igualar-se, de criar simetria.
- **Ratificar:** confirmar, validar.

REIS, Gilvan. No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois, primeira juíza negra do Brasil. Portal *iBahia*, 02 nov. 2011. Disponível em: <[www.ibahia.com/detalhe/noticia/no-mes-da-consciencia-negra-o-ibahia-entrevista-luislinda-valois-primeira-juiza-negra-do-brasil](http://www.ibahia.com/detalhe/noticia/no-mes-da-consciencia-negra-o-ibahia-entrevista-luislinda-valois-primeira-juiza-negra-do-brasil)>. Acesso em: 19 mar. 2013.

Reúna-se com três colegas. Leiam novamente o texto e discutam as ques-

### Seção 3 – Para ler e aprender

Texto: *O futuro do trabalho*

UNIDADE 1 – TRABALHAR

**Para ler e aprender** Neste capítulo, estudaremos o gênero reportagem.

Leia o título do texto a seguir. Sobre o que ele deve tratar? Converse com os colegas a respeito de suas ideias sobre o futuro do trabalho em nosso país.

## O futuro do trabalho

**Admita: você também não gosta de trabalhar. Passar o dia inteiro sob luzes fluorescentes, tomando café ruim, sentado em uma cadeira desconfortável e usando um computador velho certamente não faz parte do sonho de infância de ninguém. Admita. E não se sinta culpado. Nossos ancestrais — que nem conheciam as torturas de um escritório — também não eram muito chegados a essa história de trabalho.**

Para gregos e romanos, colocar a mão na massa era considerada tarefa das classes inferiores e escravos. Domenico de Masi, professor de Sociologia do Trabalho na Universidade La Sapienza de Roma e autor do livro *O ócio criativo*, que defende uma abordagem mais lúdica do trabalho, apontou um ponto de convergência em todas as religiões: em nenhuma delas se trabalha no Paraíso. “Tenha o Paraíso sido criado por Deus, tenha sido inventado pelos homens, se o trabalho fosse um valor positivo, no Paraíso se trabalharia”, afirma. Ou seja, alguma coisa está errada, e não é de hoje.

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, conseqüentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. “Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?”, diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The pleasures and sorrows of works* (*Os prazeres e as dores do trabalho*, ainda inédito no Brasil).

Para começar, esqueça essa história de emprego. Em dez anos, emprego será uma palavra caminhando para o desuso. O mundo estará mais veloz, interligado e com organizações diferentes das nossas. Novas tecnologias vão ampliar ainda mais a possibilidade de trabalhar ao redor do globo, em qualquer horário. Hierarquias flexíveis irão surgir para acompanhar o poder descentralizado das redes de produção. Será a era do trabalho *freelance*, colaborativo e, de certa forma, inseguro. Também será o tempo de mais conforto, cuidado com a natureza e criatividade.

A globalização e os avanços tecnológicos (alguns deles já estão disponíveis hoje) vão tornar tudo isso possível. E uma nova geração que vai chegar ao comando das empresas, com uma presença feminina cada vez maior, vai colocar em xeque antigos dogmas. Para que as empresas vão pedir nossa presença física durante oito horas por dia se podem nos contatar por videoconferência a qualquer instante? Para que trabalhar com clientes ou fornecedores apenas do seu país se você pode negociar sem dificuldades com o mundo inteiro? Imagine as possibilidades em 2020. O emprego e verá que o mercado de trabalho vai ser bem diferente. Mas o que vai surgir no lugar dele é mais racional, moderno e, se tudo der certo, mais prazeroso.

**GLOSSÁRIO**

- Lúdico: divertido ou relacionado à brincadeira.
- Dogma: princípio, ideia estabelecida que não se pode mudar ou negar.

LOIOLA, Rita. *O futuro do trabalho*. Galileu, Rio de Janeiro, ed. 216, p. 48, jul. 2009.

## Seção 6 - Para estudar o Gênero

Texto: *Por que a empregada sumiu*

Antes de trabalhar com este trecho de reportagem, converse com os alunos sobre o tipo de trabalho que exercem. Se houver entre a turma alunos ou alunas que atuem como empregados domésticos, permita que eles troquem ideias e reflexões sobre a realidade dessa profissão no Brasil, de modo que possam relacionar os conhecimentos que têm sobre o assunto de que o texto vai tratar. Com base na leitura do título, permita que eles antecipem seu conteúdo, elaborando hipóteses em relação ao que será lido.

**Para estudar o gênero**

Leia o título deste texto e o trecho em destaque que vem logo abaixo dele. Converse com os colegas e imaginem sobre que assunto ele vai tratar.

6º fase B  
08/11/17

# POR QUE A empregada SUMIU

O trabalho de doméstica como existe hoje vai acabar. A transição será difícil. Mas as famílias brasileiras — todas — deveriam celebrar a mudança

Marcos Coronato e Marcelo Moura

Algumas horas do início de 2012, a advogada paulistana Silvia Hauschild, mãe de dois filhos, se preparava para a ceia de ano-novo, tranquila. Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou. “Tínhamos convidados para a ceia e para um churrasco no dia 1º e, de repente, fiquei na mão”, diz Silvia. O imprevisto que aconteceu com a advogada na entrada de 2012 poderia ser explicado apenas como um acidente de percurso, mas não. Ele faz parte de um quadro muito maior, que marca a entrada do mercado de trabalho brasileiro no século XXI: o sumiço das empregadas domésticas como existem hoje.

**A NOVA PATROA...**  
**Silvia Hauschild**  
41 anos, advogada

“Fiquei sem a diarista no Reveillon, mas a noite foi ótima. Meu marido ajuda a arrumar a casa. Temos dois filhos. Por isso, considero meu horário flexível um belo benefício trabalhista”

FILIPPE FREZZO/REDAÇÃO GLOBOVISÃO/AGÊNCIA O GLOBO



Texto: *Por que a empregada sumiu* (segunda página)

A mãe da advogada, de sólida classe média, tinha empregadas em casa noite e dia. Silvia tem uma empregada que não dorme em casa e sabe que não pode contar indefinidamente com ela. Nos próximos anos, essa personagem, que já foi onipresente nas casas brasileiras de maior renda, vai simplesmente deixar de existir, ao menos da forma como a conhecemos. O fenômeno não ocorrerá de forma rápida nem será o mesmo em todas as regiões do país, mas já está em curso em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte ou Porto Alegre e é inevitável que se espalhe. Por causa dele, os lares brasileiros terão de mudar.

Essa mudança gigantesca está sendo movida por três fatores simultâneos: a melhor distribuição de renda regional, o crescimento da economia e a escolarização da população, que está causando uma espécie de revolução cultural. A questão regional é fácil de entender. Com o aumento de renda no Nordeste, secou a fonte de fornecimento de empregadas baratas. As meninas que antes vinham trabalhar em casas de família no Sudeste podem, agora, trabalhar com famílias de classe média de sua região ou arrumar outro tipo de emprego, sem migrar. O crescimento da economia, por sua vez, fez com que as moças que trabalham de empregada no Sudeste tenham alternativas de emprego e carreira. Podem escolher entre o trabalho doméstico e as atividades que pagam melhor ou oferecem mais horizontes. Por fim, a revolução cultural: tendo ido à escola, as jovens brasileiras simplesmente não querem mais trabalhar na casa dos outros, um fenômeno que já ocorreu em outros países. O trabalho doméstico carrega um estigma social e uma intrínseca falta de expectativas profissionais, problemas difíceis de compensar com mero aumento de salário. Quem pode escolher prefere não trabalhar na casa alheia, mesmo que seja para ganhar menos.

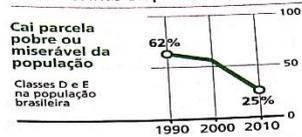
A transformação demorou a chegar. O Brasil se acostumou à abundância de trabalho doméstico ao longo de quase 200 anos. Mesmo antes da abolição da escravidão, em 1888, moças de todas as raças migravam do campo para as cidades, a fim de trabalhar para famílias mais ricas, escapar da pobreza e aumentar a chance de encontrar um bom marido. Eram enredadas em relações de caráter **dúbio**, meio de trabalho, meio familiar,

#### AS CLASSES D/E ESTÃO DIMINUINDO...

Os bolsões de pobreza encolhem e os brasileiros estudam mais – por isso, têm mais escolhas e oportunidades profissionais

Cai parcela pobre ou miserável da população

Classes D e E na população brasileira



#### Cai a desigualdade entre as regiões

Quantas vezes a renda média do Sudeste é maior que a do Nordeste



Cai o número dos que não chegam ao ensino médio

Maiores de 18 anos com menos de sete anos de estudo



num novelo de padrinhos, madrinhas, agregados e favores. As moças recebiam normalmente abrigo e comida em troca de dar "ajuda" nos trabalhos da casa, como explica a economista Hildete Pereira de Melo, da

Universidade Federal Fluminense (UFF), que há 20 anos estuda a evolução do emprego doméstico na história do Brasil. A "ajuda" virou trabalho remunerado na segunda metade do século XX. Mas esse mercado continuou dependente dos bolsões de pobreza, da desigualdade de renda entre regiões e do número de adultos sem instrução. Juntas, essas peças garantiram, até

#### GLOSSÁRIO

- Estigma: marca ou sinal negativos.
- Intrínseco: que é próprio natural ou comum.
- Dúbio: sujeito a diferentes interpretações, ambíguo.
- Agregado: pessoa que presta serviços em uma casa de família sem ser considerado empregado

Texto: *Por que a empregada sumiu* (última página)

recentemente, uma oferta constante de pessoas dispostas a migrar para as capitais, morar na casa alheia e trabalhar por salários muito baixos, pequenos o bastante para caber no bolso da classe média tradicional. Mas o arranjo faz com que a economia funcione abaixo do grau de eficiência com que poderia. Uma parcela grande demais de mulheres (17% das que trabalham) se dedica ao serviço doméstico remunerado. Ele pode parecer precioso para quem conta com uma empregada eficiente e de confiança, mas produz pouco para a sociedade, não incentiva o estudo (também por causa das jornadas de trabalho imprevisíveis) e tolera a informalidade — não paga impostos nem forma poupança para a aposentadoria de quem trabalha. Trata-se de uma estrutura danosa para a economia. Nos últimos anos, ela começou a ruir. [...]

#### Mais em jogo do que salário

Multiplicam-se histórias como a da gaúcha Maiera Zimmer, de 17 anos, filha de empregada doméstica. Maiera começou a trabalhar como faxineira diarista aos 15 anos, mas resolveu tentar outro rumo profissional. Distribuiu currículos e, em 19 dias, foi contratada por uma rede de lanchonetes como atendente de entregas aos clientes que passam de carro pela loja. Com quatro meses no cargo, como prêmio pelo desempenho, ganhou um curso técnico em administração. No ano passado, passou no vestibular de administração numa faculdade particular em Porto Alegre. Neste ano, a moça, que poderia ter continuado a fazer

faxina, começará a cursar a faculdade enquanto trabalha como instrutora de atendentes no Aeroporto Internacional de Porto Alegre. “Se eu fosse doméstica, ficaria presa na mesma coisa. Numa empresa, você pode começar lá embaixo, mas tem possibilidade de crescer”, diz. Essas possibilidades abertas que tanto empolgam Maiera ajudam a explicar algo mais que falta na vida de empregada — e que não pode ser compensado com dinheiro.

A maioria prefere escapar desse tipo de ambiente, por uma questão que nada tem a ver com o salário: o trabalho doméstico carrega um estigma muito pesado. “Não é um tipo de trabalho levado a sério”, diz a socióloga Luana Pinheiro, coautora de um estudo a respeito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). “As relações entre a empregada e a patroa são pouco profissionais. A jovem que vai trabalhar no comércio, no *telemarketing*, sente-se mais valorizada.” A engenheira Isabella Velletri e a advogada Priscila Leite, donas da agência de empregadas Home Staff, lidam com esse problema diariamente. “O preconceito de algumas pessoas que querem contratar empregada é chocante”, afirma Isabella. “Encontramos gente que espera dedicação quase integral, com folgas quinzenais, em troca de pagamento muito baixo. Não dão ao empregado nenhuma perspectiva nem possibilidade de estudar. Por isso, muitas jovens pensam no trabalho doméstico como uma sina de que precisam escapar.” [...]

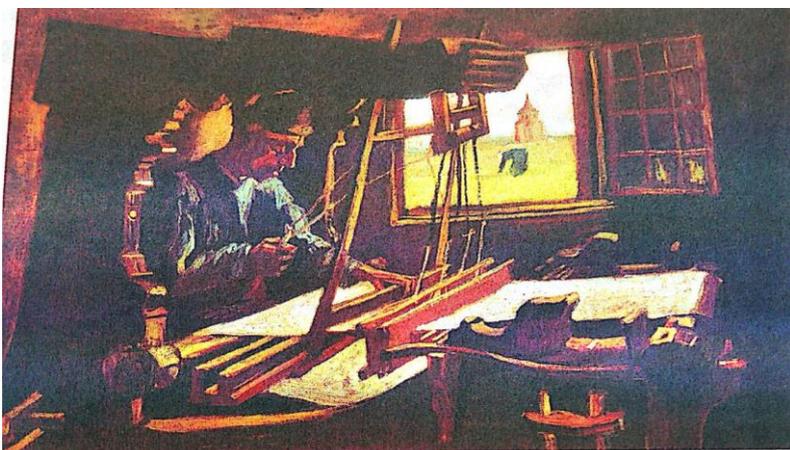
Com Bruno Segadilha, Felipe Pontes e Natália Spinacé.

CORONATO, Marcos; MOURA, Marcelo. Por que a empregada sumiu. *Época*, Rio de Janeiro, ed. 714, p. 78-82, jan. 2012.

1 O assunto do texto coincide com o que você leu...

## Seção 5 - Para além do texto

Tela *Tecelão perto de uma janela aberta*, óleo sobre tela de Vincent Van Gogh



Vincent van Gogh, *Tecelão perto de uma janela aberta* (1884). Óleo sobre tela, 67,7 × 93 cm. Nova Pinacoteca, Munique, Alemanha.

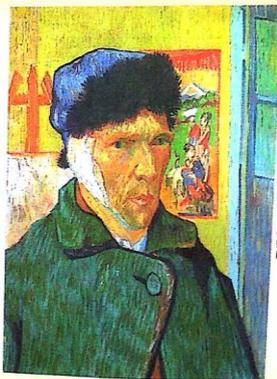
### Para conhecer o contexto

#### Vincent van Gogh

O pintor Vincent van Gogh nasceu em Zundert, na Holanda, em 1853. Em 1886, foi morar em Paris, na França, com seu irmão Theo. Na nova cidade, conheceu importantes pintores da época, que exerceram grande influência sobre sua obra.

Em diversas ocasiões ao longo de sua vida, Van Gogh lidou com a depressão e a instabilidade emocional. Em um período em que morava no Sul da França, após se desentender com o colega Gauguin, foi tomado por um violento arroubo e chegou a cortar a própria orelha. Em 1890, faleceu três dias após uma tentativa de suicídio.

Vincent van Gogh, *Auto-retrato com a orelha cortada* (1889). Óleo sobre tela, 60 × 49 cm. Instituto Courtauld de Arte, Londres, Inglaterra.



Para o aprimoramento das capacidades de leitura, sugerimos que os alunos sejam convidados, cada vez mais, a pesquisar os autores, temas e textos estudados neste volume. Apresente esta breve biografia de Van Gogh, mas convoque-os a pesquisar mais sobre a sua vida (por exemplo, suas perturbações psicológicas, o fato de seu talento não ter sido reconhecido em vida etc.) e obra.

## Seção 12 - Texto complementar

Texto: *Música de trabalho* uma canção de Dado Villa Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá

### TEXTO COMPLEMENTAR

Antes de trabalhar esse texto, retome a temática do trabalho oralmente e promova um debate sobre a ocupação dos alunos. Se possível, ponha a música para tocar e permita que os alunos comentem sua melodia e os sentimentos que ela evoca.

#### Música de trabalho

Sem trabalho eu não sou nada	Sei que existe injustiça
Não tenho dignidade	Eu sei o que acontece
Não sinto o meu valor	Tenho medo da polícia
Não tenho identidade	Eu sei o que acontece
Mas o que eu tenho é só um emprego	Se você não segue as ordens
E um salário miserável	Se você não obedece
Eu tenho o meu ofício	E não suporta o sofrimento
Que me cansa de verdade	Está destinado à miséria
Tem gente que não tem nada	Mas isso eu não aceito
E outros que têm mais do que precisam	Eu sei o que acontece
Tem gente que não quer saber de trabalhar	E quando chega o fim do dia
Mas quando chega o fim do dia	Eu só penso em descansar
Eu só penso em descansar	E voltar pra casa, pros teus braços
E voltar pra casa, pros teus braços	Quem sabe esquecer um pouco
Quem sabe esquecer um pouco	Do pouco que não temos
De todo o meu cansaço	Quem sabe esquecer um pouco
Nossa vida não é boa	De tudo que não sabemos
E nem podemos reclamar	

VILLA LOBOS, Dado; RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo. *Música de trabalho*. Em: LEGIÃO URBANA. *A tempestade ou O livro dos dias*. São Paulo: EMI Music, 1996. Faixa 3.

QUESTÃO