

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

TIAGO ANTONIO DO NASCIMENTO

**O ENSINO DE RECURSOS COESIVOS PARA TEXTOS
DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS DO ENEM**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

TIAGO ANTONIO DO NASCIMENTO

**O ENSINO DE RECURSOS COESIVOS PARA TEXTOS
DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS DO ENEM**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura” -
Orientador: Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão

CURITIBA - PR

2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



TERMO DE APROVAÇÃO

O ENSINO DE RECURSOS COESIVOS PARA TEXTOS DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS
DO ENEM

Por

TIAGO ANTONIO DO NASCIMENTO

Monografia apresentada às 13:00, do dia 11 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

EVANDRO DE MELO CAELAO

UTFPR - Curitiba
(orientador)

ROBERLEI ALVES BERTUCCI

UTFPR - Curitiba

ANDREIA DE FATIMA RUTIQUEWISKI GOMES

UTFPR - Curitiba

RESUMO

Nascimento, Tiago Antonio do. **O ensino de recursos coesivos para textos dissertativos argumentativos do ENEM**. 2018. 39 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio nos últimos anos se tornou preocupação por parte de estudantes e escolas de todo o país. Contudo, com o trabalho em instituições públicas, percebeu-se a dificuldades com aspectos que dão textualidade a um texto, entre eles os mecanismos de coesão. Desta maneira, a pesquisa se propôs a confirmar se esta situação se apresentava de fato em sala de aula. Para isso foi levantado toda a fundamentação teórica do ensino nas escolas brasileiras. Na perspectiva do Sociointeracionismo, o estudo dos gêneros discursivos e sua aplicabilidade escolar por meio das sequências didáticas levaram a organizar o método de pesquisa deste trabalho. Além disto é importante esclarecer as características dos textos dissertativos-argumentativos, que são solicitados nas Propostas de Redação do referido exame. Por fim, a definição e os tipos de mecanismos coesivos foram mostrados, para que assim fosse melhor definido e encontrado o que havia nas produções textuais. Por meio da sequência já descrita, desenvolveu-se o levantamento de informações que embasaram o nosso questionamento com alunos da última série do Ensino Médio. Através delas compreendemos que de fato há problemas nos textos escritos pelos alunos, não só do ponto de vista coesivo, como também de outros aspectos da textualidade, como o uso da norma-culta e construção de argumentos, apesar de conseguirem fazer uma argumentação. Desta maneira, foi elaborada outra sequência didática para um trabalho pedagógico que consiga superar os problemas apresentados e que tenha o gênero dissertativo-argumentativo como resultado final, preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio, inicialmente, e outras situações sociais que precise argumentar. Todavia, entendeu-se que os estudos para melhorar o ensino de diferentes gêneros argumentativos e da coesão são necessários, pois são importantes para se formar cidadãos atuantes também por meio da escrita.

Palavras-chave: Ensino. Sociointeracionismo. Coesão. Texto dissertativo-argumentativo, ENEM.

ABSTRACT

Nascimento, Tiago Antonio do. **The teaching of cohesive resources for ENEM argumentative essay texts**. 2018. 39 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

The writing of the National High School Examination in recent years has become a concern for students and schools across the country. However, with the work in public institutions, difficulties were perceived with aspects that give textuality to a text, among them the mechanisms of cohesion. In this way, the research aimed to confirm if this situation was indeed present in the classroom. In order to do so, the theoretical basis of teaching in Brazilian schools was raised. In the perspective of Sociointeractionism, the study of the discursive genres and their school applicability through the didactic sequences led to organize the research method of this work. In addition, it is important to clarify the characteristics of the essay-argumentative texts, which are requested in the Writing Proposals of the exam. Finally, the definition and types of cohesive mechanisms were shown, so that it was better defined and found what was in the textual productions. Through the sequence already described, we developed the information gathering that supported our questioning with students of the last grade of High School. Through them we understand that in fact there are problems in texts written by students, not only from a cohesive point of view, but also from other aspects of textuality, such as the use of cultured norm and the construction of arguments, although they can make an argument. In this way, another didactic sequence was elaborated for a pedagogical work that is able to overcome the presented problems and that has the argumentative essay-like genre as final result, preparing for the National High School Exam, initially, and other social situations that need to be argued. However, it was understood that studies to improve the teaching of different argumentative genres and cohesion are necessary, since they are important for forming active citizens also through writing.

Keywords: Teaching. Sociointeractionism. Cohesion. Dissertation-argumentative text, ENEM.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. REVISÃO LITERÁRIA.....	8
3. METODOLOGIA.....	21
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICES.....	36
ANEXOS.....	39

1. INTRODUÇÃO

Ao se trabalhar com alunos de Ensino Médio de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, percebe-se o pouco entendimento que esses têm dos textos argumentativos. Além disso, percebe-se em muitas práticas desconhecimento dos efeitos argumentativos e discursivos de conectivos e de referência na leitura, interpretação e escrita de diversos textos. Como esses recursos são importantes para uma melhor comunicação e compreensão nas diferentes situações comunicativas entre os sujeitos discursivos, vê-se a necessidade de encontrar caminhos pedagógicos que reduzam esta dificuldade. Esta pesquisa propõe discutir este assunto, com fundamentos teóricos e pesquisa qualitativa das informações coletadas.

Esta pesquisa se preocupará, então, em propor caminhos de como superar as dificuldades quanto ao uso de recursos linguísticos no ensino da leitura e da escrita de textos, principalmente na produção textos dissertativos-argumentativos no Ensino Médio, preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estes recursos de coesão textual contribuem para o ato de argumentar, conduzindo o leitor a uma melhor compreensão da comunicação. Por sua relevância no cotidiano social, seu ensino se torna importante, ainda mais quando se tem como objetivo o acesso à universidade proporcionado pelo ENEM. Contudo, nesta etapa da Educação, muitos alunos, principalmente oriundos de escolas públicas, ainda apresentam dificuldades que precisam ser sanadas para desempenhar um papel cidadão efetivo e, também, aumentarem suas chances de estudar em uma universidade.

Na perspectiva dos gêneros (Bakhtin, 2011; Bronckart, 2003), o ensino na escola dos elementos coesivos se torna um ponto relevante para a prática discursiva. Os documentos oficiais do Estado de São Paulo como o Currículo (2008), a Matriz de Avaliação Processual (2016), e do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) preveem o ensino e o domínio destes recursos linguísticos na construção da textualidade. Porém, no trabalho pedagógico, percebe-se equívocos, repetições, ou até mesmo a sua não utilização a contento pelos alunos de Ensino Médio na produção e na compreensão global do texto. Isso pode acarretar na dificuldade da compreensão do texto e, conseqüentemente, de avaliação negativa no ENEM, conforme a

Cartilha do Participante do Exame (2017). Portanto, encontramos nessa situação a pertinência da pesquisa.

Desta maneira, pretende-se, a partir das propostas de Koch (2002, 2003) sobre o ensino de conectivos, encontrar a dificuldade dessa tarefa para superá-la na aplicação em gêneros discursivos predominantemente argumentativos, em especial, as produções textuais do tipo dissertativo-argumentativo do ENEM. Assim, como elementos fundamentais na linguagem argumentativa, integrando tanto a composição quanto o estilo, proporcionará aos alunos uma melhor expressão de suas opiniões e/ou terem melhor controle das forças discursivo/argumentativas dos textos.

Assim, objetivamos discutir o ensino de diferentes modos de coesão textual nas aulas de redação para que seja elaborada uma proposta de trabalho por meio de sequências didáticas para alunos do Ensino Médio. Por isso, será importante levantar e discutir o que diferentes autores debatem sobre o ensino na perspectiva sociointeracionista. Outro ponto necessário do trabalho será diagnosticar o nível de proficiência de alunos de Ensino Médio a fim de avaliar os resultados e sugerir um caminho pedagógico necessário e objetivo de trabalho para o ensino de marcadores linguísticos por meio da redação dissertativa-argumentativa.

Como metodologia do presente trabalho se proporá a pesquisa-ação em sala de aula de uma escola da cidade de São Paulo. Em sala pretendemos diagnosticar os problemas na elaboração de textos dissertativos argumentativos, com foco nos elementos textuais de referenciação e sequenciação. Feito o diagnóstico, espera-se que seja proposta uma sequência didática que vise a superação das dificuldades apresentadas nas atividades prévias.

O trabalho será composto por três capítulos. O primeiro traz a revisão da literatura sobre os assuntos envolvidos no tema. Iniciando pelo sociointeracionismo no ensino da Língua Portuguesa, à luz dos autores como Bakhtin (2011) e Bronckart (2003) e dos documentos oficiais. A seção também abordará aspectos relativos ao ensino de gêneros, objeto de estudo da disciplina. Em seguida, se apresentará sobre a sequência didática, conforme a proposta de Schneuwly & Dolz apresentada por Marcuschi (2008). Na sequência, como um dos focos principais da discussão, será apresentado a conceituação de texto dissertativo-argumentativo e sua utilização no ENEM, assim como seus critérios de correção.

Por fim, se comentará os estudos de Koch (2012) sobre os elementos linguísticos utilizados na coesão textual, importante para o gênero da redação da prova citada.

O segundo capítulo apresentará a metodologia de pesquisa. Nesta, optou-se, seguindo a teoria estudada, a elaboração de uma sequência didática para aplicação aos alunos a fim de diagnosticar os possíveis problemas coesivos em seus textos. Desta maneira este capítulo relatará como foi desenvolvido o trabalho de coleta de dados para e seu tratamento.

O terceiro capítulo relatará os resultados obtidos com a atividade prévia. Detectada a necessidade pedagógica, será indicada uma sequência didática que vise o ensino de marcas linguística de coesão cujo objeto final seja um texto dissertativo-argumentativo do padrão solicitado na prova do ENEM.

2. REVISÃO LITERÁRIA

2.1. O sociointeracionismo e o ensino

Ao produzirmos textos, queremos transmitir informações que consideramos importantes. Segundo Bronckart (2003), fazemos isto escolhendo gêneros específicos conforme a situação comunicativa, os sujeitos, o contexto e o discurso exigem. Por situação comunicativa, entende-se a esfera do uso da linguagem, logo temos o meio judicial, eclesiásticos, acadêmico, familiar, jornalístico, entre outros. Assim, conforme Motta-Roth (2006), os interlocutores analisam seus contextos a partir do uso da linguagem. Contexto, prossegue a autora, remete a situações recorrentes da cultura e ele é constituído na e pela linguagem. Logo, autor e leitor se tornam analistas do discurso observando as escolhas lexicais e semânticas usadas no texto.

Desta maneira, não podemos confundir o texto com o discurso. O texto é o suporte para o discurso. Para Bakhtin (2011), os gêneros são caracterizados por sua estrutura, composição e estilo definidos socialmente. Ao tentar convencer ou persuadir um interlocutor, o sujeito se vale das macroações argumentativas que se encaminham pelos gêneros. Devido a esta motivação, estes constructos precisam mostrar clareza de pensamento na expressão do ponto de vista do produtor, evitando-se ambiguidades e incoerências. Koch (2012) afirma que um dos recursos para manter essa clareza seria a utilização de elementos coesivos. Assim, ajudam os interlocutores a compreender os sentidos da produção textual. Podemos destacar os conectivos, preposições, pronomes, sinônimos e elipses.

Bezerra (2010), citando Marcuschi, diz que cabe a escola o letramento de práticas sociais para que haja apropriação do conhecimento pelos alunos através da escrita. Letramento, prossegue a autora, é o aprendizado não apenas da escrita, mas também de sua função, seus efeitos, seus locais e tempo adequados para um determinado contexto. Sendo assim, há diversos letramentos, pois temos diversos gêneros. Marchuchi (2010) defende que os gêneros não são formas linguística, mas o resultado linguístico de situações sociais. Logo, segundo Bronckart, apropriação dos gêneros é importante para a inserção dos alunos na sociedade. Nesta perspectiva, o ensino deve se preocupar em trazer situações reais de diferentes “domínios discursivos”, para que o aprendizado seja mais significativo, resultando

em um letramento. Costa (2010) complementa que o letramento tem duas dimensões: a *individual* e a *social*. A primeira passa pela aquisição dos conhecimentos mentais de leitura e escrita e a última pelo envolvimento em um contexto social, utilizando funcionalmente os gêneros e “sofrendo os efeitos dessas práticas, socialmente construídas”.

Assim, um marco para o sociointeracionismo na escola brasileira é a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, pelo Ministério da Educação. Nele, segundo Rojo (2010), os gêneros discursivos se tornam objetos de estudo e ensino nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Por meio deles que devem ser selecionados os textos para estudo. Contudo, existem duas tendências de agrupamentos de gêneros. Dolz e Schneuwly (1996) propõem o agrupamento por meio dos domínios tipológicos textuais: relatar, expor, narrar, instruir e argumentar. Os PCNs preferem o agrupamento por meio da circulação social, ou seja, por meio da imprensa, da literatura, da publicidade ou da ciência, por exemplo. Rojo (2006) acredita que os materiais didáticos devem contemplar as duas propostas, já que apresentaria o texto como unidade de ensino. Nesta perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) – OCNs - indicam que as escolas agrupem os textos de forma variada, com base nas demandas locais, tendo como norte os processos de produção de sentido.

Além disto, os PCNs defendem o ensino a partir de dois eixos: o de **uso** e o de **reflexão** da linguagem. No eixo de uso da linguagem estariam atividades de leitura e escuta de textos e as práticas de produção textual, tanto escritas quanto orais. Nestas práticas, conforme Rojo (2006), seriam trabalhados aspectos discursivos, como contexto sociais e cultural, a história, os interlocutores e os objetivos, assim como significação e implicações. Já no eixo da reflexão seriam aplicadas as práticas de análise linguística, que envolveriam a variação linguística e a estrutura dos gêneros, como também o léxico, a sintaxe e a semântica textual. Logo, podemos entender que o trabalho com o texto não se isola apenas em um determinado objetivo. Deve-se integrar, portanto, as diferentes faces do processo de circulação dos textos na vida social.

Desta maneira, existem formas de se trabalhar todos os eixos de ensino, como as indicadas nos PCNs: **projetos**, **módulos didáticos** e **sequências didáticas**. Módulos didáticos são atividades elaboradas visando a progressão e a apropriação das práticas sociais pelos alunos, através dos gêneros discursivos. Já sequências didáticas são materiais criados para

determinadas aulas em torno de uma atividade linguística. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) as definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”. Rojo (2006) acredita que as sequências didáticas podem ser produzidas tanto para os projetos quanto para os módulos didáticos.

Seguindo estes princípios, o Currículo do Estado de São Paulo (2012, p. 36) para a disciplina de Língua Portuguesa estabelece, em sua organização pedagógica, como objeto de estudo os gêneros textuais. Para o material, eles devem ser trabalhados em “Situações de Aprendizagem” que englobem os estudos tipológicos e discursivos. O documento completa afirmando que as aulas de produção de texto não devem centrar-se no ensino de regras e características de determinado gênero, isto porque a escrita está inserida em uma prática social e é o que deve ser sempre considerado.

2.2 A noção de sequência didática

A escolarização deve ter como premissa a formação de um cidadão capaz de exercer suas funções ativa e criticamente, de forma consciente, a fim de buscar soluções pessoais e coletivas. Para alcançar este objetivo, o professor precisa pensar em um conjunto de atividades que projetem situações reais e significativas de aprendizagem. Segue, assim, a orientação dos PCNs:

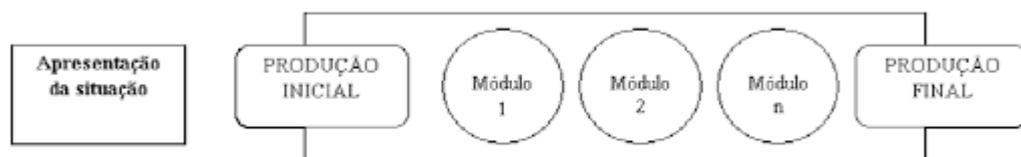
A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas (...) por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva (BRASIL, 1997, p 33-34).

Desta maneira, seguindo a proposta de Dolz e Schneuwly, Marcuschi (2008) apresenta as Sequências Didáticas como possibilidade de metodologia do trabalho escolar. Esta metodologia, para os autores, é possível para o ensino de gêneros da esfera pública, tanto orais quanto escritos. Tendo como ideia principal a reprodução das situações concretas da produção de texto, incluindo interlocutores, objetivos e circulação. As sequências podem ser

trabalhadas em todos os níveis de ensino, adaptando-as ao contexto de cada escola, cultura, série, idade dos alunos. Assim, a finalidade de uso das sequências didáticas é dotar o aluno do controle das habilidades e etapas necessárias para a produção, escrita ou oral de um texto.

Marcuschi (2008) prossegue dizendo que as sequências didáticas são organizadas em módulos que reproduzem as etapas da produção textual de um gênero, ou seja, necessárias para o domínio discursivo e linguístico da situação comunicativa. Wachowicz (2012) comenta que a proposta de módulos de Dolz e Schneuwly, para a argumentação, contempla o trabalho com tema, composição e estilo do gênero, ou melhor, com o controle da produção, da argumentação e dos efeitos de sentido. Assim, a metodologia se desenvolve em atividades divididas como na seguinte figura:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Marcuschi, (2008)

O modelo indica, portanto, quatro fases: apresentação, produção inicial, quantos módulos se fizerem necessários e a produção final. Estas fases são apresentadas por Marcuschi (2008) e detalharemos nos parágrafos seguintes.

Na fase de **apresentação da situação** será formulada a proposta de trabalho, definindo se a linguagem será escrita ou oral. A seguir são as escolhas do gênero e do projeto que o englobará: sujeitos, objetivos, suporte e circulação. É necessário, inclusive, apresentar exemplares dos gêneros para os alunos, para que tenham o primeiro contato ou uma aproximação melhor, tendo a mediação do professor.

A segunda fase é a **produção inicial** de um exemplar do gênero. Esta produção pode ser individual ou coletiva. Deve-se ter em mente que esta produção é apenas um esboço e que seus ajustes para o seu aprimoramento serão feitos até o final da respectiva sequência didática, ou seja, o processo de revisão pode ser ilimitado. Esta etapa também é avaliada quantitativamente e, principalmente, qualificadamente.

A próxima fase é composta pelos **módulos** de estudo. Segundo Marcuschi (2008), estes podem ser diversos, já que, com base nos diagnósticos obtidos, devem cobrir as atividades de superação de problemas detectados e aquisição de novos conhecimentos para a produção do gênero. Wachowicz (2012) menciona que a proposta deve abranger quatro níveis: a representação da situação de comunicação, a elaboração de conteúdos, o planejamento do texto e a realização textual. Complementa, ainda, que é preciso atividades de leitura e discussão do gênero escolhido. Marcuschi (2008) comenta que sistematização gramatical também deve ser desenvolvida nos módulos, com preferência para atividades epilinguísticas, ou seja, de reflexão e uso das normas da língua, pois tange ao estilo do gênero. Nesta fase é importante conter a avaliação por meio do que pelo aluno foi e está sendo desenvolvido e, individual ou coletivamente, indicar dificuldades e corrigi-las.

A última fase é a **produção final**. Aqui o aluno tem que ser capaz de desenvolver a atividade autonomamente, pondo em prática as aprendizagens adquiridas durante os módulos anteriores. Portanto, deve ter controle do gênero e saber as motivações discursivas. Logo, a avaliação, segundo Marcuschi (2010), precisa ser mais somativa do que formativa.

Na visão do autor, as sequências didáticas preparam o aluno para enfrentar as situações reais da vida diária, pois estará consciente do processo de produção textual. Entende-se que a modularidade se torna flexível, já que deve suprir necessidades específicas de cada realidade, fugindo assim, da padronização que, muitas vezes, não atendem a determinadas demandas. Com esta base, as aulas de produção de texto subsidiam os jovens a agirem como cidadãos ativos em suas práticas diárias, como preconiza os PCNs.

2.3 O texto tipo dissertativo argumentativo do ENEM

Coroa (2017) nos diz que há uma variedade de conceitos do que seria texto, mas em comum todos eles estabelecem que: “um texto é uma **unidade significativa**” (p.61), ou seja, precisa fazer sentido (grifo da autora). A autora ainda define que todas as partes do texto precisam se articular para, que, em um contexto sociocomunicativo, possam gerar sentido global e solidariamente. Ainda complementa:

Cabe ao produtor inicial do texto propor as significações que, no correspondente contexto sociocomunicativo, o leitor tece, como sentidos globais do texto, na sua leitura. Os modos de dizer e as escolhas lexicais e gramaticais seguem parâmetros convencionados como adequados, legítimos ou certos relativamente ao contexto em que o texto é produzido – tanto na fase da leitura como na da elaboração. (Coroa, 2017. p. 63).

Contudo, prossegue a autora, diferentes leitores podem dar coerências diferentes ao mesmo texto, pois dependem de suas experiências, conhecimentos prévios e visão de mundo. Por isso é necessário ter controle temático na produção textual para que melhor seja interpretado o texto. Define, também, que para que o texto seja uma unidade ele precisa dialogar externamente e internamente. A “face externa” se estabelece com a interação social e cultural e a “fase interna” com a estrutura gramatical, sintática e semântica. Assim, conclui que o lado externo se associa aos gêneros discursivos e o lado interno com tipologias textuais.

Como já dito, gêneros são caracterizados por peculiaridades socialmente estabelecidas, porém seu número é indeterminado, além de serem flexíveis e, apesar de seguir certas regras, são passíveis de modificações, conforme a necessidade social. Já os **tipos textuais**, segundo Coroa (2017, p. 64), “são definidos por critérios linguísticos e classificados em um número restrito”. Warchowicz (2012, p.52), citando Adam, atribui a ideia de **sequência**, que para ela “são segmentos relativamente fixos”, contudo são abstratas e não existem isoladamente na sociedade, mas têm estruturas linguísticas determinadas em narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. Na visão de Adam (2011), as sequências têm como propriedade formar em um plano composicional estruturas mais complexas denominadas planos de texto. Certos gêneros possuem estruturas sequenciais de base em uma sequência, ou alternando sequências. Acreditamos, por exemplo, que a redação do ENEM possui como unidade sequencial de base a sequência argumentativa, assim como outros gêneros como a fábula sequencialidade dominante narrativa.

A caracterização do **texto dissertativo-argumentativo**, para Coroa (2017), muitas vezes causa confusão, em ambiente escolar, já que ele pode tomar aspectos quanto de um ou de outro tipo textual. Esta confusão citada pela autora pode ter origem na antiga concepção das provas vestibulares. Assim as propostas de redação simplesmente solicitavam a elaboração de textos conforme as tipologias narrativa, descritiva e, principalmente, dissertativa. Deste modo, a autora alerta ainda para o perigo de nomear este gênero simplesmente como **texto dissertativo** apenas, pois pode retirar uma importante vertente, que

é a argumentação. Assim é importante utilizar a nomenclatura **dissertativo-argumentativo**, porque reconhece e explicita as relações argumentativas.

Coroa (2017, p. 67) define que

quando o texto dissertativo se dedica mais a expor ideias, a fazer que o leitor/ouvinte tome conhecimento de informações ou interpretações dos fatos, tem caráter expositivo e podemos classificá-lo como **expositivo**. Quando as interpretações expostas pelo texto dissertativo vão mais além nas intenções e buscam explicitamente convencer o leitor/ouvinte sobre a validade dessas explicações, classifica-se o texto como **argumentativo**. (grifos da autora)

Para Passarelli (2012, p. 240), argumentar é “um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crer naquilo que é dito”. Nesta definição, portanto, vemos que a argumentação pode convencer ou persuadir, ou seja, usar elementos racionais ou emocionais. Contudo, como “o argumento é uma manifestação linguística” (Passarelli, 2012, p. 241), ele precisa ser usado com honestidade para que tenha credibilidade e seja aceito. A autora acrescenta que no âmbito formal, na formulação da argumentação “tem de se resguardar de dois erros: os de norma culta e os de argumentação lógica”, respeitando assim a formulação e o contexto comunicativo.

Podemos inferir, assim, na esteira das ideias de Coroa (2017), que quando a intenção é apenas informar, apresentar, dar a conhecer ao leitor um assunto novo, o texto expositivo cumpre esta função, porém quando se objetiva convencer quem lê por meio de relações lógicas, discursivas e linguística é necessário usar a argumentação. Desta maneira, o trabalho pedagógico deve se apropriar dessa diferenciação no processo de ensino aprendizagem para dotar os alunos de subsídios para situações reais da vida social, principalmente nas fases finais do Ensino Médio.

Tomando essas premissas, o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, adota a redação de texto dissertativo-argumentativo como um dos instrumentos de avaliação. Criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar e propor subsídio para o Ensino Médio. Mas com o passar do tempo foi adquirindo novas características, como o acesso a Universidade, primeiro privada e depois pública, sendo a principal prova das instituições federais. Devido a essa importância, suas provas têm se tornado alvo de estudo e, por isso, a sua redação se tornou central na preparação do aluno. Assim, para o MEC (2017, p. 9) esta prova é

O momento **escritor do mundo** se dá na redação, quando o participante se torna autor para atender à proposta feita pelos interlocutores. O autor é também o leitor à medida que leva para seu texto toda a sua vivência, por meio do que já leu, e por sua experiência pessoal. Nessa proposta, espera-se que o participante lance mão de seu acervo pessoal, reorganizando o conhecimento construído ao longo da sua trajetória, para elucidar seu projeto de texto. Esta autoria é única e pessoal; porém há limites implícitos para este projeto: a língua escrita, a tipologia textual e o tema.

Com esta visão sobre o que se deseja do autor, o MEC (2017, p. 7) orienta, antecipadamente, o candidato que

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo/argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos.

Portanto, se espera dos diversos participantes do exame que se tornem autores capazes de articularem variadas capacidades, como leitura, planejamento, organização, conhecimentos linguísticos de coesão e criticidade cidadã, a fim de alcançarem uma unidade significativa e coerente para serem avaliadas por seus corretores. Para cumprir isto e ter um parâmetro único, o MEC estabelece os seguintes critérios de correção:

Tabela 1 – Competências avaliadas na prova de redação do ENEM

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

Fonte: Redação no ENEM 2017 - Cartilha do Participante, p 8.

Quanto à capacidade 2, que trata do texto dissertativo-argumentativo, Cantarin, Bertucci & Almeida (2017, p. 81) defendem que argumentar deve ser uma prática diária e que para produzir este texto “está em jogo, portanto, a capacidade do produtor de expor uma situação-problema, apresentando uma tese sobre o fato e articulando-a com argumentos fortes e coerentes”. Por isso, o corretor tem que estar atento ao caminho percorrido pelo autor para construir sua tese e se consegue, com isto, convencer e persuadir seu leitor e concluem que

A avaliação de textos dissertativo-argumentativos exige, portanto, a análise dos elementos que constroem a exposição e a argumentação, sem as quais o texto carecerá da força necessária para a defesa da tese. Como se viu, essa força é construída, sobretudo, por meio do bom uso de recursos linguísticos ao longo do texto (Cantarin, Bertucci & Almeida, 2017, p.91).

O uso destes recursos linguísticos é avaliado na Competência 4 e é definido, por Costa Val (2017, p.205), como sendo um processo coesivo, “que diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos linguísticos do texto”. Além disso, tem como meta facilitar a leitura e interpretação do leitor, estabelecendo um diálogo entre os interlocutores. Assim, o locutor é responsável pela escolha de elementos, criando a tessitura textual e o interlocutor articula estes mecanismos para compreender os sentidos do texto.

2.4. Os mecanismos coesivos

Para que se possa certificar-se que exista textualidade, segundo Aquino (2017), alguns elementos são importantes e indispensáveis, como a informatividade, intertextualidade, a coerência e a coesão. Fávero (2009, p. 9) classifica **coesão** como sendo “as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõe o texto”. Isto acontece por meio de itens linguísticos que se interagem dentro da própria unidade significativa. Ela continua dizendo, citando Beungrande e Dressler (1981) que coesão se destingue de coerência, pois “a coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos e vemos, estão ligadas entre si dentro de uma sequência”.

Marcuschi (2008) afirma que os processos presentes na coesão se estabelecem na estruturação da sequência do texto, ou seja, na superfície textual por meio de recursos conectivos ou referenciais. Contudo, não são apenas princípios da sintaxe. São, portanto, padrões para transmitir conhecimentos e sentidos. Esta interpretação se liga a de Koch (2004),

que diz que “a coesão é a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente”.

Com estes princípios, Koch & Elias (2012) estabelecem dois caminhos que contribuem para o processo coesivo na escrita de textos: a **referenciação** e a **sequenciação**. Para elas, referenciação é a inserção de um novo referente no texto. Assim, quando eles precisam ser retomados adiante, utilizando outras escolhas linguísticas, tem-se a **progressão referencial**. As autoras ainda dizem que este uso é na verdade uma **atividade discursiva**, pois os sujeitos fazem escolhas significativas conforme o que querem expressar para os outros. Elias (2017) completa que referenciação pode ser a um item anterior, com função anafórica, ou um subsequente, com função catafórica. Como podemos ver a seguir, onde o pronome faz referência a um termo já citado anteriormente:

(1) “Há **câmaras** no caminho, e muitas **delas** acumulam água até mesmo em períodos secos.”

Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/o-que-se-sabe-sobre-a-caverna-na-tailandia-onde-garotos-estao-presos.ghtml> - acesso em 03/07/2018

Sequenciação, segundo Koch & Elias (2012), são as “atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir”. Marcuschi (2008) resume como sendo a elaborada por meio de elementos conectivos, ou seja, gramaticais, o que as autoras anteriores deram o nome de **encadeamento**, já que incluem na sequenciação a **recorrência**. No exemplo (2) vemos um exemplo de encadeamento (destacado), já que o autor utiliza um elemento gramatical para unir partes do texto:

(2) Na semana passada, especialistas localizaram **uma abertura escondida** na mata fechada, que pode servir como opção para chegar até o ponto onde o grupo está. **Essa cavidade natural** tinha pelo menos 1,5 metro de diâmetro e pelo menos 22 metros de profundidade, de acordo com a CNN. **Porém**, ainda não se sabe se está **conectada** ao local onde os meninos estão.

Fonte: ibid.

2.4.1 Coesão referencial

Koch & Elias (2012) expõem que os referentes postos em um texto podem ser modificados ou expandidos a qualquer tempo para que seja criada uma memória no interlocutor, leitor ou ouvinte, por meio de novas categorizações e/ou avaliações do referente. Assim, existem três estratégias para se construir referenciação: **introdução** ou construção, a **retomada** ou manutenção e a **desfocalização**.

A introdução é o estabelecimento de um objeto ainda não mencionado no texto, colocando sua expressão linguística no foco. Este processo pode ser realizado de duas maneiras: ativação **ancorada** ou **não-ancorada**. A segunda é utilizada quando o objeto é totalmente novo no texto. Já a primeira ocorre quando é inserido por meio de associação de um elemento já posto no texto. Logo, é um processo anafórico.

A retomada é responsável pela manutenção do foco dos objetos já introduzidos, gerando cadeias interligadas responsáveis pela progressão textual. Como já está ativado, a retomada pode ocorrer por recursos gramaticais (pronomes, numerais e advérbios, por exemplo) ou por meio de recursos lexicais (sinônimos, hiperônimos ou reiteraões, por exemplo).

Desta maneira, no exemplo (1) temos uma introdução ancorada com o termo “câmara” e uma retomada com um recurso gramatical na oração seguinte: um pronome. No exemplo (2), há uma introdução (“uma abertura escondida”) e duas retomadas deste referente (“essa cavidade natural” – hiperônimo – por exemplo).

Já Cavalcante (2003) destaca que o processo de referenciação é uma atividade cooperativa, pois depende do compartilhamento, entre os “co-enunciadores” (autor e destinatário), de pistas, dentro da língua, dos objetos que estão construídos representações. Assim, para ela, expressões referenciais são “todas as formas de designação de referentes” (p. 3). Estas expressões nem sempre são anafóricas, porque podem ser tanto introdutórias, que inserem novos referentes no “universo do discurso”, quanto de continuidade referencial de objetos deste universo, invocadas expressamente ou por inferência.

Costa Val & Mendonça (2017) dão a este processo de retomada o nome de coesão nominal, pois, segundo elas, “pode, ao retomar informações dadas, categorizá-las e avaliá-las, expressando o ponto de vista do enunciador sobre o que diz”. Finalizam dizendo

Assim, a coesão nominal não se limita a uma mera escolha de sinônimos, substitutos ou palavras equivalentes entre si no contexto. A coesão nominal constitui o próprio jogo da linguagem, em que interlocutores interagem, via textos, para concordar, discordar, reconhecer -se, elogiar, ofender, informar, convencer, emocionar... Quando se introduzem e se retomam referentes, estes são reelaborados, modificados, desativados, recategorizados, de acordo com o que se pretende expressar. (Costa Val & Mendonça, 2017, p.206)

Desta maneira, a repetição lexical, para Costa Val e Mendonça (2017), é importante na coesão do texto, pois alguma palavra que se repete algumas vezes pode se tratar do tema. Contudo, alertam que qualquer repetição, principalmente em redações do ENEM, se torna perceptível, sem necessariamente ser um problema. Desta maneira, as substituições devem contribuir para a argumentação do texto, tendo o risco de serem inadequadas.

Para as mesmas autoras, estas substituições podem ocorrer por sinônimos, pronomes (pessoais, demonstrativos, indefinidos), artigos, e até mesmo, elipses, como no exemplo (2), no trecho “ainda não se sabe se (*a cavidade*) está conectada ao local”.

2.4.2 Coesão sequencial

Elias (2017, p.194) esclarece que a coesão sequencial diz respeito a procedimentos linguísticos que estabelecem relações semânticas ou pragmático-discursivo entre os segmentos do texto, como enunciado ou parte dele, parágrafos ou sequências textuais, que façam o texto progredir, “mantendo o fio discursivo” (Koch & Elias, 2012, p. 151). Estes métodos de sequenciação, conforme estas autoras, podem ser realizados com recorrências, progressão temática e encadeamentos.

a) Recorrências

Ocorre por meio de repetições de termos, estruturas sintáticas (paralelismos), conceito semânticos (paráfrases) ou recursos fonológicos (rima, assonância, aliterações etc).



(Garcez & Correa, 2017. p. 195)

Na figura percebemos o seguinte enunciado:

(3) “Descoberta pelos portugueses, colonizada pelos italianos, erguida pelos brasileiros”.

Aqui os três segmentos do enunciado repetem a mesma estrutura sintática: a forma nominal (particípio) do verbo (descoberta, colonizada e erguida) com agente da passiva (pelos portugueses, pelos italianos e pelos brasileiros. Temos, portanto, um exemplo de paralelismo. Logo este paralelismo se refere a São Paulo, firmando, assim, a coesão.

b) Progressão temática

Elias (2017) define como se organiza textualmente os temas e remas, ou seja, sobre aquilo que se fala e o que diz sobre isto. A progressão pode ocorrer por constância do tema ou sua divisão, além do processo de um rema se tornar tema logo em seguida, ou seja, linearmente. Veja o exemplo a seguir:

(4) “Tofu é a ricota oriental. A ricota [,] o chuchu dos queijos. E o chuchu é o quarto estado da água. (JAIME, 2010)

Temos aqui um exemplo de progressão temática linear, pois um rema anterior se tornou tema do enunciado seguinte (tofu – ricota /ricota – chuchu / chuchu - água).

c) Encadeamento

Koch (2012) afirma que encadeamento é a inter-relação entre enunciados sucessivos, com ou sem elementos gramaticais de ligação (conjunções e locuções conjuntivas, preposicionais e adverbiais). A autoria completa que os encadeamentos estabelecidos por **relações de cunho lógico-semântico** ou por **discursivo-argumentativo**. As relações discursivas-argumentativas seriam “atos da fala que enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões” (Koch, 2012, p. 170). Logo, no exemplo (2) encontramos na conjunção utilizada (porém) um exemplo deste encadeamento a favor de uma conclusão, no caso na intenção de contradizer o que foi dito anteriormente, ou seja, apesar de descoberta uma entrada não se sabe se pode ter algum acesso.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é embasada pela teoria sociointeracionista para o ensino de Língua Portuguesa. Partimos de pesquisa-ação cujo objetivo principal é melhorar o uso de mecanismos coesivos em gêneros dissertativos argumentativos, em especial, como proposto na redação do ENEM, visando também a preparação dos alunos para essa produção.

Após realizar revisão da literatura com base em Bakhtin (2011), Bronckart (2003), a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), contextualizações linguísticas de Marchuschi (2006), Koch (2012) e outros que se fizerem necessários, o professor pesquisador dará início à confecção da proposta de desenvolvimento e aplicação da atividade entre os alunos pelas seguintes etapas:

Etapa 1 – Seleção e contextualização da escola

Será levantado dados sobre o contexto de uma escola pública estadual de São Paulo, a Escola Estadual Eugênio Mariz de Oliveira Netto, e qual o grau de aprendizagem de seus alunos da 3ª série do Ensino Médio do período noturno, tanto da modalidade regular quanto da Educação de Jovens e Adultos, pelo uso da proposta de Dolz e Schneuwly (2004), à luz das sugestões de Passarelli (2012) adaptada e com o uso da produção inicial como modo de visualizar e diagnosticar as dificuldades dos alunos. Logo, o foco da presente pesquisa é o discente do Ensino Médio. A escolha deste nível de ensino se faz necessário a pesquisa, pois já deveriam, em tese, conhecer, elaborar e usufruir sem muitas dificuldades, tanto os gêneros argumentativos quanto elementos coesivos. Assim, poderá ser necessário verificar qual a proficiência neste dois pontos. Assim, será formulado atividades de verificação para posterior análise qualitativa.

Etapa 2 - Elaboração e aplicação da atividade

Nesta etapa foi elaborada primeiro uma sequência didática (*ver Apêndice A*) para elaboração de um comentário argumentativo sobre um tema atual, no qual tenha causado discussão social nos diversos meios da sociedade. Passarelli (2012) diz que para se formar uma opinião a ser defendida é preciso se ter informação sobre o assunto que será argumentado. Isto é importante para que o aluno consiga estabelecer uma possível tese.

a) Elaboração de atividade prévia

Para diagnóstico e verificação de conhecimentos prévios dos estudantes e seguindo a sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), o professor pesquisador apresentou uma produção textual inicial que consiste em uma proposta de elaboração de um gênero argumentativo, o comentário. Para isso, a sequência envolverá os diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa: leitura, análise linguística e produção oral e escrita.

b) Aplicação de atividade

a) Módulo 1 - Apresentação da situação e leitura

Conforme planejado, a sequência começou a ser aplicada aos alunos. Foi suscitado o tema com base nos fatos ocorridos poucos dias antes. Isto foi importante para situar o aluno na importância social da discussão do tema (déficit habitacional). Feita esta introdução, passamos a assistir um vídeo e ler uma reportagem (ver Anexo A) que investigava os efeitos das políticas públicas governamentais para a habitação. Finalizada a discussão, foram propostas atividades de compreensão e análise linguística. Para a última, foram elaboradas questões epilinguísticas sobre coesão textual. Foi necessária esta escolha para que os alunos pudessem realizar a produção oral sem terem uma base teórica, como as atividades metalinguísticas propõem

b) Módulo 2

Esta etapa foi importante para instrumentalizar os alunos para a discussão, ligando os fatos, informações e dados a sua vida cotidiana. Desta maneira, realizou-se um debate sobre o tema da atividade, Déficit Habitacional. Os discentes foram levados a colocarem observações de seu contexto e a analisarem as causas e consequências. Ainda se conseguiu expandir a conversa para outros fatos, como os interesses comerciais no assunto. Por fim, questionou-se se possíveis soluções. Assim, percebeu-se que os alunos da EJA tiveram uma participação maior e contribuíram mais, suscitando novos subtemas. Talvez o que explique este fato seja o próprio conhecimento prévio deles de situações que eles próprios já passaram. Os alunos do regular, basicamente, ficaram baseados nos assuntos trazidos pelo professor.

c) Módulos 3 e 4

Finalizada a discussão, foram propostas atividades de compreensão e análise linguística. Para a última, foram elaboradas questões epilinguísticas sobre coesão textual. Foi

necessária esta escolha para que os alunos pudessem realizar a produção oral sem terem uma base teórica, como as atividades metalinguísticas propõem.

d) Módulo 5

E, antes que realizassem a produção escrita, foi teorizado a argumentação, sobre sua importância, usos, motivações e exemplos. Os alunos conseguiram identificar alguns exemplos de textos argumentativos. Como se trata de turmas da 3ª série do Ensino Médio, alguns lembram das redações solicitadas nos anos anteriores.

e) Módulo 6 - Produção final

Por fim, os alunos elaboraram um comentário argumentativo sobre o tema. Era esperado que escolhessem algum tópico relacionado ao tema e expusessem a sua opinião e conseguissem apresentar algum argumento, de forma coesa e coerente.

Cabe salientar que a atividade foi aplicada em duas classes de perfis diferentes: uma turma da modalidade regular de ensino e outra da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas do período noturno. Esperava-se uma comparação dos resultados obtidos, já que são turmas com perfis e históricos diferentes. Dito isto, o comentário foi produzido por 22 alunos do regular e por 15 alunos da EJA. Portanto, por cerca de metade do total de alunos.

Após a aplicação desta sequência didática, os textos foram analisados com base na teoria estudada, a fim de serem detectados ou não desvios que dificultassem a sua textualidade, principalmente na perspectiva da construção de argumentos e dos recursos coesivos. Esta análise foi necessária para a sugestão de outra sequência didática que vise a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

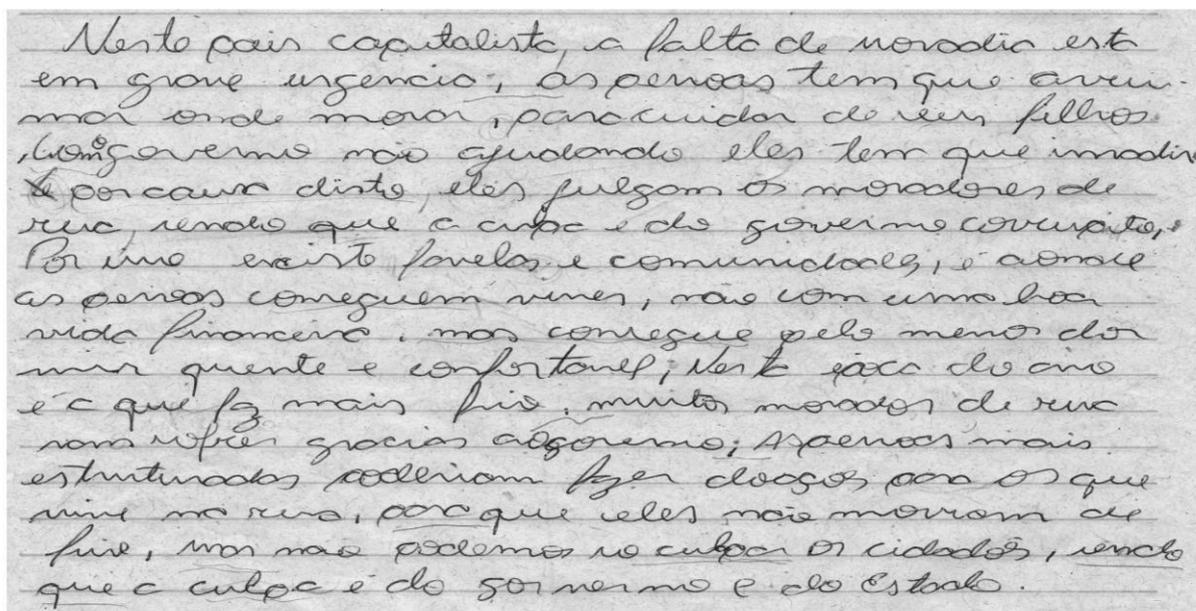
O presente trabalho teve como ponto inicial a intenção de investigar o uso de mecanismos linguísticos para a coesão de textos predominantemente da tipologia argumentativa, principalmente dissertativos-argumentativos. Esta intenção visa detectar possíveis deficiências a fim de propor uma metodologia de trabalho em vista de dotar o aluno de capacidade linguística de se expressar e se posicionar adequadamente em preparação tanto ao ENEM quanto a vida social, como cidadão crítico.

Assim, foi desenvolvido uma sequência didática descrita no capítulo anterior para diagnosticar quais seriam os desvios que dificultassem a coesão dos textos produzidos pelos alunos. Desta maneira, partiu-se dos estudos de Koch & Elias (2012), Elias (2017) e Costa Val e Mendonça (2017) para a análise linguística dos comentários argumentativos produzidos em sala de aula. Pretende-se, portanto, compreender os usos, detectar dificuldades e propor atividade que possa tentar saná-las.

Como dito, as redações foram produzidas por adolescentes do ensino regular do período noturno, ou seja, da faixa etária de 16 a 19 anos. Também realizaram a produção textual jovens e adultos da EJA, de variadas idades, mais especificamente de 19 a 60 anos. Essa distinção é importante ser feita, pois foi possível, como será visto adiante, perceber que o uso de argumentos foi diferente de um grupo para outro. Devido ao grande número de comentários, 37 no total, foram escolhidos alguns exemplos para a análise. Levou-se em conta textos que exemplifica o que foi mais encontrado de dificuldades ou não na produção textual.

Nas redações, foram detectados vários desvios da norma-padrão da Língua Portuguesa. Entendemos que estas dificuldades devem ser objeto de estudo nas aulas da disciplina, com exercícios epilinguísticos e metalinguísticos. Assim como um sinal de alerta, já que alunos da última série da Educação Básica poderiam ter suas dúvidas resolvidas durante todo o processo escolar. Contudo, como não faz parte do foco do trabalho, não iremos nos debruçar sobre este assunto. Apenas serão feitos comentários pontuais e se pôde ou não ter influenciado na coesão textual, como a pontuação e a acentuação. Também, caso seja recorrente, ser alvo dos módulos da sequência didática a ser proposta.

Feito os esclarecimentos, iniciemos a análise com a redação (1). Ela foi produzida por um aluno do ensino regular. Tomando a ideia de Passarelli (2012) sobre a construção de argumentos, este tem como linha de raciocínio que a culpa da falta de moradia seria devido ao Governo, no caso, não especificado de qual nível. Houve uma dificuldade na organização textual, provavelmente por não ter planejado a escrita. Quanto à norma-culta, há desvios de concordâncias em muitas frases. Também não há o uso de pontos ao final das frases em quase todo o texto, sendo substituídas por vírgulas, o que pode atrapalhar a progressão da leitura e, conseqüentemente, na coesão. Nos processos coesivos, o aluno consegue estabelecer retomadas de referentes, como proposto por Koch e Elias (2012), já dados em alguns pontos (*cuidar de seus filhos > disto; as pessoas > eles; os que vivem na rua > eles*), apesar de apontar dificuldades de fazer a concordância nominal correta. No entanto, há repetições de referentes e, até mesmo, de termos referencias (*governo, eles, conseguem, morador(es), culpa*). Em um texto curto, como alertam Costa Val e Mendonça (2017), isto se torna perceptível, como já que estão escritos em linhas seguidas, e o empobrece. Quanto ao processo de encadeamento, o aluno consegue usar em alguns pontos do texto (*por causa, por isso, aonde, mas, para que*), porém algumas classes de conectores, como os conclusivos e aditivos, não foram utilizados em trechos importantes.



Neste país capitalista, a falta de moradia está em grave urgência; as pessoas têm que arrumar onde morar, para cuidar de seus filhos. Mas o governo não querendo eles tem que ir para a rua, sendo que a culpa é do governo corrupto. Por isso existe favelas e comunidades, e aonde as pessoas conseguem viver, não tem uma boa vida financeira, mas consegue pelo menos dormir quente e confortável; neste país de ano é o que faz mais fúria, muitos moradores de rua não têm graças ao governo; as pessoas mais estruturadas pediram fazer doações para os que vivem na rua, por que eles não moram de fúria, mas não pedem a culpa os cidadãos, sendo que a culpa é do governo e do Estado.

Texto (1)

O comentário (2) foi escrito por aluna também do regular. Sua argumentação toma o mesmo viés da anterior, todavia é mais organizada e planejada. O que contribui para isso é o melhor uso dos mecanismos coesivos, mesmo que apresente algumas omissões, confirmando

as ideias de Coroa (2017) sobre quem deve propor as significações, ou seja, o autor. Neste texto, as retomadas são realizadas razoavelmente (*homens, mulheres ... idosos > dessas pessoas; culpa > caso; moram na rua > isso*). Nestes referentes, há a repetição de dois deles (*dessas pessoas e isso*), evidenciando a falta de repertório para usar os sinônimos, o que pode prejudicar no processo de desfocalização mencionado por Koch e Elias (2012). Nos encadeamentos realizados, a aluna conseguiu utilizar os conectores para estabelecer relações corretamente, contribuindo para a argumentação (*ou, talvez, mas, e, por mais, assim*), mas em algumas frases não os achamos, novamente conclusivos e aditivos são exemplos, assim, conforme Cantarin, Bertucci e Almeida (2017), compromete as relações significativas dos argumentos apresentados.

Falta de moradia

Mulheres de brasileiros moram na rua atualmente. Homens, mulheres, crianças, adexentes e idosos em situações desumanas passando fome e frio nas ruas. Será que é só pela falta de emprego? Não! Ou, talvez seja culpa dessas pessoas? Nem sempre. Mas, mesmo se esse fosse o caso acho que o governo deveria tomar providências quanto a isso, acho que é um direito nosso e dever deles. Isso poderia ser resolvido através de clínicas de tratamentos para drogados e alcoolatos, criação de um espaço de albergues em todo o país, dando, assim, a oportunidade dessas pessoas mudarem suas vidas para melhor. É cabe a nós, família, nos ajudar desobediencia pagar nossa parte e ajudar com qualquer ação, por mais que seja mínimo, mulheres por uma causa geraria bons resultados.

Texto (2)

O texto (3) é o que mais apresentou problemas de ordem gramatical e coesiva, contudo, discursivamente, tem uma coerência temática, o que lhe dá credibilidade como Passarelli (2012) se refere. Isto acontece, pois, o aluno aponta que um dos problemas do *déficit* habitacional é o desemprego, o que provoca a invasão de terrenos por pessoas que precisam de casa e não podem pagar. Logo, o governo deve promover políticas públicas para os mais pobres. Toda esta argumentação é atrapalhada pela coesão. O aluno não consegue estabelecer a retomada de um referente, identificado pela repetição de uma mesma palavra em um curto trecho, como em “*os pensamentos deles é pensando muito no governo para o governo melhorar*”, lembrando novamente as ideias de Coroa (2017). As sequências também não estão encadeadas, o que dificulta nas devidas conclusões pelo leitor, como definido por

Koch (2012). O único conector utilizado é o “e”, mas seu uso se explica, também, pela falta total de pontuação que o comentário apresenta. As frases se justapõem, mas mantêm o padrão oracional SVC (sujeito – verbo – complemento) da língua portuguesa, apesar dos desvios de concordância.

" imorais "

Muita gente está deshegado e sempre
 pagamos aluguel os moradores e é pesada
 muito no bolso para o governo melhorar
 e sempre tem muitas invasões nos locais em
 casas para ocupar um lugar para
 morar e muitas se enfileiram
 lugar para morar mais nenhum
 Prática porque está ocupada de na
 muita gente está em falta de moradia
 o governo de São Paulo, seria melhorar
 muitos casas existentes e ter a criação
 de Associações para ajudar a fixar entre
 e ter o plano nômico e muito Bairro
 estão encadeados por moradores. favelas
 em Heli nos locais por conta estar
 muita na crise.

Texto (3)

A próxima produção, texto (4), por sua estrutura, uma das faces de um gênero na teoria bakhtiniana, se aproxima de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, o que evidencia que a autora já tem um certo conhecimento sobre este gênero. Produzida por uma aluna do regular, sua ideia é levantar os problemas que causam a falta de moradia no Brasil, para no fim atribuir a principal culpa ao governo. Este argumento foi levantado por todas as redações até aqui analisadas, o que aponta para um senso comum presente na sociedade. Isto não é totalmente falso, mas que pode não favorecer a discussão sobre outros pontos. Ainda no texto (4), a introdução tem uma falha, pois deixa o papel de entender qual o tema totalmente ao leitor, que se tiver fora do contexto, não conseguirá determinar sobre o que se trata, incorrendo no apontamento de Coroa (2017) sobre quem deve propor as significações. O que se destaca no texto é o bom uso da coesão sequencial, principalmente no encadeamento das partes do texto, auxiliando o leitor a interpretar devidas conclusões, como dito por Koch (2012). Tanto no início dos parágrafos quanto internamente, há uma variedade de termos (e, por exemplo, basicamente, de fato, enfim, desta forma). Além disto, seu vocabulário é o mais variado de todos do ensino regular. Este fato facilitou a não ter repetição desnecessária de palavras. O processo de referencial foi usado poucas vezes na retomada de algum referente

(tantas pessoas > elas), que, neste caso, se repete duas vezes para o mesmo referente no mesmo parágrafo, se mostrando um problema.

Deficit de Habitação.

Pode dizer que se dá percento da falta de estrutura do nosso país, o Brasil está entre os mais populosos e como é de conhecimento público não temos uma boa estrutura econômica, desta forma passamos por muitas dificuldades, por exemplo, o caso da habitação.

Basicamente é culpa do governo, por não ter estrutura para "reabsorver" tantas pessoas, eles não tem oportunidades de emprego, e de fato recebem muitas pessoas de fora e eles não que "pegem" algumas coisas que seria para o nosso país e etc.

Então finalizo afirmando que a culpa é do governo e falta de estrutura de nosso país e até de "limites".

TEXTO (4)

Os próximos quatro textos foram elaborados por alunos da EJA que usaram uma gama maior de argumentos para seus comentários, habilitando-os para a solicitação do MEC que pede que utilize toda a experiência pessoal para redigir um texto no ENEM. Este fato não diminui os problemas de coesão, como podemos observar no texto (5). Sua tese centra-se no fato da permissividade do governo, também sem especificar de qual nível, em relação às ocupações irregulares, porque se evitaria gastos com a construção de casas populares. Quanto aos recursos coesivos, apresenta-se alguns problemas. O uso excessivo, por exemplo, do termo "governo", onde poderiam ser usados sinônimos ou relações de hiperonímia. Encontra-se, ainda, conectores textuais no meio dos parágrafos, mas em quantidade não adequada, resultando em frases justapostas, o que poderia prejudicar no referido exame.

As invasões no Brasil

Não tem como dizer que invasões parece mais uma permissão do governo, para que as pessoas sem ter onde morar possam perder, ter ou não que estão sem uso.

Pro governo isso é muito vantajoso assim não precisa fazer moradia popular como deveria ser e como consta na constituição todos cidadãos tem direito a sua casa própria e porque isso não acontece?

Por culpa do mesmo governo e quando a favela se tornou em muito coisa próxima ao nascentia e erguer.

So não construiu quando não tem mais feito para as pessoas quando uma família paga pelo poder desabam milhares ~~de~~ muita gente

TEXTO (5)

• E DIFÍCIL FALAR SOBRE MORADIA UM ASSUNTO TÃO POLEMICO QUE EXISTE A TANTOS TEMPO, ONDE POR CAUSA DE MORADIA CADESTINA MUITAS FAMILIAS TEM PERDIDO SUAS VIVAS AFINAL DE CONTAS TANTAS TERRAS ESPALHADAS E TANTA OEFICIENCIA EM PROJETOS DO GOVERNO COMO MORADIA FALTA VERBA PARA AUXILIAR TANTA GENTE COM SEU TAO SONHADO PEÇA DE TERRA AS FAMILIAS PARA TER UMA OPORTUNIDADE MELHOR VEM DE SUAS CIDADES NATAL PARA PODER TER E NA UMA CHANCE MELHOR POR NAO TER UMA ESTRUTURA FINANCEIRA BOA ACABAM TRADINDO LUGARES PERIGOSOS ONDE TEM MUITOS RISCOS E TAMBEM EXISTEM TANTAS FAVELAS QUEM NAO GOSTARIA DE TER SUA CASA SEM PRECISAR OCORRER ESSE LUGARES IMPROPRIO

TEXTO (6)

Em contrapartida, o comentário apresentado no texto (6) tem a concatenação de seus segmentos prejudicada com a ausência ou uso inadequado de conectores, afetando a

progressão textual, como em “afinal de contas”. Contribui para isto ao não pontuar a maior parte do texto e quando pontua, não obedece a estrutura da frase. Tudo isso, como preconiza Coroa (2017), atrapalha a argumentação da linha de defesa da produção, pois tenta-se dar motivos que fazem as pessoas a terem moradias clandestinas.

Já os dois textos a seguir, defendem a tese da desigualdade social como um dos problemas do déficit habitacional, mas com argumentos diferentes. A estrutura deles se aproxima dos textos dissertativos-argumentativos, pois dividem-se em parágrafos, mobilizando novamente os conhecimentos prévios. Desta maneira, o comentário (7) utiliza as dificuldades do acesso à financiamento bancário como argumento. Isto fica muito bem defendido com o auxílio do encadeamento, que aqui tem poucos problemas, denotando controle do que é dito, como defendem Cantarin, Bertucci e Almeida (2017). Além disso, as relações estão bem estabelecidas com os termos “por causa”, “por conta”, “e também” e “por isso”, apesar que o início do segundo parágrafo não conter alguma conjunção adequada. Os processos de referência são realizados, principalmente esclarecendo alguma palavra utilizada, como em “nós, que somos de baixa”. Para evitar repetições, optou-se por elipses, o que se mostra uma boa opção de sequenciação, como citado por Koch e Elias (2012).

A moradia se tornou um sonho cada vez mais distante, por causa da desigualdade social. Nós, que somos de baixa renda não conseguimos nem um financiamento, por conta da burocracia, e também juntar o valor da entrada é impossível, pois cada vez que achamos que estamos perto de juntar o valor da entrada, os preços sobem e voltamos a estaca zero. Eu mesmo já estou a 18 anos tentando mas sempre acontece algo e não consigo o financiamento. E por isso que cada vez mais surgem casos de invasão ilegal, em lugares de risco.

Tendo outro argumento para a mesma opinião, o texto (8) defende que a educação pode ser o caminho a superar as mazelas brasileiras, inclusive as relacionadas a habitação. Adotou-se um tom mais propositivo, o que é importante para as redações do ENEM, já que é um dos critérios de correção, como observa-se na Tabela 1. Neste comentário, existe uma deficiência no encadeamento, porque aparece em poucos pontos, como em “enves” (que também tem desvios ortográficos) não colaborando, assim, para a sua devida compreensão. Isto não se observa na referenciação, pois fez-se opção por troca de termos por proximidade, como sinônimos e hipônimos (Brasil > estados / governo > governantes) e retomadas (pessoas de baixa renda > essas pessoas).

R: NO BRASIL A DESIGUALDE DE GENEROS, TORNA OS GOVERNANTES INCAPAZ DE DESCIDIR O POBLEMA DA MORADIA EM NOSSO PAIS, EM ALGUNS ESTADOS E PRE OCUPANTE O AUMENTO DE FAVELAS E CURTIÇOS NAS GRANDES CIDADES.

A MIDIA DEVERIA JUNTO AOS GOVERNANTES, PROCURAR SOLUÇÕES A CURTO PRAZO, ENVES DE PROCURAR MOSTRAR A POBREZA DE UMA POPULAÇÃO.

O GOVERNO ENVEZ DE SE PREOCUPAR COM O ROMBO NOS COFRES PUBLICOS, DEVERIA SE PREOCUPAR COM A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS DE BAIXA RENDA.

DANDO A ESSAS PESSOAS MAIS CONHECIMENTO PARA TOMAR SUAS ATITUDES NO DECORRER DE SUAS VIDAS.

PENSANDO BEM A EDUCAÇÃO E A BASE DE TUDO E DE TODOS, PARA VIVERMOS MELHOR.

TEXTO (8)

As análises realizadas comprovaram a pertinência da pesquisa. Desta maneira, com base nos principais problemas encontrados, proporemos uma sequência didática que possa atender as necessidades e expectativas dos alunos do Ensino Médio, na linha do que sugere os PCN'a (1997). Assim, a sequência (vide Apêndice B) apresentada visa este objetivo. Novamente, segue-se a proposta de Dolz e Schneuwly *apud* Marcuschi (2008), no qual especificaremos os módulos. Nestes são indicados determinada quantidade de aulas, contudo não é um número fechado, podendo ser encurtado ou ampliado conforme o perfil de cada classe.

As etapas da sequência visam dotar o aluno de conhecimentos capazes de serem não apenas usados na prática social relacionada ao ENEM, como também em outras que precisem argumentar ou se expressarem mais claramente pela escrita. Então uma exposição do trabalho que será feito, seu tema, objetivos e a prática relacionada.

Assim, como na sequência didática do diagnóstico, se apresentou eficaz trazer a reflexão, o debate e discussão sobre o assunto foi inserido nesta sequência. Logo, os alunos também exercitaram a fala e escuta de argumentos, podendo inclusive influenciar outros alunos. Este debate os fomentará para o exercício de compreensão. Estes têm como objetivo a interpretação de textos, assim como presente na Proposta de Redação do ENEM. Um entendimento adequado pode levar a elaborar um texto melhor e organizado.

Os módulos de Análise Linguística (AL) foram baseados nos dados levantados das redações dos alunos. Foram percebidos não só problemas de coesão, como de concordância nominal e verbal e pontuação. Como são necessários para contribuir com o texto em norma-padrão do idioma, como pedido e avaliado no ENEM, se torna pertinente seu estudo. Ainda em AL, é onde os processos coesivos serão estudados detalhadamente. A Referenciação é recomendável indicar aos discentes como aumentar seu vocabulário para se evitar repetições; Na Sequenciação, são indicados trabalhos que aumentem a gama de conectores de relações que já conseguem estabelecer, como os adversativos, e crie novas relações, como os conclusivos. Será importante, também, aqui analisar textos com e sem recursos, se possível, também dos próprios alunos. Promovendo isto junto com a prática epilinguística, acreditamos que seja um bom método.

A estrutura, a pesquisa, o planejamento e a revisão são etapas importantes na escrita de qualquer gênero. Por isso foram inseridos módulos que tenham estes focos. Assim, se espera que os alunos consigam compreender que todo o processo de escrita, suas fases e intenções e, conseqüentemente, possam alcançar seus objetivos. Por fim, será feita a produção final, onde será considerado se cumpriu o que foi estabelecido inicialmente e consigam se expressar com o auxílio da norma-padrão do idioma e dos mecanismos coesivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a investigar o uso de mecanismos linguísticos de coesão textual por alunos do Ensino Médio. Caso se confirmasse a suspeita de que os discentes tivessem dificuldades, apresentar uma atividade para reforçar este conhecimento em suas bases.

Logo, para que se chegasse a respostas, o trabalho se fundamentou na perspectiva sociointerativista de ensino. Acreditamos que as ideias de Bronckart (2003) e Marcuschi (2008) para a disciplina da língua materna, a partir dos gêneros discursivos, atende às demandas sociais contemporânea, tendo em vista que os jovens precisam atuar com autonomia e capazes de tomar decisões corretas. Por isso vemos pertinentes as indicações dos documentos oficiais ao indicarem este trabalho nas salas de aulas brasileiras. Eles ainda orientam o trabalho por meio de projetos organizados em sequências didáticas. Conforme visto, é um método orientador e organizado de ensino, que pode enriquecer o trabalho dos docentes.

Por outro lado, a escola continua, também, a se preocupar com formação de seus alunos de Ensino Médio para realização de provas vestibulares, hoje com destaque para o ENEM. Este exame é um importante acesso a renomadas universidades brasileiras, por isso a dedicação e preocupação de milhares de estudantes em ter bons resultados. Neste sentido, a prova de redação tem se tornado tão valorizada quanto as demais. Portanto, esta pesquisa tentou mostrar caminhos para o estudo do texto dissertativo-argumentativo. Apesar de ser um gênero de uso restrito, ele pode ser base para elaboração e leitura de diversos outros gêneros argumentativos com alta circulação social, como os artigos de opinião e cartas de solicitações.

Com este embasamento, buscamos as respostas de nossa investigação. Optou-se por produções textuais reais de alunos de escola pública da cidade de São Paulo. Para as discussões foi escolhido o tema da moradia, em evidência no momento do levantamento de dados. A escolha do tema deve ser considerada na proposta de redação a ser apresentada aos alunos. Precisam ser relevantes socialmente para que se possa levá-los à reflexão e, conseqüentemente, à criticidade. Nestes comentários solicitados, conseguiu-se notar algum nível de argumentação, mesmo que sejam centrados em senso comum. Esta resposta encontrada mostra que podemos trabalhar a argumentação com todos os alunos. Contudo,

focá-la apenas nas séries finais da Educação Básica pode ser prejudicial para a formação de um cidadão. Conhecimentos discursivos precisam ser adquirido ao longo de toda a vida escolar, o que passa também no ato de convencer e persuadir os que nos circundam.

Quanto ao ponto central desta monografia, os resultados encontrados confirmam a suspeita inicial: os alunos, mesmo ao fim da escolarização, não conseguem se apropriar e expressar com o auxílio de mecanismos coesivos presentes na língua. Isto é um problema grave para a representação de um discurso, já que pode comprometer os efeitos de sentido pretendidos. Nos exemplos utilizados percebemos que há diferentes níveis de proficiência dos recursos linguísticos utilizados na coesão, porém em todos não há uma autonomia que possa ser considerada adequada para este nível de ensino. Esta situação é preocupante, já que o professor que tomar conhecimento dela pode não ter tempo hábil para saná-la.

Em contrapartida, o trabalho planejado e organizado pode ajudar os alunos a tomar conhecimento dos caminhos que constituem um bom texto, claro e coerente. Entre eles, uma coesão eficiente que possa auxiliar o leitor a compreender todos os sentidos e a dialogar, refutando ou concordando o que está sendo defendido. Por isso, propomos uma sequência didática que se possa levar para a sala de aula as dificuldades apresentadas nos resultados levantados, porém com foco nos mecanismos linguísticos de coesão.

Com base nestes mesmos resultados, vemos a pertinência de mais estudos em outros aspectos da textualidade e/ou do que compõem os critérios de avaliação do ENEM, tendo em vista o uso inadequado da norma-padrão da Língua Portuguesa e a construção de argumentos. Assim como prosseguir com pesquisas sobre outros métodos de escrever coesivamente com mais especificidade é necessário, pois é por meio disto que se ajuda a estabelecer as devidas relações entre autor-texto-leitor.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M., **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 1.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. INEP. **Redação no ENEM 2017: cartilha do participante**. Brasília: INEP, 2017.
- Bronckart, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.
- Cavalcante, M. M. **Expressões referenciais: uma proposta classificatória**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: UNICAMP, 2003
- Dionísio, A.P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (org.), **Gêneros textuais & ensino**. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- Fávero, L. L **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- Garcez, L. H.C.; Côrrea, V. R. (org), **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
- Koch, I. V.; Elias, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- Marcuschi, L. A. **Produção textual análise de gênero e compreensão**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Passarelli, L. M, G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos Editora, 2012.
- Rojo, R. (org.), **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- São Paulo. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2.ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012.
- _____. Secretaria da Educação. **Matriz de Avaliação Processual: língua portuguesa, linguagens, encarte do professor**. 1.ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2016.
- Wachowicz, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência Didática para diagnóstico

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gênero: Comentário Argumentativo

Alvo: Alunos da 3º série do Ensino Médio, Regular e EJA, de uma escola pública da periferia da Cidade de São Paulo - SP

Contexto: Os alunos deverão elaborar um Comentário Argumentativo sobre assunto de relevância social proposto pelo professor, com perspectiva para elaboração de um texto dissertativo-argumentativo

Tema: Déficit Habitacional

A escolha deste tema se deve ao alto grau de discussão surgido com um evento trágico na cidade de São Paulo: o incêndio de um prédio ocupado por moradores sem-teto. Além que, na realidade paulistana, este assunto é perceptível no contexto destes alunos.

Etapas:

1ª - Apresentação dos tema e leitura de textos relacionados

Nesta etapa será apresentado o tema e textos sobre o assunto, visuais e escritos, preferencialmente jornalísticos.

2ª - Discussão sobre os textos

Discutir, com base nos textos e nas experiências prévias, o assunto. Perguntas de como, onde, o porquê serão suscitadas aos alunos para que reflitam criticamente.

Tempo: 1 aula

3º - Compreensão textual

Explorar, com os alunos, os sentidos de pelo menos um dos textos, com vista ao sujeitos e espaços elaborados discursivamente.

Tempo: 2 aulas

4º - Análise linguística

Analisar os efeitos de sentidos das escolhas linguísticas, principalmente de marcas coesivas de referenciação.

Tempo: 2 aulas

5º - Exposição sobre argumentação

Expor, teoricamente, sobre o ato de argumentar e sua consequente tipologia, exemplificando alguns gêneros argumentativos nas diferentes práticas sociais, entre eles, o comentário.

Tempo: 2 aulas

5º - Produção textual

Produção textual de um Comentário Argumentativo, com base na Proposta entregue pelo professor, sobre o tema em trabalho.

Tempo: 2 aulas

APÊNDICE B

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gênero: Texto dissertativo-argumentativo

Alvo: Alunos da 3º série do Ensino Médio, Regular e EJA, de escola pública da periferia da Cidade de São Paulo - SP

Contexto: Os alunos deverão elaborar um Texto Dissertativo-argumentativo sobre assunto de relevância social, nos moldes da Proposta de Redação do ENEM.

Tema: a ser definido

A escolha do tema deve levar em consideração a pertinência do momento, visando a construção crítica que se espera desses alunos. Como tem que estar alinhado ao que se pede no ENEM, o professor deve previamente escolher textos, escritos, orais e multimodais, sobre o assunto, para dotar os alunos de um mínimo de subsídio para o debate.

Etapas:

1ª - Apresentação dos tema e leitura de textos relacionados

Nesta etapa será apresentado o tema e textos sobre o assunto, visuais e escritos, preferencialmente jornalísticos.

2ª - Discussão sobre os textos

Discutir, com base nos textos e nas experiências prévias, o assunto. Perguntas de como, onde, o porquê serão suscitadas aos alunos para que reflitam criticamente.

Tempo: 1 aula

3º - Compreensão textual

Explorar, com os alunos, os sentidos de pelo menos um dos textos, com vista ao sujeitos e espaços elaborados discursivamente.

Tempo: 2 aulas

4ª - Produção inicial

Produzir um primeiro texto sobre o assunto.

Tempo: 2 aulas

5ª - Análise linguística - 1

Revisar e exercitar concordância nominal e verbal, baseados em textos reais, de preferência dos próprios alunos.

Tempo: 3 aulas

6ª Análise linguística - 2

Revisar e exercitar o uso da pontuação e seus efeitos de sentido.

Tempo: 4 aulas.

7ª - Análise linguística - 3

Expor, exemplifica e exercitar a Referenciação Textual;

Tempo: 4 aulas

8ª - Análise linguística - 4

Expor, exemplifica e exercitar o Encadeamento Textual e suas relações de sentido.

Tempo: 4 aulas

9ª - Exposição sobre argumentação

Expor, teoricamente, sobre o ato de argumentar e sua conseqüente tipologia, exemplificando alguns gêneros argumentativos nas diferentes práticas sociais, destacando o texto dissertativo-argumentativo. Nesta etapa pretende-se, também, apresentar tipos de argumentos.

Tempo: 3 aulas

10ª Texto dissertativo-argumentativo no ENEM

Exemplificar possíveis estruturas deste gênero e sua relação com o exame, objetivando detalhar os critérios de correção.

Tempo: 2 aulas

11ª - Planejamento textual

Expor a proposta de redação e disponibilizar aos métodos de pesquisa, a fim de levantar informações sobre o assunto para fundamentar seus argumentos.

Tempo: 2 aulas

12ª - Revisão da primeira produção

Revisar o texto a fim de sanar, acrescentar, aprimorar e organizar o texto. Pode-se deixar a opção de uma nova redação. Etapa importante para se aprender a usar rascunho e a revisar o texto.

Tempo: 2 aulas

ANEXOS

ANEXO A – Atividade de Leitura Reportagem

Déficit habitacional é desafio das grandes cidades

Gilson Jorge

Para que se cumprisse a meta fixada em 2008, de zerar o déficit habitacional até 2030, a cidade deveria construir oito mil unidades por ano. Nesse momento, há projetos com um total de 3.023 unidades à espera de verbas federais para construção. O governo Temer utilizou apenas 13% do orçamento de 2017 do Minha Casa, Minha Vida (MCMV).

“Na verdade, há mais de dois anos que temos cortes nos recursos”, declara o secretário municipal de Infraestrutura, Almir Melo, para quem as restrições ao programa começaram no governo Dilma (PT).

Mas a prefeitura de Salvador admite que o número de imóveis populares em falta pode estar subestimado, uma vez que há 308.882 pessoas cadastradas no programa Minha Casa, Minha Vida. A avaliação de um déficit de 106.415 foi feita pela Fundação João Pinheiro, de São Paulo.

“Oitenta e três por cento do nosso déficit habitacional corresponde à faixa entre zero e três salários mínimos”, afirma João Pereira, diretor da Federação das Associações de Bairros de Salvador (Fabs), para quem a favelização é um problema crescente também nas médias cidades brasileiras.

Pereira critica o corte feito pelo governo Temer na execução do MCMV. “Esse número é revelador da falta de sensibilidade dessa gestão com a habitação de interesse social”, declara.

Se faltam unidades, as que estão sendo entregues estão longe do modelo ideal. “Uma casa com 27 metros quadrados, como é padrão nesse caso, está pensada para três pessoas. Mas sabemos que as famílias são maiores do que isso”, afirma o urbanista Luiz Antônio Souza, professor da Ufba e da Uneb, para quem as casas do MCMV nas faixas mais populares se assemelham a “pequenos cárceres”. Souza pontua que a definição de onde e como serão construídos os conjuntos depende mais da lógica empresarial das construtoras do que do interesse social propriamente dito.

“Mesmo no interior, as casas são construídas em terrenos periféricos, sem infraestrutura e longe de escolas e postos de saúde”, ele critica.

Melo, por sua vez, afirma que a prefeitura está empenhada em conseguir áreas no miolo da cidade. “Temos um terreno no Barro Branco, dois na San Martin, inclusive o da antiga garagem da São Luiz [empresa de ônibus] e um perto do viaduto dos Motoristas. Todos em áreas centrais”, disse o secretário.

‘Visão de mercado’

O dirigente da Fabs critica o que considera “visão de mercado” nas políticas públicas para a construção de imóveis populares. Algo que, ao ver dele, remonta ao antigo Banco Nacional de Habitação (BNH), fundado em 1964, ano do golpe militar, e que funcionou até 1986, quando foi incorporado pela Caixa Econômica Federal logo após a redemocratização do país. “Temos críticas ao programa, até porque ele reproduz as políticas habitacionais que existiram em todos os tempos. Obedece mais aos interesses da especulação imobiliária”, opina Pereira.

O líder comunitário pontua que o MCMV não é um programa considerado ideal. “Durante o governo Lula, nós discutimos alternativas, enquanto movimento social. No nosso entender, temos que criar um conselho da cidade que reúna todos os segmentos da sociedade. Uma política nacional, um fundo de investimentos e um conselho que regule por essa via, poderíamos ter um melhor entendimento (da questão habitacional)”, diz João Pereira.

Para ele, o MCMV serviu a um momento de crise. “Foi interessante nesse momento ter unidades oferecidas. Reduz o déficit habitacional, mas não tinha essa redução como objetivo principal. É de uma medida anticíclica”, aponta.