The background is a solid teal color. Scattered across the surface are numerous 3D, colorful letters in various colors (yellow, blue, purple, orange, pink, green, white) and orientations. In the top right corner, there is a small, stylized illustration of a yellow pencil with a blue eraser.

# *Leitura e* **Produção de Textos** *na Formação de* **Professores**

José Breves Filho



Pedro & João  
editores

# **Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores**



**José Breves Filho**

**Leitura e Produção de Textos  
na Formação de Professores**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © José Breves Filho**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

---

José Breves Filho

**Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 161p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-5869-910-1 [Impresso]**  
**978-65-5869-912-5 [Digital]**

1. Leitura. 2. Produção de texto. 3. Formação de professores. 4. Importância da leitura. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## Dedicatória

Primeiramente, agradeço a meus pais, José de Souza Breves e Helena de Carvalho Breves, que me apoiaram num projeto ambicioso de crescimento pela Educação, Cultura e Ciência, pois, sendo filho de gente humilde, jamais pensei chegar tão longe.

Também agradeço a todos que cruzaram o meu caminho com intuito de me fazer melhorar não só como profissional, mas também e, principalmente, como ser humano. Em vista disso, todos estes contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor. Neste momento em que escrevo, vem à minha mente: **TODOS OS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DESTE LABOR QUE VIROU LIVRO**. E, também, Margarida Maria de Souza Breves; Celeste Falcão Ferreira; Paulo Roberto Martins Pereira; Armando Ferreira Júnior; Marlene Coutinho Goggin; Suely Lourenço; o casal Maria Nilza Santos de Moraes e José Manoel de Moraes; Lúcia Figueiredo (professora de francês na UERJ); Boaz Ramos de Avelar; José Lopes de Alencar; o casal Miguel Fiquene Filho e Maria José Fiquene; o casal Edimilson Carneiro Coelho e Maria Teresinha de Medeiros Coelho; Maria do Rosário V. Gregolin; Durvali Emílio Fregonezi; Maria das Neves Ramalho Pereira; Izaura Silva; Heloisa Maria Vargas Galletti e Cláudia Guerra Garcia.

Um agradecimento especial à Fafá Monte, minha parceira de amor e vida, em todas as horas. E, nas batidas do coração, agradeço a minha filha, Larissa Pereira

Breves, e a meu genro, André Luiz Padilha Breves, pela valorosa ajuda na inclusão de ilustrações, desenhos e esquemas que precisei incorporar ao texto. Esses conteúdos gráficos estiveram presentes nas explicações de sala de aula.

## Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>11</b>
Elcimar Simão Martins	
<b>1º Capítulo</b>	<b>17</b>
<b>Por uma Proposta Metodológica do Ensino da Leitura à Análise Textual</b>	<b>17</b>
<b>Apresentação</b>	<b>17</b>
Christianne Rothier	
<b>Da Leitura a uma Análise Possível</b>	<b>21</b>
<b>Primeira Parte: A Leitura (Compreensão e Interpretação)</b>	<b>23</b>
Proposta para o Trabalho em Sala de Aula	28
<b>Segunda Parte: Uma Análise Possível</b>	<b>37</b>
Sugestão de Algumas Obras para a Aplicação dessa Proposta	48
Na Análise, um Amálgama de Linguagens Produzindo Efeitos de Sentido	50
A Heterogeneidade Presente num Diálogo à Distância	52
Considerações Finais	65
Bibliografia Consultada e Referências Bibliográficas	67
<b>O projeto</b>	<b>69</b>
<b>2º Capítulo</b>	<b>71</b>
<b>Uma Base Teórico-prática no Ensino da Produção Textual Escrita</b>	<b>71</b>



<b>Primeira Parte:</b> A Produção de Relatos e Narrativas	77
Uma Sequência Didática	78
Narrador	82
<b>Segunda Parte:</b> A Produção do Texto Dissertativo-argumentativo	91
Partes de um Texto Dissertativo-argumentativo	106
Resumo Esquemático da Proposta Metodológica	125
Roteiro para a Confecção do Texto Final	126
Critérios para a Avaliação do Gênero Dissertativo-argumentativo	128
Alguns Temas Utilizados na Produção do Gênero Dissertativo-argumentativo	130
<b>3º Capítulo</b>	<b>131</b>
<b>Outras Práticas Sociais de Linguagem com a Leitura e Produção Textual</b>	<b>131</b>
<b>Primeira Parte:</b> Aspectos Textuais e Gêneros Textuais	<b>133</b>
Tipos e Gêneros Textuais	134
Gêneros Textuais e Gêneros Literários	135
<b>Segunda Parte:</b> O Conceito de Gramática e os Níveis de Linguagem	<b>137</b>
A Gramática na Escola	140
Os Níveis de Linguagem	143
A Pragmática	145
Exercícios sobre os Níveis de Linguagem	146
Atividades que Enfocam os Níveis de Linguagem	149
Outras Atividades Possíveis	150
Bibliografia Consultada e Referências Bibliográficas	151

<b>O trajeto futuro</b>	<b>155</b>
<b>Sobre o autor</b>	<b>157</b>
<b>Depoimento</b>	<b>159</b>
Jean Custódio de Lima	



## Prefácio

O fio é a frase  
A meada é o texto  
[...]  
De meada em meada  
O fio tece o tecido  
De fio em fio  
A meada enche a página.  
(Batista de Lima)

Ao ser convidado por José Breves Filho para escrever o Prefácio de seu livro **Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores**, retomei as ideias de Batista de Lima<sup>1</sup>, pois ler é desvendar os diversos fios emaranhados tal qual uma meada e compreendê-los como uma teia tecida pela união de vários outros tantos fios. A leitura é permeada de encantamentos, de mistérios a serem desvendados. Não é mera atividade escolar / universitária. É a chave que pode abrir portas várias que conduzem a destinos inesperados, múltiplos. O texto existe para ser lido!

A importância da leitura – pelo menos no discurso – é um consenso. Essa ideia está presente no imaginário humano. É possível observá-la nas pessoas mais simples, como um pai não alfabetizado, mas que vê nos livros, na leitura, na Educação uma possibilidade do filho galgar

---

<sup>1</sup> Escritor, membro da Academia Cearense de Letras e professor universitário.

passos diferentes dos seus. As pessoas ditas cultas, com um bom repertório de leitura, detêm um repertório cultural que as diferencia das demais. Nesse caso, a leitura influencia no falar, no escrever (MARTINS, 2014).

Freire abordou a importância do ato de ler em livro homônimo e afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1988, p. 9). Isso mostra o caráter amplo e complexo da leitura e os mistérios que ela pode desvendar, afinal, leem-se gestos, olhares, sinais, paisagens, odores, experiências várias, que se acumulam ao longo da vida.

A aprendizagem da leitura é como um ritual de iniciação, uma passagem de um estágio de dependência para o desvelamento das magias contidas em um texto, o que implica atribuir sentido a algo escrito. Ler, portanto, ultrapassa a simples aquisição e reprodução de conhecimentos produzidos e/ou imortalizados por outros. Ler é uma fuga – salutar – da própria realidade.

Segundo Manguel (1997, p. 20): “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. Em uma sociedade letrada, a leitura se apresenta como algo vital. É preciso conhecer o lugar de origem, o contexto para que se desvendem os mistérios dos textos. No momento presente, as possibilidades de leitura estão em toda a parte e se apresentam de variadas formas.

Os jovens precisam interagir com o texto para que construam sentidos ao que é lido. A leitura não é mera

atividade de extração, como se o sentido estivesse pronto no texto. Um texto pode ser compreendido de formas diferentes dependendo das informações que o leitor possui, do contexto.

O repertório cultural dos sujeitos, o conjunto de suas vivências, o ambiente, o tempo, os objetivos pré-estabelecidos para a realização de uma leitura específica fazem parte do arcabouço literário que determina os diversos sentidos que um texto pode vir a ter. Cada leitura é única e também múltipla, pois cada leitor, a partir de suas experiências de mundo, atribui diferentes sentidos aos textos lidos (CHARTIER, 1996).

**Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores** estrutura-se em torno de três capítulos e cada um deles divide-se em duas partes. A obra foi idealizada como “livro de cabeceira do estudante de Letras e Pedagogia” como diz seu autor, entremeando teoria e prática em toda a sua extensão, fruto de duas décadas de trabalho com esse material em sala de aula.

O primeiro capítulo, intitulado **Por uma Proposta Metodológica do Ensino da Leitura à Análise Textual**, favorece uma visão sobre a leitura na escola brasileira e as dificuldades da formação de leitores. O autor defende o uso da expressão desenvolver o gosto pela leitura de gêneros de texto, não limitando-se aos Clássicos Literários, mas oportunizando práticas sociais da leitura de acordo com as demandas do cotidiano. Na primeira parte, aborda Leitura como um processo de interação leitor/texto, ressaltando a importância da mediação para a formação do leitor. Apresenta, ainda, uma proposta com uma obra da Literatura Infantil possível de ser

realizada em sala de aula. Na segunda parte, são apresentadas sugestões de atividades de análise, bem como de alguns livros, entremeadas pela discussão sobre a heterogeneidade no discurso.

**Uma Base Teórico-prática no Ensino da Produção Textual Escrita** é o título do segundo capítulo, que aborda o trabalho com a produção de texto a partir da concepção de gêneros do discurso. O autor apresenta um referencial teórico-metodológico sobre a produção de relato e narrativa e foca em uma sequência didática sobre a produção, passo a passo, do texto dissertativo-argumentativo, favorecendo variados exercícios e possibilidades de reflexão sobre o texto escrito.

O terceiro capítulo, intitulado **Outras Práticas Sociais de Linguagem com a Leitura e Produção Textual**, traz diversos conceitos que oportunizam uma compreensão do letramento como prática social. Na primeira parte, o autor faz uma discussão sobre Aspectos Textuais e Gêneros Textuais; Tipos e Gêneros Textuais; Gêneros Textuais e Gêneros Literários. Na segunda parte, trata do conceito de Gramática e os Níveis de Linguagem, apresentando, ainda, uma série de exercícios.

A leitura confere poder e revela certa autoridade do leitor sobre os demais, pois “algo na relação entre um leitor e um livro é reconhecido como sábio e frutífero, mas é também visto como desdenhosamente exclusivo e excludente” (MANGUEL, 1997, p. 35). O ato de ler é algo como que subversivo, pois, para muitas pessoas, é interessante uma sociedade iletrada. Sendo assim, é mais fácil ressaltar o caráter excludente de um livro do que o seu caráter libertador, transformador. A leitura tem um

caráter extremamente democrático, pois ela liberta, abre possibilidades várias para quem a domina.

Que a leitura da obra **Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores**, por estudantes, professores em formação e em atuação na sala de aula, entrelace vários significados e sentidos e contribua para que tenhamos cidadãos críticos e reflexivos, conscientes de seus deveres e que lutem por seus direitos! Esperancemos!

Aracoiaba/CE, primeiros dias de janeiro de 2021.

**Prof. Dr. Elcimar Simão Martins<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará. Licenciado em Letras com Habilitação nas Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará. Pedagogo pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor Adjunto C da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com lotação no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN). Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB), Vice Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/UNILAB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP) e Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB/UECE).



## Referências

CHARTIER, Roger (1996). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

FREIRE, Paulo (1988). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez.

MANGUEL, Alberto (1997). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.

MARTINS, Elcimar Simão (2014). *Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza.

## 1º Capítulo

### Por uma Proposta Metodológica do Ensino da Leitura à Análise Textual

#### Apresentação

Enquanto lia este livro, imagens iam se formando. Puxando lembranças como fios, fui tecendo uma trama com frases ouvidas, falas de professores, cenas de oficinas, momentos inesquecíveis guardados no coração. Relatos registrados em meus diários de bordo de professores, ávidos por trabalhar com leitura, por contar histórias, tendo como fonte de pesquisa, muitas vezes, o jornal amarrotado, que embrulhou as verduras da feira, velhas revistas do salão de beleza, o grande baú da memória das histórias ouvidas na porta de casa, à luz da lua ou de velhos lampiões.

Não, não faz tanto tempo assim, mas, por esse interior do Brasil, essa ainda é uma realidade... Em minhas andanças, percebi que Lobato estava certo: “Um país se faz com homens e livros”, disse ele, que foi tratando de escrevê-los, publicá-los e distribuí-los; não nas grandes livrarias, mas nos armazéns e vendas de nossa terra. O povo gosta de histórias. Gosta de livros. Gosta de ler.

Hoje há livros; nossos escritores, os melhores! Premiados por aqui e no exterior. Leitores interessados, também há. Mas, entre os livros e seus possíveis leitores,

existe um abismo. Os números assustam. Pouquíssimas livrarias, menos ainda bibliotecas públicas. Triste destino de uma obra literária: não chegar às mãos do leitor. Livro é caro e um leitor não nasce pronto. É um percurso misterioso, esse de tornar-se leitor. Poucos nascem cercados de livros, bem poucos.

E o livro, objeto ainda sagrado para a maioria, sagrado e distante, precisa ser tocado, cheirado, visto, olhado, acariciado. Precisa fazer parte de nossa vida, antes mesmo de sabermos ler, ler o escrito, porque podemos ler sua forma, cores e texturas, adivinhar suas histórias, sonhar com suas aventuras.

É isso que este livro propõe: uma aventura. Aventura que começa pela curiosidade de saber, de conhecer, de responder perguntas e fazer outras tantas... Aventura e descoberta, mergulho nas entrelinhas, a percepção descortinando possibilidades de encontro dos caminhos de dentro com os caminhos possíveis da leitura de texto e imagem. Trajeto prazeroso de apropriação do texto alheio, de familiaridade, de cumplicidade com o herói e o anti-herói, de identificação com seus dramas e vicissitudes, suas conquistas e vitórias.

Compreendendo e interpretando, tendo significado, criando sentido, não mais seguimos a picada aberta por outrem, mas abrimos caminhos, novos caminhos e trilhas, pontes e túneis, autores de nossa própria história. Dupla aventura, a de desvendar os caminhos da leitura e os caminhos do ser, questionando, relacionando, duvidando, afirmando, construindo novos conhecimentos.

Nossos professores vão gostar de algo assim, que os estimule a aventurar-se na descoberta não do hábito, mas do prazer de ler. Eles não precisam de receitas, mas de estímulo e incentivo, de alguns mapas, como aqueles que levam aos tesouros: tantos passos para a direita, outros tantos para a esquerda até encontrar a árvore sagrada, uma caminhada pelo bosque das macieiras até o penhasco dos ventos eternos e, daí em diante, entrando pela perna do pato e saindo pela perna do pinto, quem quiser que conte cinco!

Foi o que senti ao terminar de ler esta obra, um guia de viagem. Recomendo que façam suas malas, calcem confortáveis botas de sete léguas, arregacem as mangas e botem o pé na estrada, pois o que vem pela frente é, de fato, uma aventura, que há de transformar a sala de aula, motivando professores e estudantes que jamais serão os mesmos, uma vez iniciada a jornada!

**Christianne Rothier<sup>1</sup>**  
(dezembro de 2020)

---

<sup>1</sup> Pedagoga, artista visual, escritora. Autora de materiais didáticos para instituições como o Museu do Índio e a Fundação Roberto Marinho. Coautora do Projeto Leituras e Gostosuras, que ficou em cartaz no CCBB do Rio por dois anos. Também coautora do Projeto Homem Voa! na Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro e do Projeto Aviso aos Pequenos Navegantes! no Espaço Cultural da Marinha, entre outros. Colaboradora e palestrante do PROLER e da Casa da Leitura, do Projeto Leia Brasil e do Programa de Leitura da Bacia de Campos, ministrando cursos e oficinas. Trabalhou no Projeto Biblioteca Infantil Espaço Vivo, da escritora Marina Quintanilha Martinez. Foi professora da Escolinha de Arte do Brasil e da Escola de Artes Visuais do Parque Lage.



## Da Leitura a uma Análise Possível

Na escola brasileira, a leitura tem sido objeto de muita crítica dos estudiosos que veem, nas concepções de texto e leitura subjacentes às práticas de sala de aula, uma das causas da desmotivação e do desinteresse do aluno.

Nós, professores, nos queixamos da falta de leitura por parte dos alunos e, também, da dificuldade de formar leitores. Por isso, defender uma educação pela leitura e estimular o interesse pela literatura, ainda, se apresentam como grandes desafios no contexto educacional atual. No entanto, quando se fala de literatura, a referência não deveria ser, apenas, a Literatura dos Clássicos, mas a inúmeros gêneros de texto, que representam diferentes formas de expressão, tais como: contos, editoriais, crônicas, resenhas, poesias, letras de músicas etc.

Convém ressaltar que não existe leitura ruim, por isso toda leitura é válida. Existe, sim, um tipo de leitura que só dá prazer, sendo pura diversão, o que pode aliviar o estresse do dia a dia. Há, também, um tipo que exige mais do leitor, porque pode fazê-lo repensar os valores, as atitudes, enfim refletir sobre a vida.

Se a leitura ajuda a organizar melhor os pensamentos, podemos asseverar que a falta dela pode contribuir para tirar, da fala e, ainda, da escrita, a fluência e a rapidez de raciocínio. A leitura, também, contribui para aquisição de novas palavras e expressões, ou seja, enriquece o

vocabulário e aumenta o nosso repertório de estruturas da língua com construções inusitadas.

Entretanto, é preciso questionar uma palavra, quase sempre, usada: a palavra **hábito**. Se hábito é uma ação praticada com frequência por uma pessoa ou um grupo, podemos defender que estamos falando desse hábito de ler. Entretanto, se estamos abordando algo que pode levar à reflexão, não devemos empregar essa palavra, pois o hábito é algo que se faz sem pensar, como: escovar os dentes, tomar banho etc. Em nenhum momento, paramos para questionar, por que estamos escovando os dentes ou tomando banho? Por isso, defendemos ser melhor empregar a expressão **desenvolver o gosto pela leitura**.

## Primeira Parte: A Leitura (Compreensão e Interpretação)

Cabe enfatizar que a formação de um leitor é um processo contínuo que tem um começo, porém não tem fim, quer dizer, é por toda a vida. O que vai fazer, realmente, a diferença é a qualidade da mediação, visto que, ao longo desse processo de formação do leitor, existem dois momentos bem distintos: **a leitura como um ato mediado** pelo pai, mãe ou professor(a); **a leitura como um ato solitário**, quando o leitor já possui as suas estratégias de leitura, ou seja, quando ele se torna proficiente. Nesse segundo momento, a influência do mediador se faz sentir, isto é, como aconteceram os contatos com o texto, principalmente na escola? Assim sendo, o(a) professor(a) tem um papel fundamental no processo de formação de um leitor, embora a criança já chegue à escola, levando algumas estratégias de leitura do texto não-verbal, uma vez que é capaz de ler rótulos, embalagens, *outdoors* etc.

Quanto à leitura do texto verbal, essa seria envolvente e interessante para o estudante, se o professor esclarecesse quais são os limites da **compreensão** e da **interpretação** em um texto, mostrando as características distintas dessas atividades e/ou exercícios. Entretanto, ao fazer, equivocadamente, uma análise de texto – o que requer o conhecimento de elementos de uma estrutura –, o professor prefere exibir



uma erudição, acreditando ser a forma correta de despertar admiração e desejo pelo objeto a ser lido.

Independentemente de qualquer análise textual, quando lemos textos que induzem à reflexão, assimilamos dados dessa nova experiência. Convém assinalar que uma boa leitura restaura a dimensão humana e atua como organizadora da mente, nutrindo o espírito e aguçando a sensibilidade. Contudo, o objetivo não pode ser, tão somente, apreender valores, embora grandes mensagens sejam aprendidas por meio da leitura. Precisamos valorizar, também, a fruição, o prazer estético e o entretenimento.

Ao abordar os aspectos cognitivos que envolvem a leitura, Smith (1989) assevera que, gradativamente, os pesquisadores da linguagem passam a considerar a leitura como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende, basicamente, de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de dar sentido a eles, compreendê-los. Ainda que se trate da escrita, o procedimento está mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua.

Dessa forma, a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, pois o leitor é atuante e não um mero decodificador ou receptor passivo. Por isso, Martins (1988) ressalta que o contexto geral em que o leitor atua e as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. “*Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor*” (1988, p. 33).

Concebendo a leitura como um processo de interação **leitor/texto**, vamos entendê-la como uma atividade que oferece respostas a questões formuladas pelo leitor e, ao mesmo tempo, pode lhe proporcionar prazer. Nos dois casos (cognição e fruição), ler aparece como um meio e não como uma atividade em si, com uma finalidade própria. Conforme Charmeux (1995), ler é uma atividade-meio a serviço de um projeto que a ultrapassa. Portanto, saber ler é ser capaz de servir-se do que está escrito, para levar a cabo um projeto e só a realização do projeto, que a provocou, nos permite garantir que a leitura foi eficaz. A essa realização, chamamos **compreender**, já que podemos imaginar sem nenhuma dificuldade que não pode haver leitura, se a compreensão não ocorrer. Em vista disso, saber ler significa compreender, por isso, quando uma pessoa não compreende o que lê, na verdade não leu.

Ainda de acordo com Charmeux (1995), todo texto e toda mensagem estão, necessariamente, inseridos numa situação social, carregada de um passado que lhe determina as formas atuais. Por exemplo: um problema de Matemática, um boletim meteorológico, uma apólice de seguros, uma carta administrativa e um conto podem ser reconhecidos ao primeiro golpe de vista, graças à presença de um vocabulário particular e, sobretudo, de estruturas sintáticas específicas que constituem uma das causas essenciais de não-compreensão para os leitores inadvertidos. É necessário chamar a atenção dos leitores o mais cedo possível, para a existência de códigos sociais específicos, responsáveis por gêneros de texto tão diferentes uns dos outros.

Para Charmeux (1995), os dados sociais da situação determinam os vários tipos de organização (discursiva, sintática e léxica) que constituem hábitos sociais, chamados de códigos. Esses códigos favorecem a leitura, permitindo identificar, antes da leitura propriamente dita, o essencial da situação na qual se insere a mensagem a ser lida. Porém, é sempre possível romper com esses códigos e produzir efeitos de sentido com os limites que eles propõem. É, exatamente, isso que chamamos de **estilo** de um autor. Respeitar esses códigos é, da mesma forma, o resultado de uma escolha, isto é, a de não provocar nenhum efeito surpresa em relação aos hábitos sociais. Assim, devemos identificar o projeto de escrita para a construção do sentido de um texto, independente de ser literário ou não.

Esses diversos tipos de organização que foram mencionados permitem-nos afirmar que a compreensão não pode ser o resultado mágico da reunião de letras – como as práticas clássicas parecem crer –, já que, nelas, apenas a combinatória é ensinada de forma clara. **Compreender** é o resultado de um trabalho de construção, no qual os saberes pessoais do leitor têm um papel muito importante. Por isso, **compreender** é construir sentido, porém como construímos o sentido de um texto? Fazemos isso, a partir de uma percepção visual, de um trabalho de inteligência e do domínio de uma linguagem particular, ou seja, a variação dos gêneros textuais<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Essa variação acontece de acordo com os diferentes contextos em que se insere um falante ou um texto, o interlocutor e o objetivo da comunicação. No terceiro capítulo deste livro, estamos esmiuçando

No que concerne à **interpretação**, ela é um processo em que cada leitor traz à tarefa a sua carga de experiências. Em vista disso, será diferente para cada leitor num mesmo instante; por outro lado, poderá ser distinta para o mesmo leitor, em outro momento. Como podemos, então, unificar e homogeneizar aquilo que é, por natureza, heterogêneo? Mas ensinar a ler não implica impor uma leitura única (a do professor), como a leitura do texto.

Segundo Kleiman (1989), ensinar a ler é: a) criar uma atitude de expectativa com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao leitor que, quanto mais o conteúdo for previsto, maior será a compreensão dele; b) orientar o leitor a avaliar-se durante o processo, para detectar quando perdeu o fio da leitura; c) exercitar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (linguísticas, discursivas e enciclopédicas) para corrigir as falhas momentâneas no processo; d) mostrar, antes de tudo, que o texto é uma unidade de sentido e os segmentos, nele contidos, só têm valor, porque dão suporte ao sentido global.

Levando em consideração o que foi expresso, podemos asseverar que ensinar a ler requer não só reunir diversas estratégias, mas também criar uma atitude que faz da leitura a busca da coerência, uma vez que as proposições decorrem de um sentido e devem

---

esse assunto, uma vez que a visão de variação permite que o estudante obtenha conhecimentos essenciais para se aproximar de várias culturas presentes nos usos da língua materna, oportunizando ao jovem uma melhor interação nos grupos sociais pelos quais transita.

ser interpretadas em relação a esse sentido. As escolhas linguísticas do produtor não são aleatórias, mas aquelas que, na visão dele, melhor garantem a coerência de seu texto.

## Proposta para o Trabalho em Sala de Aula

A partir dessa reflexão sobre a leitura, apresentaremos uma abordagem possível de ser realizada em sala de aula com uma obra da Literatura Infantil. Vale ressaltar que a proposta foi elaborada, tendo como referência o texto *O gambá que não sabia sorrir*, de Rubem Alves<sup>2</sup>. Essa proposta se apresenta em três fases: **motivação**; **ampliando a leitura**; e **descontração**.

Os critérios que nortearam a escolha dessa obra foram os seguintes: 1º) por ser um texto da Literatura Infantil, podemos demonstrar como a leitura pode realizar-se no diálogo de dois textos diferentes, quer dizer, o texto escrito (o verbal) e a ilustração (o não-verbal). Assim, temos a possibilidade de trabalhar a leitura em sentido *lato*, pois há uma parte no livro em que a ilustração conta os fatos da história; 2º) por ter o autor uma formação em Filosofia e ser um Educador, percebemos que o texto traz, em seu **discurso**<sup>3</sup>, um aspecto interessante para uma reflexão: em uma

---

<sup>2</sup> ALVES, Rubem (2000). *O gambá que não sabia sorrir* (ilustrações de André). 7. ed. São Paulo: Edições Loyola.

<sup>3</sup> Estamos utilizando o termo **discurso** como uma instância de análise, que está pressuposta pelo enunciado.

sociedade capitalista, há um valor utilitário que pode estar presente não só no consumo de bens, mas também nas relações humanas.

Para que a proposta seja bem entendida, começaremos por uma breve apresentação de nosso texto-objeto. Em *O gambá que não sabia sorrir*, temos a história de um gambá que vivia pendurado de ponta-cabeça numa árvore da floresta. Cheiroso era o seu nome. Ele via o mundo de um jeito diferente dos outros bichos, mas todos viviam felizes porque sabiam que cada pessoa vê o mundo como pode e como gosta.

Na cidade, havia três pessoas diplomadas em **Como Fazer os Bichos Felizes**. Elas acreditavam que os bichos são infelizes, porque são ignorantes. Mas elas sabiam o que é bom para os bichos. E, à procura de bichos infelizes, foram para a floresta. Lá, viram o Cheiroso dependurado na árvore e chegaram à conclusão de que um gambá feliz é um gambá sorridente, entretanto um gambá sorridente tem a boca em meia-lua com as pontas viradas para cima.

Então, resolveram buscar lições no livro de **Receitas para fazer um gambá sorrir**. Assim, os três levaram Cheiroso ao parque de diversões. Depois, assistiram a um programa de televisão. Enfim, fizeram tudo o que o livro de receitas mandava e perceberam que a boca de Cheiroso havia se modificado. As três pessoas ficaram famosas, escreveram livros e elegeram-se deputados e presidentes. Quanto ao *Cheiroso*, *ele foi jogado na lixeira da cidade, até que um menino que passava de bicicleta...*

Na primeira fase de nossa proposta (a motivação), as atividades servem para aproximar o leitor do texto e,

também, para ativar o conhecimento prévio. No encerramento da fase, o professor deve elaborar uma questão que se transforme em um ponto de partida para a leitura, por despertar a curiosidade, o desejo de conhecer, de descobrir. Vejamos alguns exemplos possíveis para esse texto de Rubem Alves: (i) **vamos ler este livro para descobrir por que o gambá via o mundo diferente**; (ii) **vamos ler este livro para saber como a boca expressa alegria e tristeza**; ou, ainda, (iii) **vamos ler este livro para conhecer outro que contém receitas para a felicidade dos bichos**.

A questão elaborada **não pode ser óbvia**, ou seja, **não pode ser respondida sem a leitura do texto**, na medida em que não apenas perderia a função de despertar o desejo de conhecer ou descobrir, como também comprometeria a eficácia das atividades deste momento. Na verdade, essa questão se transformará em um projeto e nos permitirá perceber se houve, de fato, a compreensão do texto, como afirma Charmeux (1995).

Devemos enfatizar que, nesta fase do trabalho, o estudante não sabe qual o texto ou a obra que será lida em sala. Vejamos, então, quais exercícios podemos propor:

1- Pense e escreva.

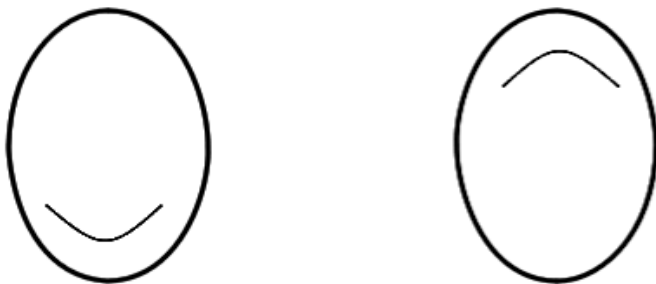
a) Somos diferentes dos bichos. Que aspectos podem revelar isso?

b) Como fazer um bicho feliz?

c) Como fazer uma pessoa feliz?

2- Observe o desenho abaixo e assinale a cara mais feliz. Justifique a sua resposta (duas formas circulares ovaladas: a primeira com um traço que imite uma boca;

a segunda com o mesmo desenho, mas na posição oposta).



COMENTÁRIOS: Na segunda fase (ampliando a leitura), a atividade deve, primeiramente, propiciar um levantamento dos fatos e situações mais importantes, para ajudar a compreender o texto lido. Em seguida, outro exercício tem de incentivar o leitor a estabelecer uma teia de relações de sentido com suas experiências e com outros textos, visando facilitar uma interpretação do texto lido.

Para iniciar esta fase, podemos propor uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz, culminando com alguns exercícios de compreensão e questões de interpretação. Todos os exercícios vão evidenciar a leitura como uma interação do leitor com o texto, destacando dois momentos distintos e subsequentes, porque é necessário compreender bem um texto para poder interpretá-lo.

Vejam, abaixo, alguns exemplos:

3- Para facilitar a compreensão do texto lido, responda as questões abaixo.

a) Onde vivia o gambá e como ele se sentia?



b) Por que os outros bichos o achavam diferente?

c) Marque a alternativa correta.

A respeito do mundo de Cheiroso, os outros bichos diziam:

( ) — O mundo do gambá é tão pequeno!

( ) — O gambá vive no mundo da lua!

( ) — Como deve ser estranho o mundo de Cheiroso, todo de cabeça para baixo!

( ) — Como o mundo de Cheiroso é monótono!

d) Na história, qual é a opinião das pessoas diplomadas a respeito dos bichos?

e) Com que objetivo, elas partiram para a floresta?

f) Que animal chamou a atenção dessas três pessoas?

g) Coloque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas.

( ) Na cidade, havia pessoas que tinham ido à escola e tirado diploma de "Como Ser Feliz na Companhia dos Bichos".

( ) Segundo os estudiosos, o gambá era um bicho triste.

( ) Estava escrito no livro que um gambá feliz tem a boca em meia-lua com as pontas viradas para cima.

( ) Receita n°1: Leve seu gambá ao Zoológico e cuide bem dele.

h) Aonde levaram o gambá?

i) Em que momento elas pensaram que o gambá estivesse sorrindo?

j) Organize os fatos de acordo com a sequência do texto.

De que forma as pessoas diplomadas divulgaram o feito conseguido?

( ) Abriam escolas e deram diplomas...

( ) Foram à TV contar como haviam conseguido fazer o gambá sorrir...

( ) E se elegeram deputados e presidentes...

( ) E escreveram livros, que todos leram, sobre "Como fazer sorrir o seu gambá"...

l) Depois de se promoverem, o que fizeram com o gambá?

m) Um menino, que passava de bicicleta, trouxe, de novo, a felicidade para o gambá. Como?

4- Ler é compreender para ir além dos limites do texto. Para ampliar e aprofundar a leitura da obra, podemos pensar ainda:

a) Comente esta ideia: "Como deve ser estranho o mundo, todo de cabeça para baixo!"

b) Como você vê o mundo?

c) Hoje quando você pensa em um gambá, consegue associá-lo a...

d) "E se elegeram deputados e presidentes..." Nessa página, a ilustração mostra Cheiroso sendo levado para um lixão. Comente.

e) Você já se sentiu, alguma vez, usado(a) e depois descartado(a)? Justifique a sua resposta.

f) O que pensou o menino, ao ver o gambá no meio do lixão?

g) Pense em outro título para a história. Agora, escreva-o.

h) Na história, há fatos e situações que nos possibilitam refletir sobre a relação do homem com o

meio ambiente, por exemplo: o corte de árvores, a falta de tratamento para o lixo da cidade etc. O que você pensa a respeito desses problemas?

COMENTÁRIOS: Vale destacar que, nos exercícios de compreensão, as questões são objetivas, já que as respostas estão no texto. O escopo desse exercício é possibilitar um levantamento das ideias principais. Neles, podemos utilizar, além de perguntas, todo o repertório de enunciados que conhecemos bem, por exemplo: completar lacunas; relacionar colunas; colocar V para verdadeiro e F para falso etc.

Quanto às **perguntas de interpretação**, elas são subjetivas, isto é, as respostas não estão no texto e sim na relação que o texto do presente estabelece com outros já lidos e, também, com as experiências de leitura e de vida que o(a) leitor(a) consegue acessar no ato da leitura. Sendo assim, a interpretação tem de permitir ao leitor ir além do texto, quer dizer, fazer relações com outros textos anteriores e/ou contemporâneos, possibilitando dar opiniões, fazer julgamentos etc.

Asseveramos que boas atividades para a compreensão e interpretação nos permitem, mais à frente, abordar a diferença entre **resumo** e **resenha**, visto que, no primeiro, temos um levantamento das ideias principais de um texto, enquanto a segunda apresenta um resumo, seguido de um comentário sobre o texto. Esse comentário é, na verdade, o resultado do exercício de interpretação. Desse modo, a resenha será composta das ideias principais de um texto mais uma crítica.

Isso pode ser proposto da seguinte forma: após ter respondido os exercícios de compreensão, o estudante

deverá retirar os enunciados e textualizar as respostas, ou melhor, torná-las um texto. Em outro momento, procederá da mesma maneira em relação às perguntas de interpretação, obtendo, assim, um comentário. O complemento da atividade será unir as duas partes, ou seja, um resumo + um comentário = uma resenha.

Na terceira fase desta proposta (descontração), podemos realizar uma brincadeira, um jogo, uma dramatização do texto, um debate e/ou outras atividades, dependendo da faixa etária da classe. Sendo assim, a leitura poderá ser comparada a uma viagem, porque começará no desejo de conhecer, terminando no prazer da descoberta.

5- Preencha o quadro, estabelecendo relações da história com o seu cotidiano.

<b>GOSTO E FAÇO</b>	<b>GOSTO E NÃO FAÇO</b>

<b>FAÇO E NÃO GOSTO</b>	<b>NÃO GOSTO E NÃO FAÇO</b>

Alinhavaremos, a seguir, uma possibilidade de análise para o texto lido (ou seja, compreendido e interpretado), com subsídios extraídos de vários níveis do texto. Essa proposta apresenta algumas atividades que devem ser desenvolvidas no texto *O gambá que não sabia sorrir*. No entanto, queremos enfatizar que não nos propusemos a fazer algo fechado, acabado, mas sim delinear um caminho que poderá ser revisto, refeito e que tem espaços para serem preenchidos pela experiência pessoal de cada leitor deste livro.

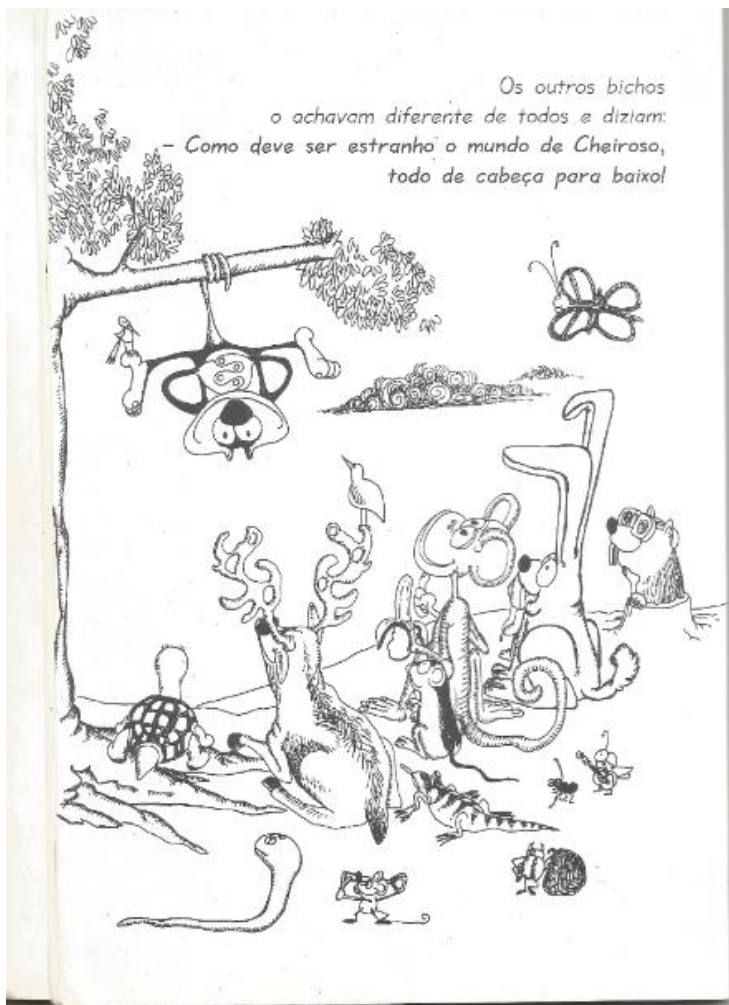
## Segunda Parte: Uma Análise Possível

Num passado recente, uma ilustração poderia ser um desenho, uma pintura, uma colagem ou uma fotografia, normalmente, figurativa, ou seja, que representava algo e era usada para explicar com imagens um texto. A ilustração é extremamente influenciada pelo espírito de seu tempo. O tema, a forma de compor a imagem e as técnicas utilizadas são características de cada época. Os livros de Literatura infantil e materiais didáticos costumam possuir texto e ilustração. Nesses casos, as ilustrações têm o objetivo de auxiliar na compreensão do conteúdo ou na construção de significados.

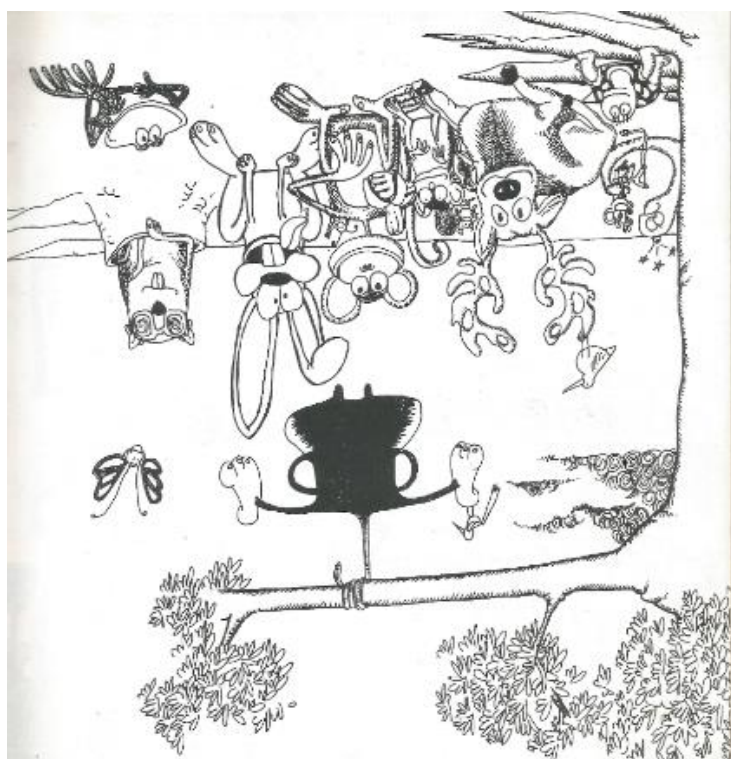
Levando em consideração não apenas a possibilidade de uma análise em diferentes níveis do texto, mas também o que foi discutido a respeito da leitura, apresentamos, numa sequência, algumas sugestões de atividades de análise:

1ª ATIVIDADE DE ANÁLISE - sugerir uma leitura das ilustrações, observando alguns aspectos. Vale destacar que, embora as páginas dessa obra não estejam numeradas, atribuímos uma numeração, para que o leitor localize as ilustrações com facilidade. No texto analisado, há duas ilustrações que apresentam visões diferentes para o mesmo fato: na página 3, a óptica dos outros bichos (que, também, pode ser a nossa) e a do gambá, na página 4;

Os outros bichos  
o achavam diferente de todos e diziam:  
- Como deve ser estranho o mundo de Cheiroso,  
todo de cabeça para baixo!



PÁGINA 3



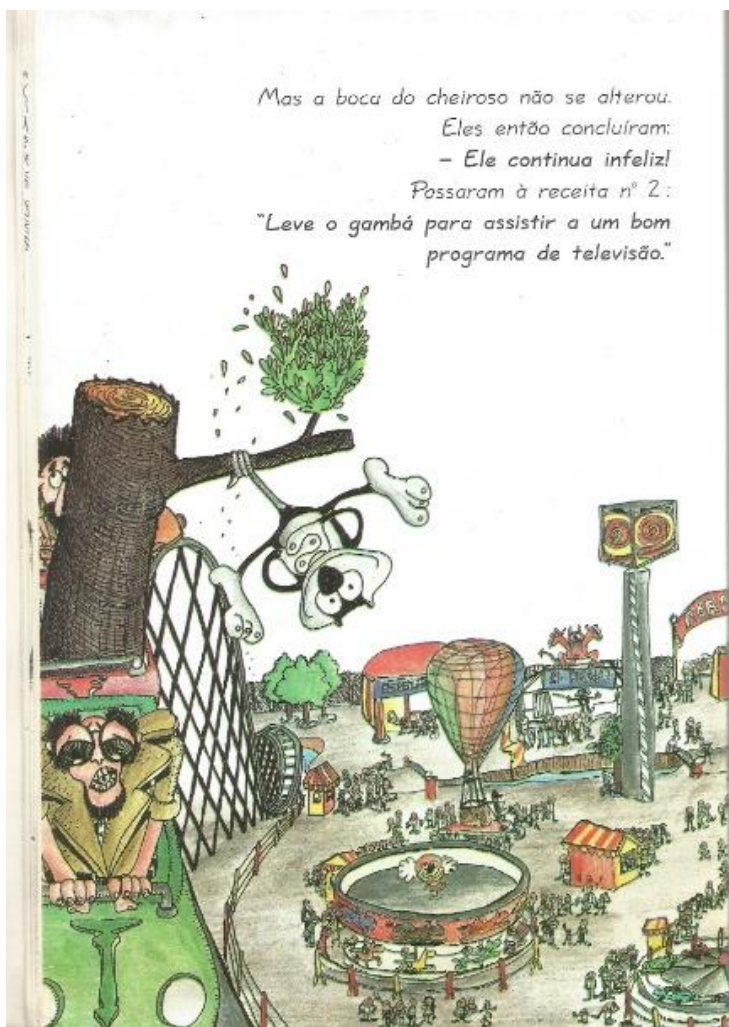
*Cheroso também achava diferente  
o jeito dos outros bichos e pensava:  
- Como deve ser estranho o seu mundo,  
todo de cabeça para baixo!  
Todos sorriam, cada um a seu modo, e todos viviam  
felizes porque sabiam que cada um vê o mundo  
como pode e como gosta, e ninguém tem nada com isto.*



2ª ATIVIDADE DE ANÁLISE - Camargo (1995) aponta oito funções para a ilustração: a) pontuação; b) função descritiva; c) função narrativa; d) função simbólica; e) função expressiva; f) função estética; g) função lúdica; e h) função metalinguística. Essas funções foram inspiradas nas funções da linguagem de Jakobson, mas Camargo ressalta que não existe uma correspondência perfeita e sim pontos de contato. De acordo com o autor, as funções mais evidentes, no texto analisado, são:

a) **Função Descritiva** - a ilustração descrevendo animais, pessoas e cenários, por exemplo: o gambá (p.2); as três pessoas (p.5-6); o parque de diversões (p.11); a praia (p.13-14); o desfile militar (p.15-16); o cenário de um programa de TV (p.21); e a lixeira (p.25-26).

Mas a boca do cheiroso não se alterou.  
Eles então concluíram:  
- Ele continua infeliz!  
Passaram à receita nº 2:  
"Leve o gambá para assistir a um bom  
programa de televisão."



PÁGINA 11

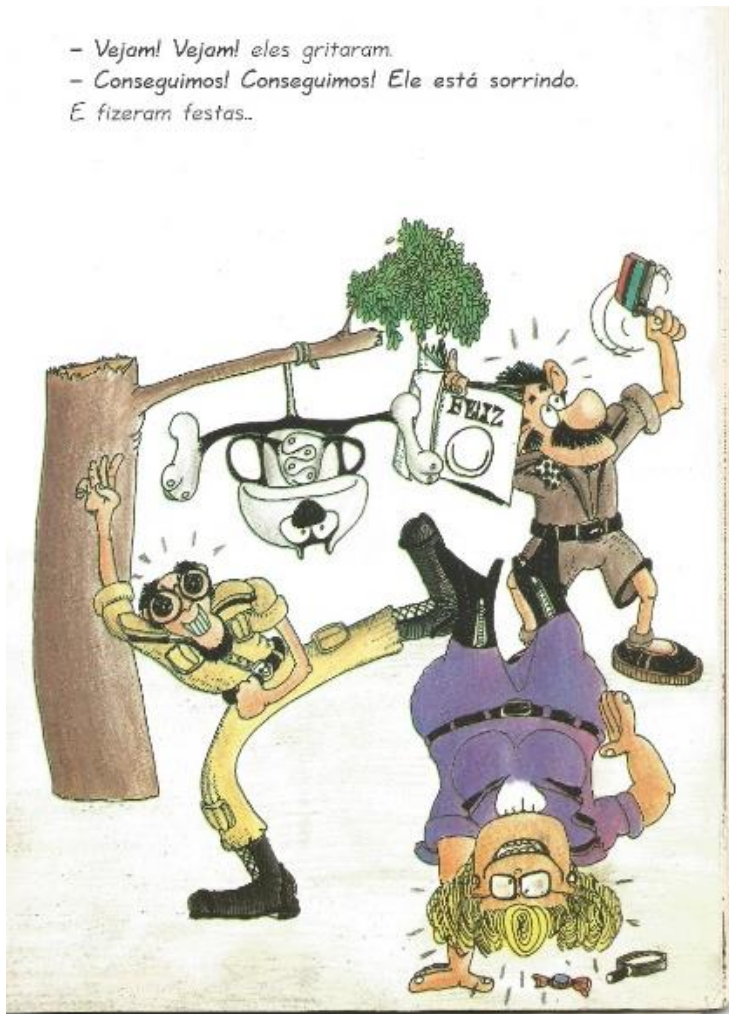
*E foram à TV contar como haviam conseguido  
fazer o gambá sorrir.*



PÁGINA 21

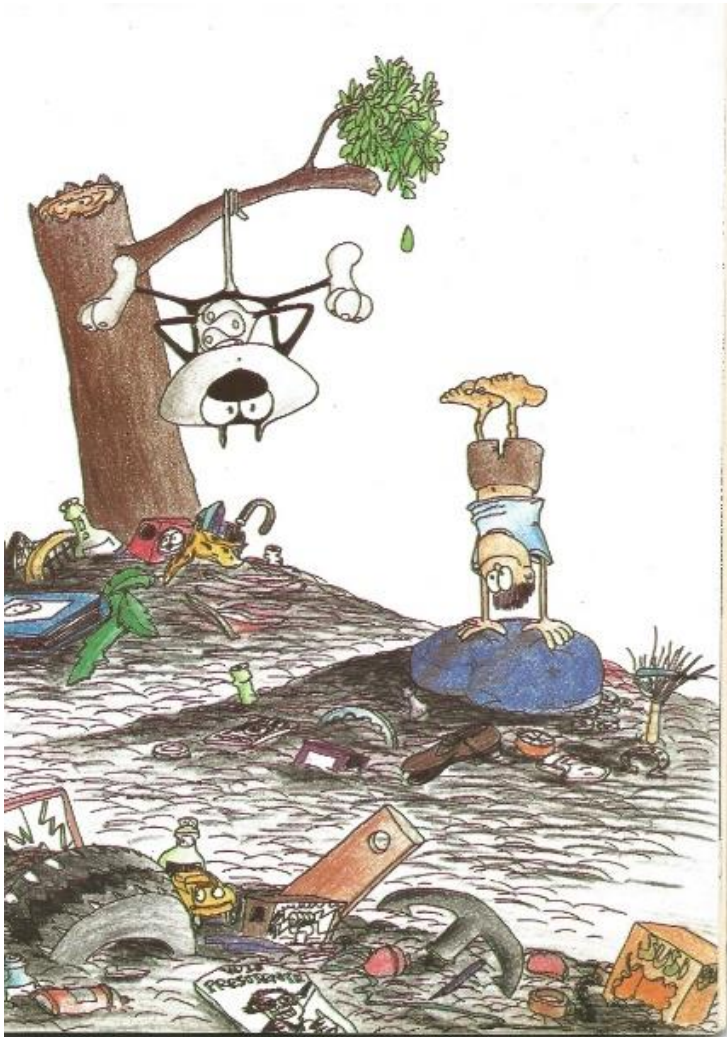
b) **Função Expressiva** - a ilustração expressando uma emoção, por exemplo: na página 20, a alegria e vibração das três pessoas quando perceberam que a boca do Cheiroso havia se modificado.

- *Vejam! Vejam! eles gritaram.*
- *Conseguimos! Conseguimos! Ele está sorrindo.*
- E fizeram festas..*



PÁGINA 20

c) **Função Simbólica** - o significado da ilustração não se esgota no que foi representado, permitindo interpretações, por exemplo: na página 28, o menino está de ponta-cabeça. Isso pode sugerir a seguinte leitura: por ser uma criança e não ter, ainda, essa cultura livresca, ele consegue ter uma visão de mundo, bem próxima à do gambá, isto é, uma visão oposta à dos adultos dessa história que não exercitaram a **empatia**, por isso não tiveram a capacidade de se colocar no lugar do outro. Nessa mesma página 28, o ar de surpresa do Cheiroso, ao ver que um menino resolveu imitá-lo, também é um exemplo da função expressiva da ilustração.



PÁGINA 28

3ª ATIVIDADE DE ANÁLISE - no texto objeto de análise, a narrativa favorece uma segmentação sob o critério de **oposição espacial** (floresta X cidade). No

texto, os fatos narrados e as personagens distribuem-se em lugares distintos. Essa oposição de espaço pode ser explorada, para dividi-lo em partes. Sobre a **segmentação**, ela é considerada "um primeiro encaminhamento empírico com vistas a decompor, provisoriamente, o texto em grandezas mais fáceis de serem manejadas" (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 390). Esse procedimento é importante na análise de um texto, porque nos faz perceber cada uma de suas passagens e as relações existentes entre elas.

Quanto ao critério, a escolha depende do texto que se pretende dividir. Existem critérios que se fundamentam, principalmente, nas oposições ou nas diferenças existentes entre várias partes de um texto. Dentre os critérios mais utilizados, propomos o baseado na oposição espacial, pois o texto-objeto de nossa investigação nos oferece esse caminho. Para demonstrar a oposição de espaço no interior de um texto, há vários recursos linguísticos: substantivos, advérbios de lugar, adjuntos adverbiais etc.

Esses recursos são chamados **demarcadores**, isto é, "espécie de sinais que indicam a existência de uma fronteira entre duas sequências" (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 390). Os elementos linguísticos que delimitam os espaços no texto analisado, exercendo a função de demarcadores são, basicamente, os adjuntos adverbiais de lugar (numa árvore da floresta; na cidade), entretanto os espaços podem, também, ser demarcados por um substantivo (a floresta).

4ª ATIVIDADE DE ANÁLISE - propor um levantamento e uma interpretação das expressões que ativam o conhecimento de mundo (por exemplo: a boca em meia-lua e outras), enfatizando a necessidade de uma relação metafórica para a compreensão do sentido das mesmas. Após o levantamento, sublinhar, no texto, as palavras e expressões que apresentam o traço humano (ou combinam-se com ele), pois esse traço nos faz ler a história como história de gente.

Em *O gambá que não sabia sorrir*, um estudo da **isotopia semântica** nos conduz a aceitar a palavra **gambá** como um **conector de isotopias**, ou melhor, um termo polissêmico que dá a possibilidade de sua leitura em dois planos diferentes, permitindo passar de uma isotopia à outra. Assim, passamos a ter duas isotopias nesse texto: (i) uma manifesta um sentido literal, ou seja, um animal de pequeno porte que vive em árvores, pendurado de cabeça para baixo; (ii) a outra remete ao sentido figurado, quer dizer, uma vítima do preconceito, por ser diferente no mundo em que vive.

Nesse texto analisado, há características de uma fábula, já que existe a instalação de atores<sup>4</sup> não-humanos, mesmo que, por vezes, antropomorfizados. De acordo com Fiorin, a fábula é, tradicionalmente, dividida em duas partes: a **história** e a **moral**. Para ele (1984), a primeira é figurativa; a segunda, temática. “Esta serve para fixar ‘o verdadeiro sentido’ daquela” (1984, p. 72). Sendo assim, a questão a ser discutida é: qual é a moral dessa história?

---

<sup>4</sup> Para a Semiótica, ator é uma entidade do discurso (a mais visível).



## Sugestão de Algumas Obras para a Aplicação dessa Proposta

Apresentamos alguns livros que possibilitam a aplicação das atividades propostas. É importante esclarecer que a escolha não obedeceu a nenhum julgamento de valor (se são boas obras ou não). O critério que norteou nossa escolha foi: os textos têm a estrutura de fábula que opõe a isotopia /humano/ *versus* /não-humano/. Vejamos, então, as obras listadas: *O gato Malhado e a andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado; *Lagartixas e dinossauros*, de Rubem Alves; *É proibido miar*, de Pedro Bandeira; *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector.

Vale destacar que o(a) professor(a) não pode perder de vista que, ao abordar a leitura, orientado(a) por essa proposta, ele(a) está trabalhando, basicamente, as duas categorias: **compreensão** e **interpretação**. Sendo assim, o procedimento não é de análise textual, visto que uma análise precisa de um conhecimento elaborado sobre a estrutura do texto abordado, nesse caso, o gênero narrativo.

Para analisar este texto *O gambá que não sabia sorrir*, o(a) professor(a) deverá explicar os elementos que compõem a estrutura de uma narrativa, isto é, aqueles que dão um formato ao texto lido. Esses elementos estruturais são classificados como os 5(cinco) que não podem faltar numa narrativa: o evento ou fato importante, o narrador, a(s) personagem(ens), o tempo e o espaço.

É importante destacar que narrador e personagens são dois elementos que só aparecem em uma narrativa, uma vez que, no relato (estrutura idêntica à da narrativa), há sempre alguém (por exemplo: o Sr. Geraldo; a minha prima; ou a Fafá) que relata o fato/evento, em vez de um narrador. Também as pessoas que participam do fato/evento não são personagens, visto que fazem parte do **mundo real** no qual existem os seres e objetos. Dessa forma, para que haja um narrador e personagens, tem de ser um texto mergulhado no **mundo da ficção**, em que a imaginação, as possibilidades e a arte vão imperar.

**Figura 1** - Autor: BREVES, André Luiz Padilha.



Sobre a(s) possibilidade(s) de análise de um texto, principalmente do texto literário, essa vai depender não só da faixa etária dos alunos, do nível de escolaridade, mas também do embasamento teórico-metodológico já

fornecido pelo(a) professor(a). Assim, podemos afirmar que, quanto mais elevado for o grau de instrução de uma pessoa, a sua bagagem de leitura e, conseqüentemente, o repertório de estruturas da língua, maior será a sofisticação da análise apresentada por ela. Vejamos, a seguir, um bom exemplo do que acabamos de expor.

### **Na Análise, um Amálgama de Linguagens Produzindo Efeitos de Sentido**

Dialogismo é um conceito ao qual Bakhtin foi fiel durante toda a sua vida, uma vez que sua preocupação básica foi a de que o discurso se elabora em vista do outro. Concebido pelo Círculo de Bakhtin, o dialogismo é um dos suportes a que Authier-Revuz (1982) recorre para explicar a heterogeneidade mostrada **no** discurso e a heterogeneidade constitutiva **do** discurso. Para ela, a heterogeneidade mostrada só fica caracterizada, quando o diálogo traz, para o texto atual, o outro delimitado por marcas linguísticas<sup>5</sup>.

Ao se referir à heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz afirma ser um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem. Dessa forma, ela questiona uma concepção que elege o sujeito como fonte autônoma de um sentido que ele comunica por meio da língua. Essa concepção corrobora, enfaticamente, a ideia de autoria de um texto. Nessa forma de heterogeneidade, o autor do texto expressa seu desejo de dominância, quando revela a presença do outro com

---

<sup>5</sup> Como, por exemplo, as aspas, o itálico etc.

marcas linguísticas (na heterogeneidade mostrada). Assim, ele pontua seu discurso numa tentativa de afirmá-lo, por um processo no qual localiza o outro e delimita o seu lugar.

Convém destacar que o Círculo de Bakhtin propõe uma visão dialógica para o processo de produção de um texto: o primeiro diálogo está presente no desdobramento do produtor do texto (enunciador/enunciatário) no evento da enunciação; o segundo se expressa na relação do texto produzido com outros textos anteriores e/ou contemporâneos. Esse nos permite, ainda, estabelecer a seguinte diferença: se o **outro** ficar evidente na manifestação textual, isto é, com marcas linguísticas ou não, temos o cruzamento chamado de **intertextualidade**. Entretanto, se o outro for recuperado só por meio das ideias, temos o que podemos chamar de **interdiscursividade**.

Baseados nesses estudos, podemos defender a existência de um **intradiscurso** que se caracteriza por uma fusão de duas linguagens diferentes: texto verbal e texto não-verbal (duas materialidades). O intradiscurso está presente, por exemplo: na Literatura Infantil, nas histórias em quadrinho, na charge e na propaganda. A fusão de linguagens cria o que chamamos de uma **linguagem sincrética**, na medida em que se torna um amálgama de linguagens, quer dizer, JÁ NÃO PODEMOS MAIS DIZER QUE o texto verbal tem um sentido e o não-verbal tem outro, uma vez que o importante passa a ser o novo sentido construído pela fusão dos dois.

## A Heterogeneidade Presente num Diálogo à Distância

Na Literatura Infantil, como se coloca o leitor-criança diante de um texto, no qual um sentido tradicional é transposto e deslocado? Acionada, a memória discursiva deve reconhecer o diálogo que esse texto estabelece com o anterior e que está, materialmente, instalado nos deslocamentos de sentidos. Diálogo que se estabelece não apenas entre dois textos que se falam espacial e temporalmente, mas também um diálogo da voz do texto com o leitor.

Isso ocorre na composição do texto *Chapeuzinho Amarelo*<sup>6</sup> que evoca uma narrativa bastante conhecida: **Chapeuzinho Vermelho**<sup>7</sup>. Chico Buarque faz uma paródia, utilizando o humor como mecanismo de desconstrução da fábula original. Dessa forma, Chapeuzinho Amarelo era uma menina que tinha medo de tudo. *Não ia a festas, não brincava de nada. Tinha medo de trovão, e nunca apanhava sol, porque tinha medo da própria sombra. Não tomava banho para não descolar, não falava nada para não engasgar. Não dormia porque tinha medo de ter pesadelo. E o maior medo era do lobo que nunca se via.*

Um dia, ela encontrou o lobo e perdeu o medo. O lobo, então, ficou chateado de ver que aquela menina deixou de ter medo dele. *Ele gritou, berrou: Eu sou um lobo!!!*

---

<sup>6</sup> BUARQUE, Chico (1994). *Chapeuzinho amarelo* (ilustrações de Donatella Berlendis). 14. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia.

<sup>7</sup> No século XVII, Perrault retirou do folclore europeu e reinventou, em versos, para servir de diversão e exemplo às meninas-moças da Corte do Rei Luís XIV. Depois, apareceu a versão dos Irmãos Grimm [cf. Coelho (1995)].

*Chapeuzinho mandou que ele calasse e o lobo ficou tremendo que nem pudim, com medo da Chapeuzinho. E ele não foi comido por Chapeuzinho, porque ela só gosta de bolo de chocolate.*

Vale lembrar que o texto de Literatura Infantil é heterogêneo tanto constitutivamente quanto na forma mostrada. A segunda forma pode mostrar-se na intertextualidade que se evidencia pela retomada de outros textos, por exemplo: adivinhas, contos de fadas, fábulas etc. Essa heterogeneidade tem, ainda, uma natureza intradiscursiva, na medida em que esses textos são construídos pelo amálgama de duas linguagens: a verbal e a não-verbal. No próprio fio do discurso, é possível ler um diálogo que se estabelece entre dois sistemas semióticos, duas linguagens. O diálogo intradiscursivo estabelece uma relação (cada semiótica à sua maneira) com textos exteriores, por isso temos de lançar nosso olhar em duas direções: 1ª para ver como a palavra dialoga com a imagem; 2ª para ver como o texto sincrético (palavra-imagem) dialoga com o exterior, a história, a cultura etc.

Na fábula dos Irmãos Grimm, a aparente “infantilidade” de uma menina que desafia a proibição da mãe (não demorar pelo bosque e não dar ouvidos ao lobo), por isso acaba sendo castigada pela desobediência à atitude básica de condição humana: a necessária e irredutível obediência às leis (da natureza ou da sociedade), regras, tabus, códigos, tradições etc.



ILUSTRAÇÃO 1

No texto *Chapeuzinho Amarelo*, devemos observar que, já no título, a mudança de cor é bastante significativa para a história: o amarelo nos remete, por exemplo, ao “sorriso amarelo” (de desconforto) e, também, à “pessoa amarela” (de susto). Outro dado

relevante, funcionando como um índice de atualização da história dos Irmãos Grimm, é o chapéu estilizado que lembra um boné na história de Chico Buarque (ver Ilustração 1).



ILUSTRAÇÃO 2

*Era a Chapeuzinho Amarelo.  
Amarelada de medo.  
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.  
Já não ria.  
Em festa, não aparecia.  
Não subia escada  
nem descia.*



*Não estava resfriada  
mas tossia.  
Ouvia conto de fada  
e estremecia.  
Não brincava mais de nada,  
nem de amarelinha.  
/.../ Então vivia parada,  
deitada, mas sem dormir,  
com medo de pesadelo.  
/.../ E de todos os medos que tinha  
o medo mais que medonho  
era o medo do tal do LOBO.  
Um LOBO que nunca se via,  
que morava lá pra longe,  
do outro lado da montanha.  
/.../ Mesmo assim a Chapeuzinho  
tinha cada vez mais medo  
do medo do medo do medo  
de um dia encontrar um LOBO  
Um LOBO que não existia.<sup>8</sup>*

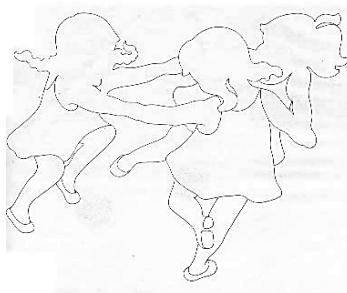
Nessa primeira parte, as ilustrações enfatizam o medo que a domina: 1º transfere, metonimicamente, o amarelo do chapéu para as bochechas da Chapeuzinho (ver Ilustração 2); 2º Chapeuzinho está encolhida num canto de uma página e, preenchendo o espaço, três meninas brincam de roda (ver Ilustração 3); 3º ela aparece “escondida” não só pelo boné, como também pelo “corte” da ilustração na página: vemos, apenas, uma parte do rosto, em que grandes olhos negros expressam o medo da personagem (ver Ilustração 4); 4º

---

<sup>8</sup> Em *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque, as páginas não são numeradas.

apresenta Chapeuzinho fugindo: aparece, apenas, uma perna (de uma larga passada) e sua sombra sugere a boca aberta de um lobo (ver Ilustração 5).

No texto verbal, a primeira alusão à história original reitera o medo que a Chapeuzinho sentia: “Ouvia conto de fada e estremecia”. Em nossa memória textual, o conto de fada não é real, mas causava medo à menina. Há um jogo de palavras envolvendo a palavra **amarelo**: “amarelada de medo” e “nem de amarelinha”. Adiante, a ilustração representa quão velhos são esses medos, com uma teia de aranha.



Tera medo do lobo.  
M'nhoca, pra ela, era coitã.  
E nunca adormecia só  
pôco, e tinha medo da sombra.  
Nãc se pra fora era nãc se aqui:  
Nãc tomava banho pra não escalar.  
Nãc deixava nada pra não esquecer.  
Nãc tomava banho pra não escalar.  
Nãc deixava nada pra não esquecer.  
Nãc tomava banho pra não escalar.  
Nãc deixava nada pra não esquecer.  
Nãc tomava banho pra não escalar.  
Nãc deixava nada pra não esquecer.



### ILUSTRAÇÃO 3

Quando Chapeuzinho vê o LOBO, começa a segunda parte. Essa segmentação do texto é corroborada por um verbo no pretérito perfeito (“um dia **topou** com ele”). Na história tradicional, a descrição do lobo é feita por meio das perguntas (“Vovó, pra que esses olhos tão grandes?” etc.), mas, no texto atual, ela toma forma com os aumentativos utilizados (“carão de lobo”; “olhão de lobo”; “jeitão de lobo” e “um bocão tão grande”), confirmando as características do lobo da antiga história.

O exagero aparece na enumeração do que o lobo é capaz de comer, fazendo-nos desconfiar não só de sua existência, como também do real perigo que ele representa.

Além do exagero, há uma mistura de elementos imprevisíveis e ilógicos, porque aparecem **duas avós**, **um caçador** (aqui, caçado), **um rei** e **uma princesa** (dos contos de fadas). Tudo isso ao lado de uma trivialidade absurda que são “sete panelas de arroz” e “um chapéu de sobremesa”. Dois dados nos chamam a atenção: (i) a utilização do número sete que frequenta as histórias infantis e bíblicas, reforçando uma tradição popular: “sete é conta de mentiroso”; (ii) o duplo sentido da palavra **chapéu**, podendo ser o objeto que se usa na cabeça (comido pelo lobo, por seu apetite e mau gosto), ou a personagem Chapeuzinho.

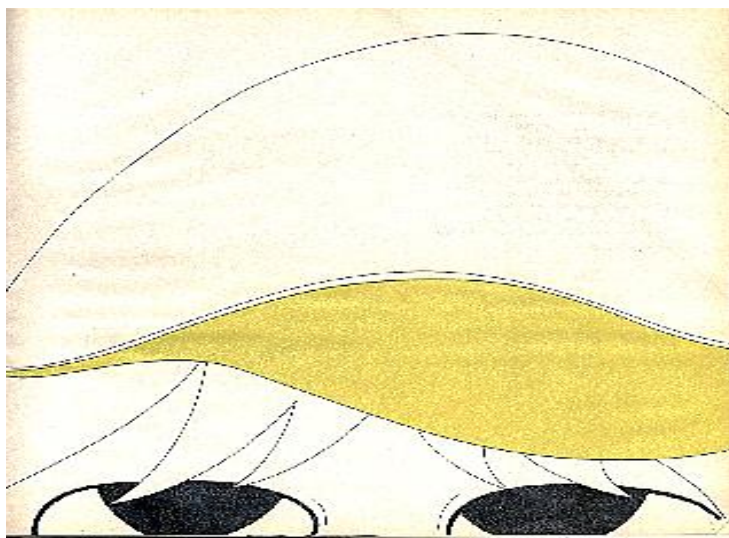


ILUSTRAÇÃO 4

*E Chapeuzinho Amarelo,  
de tanto pensar no LOBO,  
de tanto sonhar com LOBO,  
de tanto esperar o LOBO,  
um dia topou com ele  
que era assim:  
carão de LOBO,  
olhão de LOBO,  
jeitão de LOBO  
e principalmente um bocão  
tão grande que era capaz  
de comer duas avós,  
um caçador, rei, princesa,  
sete panelas de arroz  
e um chapéu de sobremesa.*

Essa segunda parte é marcada, no texto visual, pela apresentação do lobo: um “carão” malicioso. No entanto, assim que viu o lobo, Chapeuzinho foi perdendo o medo. É importante notar que, de forma gradativa, o medo vai-se diluindo, e a palavra **medo** deixando de ser repetida, até desaparecer da frase: “ela ficou só (sem o medo) com o lobo”. E a palavra **lobo**, que parecia sempre em **caixa alta**, acaba adquirindo a dimensão das outras palavras: tornou-se comum.

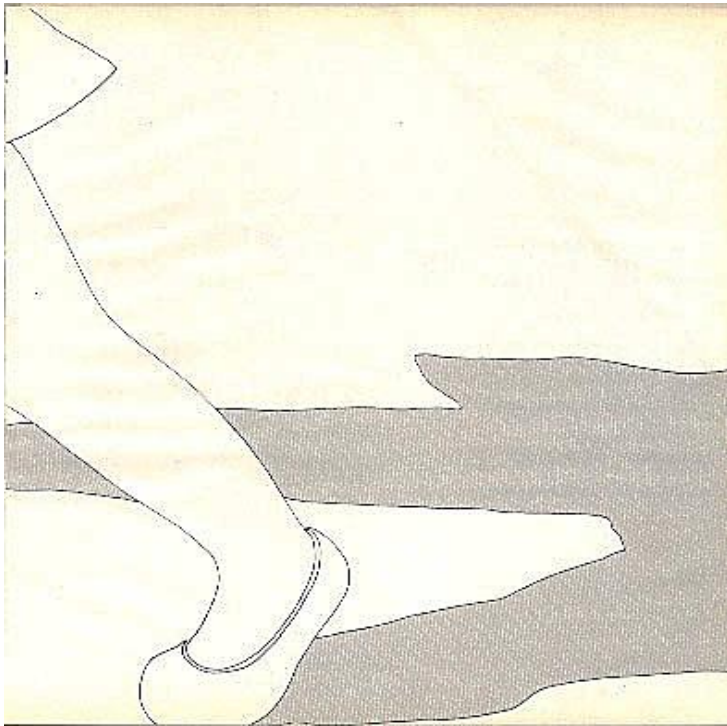


ILUSTRAÇÃO 5

*Mas o engraçado é que,  
assim que encontrou o LOBO,  
a Chapeuzinho Amarelo  
foi perdendo aquele medo,  
o medo do medo do medo  
de um dia encontrar um LOBO.  
Foi passando aquele medo  
do medo que tinha do LOBO.  
Foi ficando só com um pouco  
de medo daquele lobo.  
Depois acabou o medo  
e ela ficou só com o lobo.*

Nesta página, a ilustração mostra a Chapeuzinho bastante diferente. Seus olhos não têm mais aquela expressão de medo, mas de expectativa. Na boca, não há mais uma curva descendente, denotando apreensão. Entretanto, a frase “o lobo ficou chateado” anuncia para o leitor que haverá uma reação à desqualificação da personagem, como um símbolo do fazer sentir medo, buscando restabelecer a ordem. Essa desqualificação é reiterada, no texto visual, pela ilustração do corpo de um animal saindo de cena, sem que apareça a cabeça e com o rabo entre as pernas (ver Ilustração 6).

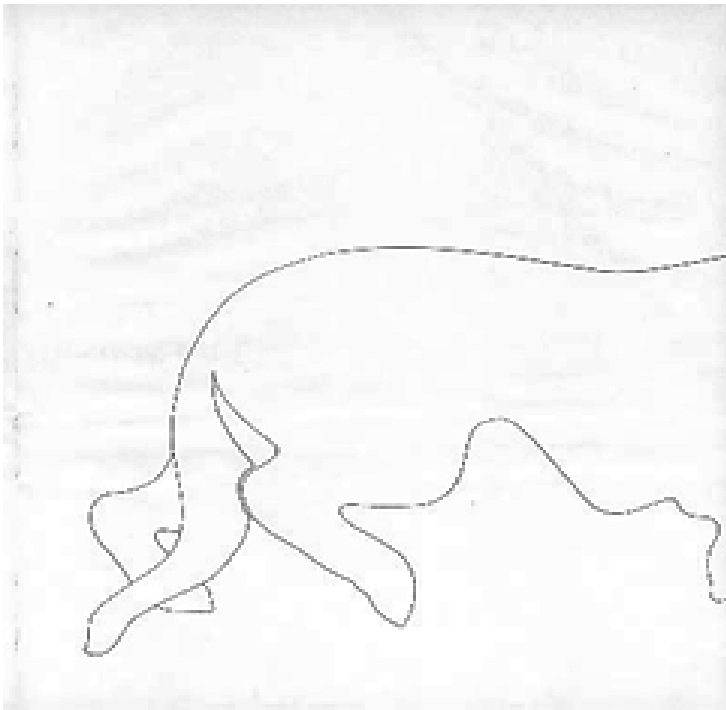


ILUSTRAÇÃO 6

*O lobo ficou chateado  
de ver aquela menina  
olhando pra cara dele,  
só que sem o medo dele.  
Ficou mesmo envergonhado,  
triste, murcho e branco azedo,  
porque um lobo, tirando o medo,  
é um arremedo de lobo.  
É feito um lobo sem pelo.  
Lobo pelado.*

Em vista disso, o lobo reage, primeiro gritando, depois berrando que é um lobo. No entanto, à zanga cada vez maior do lobo corresponde um crescente enfado da Chapeuzinho, que deseja “brincar de outra coisa”. Novamente, o exagero desmoraliza a figura do lobo e desconstrói um clichê: *e a menininha saber / com quem não estava falando*. Sem a negativa, **com quem estava falando** é um chavão usado para sugerir que estamos falando, de forma inadequada, com alguém importante, isto é, a quem se deve fazer uma reverência. Por isso, é sempre uma ameaça, mas a negativa torna o lobo ridículo. A ilustração mostra Chapeuzinho brincando de amarelinha numa atitude de indiferença, como se não estivesse ligando para o que diz o lobo (ver Ilustração 7).

*E ele gritou: sou um LOBO!  
Chapeuzinho deu risada.  
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!  
/.../ Aí Chapeuzinho encheu e disse:  
“Para assim! Agora! Já!  
Do jeito que você tá!”*

*E o lobo parado assim  
do jeito que o lobo estava  
já não era mais um LO-BO  
Era um BO-LO.*

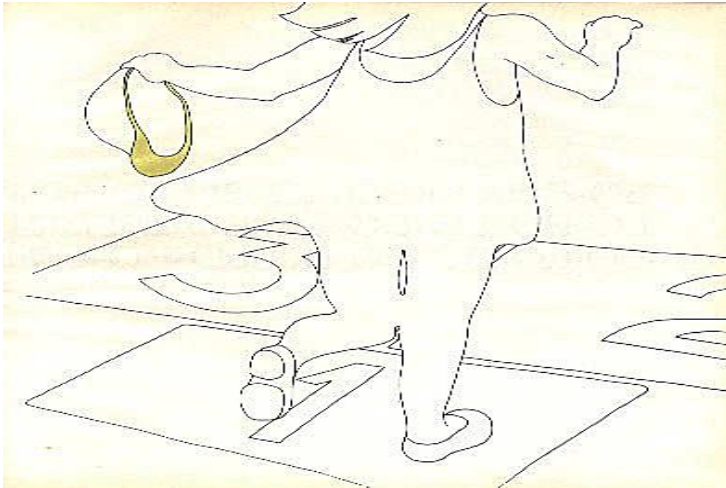


ILUSTRAÇÃO 7

Convém destacar que a inversão de papéis é um recurso cômico que provoca o riso no leitor-criança: o lobo passa a ter medo da menina (*um bolo de lobo fofo, / tremendo que nem pudim, / com medo da Chapeuzim*). Essa desconstrução acontece, também, no nível do léxico: LOBO virou BOLO; BARATA virou TABARÁ; BRUXA virou XABRU etc. Assim, desmitifica-se a ameaça representada pelo antigo LOBO, transformando-o, agora, num inofensivo BOLO. Ele não foi comido por Chapeuzinho Amarelo, porque ela não gosta de bolo de lobo, só de chocolate.



É bastante interessante observar que, ao contrário dos contos de fadas, os amigos da Chapeuzinho não são nobres, mas crianças comuns que representam o povo, sem discriminação de classe social e sexo (“o primo da vizinha”; “a filha do jornaleiro”; “a sobrinha da madrinha”; e “o neto do sapateiro”). Os medos, os tabus acabaram e as palavras proibidas nomeiam, agora, seres que são objeto de brincadeira, porque, como fez com o lobo, Chapeuzinho vira-as pelo avesso.

*Mesmo quando está sozinha,  
inventa uma brincadeira.  
E transforma em companheiro  
cada medo que ela tinha:  
o raio virou orrái,  
barata é tabará,  
a bruxa virou xabru  
e o diabo é bodiá.*



ILUSTRAÇÃO 8

A ilustração mostra Chapeuzinho, agora, sorrindo. O vermelho da maçã, tirado da árvore, está na cor de suas bochechas. Na última página, vemos o bonezinho solto, quase saindo da página, uma vez que não existe mais a necessidade de esconder-se, ele tornou-se inútil para a Chapeuzinho (ver Ilustração 8).

### **Considerações Finais**

Ao chegarmos ao fim da análise, observamos, em outros níveis, oposições entre essa narrativa e a tradicional. Em *Chapeuzinho Vermelho*, a menina é comida (ou quase, conforme a versão) pelo lobo, por ter desobedecido à mãe. Castigada com a morte ou um grande susto, perceberá que deve ouvir, sempre, os mais

velhos. Quando salva, um adulto (o caçador) é quem irá redimi-la. Em *Chapeuzinho Amarelo*, o erro da menina é fechar-se no medo, não se atirando à nenhuma aventura. Diante do problema, ela o enfrenta sozinha, sem a mediação do adulto (que está ausente da trama) e sai vitoriosa, disposta a enfrentar as dificuldades.

Muitos textos da Literatura Infantil possuem o mesmo princípio modulador de *Chapeuzinho Amarelo*, em que o texto é tecido no atravessamento de vários discursos provenientes “de outros lugares”: do discurso religioso, do político, do histórico etc. Dessa forma, eles são um espaço heterogêneo, de entrelaçamento de vozes de outros discursos anteriores e/ou contemporâneos. A heterogeneidade está na base da composição de textos contemporâneos de Literatura Infantil que já se tornaram “clássicos”, por exemplo: *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *Passarinhos e gaviões*, de Chico Alencar; *Mafalda*, de Quino<sup>9</sup>; *O livro mágico da bruxinha Nicolau*, de Rita Spescht e outros.

Assim, o diálogo intertextual é um desafio para a interpretação. O leitor deve dirigir seu olhar para um sentido que está posto alhures e que retorna no presente. Esse retorno pode trazer um novo sentido que transfigura o original e o transgride. Mas pode, igualmente, voltar sob a forma de paráfrase, de re colocação do mesmo sentido original.

---

<sup>9</sup> Há uma série de livros, com histórias da Mafalda.

## Bibliografia Consultada e Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem (2000). O gambá que não sabia sorrir (ilustrações de André). 7. ed. São Paulo: Edições Loyola.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). *Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. DRLAV – Revue de linguistique, n. 26, p. 91-151.

BREVES FILHO, José de Sousa (1996). *Pelos túneis do texto: tecendo uma proposta de leitura*. Imperatriz: Ética.

\_\_\_\_\_. (1999). *A voz e o olhar da criança leitora: marcas discursivas de sua presença na literatura infantil*. Araraquara. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.

BUARQUE, Chico (1994). *Chapeuzinho amarelo* (ilustrações de Donatella Berlendis). 14. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia.

CAMARGO, Luís (1995). *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê.

CHARMEUX, Eveline (1997). *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

COELHO, Nelly Novaes (1995). *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: EDUSP.

DASCAL, Marcelo (2006). *Interpretação e compreensão*. Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos.

FIORIN, José Luiz *et al.* (1984). *A inauguração da inocência*. Significação – Revista brasileira de semiótica. São Paulo: Centro de Estudos Semióticos, n. 4, p. 70-80.

GREIMAS, A. Julien e COURTÉS, Joseph (2008). *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto.

KLEIMAN, Angela (2011). *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores.

MARTINS, Maria Helena (1994). *O que é leitura*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense.

## O projeto

Uma preocupação didática em relação ao ensino da leitura e da análise de texto, tornando o trabalho de recepção textual não apenas produtivo para o estudante, como também eficiente para o professor. O projeto deste livro nasceu em 1985, envolvendo professores da Rede Pública do Estado do Maranhão e alunos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, em Imperatriz-MA.

No entanto, ele ganhou corpo, isto é, foi sendo desenvolvido no Brasil inteiro, de Norte a Sul. Construído nas oficinas do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER, para o qual, durante alguns anos, trabalhei. E, também, nos Cursos de Pós-graduação, em várias cidades do interior do Paraná e de São Paulo, na época em que mantive um bom contato com o INBRAPE, em Londrina-PR.

Esse projeto comprova que a leitura só se torna uma viagem, quando começa no desejo de descobrir, de conhecer e chega ao prazer da descoberta, da brincadeira. Se os estudiosos da Educação afirmam que a brincadeira é algo sério para a criança, pois é por meio dela que a criança aprende, então, por que não fazer das atividades de leitura um instigante jogo de linguagem, uma desafiante aventura?



## 2º Capítulo

### Uma Base Teórico-prática no Ensino da Produção Textual Escrita

Filosoficamente, asseguramos que a exposição dos conteúdos neste livro foi orientada por um tripé, composto dos seguintes elementos: **indivíduo**, **conhecimento** e **realidade**, por isso precisamos estar atentos e levar em consideração que:

a) o **indivíduo** – é um(a) estudante que, normalmente, busca os assuntos expostos, almejando chegar à Faculdade com as fantasias de COMO É FAZER UM CURSO SUPERIOR? Também não descartamos aqueles que já estão no Ensino Superior ou Formados em Cursos de Licenciatura, porém enfrentam uma dificuldade para encontrar livros que abordem os conteúdos com uma preocupação didática de COMO SE PODE UTILIZAR ESSES SABERES EM SALA DE AULA?

b) o **conhecimento** – é sempre uma informação que passou pelo crivo do(a) aluno(a) e/ou pelo nosso, estabelecendo uma relação com as vivências, experiências de vida e muitas leituras sobre o assunto;

c) a **realidade** – o fato de estarmos vivendo um momento político obscuro para a Educação, Cultura e Ciência, em nosso país, pode representar algumas limitações no Ensino e na Pesquisa, interferindo na formação desse profissional ou no trabalho dos que já são formados.



O trabalho com a Produção textual, visto e organizado a partir da concepção de gêneros do discurso, é bastante recente em nosso país. Teve destaque nas últimas décadas, depois do impulso inicial, dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), oferecendo vários desafios a educadores em geral.

Vale destacar que esse modelo de ensino da Produção textual veio substituir o tradicional “Ensino de Redação” – centrado no tripé narrar-descrever-dissertar –, que se baseava numa concepção generalista de Produção textual, fortemente influenciada por modelos quase, exclusivamente, literários. Por isso, escrever bem, de acordo com essa concepção, era basicamente ser capaz de fazer um texto com começo, meio e fim; de escrever certo, ou seja, de acordo com as regras da língua padrão; e, quando fosse possível, de empregar um bom vocabulário e alguns recursos de estilo.

Em oposição à essa concepção, a proposta de uma Produção Textual na perspectiva dos Gêneros do Discurso considera o antigo modelo um conjunto de práticas de ensino cristalizadas e distantes de uma realidade social, pois defende que cada texto, cada gênero possui características próprias e únicas e, por isso, requer um tratamento específico. Também entende que a escola deve se abrir para as práticas de linguagem orais e escritas, existentes na sociedade e, efetivamente, preparar os alunos para uma vida cidadã.

Numa situação em que um(a) jovem aprende, por exemplo, a fazer uma carta argumentativa de solicitação ou de reclamação, ou, então, uma carta de leitor ou um abaixo-assinado, esse(a) jovem não apenas se apropria

de informações sobre o conteúdo, a estrutura e a linguagem próprios desses textos, porém também toma consciência da função social desses gêneros. Dessa forma, ele(a) entende o seu papel social como cidadão(ã), quer dizer, um(a) cidadão(ã) que tem o direito de reclamar, de solicitar providências, de interferir, de opinar e de transformar. Em outras palavras, verdadeiras aulas de vida, de cidadania, como ressalta William Cereja, em seu artigo, na Revista Nova Escola (Edição Especial nº 30, 2010).

É importante lembrar que o(a) professor(a) era visto(a) simplesmente como “professor(a) de redação”, ou seja, profissional com um fazer distante da realidade e da prática textual dos alunos. No entanto, passou a ter um novo papel: o de especialista em linguagem que deve orientar e aprimorar a produção e o uso de textos tanto na escola quanto na vida social.

Nesse sentido, a sala de aula transforma-se numa verdadeira oficina de textos de ação e interação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização de projetos e, também, pela adoção de estratégias, como: enviar cartas a destinatários reais; entrevistar profissionais; participar de debates; fazer um jornal; representar, declamar etc. Todas essas atividades, além de envolver os alunos em situações contextualizadas de Produção textual, diversificam e tornam reais os leitores das produções que deixam de ser, apenas, “leitores prováveis”.

Afinal, devemos chamar de gênero do discurso ou gênero textual? Essa questão pode ser definida pela concepção que se adota de DISCURSO e TEXTO. Para

esta exposição, definimos DISCURSO como uma instância de análise que liga o presente ao passado, ou melhor, o enunciado à Enunciação para revelar as condições de produção do texto, isto é, em que contexto sócio-histórico-cultural o texto foi produzido? Quais eram as intenções do produtor no momento da Enunciação, quer dizer, no momento de produção do texto? Ter, ainda, um levantamento das marcas linguísticas que corroboram uma possível leitura, orientada por uma direção argumentativa.

**Figura 2** - Autor: BREVES, André Luiz Padilha.



Ao nos referimos a TEXTO, é necessário retomarmos duas vertentes: (1ª) a concepção *lato sensu* que é objeto de estudo da Semiótica de Charles Sanders Peirce. Peirce foi um filósofo, cientista, linguista e matemático americano. Seus trabalhos apresentam importantes contribuições à Lógica, Matemática, Filosofia e, principalmente, à Semiótica. É também um dos fundadores do Pragmatismo, junto com William James e John Dewey; (2ª) a concepção *stricto sensu* embasou o Projeto Semiótico de **Algirdas Julien Greimas**, um linguista russo de origem lituana, que contribuiu muito para a Teoria da Semiótica e da Narratologia. Esse projeto de base estruturalista recebeu o nome de PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO.

A partir das pesquisas de um francês (Michel Pêcheux), surgiu a Disciplina Análise do Discurso que trouxe em seu bojo o conceito de ideologia, entretanto como uma má consciência, ou seja, uma visão distorcida da realidade. Nessa segunda concepção de texto, há uma tentativa de se juntar as duas partes: a manifestação textual, que é a parte mais visível, e a instância de análise pressuposta pelo enunciado.

Assim, passamos boa parte de nossos dias lendo os mais diversos **textos**, interpretando-os e reagindo a eles por meio de novos textos. Desde os textos mais corriqueiros, como placas de trânsito ou cumprimentos, até os mais elaborados, como as obras de arte ou tratados científicos, a humanidade lê e escreve textos. Mas, de fato, o que é um texto? **Texto é uma unidade de sentido, elaborada por um produtor e compreendida/interpretada por um leitor.**

Mas, voltando ao início dessa discussão, se é gênero do discurso ou gênero textual, Marcuschi (2008) destaca que há um consenso entre essas perspectivas: para comunicar-se, o indivíduo recorre aos gêneros, como uma forma de se adequar a determinado contexto. Acrescenta ainda que os textos e/ou discursos circulam por meio dos gêneros. Ora, se os textos e/ou discursos circulam por meio de gêneros, por que, então, o uso de termos distintos como gênero do discurso e gênero textual? Marcuschi afirma que “a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos”. (2008, p. 58). Em vista disso, vamos adotar a expressão **gênero textual** todas as vezes que nos referirmos ao gênero da produção textual escrita.

## **Primeira Parte: A Produção de Relatos e Narrativas**

Vamos rever como a nossa história da Produção Textual Escrita começou na escola... Nas séries iniciais, fomos estimulados a produzir textos que tinham uma sequência de fatos e/ou eventos, por isso ainda que tenhamos, até hoje, algumas dúvidas, essa nossa produção avançou bastante. Na verdade, já fazíamos esse exercício com frequência na oralidade, quando contávamos aos nossos pais, irmãos ou amigos como tinha sido o dia a dia na escola, com a professora e nossos coleguinhas. Mas não podemos falar de ENSINO, sem falar da outra ponta do processo que é a APRENDIZAGEM. O exercício proposto foi colocar no papel algo que já fazíamos na fala. Desse modo, começamos a observar que não escrevemos exatamente como falamos e, também, precisamos entender a função da pontuação, que nada tem a ver com a respiração. Sobre esse último aspecto, talvez tenhamos uma oportunidade de abordá-lo num outro momento.

Convém destacar que a maneira como as crianças aprendem tem sido investigada por estudiosos ligados à Área da Educação. Na segunda metade do século 20, Piaget e, depois nas décadas de 1980 e 1990, Vigotsky começaram os estudos das Didáticas de Ensino que constituem os métodos e técnicas utilizados para o ensino-aprendizagem. O construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vigotsky são práticas

educacionais propostas por esses estudiosos que fundamentaram a estrutura educacional em diversos países. O construtivismo é uma teoria sobre a construção do conhecimento interno e defende que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento do sujeito. Enquanto o sociointeracionismo é um processo de interação com mediação que relaciona o aprendizado ao meio social, enfatizando o papel do contexto histórico-cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Nossa exposição dos conteúdos terá a organização metodológica de uma sequência didática. A sequência didática é um conjunto de propostas relacionado a um conteúdo, com uma ordem de desenvolvimento.

### **Uma Sequência Didática**

Ao abordar a metodologia, é fundamental aprofundar o conceito: **o que são sequências didáticas?** Sequências didáticas é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar para a aprendizagem de seus alunos, pois elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Vale destacar que podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, uma vez que auxiliam o(a) professor(a) a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

Há duas possíveis vertentes de trabalho na utilização das sequências didáticas. Na primeira, podemos atuar, diretamente, com o(a) professor(a), contribuindo para sua formação continuada, porque por meio de uma sequência didática, o(a) docente que sinta dificuldade em algum conteúdo específico pode ter a oportunidade de organizá-lo, enquanto se prepara para ministrar esse conteúdo. Na segunda vertente, podemos atuar, pessoalmente, com os discentes, mas o trabalho precisa estar articulado com o(a) professor(a) da disciplina na turma.

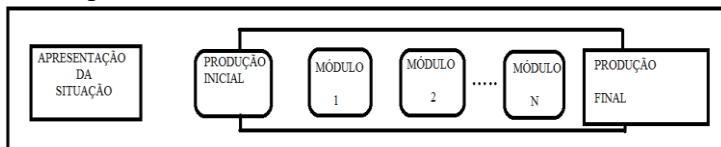
Dessa forma, pode-se definir uma sequência didática (SD) como o conjunto de atividades, estratégias e intervenções que, bem planejadas, objetivam o entendimento sobre certo conteúdo ou tema (KOBASHIGAWA *et al.*, 2008). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma sequência didática desenvolvida em três etapas, a saber: produção inicial, módulos e produção final.

A produção inicial é uma etapa importante na execução da SD, visto que funciona como elemento motivador tanto para os alunos como para o desenvolvimento da própria SD, deixando claro para o(a) professor(a) não só quais as maiores dificuldades de escrita dos seus alunos, como também quais aspectos textuais o(a) aluno(a) desenvolve de forma mais adequada ao gênero em estudo. Desse modo, a produção inicial atua como uma espécie de “reguladora” da SD, já que, por meio dela, o objetivo da sequência didática se desenvolve de maneira mais efetiva. Esses autores propõem uma estrutura de base, com uma sequência didática completa:



## Estrutura de base de uma sequência didática completa

**Figura 3** - Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p.97).



Ao abordar o conteúdo relatos e narrativas, começamos por desfazer a confusão que persiste, porque, na escola, não separaram didaticamente o que é realidade do que é ficção. Quando falamos de algo que acontece em nosso cotidiano, não estamos fazendo uma narrativa e sim um relato. O relato trata de algo do nosso dia a dia. Sendo assim, nas narrativas, temos personagens, porém nos relatos nos referimos a pessoas. As narrativas são fruto da imaginação, entretanto podem ser inspiradas em fatos/eventos verdadeiros. Outro ponto que contribuiu bastante para essa confusão é o fato de que as estruturas são idênticas. A estrutura da narrativa tem cinco elementos e o relato também.

Precisamos pensar, neste momento, nas contribuições da Teoria Literária que define os elementos estruturais da narrativa: FATO/EVENTO, NARRADOR, PERSONAGEM, TEMPO E ESPAÇO. Enquanto no relato, há um FATO/EVENTO, a PESSOA que conta a história, a(s) PESSOA(S) que participa(m) dela, o TEMPO em que essa história ocorreu e um LUGAR onde ela se passa. Mas a sequência, em que cada

elemento aparece no texto, não importa nem no relato e nem na narrativa.

Para exercitarmos a diferença existente entre uma narrativa e um relato, vamos produzir, primeiro, o relato de um fato desagradável que aconteceu com você perto de sua casa ou apartamento. Faz parte deste exercício, você ter de reconhecer, em seu próprio texto, cada elemento da estrutura, ou seja, sublinhe os cinco elementos no texto produzido.

Em seguida, vamos dar espaço à imaginação... crie uma história de amor que alguém viveu ou você gostaria de viver. DETALHE IMPORTANTE: Seu texto não poderá ultrapassar uma lauda, isto é, um lado de uma folha de papel.

Em resumo, fazer um RELATO ou uma NARRATIVA é contar uma história. A história pode ser verdadeira, ou seja, pode ter acontecido com você, alguém conhecido ou com estranhos. Nesse caso, temos um **relato**. Mas você pode contar uma história que criou. Essa receberá o nome de **narrativa**.

Por uma questão didático-metodológica, é necessário enfatizar que a estrutura de um relato ou uma narrativa é composta de 5(cinco) elementos: um fato importante e/ou evento; quem relata ou um narrador; alguém que participa ou personagem(ens); tempo; e espaço. É bom destacar que narrador e personagem só existem em uma narrativa, isto é, quando for um relato, haverá alguém contando a história e outra(s) pessoa(s) participando dela.

Convém lembrar que relato e narrativa são textos que devem ser construído em TRÊS partes, mas não necessariamente em três parágrafos:

1ª INTRODUÇÃO – há uma preparação para fazer o relato ou narrar a história. Assim, apresentamos, pelo menos, 3(três) elementos dessa estrutura: a pessoa que conta (ou **narrador**); alguém que participa (ou **personagem**), **tempo** e **espaço**, pouco importando a ordem desses elementos;

2ª DESENVOLVIMENTO – relatamos (ou narramos) o **fato importante** e/ou **evento**, pois acontece algo de grande relevância. Por isso, temos de contar os fatos do relato ou da narrativa;

3ª CONCLUSÃO – abordamos uma consequência possível para o relato ou narrativa, já que precisamos de um encerramento. Dessa forma, só escrevemos sobre a(s) consequência(s) do fato importante e/ou evento. A conclusão pode ser feita de várias formas, porque o mesmo acontecimento pode ter consequências distintas. Em outras palavras, as consequências podem ser positivas e/ou negativas, dependendo, apenas, da sequência dos fatos no relato ou, então, de quem narra a história.

## **Narrador**

Todo relato ou narrativa é contado/narrado por um ponto de vista que pode ser explícito ou implícito. Por exemplo: no caso de reportagens, quem conta a história é o repórter que escreve ou apresenta a matéria. Quando alguém faz o relato de um assalto ou acidente automobilístico, é uma pessoa quem faz. Na maioria dos

romances e livros de literatura, o narrador é o produtor da história que pode assumir ou não, uma identidade dentro da própria narrativa. Quanto à classificação, pode ser, principalmente, dos seguintes tipos que, às vezes, se sobrepõem:

- **Onisciente** – quando tem conhecimento completo de toda a história e todos os detalhes de cada pessoa (ou personagem) e situação. Esse é o narrador mais comum na Literatura Clássica;

- **Participante** – quando participa da história como uma das pessoas (ou personagem). Ele conta/narra em primeira pessoa, tornando-se um **narrador personagem**;

- **Não-participante** – surge, apenas, como **narrador observador**. Sabe da história e da sequência dos fatos, porém desconhece detalhes sobre os participantes (ou personagens).

Porém existe algo que não podemos esquecer, porque faz a tessitura do texto: as três partes têm de tratar do mesmo fato ou evento. Na primeira parte do exemplo selecionado, preparamos um SUSTO em José. Já, na segunda, acontece o SUSTO. Finalmente, na terceira parte, aparecem as consequências desse SUSTO. Então, vimos que o SUSTO está presente nas três partes do texto, fazendo a ligação lógica das partes. Isso significa que há, no texto, uma UNIDADE de sentido, ou seja, existe uma coerência entre as partes.

### O SUSTO

*José Carlos é um colega muito gozador. Faz brincadeiras com todo mundo. Não há um dia em que não esconda os objetos de alguém. Como ele tem muito medo de bicho, a turma resolveu*

*dar-lhe um susto. Colocamos, antes do recreio, um pacote em sua carteira e ficamos olhando pelo vidro da porta.*

*O rapaz, primeiramente, ficou surpreso. Percebemos que ele examinou o embrulho. Certamente viu seu nome escrito no papel com tinta azul. Nem desamarrou a fitinha vermelha. Rasgou o papel e olhou a caixa de madeira por alguns instantes. Depois, puxou a trava da tampinha. Quando ele levantou a tampa, uma cobra verde de borracha saiu da caixa, caindo sobre ele. O colega deu um grito e caiu de costas no chão.*

*Entramos correndo. José Carlos estava amarelo. Aí ficamos preocupados. Demos-lhe água e, aos poucos, ele se reanimou. Só depois de uma semana é que pudemos fazer gozações com o rapaz que já pegou o apelido de Cobra.*

1- Faça um inventário dos elementos da narrativa, presentes no texto acima:

- a) os três elementos da introdução (personagens, tempo e espaço) -
- b) o evento ou fato importante -
- c) o narrador -

2- Reescreva a história, mas alterando o que se pede abaixo:

a) em vez de abrir uma caixa de madeira, coloque uma menina abrindo uma caixa de fósforos, em que há uma barata viva;

b) insira essa personagem em outro lugar que não seja uma escola;

c) redija uma conclusão na qual a menina passa mal por causa do susto.

3- Agora, dê “asas à imaginação”, produzindo uma narrativa com alguns elementos preestabelecidos: 1° o evento acontecerá num lugar público; 2° o narrador-personagem contará os fatos de um assalto; 3° o assalto será praticado por dois bandidos; 4° o evento acontecerá no início da manhã; 5°

haverá uma vítima, sendo usada como refém; e 6° a polícia terá uma boa atuação na resolução desse crime.

## Atividade em dupla

Faça o que se pede:

a) Leia o relato abaixo;

*Numa tarde de sexta-feira, eu viajava com minha família de Fortaleza para a Cidade de Iguatu, onde passaríamos as férias.*

*Eram dez pessoas, divididas em três carros. Eu ia com meus pais no carro que ocupava a segunda posição no comboio.*

*Ao chegarmos à metade do caminho, avistei uma fumaça no carro da frente, em que iam meus avós e dois primos. Imediatamente, avisei a meu pai, que estava dirigindo, e ele deu sinal de luz, para que meu avô parasse o carro no acostamento.*

*Quando parou, uma labareda tomou conta do carro. Foi aquela correria, mas conseguimos resgatar todos que estavam no veículo. Entretanto, não pudemos retirar as bagagens do porta-malas do carro.*

*Acionamos o seguro e eles mandaram um táxi para transportar meus avós e primos. Até hoje, não foi descoberta a causa do incêndio. Felizmente, todos saíram ilesos e o seguro arcou com os prejuízos do sinistro.*

b) Verifique se o relato acima está bem estruturado, observando os seguintes aspectos:

- existem os três elementos na introdução? Quais são?
- o evento é relatado no desenvolvimento? Qual é o evento?
- a conclusão apresenta uma consequência para o evento relatado? Que consequência é essa?

c) O evento aconteceu com o seu grande amigo, e esse lhe contou tudo, em detalhes. Acionada pela Companhia de Seguros, a polícia não descarta a hipótese de uma tentativa de assassinato, por isso deseja ouvir/ler o depoimento de todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com o evento ou sabem algo sobre ele. Então, você precisa dar o seu relato por escrito, para constar no inquérito policial.

### **Atividade em dupla**

Faça o que se pede:

a) Ao lermos o relato abaixo, percebemos a dificuldade de compreensão do que, de fato, aconteceu. Isso pode revelar a falta de uma organização dos enunciados nas partes que compõem o texto.

*O Ministério do Trabalho do Japão está investigando um curioso tipo de assassinato que parece saído diretamente de um livro de ficção científica. Nos últimos oito anos, dez trabalhadores foram mortos por robôs industriais.*

*Quatro desses casos deveram-se a falhas humanas. Nos outros seis, os robôs puseram-se em movimento de repente e as vítimas não tiveram escapatória.*

(Folha de São Paulo, maio, 1987)

- b) Qual é o evento ou o fato mais importante nesse relato?
- c) Numere, no texto, as etapas da composição de um relato;
- d) Faça um levantamento dos três elementos da introdução;
- e) Qual a consequência presente no texto?

f) Seguindo a nossa proposta de organização de um relato, reconstrua o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.

## **Atividade em dupla**

1- Leia, com muita atenção, o texto abaixo:

### UM ASSALTO

*Eu fora estudar Matemática na casa de Rosinha. Na volta, perto de casa, resolvi entrar na padaria do senhor Pedro e comprar pão. Assim, na manhã seguinte, economizaria tempo. Eram nove horas, quando disse boa-noite para o proprietário.*

*Ele começava a atender um garoto de, aproximadamente, dezesseis anos. Mal reparei em suas roupas velhas, nas botinas sujas. O rapaz parecia indeciso na escolha, mas, finalmente, se decidiu. Apontou para a rosca maior que estava na vitrine. Esperou que o senhor Pedro a embrulhasse. A mim, ele demonstrava calma. Assim que o dono da padaria colocou o embrulho em cima do balcão, o rapaz o apanhou e saiu em desabalada carreira.*

*O senhor Pedro gritou, ameaçou correr. Mas quando chegou à porta, o indivíduo já tinha sumido. O homem ficou irritado e reclamou muito. Eu ficara abobalhada diante da correria, dos gritos. Demorei a compreender que assistira a um assalto.*

A seguir, vejamos as questões que foram propostas para os exercícios de compreensão e de interpretação, objetivando fazer uma avaliação da leitura.

2- Para ajudar a compreender o texto lido, responda as questões seguintes. Mas, como forma de preparar o momento



posterior, no qual você deverá fazer um resumo do texto, procure recuperar, na resposta, parte do enunciado da pergunta:

- a) Quem conta a história?
- b) Na casa de quem, o(a) narrador(a) foi estudar?
- c) Ao voltar para casa, onde ele(a) resolveu entrar?
- d) A que horas isso aconteceu?
- e) Sobre a história lida, marque as **opções incorretas**:

( ) Quando o(a) narrador(a) entrou no estabelecimento, havia, apenas, o proprietário no local.

( ) Havia um garoto, escolhendo algo na vitrine.

( ) O Sr. Pedro se recusou atender o rapaz.

( ) O proprietário gritou, quando o rapaz apanhou o embrulho e correu.

f) Como estavam as roupas do rapaz que o Sr. Pedro atendia?

g) Marque V ou F, conforme seja verdadeira ou falsa:

( ) O jovem escolheu a maior rosca que estava na vitrine.

( ) Sr. Pedro não quis embrulhar a rosca, mas colocou-a sobre o balcão.

( ) O rapaz apanhou o embrulho e saiu em desabalada carreira.

( ) A menina ficou apavorada com o assalto.

h) Que atitude(s) o Sr. Pedro teve, diante da correria do rapaz?

i) Coloque os fatos na ordem cronológica dos acontecimentos, numerando-os.

( ) Esperou que o Sr. Pedro a embrulhasse.

( ) Eram nove horas, quando disse boa-noite para o proprietário.

( ) Eu fora estudar Matemática na casa de Rosinha.

( ) O Sr. Pedro gritou, ameaçou correr.

( ) Ele começava a atender um garoto de, aproximadamente, dezesseis anos.

( ) Eu ficara abobalhada diante da correria, dos gritos.

3- Ler é compreender o conteúdo literal de um texto, para poder ultrapassar os limites dessa produção textual escrita, isto é, relacionar o conteúdo às vivências, à experiência de vida. Para ampliar e aprofundar o entendimento da obra, podemos interpretar o texto lido com as seguintes perguntas:

a) Em sua opinião, roubar alimento deve ser considerado um crime? Justifique a sua resposta.

b) Se você estivesse num estabelecimento comercial e houvesse um assalto, como você (re)agiria?

c) Que perfil social e/ou psicológico você traçaria do rapaz que roubou o estabelecimento do Sr. Pedro?

d) Você acha que o proprietário deveria ter uma arma escondida, para poder reagir em situações como a que foi descrita no texto? Justifique a sua resposta.

e) Que *slogan* você faria para incentivar uma campanha em favor do desarmamento da população? Vale destacar que um *slogan* é normalmente uma frase de efeito que busca chamar a atenção para um evento ou fato. Mas, se você não for favorável ao desarmamento, que *slogan* produziria para expressar a sua opinião?



## **Segunda Parte: A Produção do Texto Dissertativo-argumentativo**

A partir do entendimento dos gêneros textuais, a avaliação dessas produções deixa de lado os critérios, exclusivamente, literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido. A avaliação deve considerar, portanto, aspectos como: estão o conteúdo, a estrutura e a linguagem adequados ao gênero produzido, ao interlocutor e à situação? O texto cumpre a finalidade que motivou a sua produção?

Na perspectiva dos gêneros textuais, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: os alunos têm a oportunidade de aprender a escrever todos os gêneros. É provável que um(a) aluno(a), ao se apropriar dos procedimentos que envolvem, por exemplo, a produção de uma crônica, não apresente tanta habilidade quanto outro(a) aluno(a). No entanto, ele poderá produzir textos publicitários criativos ou ser um bom argumentador, tanto em debates públicos como em textos argumentativos escritos. Em resumo, podemos entender os gêneros textuais como um meio de “inclusão textual”, como bem afirma William Cereja, em seu artigo, na Revista Nova Escola (Edição Especial nº 30, 2010).

Ao tratarmos do assunto anterior, buscamos abordá-lo, na parte teórica, de forma clara e em poucas

laudadas. Além disso, apresentamos exercícios dos conteúdos trabalhados, visando exemplificar e sugerir ao leitor. Pois é... se as palavras incentivam, os exemplos arrastam. Em outras palavras, o professor não deve pedir a produção de uma(duas) lauda(s) ao aluno e gastar muitas páginas para explicar o que está propondo. Outra estratégia importante é produzir juntos. Para fechar o conteúdo, produzimos um relato e/ou uma narrativa com a colaboração dos alunos, porque, dessa forma, eles percebem que não é difícil produzir um texto.

Esta passagem de relatos/narrativas para um texto dissertativo, no qual há uma organização de ideias, caracterizando, assim, um trabalho com conteúdo abstrato, ganhou suporte com os estudos de Jean Piaget. Seus estudos colaboraram, por meio de uma experiência, em que o biólogo e psicólogo conseguiu delimitar um campo de estudos empíricos: o pensamento infantil e o raciocínio lógico. A partir daí, compreendeu-se que um(a) jovem, no 4º estágio das operações formais (dos 11 aos 14 anos), possui toda a estrutura do pensamento abstrato, isto é, ele(a) está apto(a) a organizar as ideias. Assim, o raciocínio lógico se desenvolve e o indivíduo já começa a pensar por si só, ao mesmo tempo em que tem a capacidade de criar teorias e refletir sobre as possibilidades do mundo. Portanto, trata-se de uma fase de autonomia.

Na produção de textos escritos, abordamos os elementos de coesão e o fenômeno da coerência no período, no parágrafo e no texto, pois fazem a tessitura textual. Demonstramos que o entendimento do gênero textual dissertativo-argumentativo, estruturado com

uma base teórico-prática, ajuda a orientar a produção dos educandos, levando-os a valorizar não apenas o plano da expressão em que eles observam a correção gramatical, mas também o plano do conteúdo, no qual a ênfase está na originalidade das ideias e na organização das estruturas linguísticas. Desse modo, o(a) estudante perceberá a escrita como uma forma de organizar o pensamento. Vale salientar que a coesão está no nível linguístico, por isso ela é um elemento visível e mensurável, enquanto a coerência está no nível das ideias. Por isso, ela exige uma atenção maior para percebermos a sua presença ou ausência.

Vimos, anteriormente, o conceito de **sequência didática** como um conjunto de propostas relacionado a um conteúdo com uma ordem de desenvolvimento. Percebe-se que essa definição dá conta da *práxis* docente, associada à estruturação de um conteúdo pré-determinado.

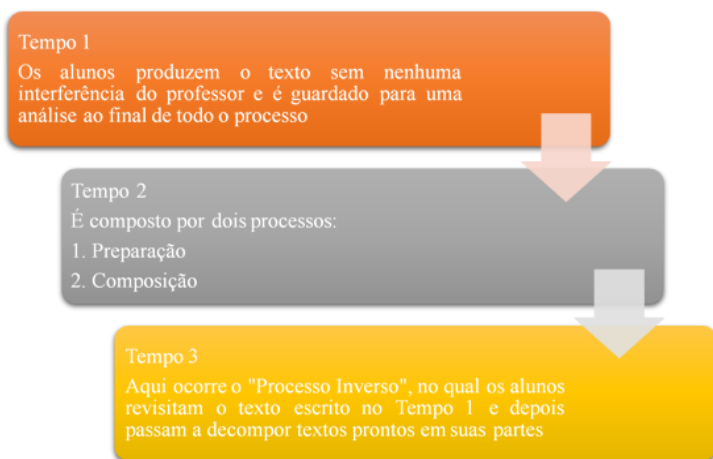
Para a produção de textos no gênero dissertativo-argumentativo, nossa proposta de sequência didática compreende três tempos: a) o **TEMPO 1** é a produção, sem nenhuma interferência do(a) professor(a), mas esse texto será guardado, para que, posteriormente, os próprios alunos possam avaliar a evolução deles na escrita; b) o **TEMPO 2** é composto pelas etapas de **preparação** e de **composição** do texto, apresentadas numa sequência; e c) o **TEMPO 3** é o processo inverso, ou seja, o aluno, já conhecedor das etapas de construção passo a passo e sabendo reconhecer a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, analisa e decompõe textos já prontos,

fazendo alguns exercícios que o leve a refazer os passos dados pelo produtor.

A **Figura 4** ilustra os três tempos da sequência didática de forma objetiva, colaborando para um melhor entendimento da proposta.

**Figura 4** - Fonte: ROCHA, Jefrei Almeida.

Os Tempos da Sequência Didática



Para produzir o texto DISSERTATIVO, precisamos estabelecer um parâmetro. Primeiramente, esclarecemos que existem dois tipos de textos DISSERTATIVOS: o EXPOSITIVO (ou explanativo) e o DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO. Em essência, os dois são dissertativos, porém a diferença entre ambos é que, no expositivo, a intenção do produtor não é convencer o seu leitor e sim expor as ideias dele. Já, no dissertativo-argumentativo, o foco estará na apresentação e

qualidade dos argumentos, uma vez que o seu objetivo é persuadir o leitor, ou seja, convencê-lo.

Entretanto, antes mesmo de enveredarmos por esse caminho, precisamos anunciar o nosso percurso. Começamos discutindo a distinção que existe entre ASSUNTO e TEMA, porque ela é de fundamental importância para que o estudante mantenha o foco no momento da produção escrita. Lucien Tesnière, pesquisador francês que estudou várias línguas neolatinas, percebeu que a nossa língua tem uma característica bastante interessante: o VERBO é a palavra que organiza a informação numa frase. Podemos, então, ter uma oração sem sujeito, contudo jamais teremos uma oração sem o verbo. Por isso, também, fazemos a famosa distinção frase nominal e frase verbal.

Tesnière argumentou contra a divisão binária da oração em sujeito e predicado, o que é predominante no estudo da Sintaxe, substituindo essa divisão pela centralidade do verbo. Ele afirmou que a divisão deriva da Lógica e não tem lugar na Linguística. Assim sendo, Lucien Tesnière posicionou o verbo como a raiz de todas as estruturas oracionais, em que os outros elementos da oração são direta ou indiretamente dependentes do verbo.

Em vista disso, asseguramos que o ASSUNTO traz uma ideia abrangente e o TEMA, por causa do verbo, mais específica. Assim sendo, o que caracteriza o TEMA é a presença de um verbo, pois isso ajuda a focar o que o(a) estudante deve pensar, refletir. Começaremos a entender como se estrutura esta produção textual, com quatro perguntas que guiarão o gênero textual dissertativo-argumentativo: O que é dissertar? Para que



dissertamos? De que necessitamos? O que é argumento? (Pense e escreva a sua resposta).

Quantas vezes fomos avaliados sem saber o que, exatamente, significavam aqueles recados em nossos textos? Antes, porém, o(a) professor(a) chegou em sala e colocou uma proposta de produção textual na lousa, sobre a qual nada foi explicado. Produzíamos sozinho um texto que ele(a) levava para casa, com o objetivo de corrigi-lo. Quando o recebemos de volta, estavam assinalados todos os erros que cometemos, porém sem nenhuma referência aos avanços, aos acertos.

Mas, que Pedagogia é essa? É uma Pedagogia do Fracasso que deseja nos convencer de que, linguisticamente, somos incapazes? Ou de que a língua portuguesa é muito difícil? Quem consegue ensinar, tão somente, dando ênfase aos erros? Quanto aos recados? *Sua introdução carece de um posicionamento; você fugiu ao tema; seu desenvolvimento é fraco quanto à argumentação; sua conclusão não traz uma solução;* e outros. Esses recados foram retirados de textos corrigidos por professores de uma escola renomada nesta cidade. Não nomeamos o estabelecimento de ensino, porque isso não é relevante para o nosso trabalho.

O que, realmente, nos interessa é mostrar que essa postura repressora, alienada e alienante pode calar o indivíduo, pode tirar-lhe a oportunidade de se tornar um(a) cidadão(ã) que irá questionar os (des)caminhos de nossos mandatários. Por isso devemos nos perguntar: a quem interessa uma escola que não incentiva o indivíduo a questionar, refletir?

Há uma corrente linguística alemã, baseada nos estudos de Theodor Adorno (1903-1969), que defende o seguinte: se as escolas ensinassem os estudantes a argumentar, nem precisariam ensinar valores, pois nossos alunos não sofreriam com o preconceito, racismo e bullying. Esse filósofo e sociólogo alemão defende uma formação humanística, capaz de criar uma consciência crítica. Ele dedicou a vida ao entendimento dos processos de formação do homem na sociedade e foi um dos fundadores da Escola de Frankfurt, corrente de pensamento do início da década de 1920.

Vale destacar que o filósofo norte-americano Richard Rorty (1931-2007) pesquisou o que estamos fazendo, ao responder a seguinte questão: o que é uma **Educação Crítica**? Para ele, a resposta está na visão que temos da prática argumentativa. Suas conclusões foram apresentadas num Colóquio em Cerisy-la-Salle em 1993, no contexto de um diálogo com outro filósofo, o alemão Jürgen Habermas, publicado no Brasil com o título: "Verdade, universalidade e política democrática", no livro *Filosofia, Racionalidade, Democracia: os debates Rorty & Habermas* (São Paulo, Editora Unesp, 2005, 103-162).

Nessa perspectiva, podemos estabelecer um paralelo entre a **Educação Crítica** e **Educação Ideológica**. Atualmente, já existem iniciativas em nosso país que trabalham o conceito de **Educação Crítica**, na qual o(a) professor(a) estimula a participação do(a) estudante na sala de aula, buscando torná-lo(a) um(a) leitor(a) proficiente. A **Educação Crítica** gera o debate com os alunos, a

discussão, a análise, contribuindo para formar uma capacidade interpretativa dos fatos e das situações.

Enquanto a **Educação Ideológica**, em princípio, é usada pelo Estado para a manutenção do poder, sendo uma premissa de qualquer tipo de governo em qualquer parte do mundo. No entanto, nela se baseiam os fundamentalistas, stalinistas e neoliberais. Também os intolerantes étnicos ou os nazistas que impuseram à juventude dos lugares que controlaram, como bem assinalou o artigo de Luiz Costa Pereira Júnior, **Educar é argumentar** (REVISTA LÍNGUA, nº 88, 2013).

Ademais, nos livros didáticos, temos o uso de textos como exemplos, o que pode dar a ilusão de existir um posicionamento “correto” sobre determinado assunto, sem que os estudantes tenham acesso a outros pontos de vista e formem sua própria opinião – o que já compromete muito a capacidade de argumentação do(a) aluno(a). Sendo assim, devemos incentivá-lo(a) a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista coerentes e decisões comuns que não apenas respeitem, como também promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamentos éticos em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros, enfim de nosso planeta.

Mas, antes de começarmos a explicação das etapas de construção do texto dissertativo-argumentativo, devemos pedir ao(à) estudante que produza o TEMPO 1. Chamamos assim, porque será o primeiro texto que ele(a) irá produzir, apenas, com o conhecimento prévio

sobre o assunto, isto é, sem nenhuma explicação do(a) professor(a), no tocante à estrutura e partes do texto. O TEMPO 1 terá por finalidade servir de parâmetro, para que o(a) estudante possa fazer uma comparação do conhecimento que trouxe sobre a estrutura e as partes de um texto dissertativo-argumentativo, uma vez que, quando abordamos o desenvolvimento da linguagem escrita, não existe outra forma de mensurar os avanços e constatar a melhoria obtida.

Também utilizamos o TEMPO 1 para fazer um diagnóstico da produção escrita dos estudantes que participavam das oficinas, com o objetivo de elaborar exercícios que os ajudassem a superar os problemas da produção escrita: dificuldades de ortografia; regência verbal e nominal; concordância verbal e nominal; colocação pronominal; e o uso de conectores. Enfim, tudo o que puder ser observado nessa primeira produção escrita.

Sobre os ensinamentos da Gramática Normativa, nossa metodologia propõe ao(à) estudante raciocinar para entender, até mesmo, as dificuldades ortográficas. Por exemplo: nessa fase, uma dúvida é a utilização dos verbos que têm S ou Z: QUI\_; FI\_; PU\_; TRA\_; e outros. A explicação é a seguinte: quando houver a dúvida, escreva o verbo no INFINITIVO, ou seja, QUERER, FAZER, PÔR e TRAZER. Bom, se houver o Z nesse infinitivo, coloca-se o Z. Mas se não houver, coloca-se o S. Assim sendo, **QUIS** é com S, porque **QUERER** não tem Z. **PUS** é com S, já que **PÔR** não tem Z.

Como já foi citado, o(a) estudante só receberá esse texto de volta, depois da última parte do conteúdo

explicado e trabalhado minuciosamente. Ao ser devolvido o TEMPO 1, o(a) estudante deverá fazer, no próprio texto, uma comparação balizada “no que ele fez antes de conhecer a nossa proposta metodológica” e “no que ele aprendeu com ela”, anotando O QUE FALTOU NO SEU PRIMEIRO TEXTO PRODUZIDO? Assim, poderá perceber os avanços na produção de um texto dissertativo-argumentativo. Enfim, como ele(a) chegou e que bagagem trouxe na produção textual escrita. A esse primeiro texto, NÃO atribuiremos uma nota e o(a) estudante precisa ser informado disso, antes mesmo de produzi-lo.

Este é o início do processo de produção de textos escritos no gênero dissertativo-argumentativo e corresponde ao TEMPO 1. Como já foi dito, neste momento não há interferência direta do(a) professor(a) na produção. No entanto, é preciso que alguns procedimentos sejam respeitados:

- i. O tema deve ser atual e de fácil entendimento;
- ii. Em nenhuma hipótese, o(a) professor(a) deve corrigir o texto para atribuir uma nota;
- iii. Esses textos devem ser guardados pelo(a) professor(a) num grande envelope;
- iv. No último encontro da oficina, o TEMPO 1 deverá ser devolvido a seus produtores.

Para padronizar o TEMPO 1, fornecíamos uma folha de papel pautado, solicitando as informações que os participantes da oficina deveriam nos dar, para fazermos um registro que viesse ilustrar este livro. No entanto, optamos por não escanear nenhum, porque poderia expor o(a) estudante:

## TEMPO 1

ALUNO(A):

TURMA:

SÉRIE:

Escolha um dos temas abaixo e faça um texto dissertativo-argumentativo:

a) O homem da metrópole está migrando para as cidades do interior;

b) A ação do homem pode destruir o planeta Terra;

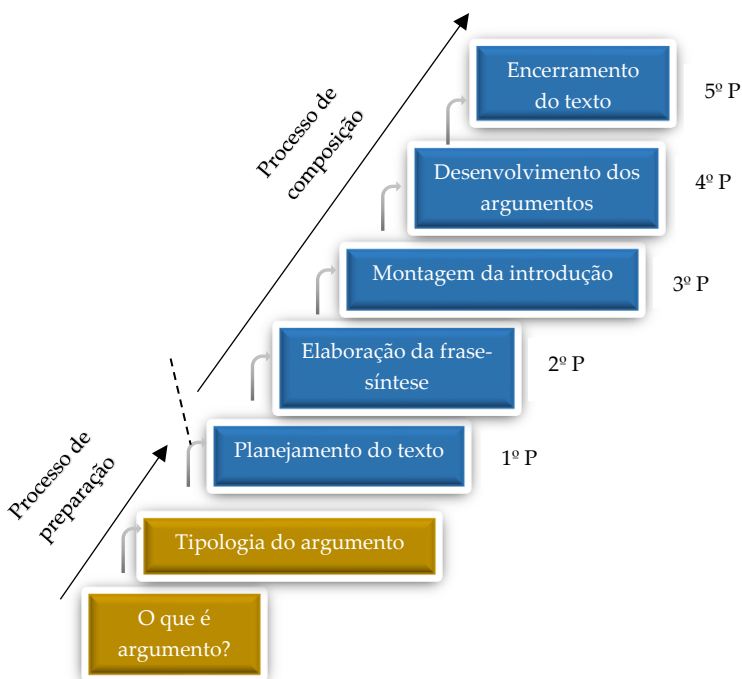
c) A violência contra a mulher cresce assustadoramente no Brasil.

Vale destacar que o intuito dessa produção livre é fornecer ao aluno um parâmetro, para que ele(a) possa avaliar a sua evolução. Ao longo dos anos em que trabalhamos, assim, nas oficinas, os alunos perceberam como foi substancial o aprendizado e conseguiram entender todas as deficiências que os textos deles apresentavam, quer dizer, a bagagem que trouxeram e o aprendizado que estavam levando.

Damos, então, início ao TEMPO 2 em que as oficinas desencadearão duas etapas: a de **preparação**, entendimento do que é argumentação e argumentos; e a de **composição**, o passo a passo de construção das partes do texto dissertativo-argumentativo. Vejamos a **Figura 5** que descreve a estrutura do TEMPO 2 com os processos citados e as etapas de cada processo.

**Figura 5** - Fonte: ROCHA, Jefrei Almeida.

Estrutura do Tempo 2



Em primeiro lugar, vamos responder aos questionamentos que foram feitos, já que eles introduzem este assunto. No fim de nossa exposição sobre a distinção de ASSUNTO e TEMA, afirmamos que podemos começar a entender como se estrutura um dissertativo-argumentativo, respondendo a quatro perguntas: 1ª **O que é dissertar?** 2ª **Para que dissertamos?** 3ª **De que necessitamos?** e 4ª **O que é argumento?**

Começamos pela pergunta: **o que é dissertar?** Dissertar é revelar um posicionamento, emitir um conceito ou dar uma opinião. Vamos nos restringir a essa última afirmação: dissertar é dar uma opinião, porque estamos abordando a construção do texto dissertativo, porém o dissertativo-argumentativo. Lembrem que existem dois tipos e que, no texto dissertativo-argumentativo, a argumentação é mais forte do que no dissertativo expositivo, uma vez que buscamos defender uma tese. A segunda pergunta foi: **para que dissertamos?** Dissertamos para convencer o meu leitor. Quanto à terceira pergunta: **de que necessitamos?** Necessitamos de bons argumentos. Entretanto, o que é um BOM argumento? Vamos afunilar, perguntando: **o que é um argumento?**

Convém lembrar que, entre os 3 e 4 anos do desenvolvimento da criança, surge a conhecida **idade dos porquês** que tem a sua razão de existir e traz consigo vários benefícios no desenvolvimento da linguagem. Quem tem criança em casa nessa faixa etária, sabe bem do que vamos dizer agora: há uma fase no aprendizado da fala em que ela elabora hipóteses sobre a linguagem. ex.: Papai, eu fazi o que você pediu! Qual foi a operação mental realizada pela criança? Em milionésimos de segundos, ela fez a seguinte relação: quando é COMER, eu digo COMI; quando é PERDER, digo PERDI, logicamente quando for FAZER, eu vou dizer FAZI.

Mas por que trouxemos esse exemplo? Para vocês entenderem que essa experimentação da linguagem ocorre não apenas nos vocábulos, mas também nas estruturas frasais. Um bom exemplo é essa **fase dos**



**porquês.** ex.: Por favor, traga um copo com água para mim. A criança pergunta: **por quê?** Então, qual é a hipótese linguística lançada por ela? Dizemos algo e, depois, temos de justificar.

Nesse ponto, precisamos entender a importância da argumentação para o conhecimento humano? Argumentar é expressar razões sobre o que pensamos ou fazemos. Desse modo, compreender a **argumentação** é fundamental tanto para formularmos boas razões para as afirmações proferidas, quanto para avaliarmos as razões fornecidas por outras pessoas sobre as ideias e ações delas.

Sendo assim, os ARGUMENTOS são justificativas para as afirmações que fazemos. Eles podem ser: **Fortes**, esses são os que convencem; ou **Fracos**, aqueles que NÃO convencem. Os fortes estão divididos em:

a) **Comprovados** – em que há uma prova material; ex.: Um vigilante vê um homem humilde saindo de um Shopping com um livro embaixo do braço e diz: o Sr. não pagou esse livro. O homem responde: *Paguei, sim. Aqui está a nota fiscal, carimbada pelo caixa.* Há uma relação de CAUSA (Pagar o livro) e CONSEQUÊNCIA (Ter a nota fiscal em mão);

b) **Comprováveis** – para os quais criamos uma situação que faça surgir a prova, ou a própria situação comprove o que está sendo dito; ex.: **Fui atacado por um touro, porque provoquei o animal.** Existe, também, uma relação de CAUSA e CONSEQUÊNCIA. Em outras palavras, quem duvidar de mim, pode provocar o touro, para ver o que acontece.

Os fracos podem ser classificados como:

(i) **Ilógicos** – em que NÃO há uma relação de CAUSA e CONSEQUÊNCIA. ex.: Dois torcedores discutem futebol e um deles diz que o Ceará é o melhor time do Estado, enquanto o outro diz ser o Fortaleza. Depois de muita conversa, o torcedor do Ceará desafia o seu colega, pedindo um argumento capaz de defender o que ele diz. Então, o torcedor do Fortaleza afirma: Tenho, sim. **O uniforme do meu time é tricolor.** Não há nada na cor do uniforme de um time que o faça jogar bem ou mal;

(ii) **Generalizantes** – aqueles que abarcam um universo tão amplo, por isso não se pode provar o que é dito; ex.: O Brasil é campeão de acidentes no trânsito, **porque os motoristas são irresponsáveis.** Isso não podemos provar, já que a abrangência do argumento não permite comprovar o que se diz.

Além desses dois tipos básicos de argumento que se desdobram em mais dois num total de quatro, reconhecemos a **citação** como um bom **argumento de autoridade.** Entretanto, aqui vai um comentário de quem está nesta estrada do Ensino da Produção Textual, há muitos anos: muitos estudantes, apesar de reconhecerem a força desse tipo de argumento, preferem não fazer uso dele, por temer ficar nas mãos de alguns avaliadores, já que existem os que não o reconhecem como um argumento válido.

Aliás, vivemos uma realidade bastante estranha, uma vez que temos muitos responsáveis por avaliação de textos que não produzem, sequer, bilhetes em situações cotidianas. Nessa situação, a pergunta que cabe é: como qualificar um texto de bom ou ruim, sem

entender as estratégias discursivas e textuais de construção de bons textos? Afinal, só aprimoramos a nossa escrita, escrevendo dissertações, crônicas, contos, poesias etc. Em vista disso, muitos avaliadores acabam punindo o estudante com a perda de pontos, porque creem que ele(a) tentou ganhar algumas linhas, mesmo quando a citação é pertinente, ou seja, quando ela se encaixa nos contextos lido e produzido.

### **Partes de um Texto Dissertativo-argumentativo**

Por meio de uma dissertação-argumentativa, o produtor “procura convencer seu leitor a adotar uma posição filosófica, política ou ideológica, mudar um comportamento estético, ético ou moral, ou a aceitar um princípio científico como universal” (XAVIER, Antonio Carlos dos Santos, 2001, p. 7 e 8). Quanto à **forma**, costumamos caracterizar a dissertação como: a) escrita em prosa; b) distribuída em parágrafos; c) composta por três partes clássicas: introdução, desenvolvimento e conclusão.

1. **Introdução** – apresenta o tema a ser discutido, criando condições para que o leitor acompanhe a evolução do texto de maneira gradual e ordenada.

2. **Desenvolvimento** – expõe o tema de forma progressiva e encadeadamente, por meio de dados, fatos e informações que vão fomentar os argumentos usados, para defender o ponto de vista do produtor da dissertação.

3. **Conclusão** – encerra a sequência de ideias e opiniões desenvolvidas no corpo do texto, apresentando

uma proposta de intervenção para a solução do problema discutido, se houver; ou retomando, com outra formulação linguística, a tese proposta na introdução, principalmente se o tema não trazer um problema a ser resolvido.

Temos de fazer um comentário bastante oportuno. Nossa proposta metodológica é baseada em cinco passos: 1º Fazer um planejamento; 2º Elaborar uma frase-síntese; 3º Montar a introdução; 4º Construir o desenvolvimento; e 5º Fazer o encerramento. Vamos caminhando passo a passo e sem estresse, pois nossa intenção é despertar no estudante o desejo de produzir textos, tendo segurança e a consciência de cada passo dado na construção.

O primeiro passo é fazer um planejamento do texto. Bom, embora não aconteça de maneira formal, quer dizer, escrevendo no papel, quando acordamos, elaboramos um planejamento mental do que vamos fazer durante o dia. Se queremos produzir um bom texto escrito, nada mais coerente que façamos o planejamento por escrito. Observe os três planejamentos abaixo e veja o posicionamento adotado e os 3(três) argumentos utilizados em cada um:

### **Primeiro planejamento**

1º passo: **fazer um planejamento** – há sempre três elementos: o tema, o posicionamento, seguido do questionamento POR QUÊ? e os 3(três) argumentos.

a) **tema** – **O Brasil já é um dos campeões de acidente no trânsito**. Perceba que o tema possui um

verbo. A não-utilização do verbo transformaria o tema num assunto, o que deixaria abrangente demais, propiciando uma possível dispersão da parte do produtor.

b) **posicionamento** – concordo (Por quê?). Esse posicionamento, seja ele qual for (de concordância ou discordância), é importante para a busca dos argumentos que vão sustentar a tese do produtor. Quando assumimos um posicionamento, temos de esquecer que existe uma posição contrária a nossa. Se existe, deixemos que outra pessoa, que escolheu essa direção argumentativa, defenda essa posição.

c) **argumentos** – conseguimos encontrar os argumentos, respondendo a seguinte pergunta: O Brasil já é um dos campeões de acidente no trânsito. Concordo ou Discordo (Por quê?)

1 - a maioria dos motoristas é imprudente;

2 - existe pouco rigor na aplicação das leis de trânsito;

3 - muitas estradas, avenidas e ruas estão inadequadas para a circulação de veículos.

Reverendo esse primeiro planejamento, constatamos que existem três elementos que compõem um planejamento: tema, posicionamento e argumentos. Vamos, agora, esmiuçar o que foi feito, para entendermos o planejamento. Como vimos anteriormente, tendo como base os estudos de Lucien Tesnière (linguista francês), o que caracteriza um TEMA é a presença de um verbo. Veja o nosso tema: **O Brasil já é um dos campeões de acidente no trânsito**. Na segunda observação, precisamos expressar um posicionamento

seja ele de concordância ou de discordância, porque se queremos convencer nosso leitor, não podemos ficar em cima do muro, isto é, expor uma dúvida.

Além disso, não podemos convencer alguém de algo que não estamos convencidos. Isso não é linguístico e sim lógica de pensamento. Veja o nosso posicionamento: **concordo** (Por quê?). O terceiro elemento do planejamento irá surgir no momento em que fizermos a pergunta POR QUÊ? ao posicionamento. Desse modo, ficará fácil buscar os argumentos. A pergunta que você deve estar fazendo é: tenho de optar sempre por UM lado? A resposta é SIM.

COMENTÁRIOS: No primeiro argumento, não é dito que **os motoristas são imprudentes**, porque não queremos generalizar, enfraquecendo o nosso argumento. Por isso, devemos utilizar a **maioria, inúmeros, muitos** etc. Já, no segundo, não foi dito que **não existe rigor**, uma vez que pode haver, em algum lugar, um rigor no tocante à aplicação das leis de trânsito. No entanto, se existe deve ser **pouco rigor** na aplicação das leis. Por último, não foi dito **as estradas, avenidas e ruas** estão inadequadas para a circulação de veículos, na medida em que a palavra **muitas** deixa o argumento forte.

Convém destacar que o uso de três argumentos dá, sempre, ao avaliador o critério de desempate, pois se o primeiro argumento não for bom, mas o segundo for forte, o terceiro decidirá na avaliação dos argumentos. Outro ponto a ser observado é a presença do verbo em todos os argumentos.

Sobre uma possibilidade de **contraposição**, isto é, apresentar um argumento com o objetivo de contestar algo expresso anteriormente, salientamos que essa estratégia discursiva e textual, somente, pode ser utilizada em textos que chamamos de ARTIGOS DE OPINIÃO. Esses dão voz aos dois (ou mais) lados de uma questão: a polêmica. Neles, fazemos uso de argumentos que confirmam nosso posicionamento e, também, os que são contrários, objetivando dar ao leitor o direito de decidir a qual linha de raciocínio ele adere. Em vista disso, são mostradas duas perspectivas diferentes sobre um mesmo argumento, denotando um **contraste de opinião**.

Portanto, escrever artigos de opinião é um importante exercício para a formação do cidadão. Na sociedade em que vivemos, é de suma importância que os nossos alunos saibam se posicionar frente a um determinado tema ou problema, apresentando argumentos convincentes que possam sustentar a opinião deles.

## **Segundo planejamento**

1º passo: **fazer um planejamento**.

a) tema – **A ação do homem pode destruir o planeta**

**Terra**

b) posicionamento – concordo (Por quê?)

c) argumentos:

1- grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição;

2- o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas;

3- milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais.

### **Terceiro planejamento**

1° passo: **fazer um planejamento.**

a) tema – **O cinema brasileiro não passa por um bom momento**

b) posicionamento – discordo (Por quê?)

c) argumentos:

1- para a produção cinematográfica, há um maior incentivo por parte do governo federal com a isenção de impostos;

2- no Brasil, já existem equipamentos com alta tecnologia, para produzir bons filmes;

3- tivemos, recentemente, algumas indicações ao Oscar e vários prêmios em festivais internacionais.

### **Atividade em Dupla**

Escolha dois temas e faça o primeiro passo, ou seja, fazer o planejamento: a) A mídia e a publicidade são responsáveis pela busca de uma imagem padronizada de beleza; b) As desigualdades sociais brasileiras provocam o aumento da violência urbana; c) Os recentes empreendimentos agropecuários e industriais podem destruir a Amazônia.

Veja um planejamento com o tema **O Brasil já é um dos campeões de acidente no trânsito.** Nele, observe o



posicionamento adotado e os 3(três) argumentos utilizados:

1° passo: **fazer um planejamento.**

a) tema – **O Brasil já é um dos campeões de acidente no trânsito**

b) posicionamento – concordo (Por quê?)

c) argumentos:

1 - a maioria dos motoristas é imprudente;

2 - existe pouco rigor na aplicação das leis de trânsito;

3 - muitas estradas, avenidas e ruas estão inadequadas para a circulação de veículos.

COMENTÁRIOS: Dado o primeiro passo, partimos para o segundo, isto é, vamos elaborar uma frase-síntese. Características deste segundo passo: a frase irá começar a nossa introdução; revelará nosso posicionamento em relação ao tema; e não deve ser uma frase longa.

Vale enfatizar que ela irá retomar tudo o que foi feito antes (a ideia do tema, do posicionamento e anunciar para o leitor um caminho que seguiremos nos argumentos). Na frase-síntese, não existe lugar para um MAS, PORÉM, TODAVIA etc. Ela recebe esse nome por recuperar o que já havia sido feito, entretanto a frase-síntese é a tese que vamos defender em nosso texto.

2° passo: **elaborar uma frase-síntese** – a **frase-síntese** tem 3(três) características observáveis: inicia o texto; revela o posicionamento do produtor; e é normalmente curta.

Campeão de acidentes no trânsito é um título que só nos entristece.

Enfim, dado este segundo passo com a consciência de que produzimos, estamos aptos a ir para o terceiro passo, uma vez que possuímos todos os elementos para montar a nossa introdução.

3º passo: **montar a introdução** – é a apresentação de uma frase-síntese e três argumentos (os três argumentos criam o critério de desempate para o avaliador e projetam um provável número de linhas, isto é, mais ou menos de 25 a 30 linhas). Alguns estudos com jovens vestibulandos comprovaram que os estudantes dessa faixa etária produzem parágrafos com uma média de 5 ou 6 linhas aproximadamente.

Existem profissionais da área que defendem começar o texto com uma base histórica, o que é absurdo! Por que em que parte ficaria a tese e os argumentos? Convém antecipar que a ordem dos argumentos na introdução determina a sequência em que eles aparecerão no desenvolvimento. Por outro lado, a inversão dessa sequência frustra a expectativa do leitor, gerando o que chamamos de QUEBRA DA COERÊNCIA. Assim, podemos afirmar que a coerência se estabelece no nível da ideias, enquanto a coesão aparece, normalmente, no nível da superfície linguística.

*Campeão de acidentes no trânsito é um título que só nos entristece. VALE RESSALTAR QUE a maioria dos motoristas é imprudente. OUTRO PONTO A SER ABORDADO É QUE existe pouco rigor na aplicação das leis. ALÉM DISSO, muitas estradas, avenidas e ruas estão inadequadas para a circulação de veículos.*

COMENTÁRIOS: Neste momento, precisamos recorrer a esses elementos linguísticos que aparecem em

caixa alta, pois eles fazem a conexão entre os períodos. Mais à frente, veremos que eles podem nos ajudar, também, a estabelecer uma ligação entre os parágrafos, porque são palavras, expressões e partes de frase que auxiliam não só a ligação entre períodos, mas também a conexão entre parágrafos. Elas possibilitam relacionar as ideias, dar continuidade ao texto. Enfim, servem para “ligar” as partes de maneira harmoniosa, dando coesão ao texto.

Ainda em relação aos elementos de coesão, podemos observar que, no grupo abaixo, temos elementos coesivos que podem aparecer tanto na introdução quanto no desenvolvimento. Vejamos, então:

*Não nos esqueçamos de que...*  
*Convém ter em mente que...*  
*É bom lembrar, ainda, que...*  
*É importante enfatizar que...*  
*Deve-se assinalar que...*  
*É evidente que...*  
*Vale ressaltar que...*  
*Destaque-se que...*  
*Sabe-se que...*  
*Além disso,... / Além do mais,... / Ademais,*  
*Por isso,... / Em vista disso,...*  
*Afinal de contas,...*  
*Por outro lado,...*

Entretanto, o grupo abaixo inicia, normalmente, um parágrafo de encerramento:

*Enfim,...*  
*Consequentemente,...*

*Desse modo,...*  
*Assim sendo,... / Sendo assim,...*  
*Então,...*  
*Logo,...*  
*Portanto,...*  
*Diante do exposto,...*

### **Atividade em dupla**

Dê os três passos com um dos temas a seguir: a) No Carnaval, aumentam os índices de violência; b) O biocombustível pode ajudar na preservação do planeta Terra; c) A Pandemia do Coronavírus causou mudanças significativas na Educação brasileira.

Seguindo em frente, passamos a abordar uma introdução, uma vez que já temos os elementos que a compõem: a frase-síntese e os três argumentos. Vejamos dois exemplos de introdução.

#### **EXEMPLO 1:**

*O homem é o principal responsável pela destruição do meio ambiente. CONVÉM LEMBRAR QUE grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição. OUTRO ASPECTO QUE DEVE SER ANALISADO É QUE o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas. ALÉM DO MAIS, milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais.*

#### **EXEMPLO 2:**

*A leitura é o caminho do progresso, do prazer e da liberdade. ELA nos permite apossar do saber, fornece alimento para a nossa alma e nossos sonhos e, ALÉM DE TUDO, nos ajuda a expressar melhor os nossos sentimentos.*

Tendo aprendido o terceiro passo, passamos a construir o desenvolvimento no quarto passo da produção de nossa dissertação-argumentativa e estamos indo sem pressa, passo a passo. Neste ponto, ressaltamos algo de extrema importância para seguir em frente com segurança: o que caracteriza o desenvolvimento é a explicação das ideias contidas em cada argumento.

Em vista disso, aconselhamos que sejam colocados no papel, antes de explicar cada argumento, o argumento que queremos desenvolver e, em seguida, acrescentemos a pergunta POR QUÊ? Assim, chegamos à seguinte conclusão: POR QUÊ? no planejamento, depois do POSICIONAMENTO nos traz, sempre, uma justificativa para esse posicionamento, isto é, os nossos argumentos. Como vimos no início destes passos, ou seja, no primeiro passo: FAZER UM PLANEJAMENTO.

Entretanto, POR QUÊ? depois de cada argumento, irá nos trazer a explicação do argumento. Esse procedimento nos dará uma espécie de balizamento para sabermos se o argumento foi ou não explicado.

Agora, você já pode explicar as ideias contidas em cada argumento, **obedecendo à ordem em que os argumentos foram apresentados na introdução**. Essa orientação de obedecer a uma ordem de colocação na introdução é para não desorientar o leitor de nosso texto. Afinal, produzimos um texto dissertativo-argumentativo para convencer o nosso leitor, porém uma mudança de lugar nos argumentos – após terem sido colocados na introdução – pode ser avaliada como uma quebra de coerência no texto produzido.

É comum nos depararmos com textos que têm períodos e/ou parágrafos sem uma ligação lógica, ou seja, que não fazem sentido, o que, obviamente, prejudica o entendimento das ideias que o produtor tentou nos transmitir. E por que isso acontece? Muitas vezes pelo mau uso de conectores entre períodos/parágrafos ou pela ausência deles. Também por uma desorganização no arranjo das ideias ou fatos e, ainda, ao elaborar um argumento, a não-observância da relação causa-consequência. Daí, já podemos tratar da coesão e da coerência.

A coesão está no nível linguístico, por isso ela é um elemento visível e mensurável, enquanto a coerência está no nível das ideias. Em vista disso, ela exige uma atenção maior para percebermos a sua presença ou ausência. Modernamente, a melhor definição para a coerência textual é a de Michel Charolles. Para ele, a coerência é um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, por isso não está nem no texto e nem no leitor, porém na relação que se estabelece entre os dois no momento da leitura.

4º passo: **construir o desenvolvimento** – é a explicação das ideias contidas em cada argumento. Para facilitar o exercício, devemos colocar, após cada argumento, a pergunta POR QUÊ? Se as ideias não forem uma resposta a essa pergunta feita, então o argumento não estará bem explicado.

**1- Argumento:** grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição. (Por quê?)

*NA ATUALIDADE, um dos maiores problemas é o alto índice de emissão de gases poluentes na atmosfera. Parte dessa poluição é proveniente de indústrias que não têm filtros em chaminés, por isso não minimizam os efeitos nocivos dos gases. Alguns industriais justificam que o controle da poluição é bastante caro, e os bons resultados só aparecem a longo prazo.*

**2- Argumento:** o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas. (Por quê?)

*POR OUTRO LADO, as empresas precisam incentivar o consumidor a seguir as últimas tendências, abandonando seus antigos bens por outros mais modernos, sem pensar no descarte desses objetos. Nesse caso, fica evidente que a visão do lucro e a ganância desses empresários acabam prevalecendo nas relações de consumo.*

**3- Argumento:** milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais. (Por quê?)

*É IMPORTANTE, AINDA, DESTACAR QUE milhares de pessoas ignoram a possibilidade de uma coleta seletiva, visando uma prática de reciclagem dos materiais. Elas não sabem que podem livrar o planeta de um colapso pela escassez de matérias-primas, fazendo do reaproveitamento um hábito.*

Assim sendo, observamos que, no planejamento, a pergunta POR QUÊ? depois do posicionamento nos traz os argumentos, no entanto essa mesma pergunta no desenvolvimento após o argumento, irá nos ajudar a

explicar as ideias contidas em cada argumento. Somente quando essa pergunta for respondida satisfatoriamente é que o argumento estará explicado.

Vejam, então, o desenvolvimento no texto a seguir. Como exercício para avaliarmos se a explicação do argumento é convincente, podemos fazer a seguinte pergunta: 1º argumento (ELA “a leitura” nos permite apossar do saber) **Por quê?** RESPOSTA: *Somente por meio da leitura de livros especializados é que podemos aprender as matérias básicas do conhecimento: Ciências, História, Geografia, Matemática e a própria língua materna.* O que foi RESPONDIDO no desenvolvimento, explicou o argumento? Caso a resposta seja positiva, seguimos em frente e faremos o mesmo com os outros argumentos também.

*A leitura é o caminho do progresso, do prazer e da liberdade. ELA nos permite apossar do saber, fornece alimento para a nossa alma, nossos sonhos e, ALÉM DE TUDO, nos ajuda a expressar melhor os nossos sentimentos.*

*Somente por meio da leitura de livros especializados é que podemos aprender as matérias básicas do conhecimento: Ciências, História, Geografia, Matemática e a própria língua materna.*

*Mas não são apenas esses livros que devemos ler. Quando lemos um romance, um conto ou uma poesia, mergulhamos no mundo dos sonhos, imaginamos as cenas, as personagens, os lugares, da maneira que quisermos e, ainda, sentimos que a nossa alma viaja livremente pelo espaço, de acordo com as interpretações que fazemos daquilo que o autor escreve.*

*É também por meio da leitura que aprendemos a escrever, pois vamos conhecendo e assimilando a estrutura dos textos, a*



*estrutura da língua e o sentido de novas palavras, expressões. Esse conhecimento nos permite escrever nossos próprios textos com mais clareza, coerência e elegância. Enfim, passamos de leitores a escritores.*

*Ora, se a leitura nos leva a tudo isso, ou seja, apoderar do saber, mergulhar prazerosamente no mundo dos sonhos e, ainda, expressar os sentimentos por escrito, então ela é mesmo o caminho para a evolução, o deleite e a liberdade.*

### **Atividade em dupla**

Fomos caminhando, lentamente, passo a passo para entender como podemos estruturar um texto. Por isso, temos condições de rever o processo de produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Aprendemos a produzir uma dissertação, percorrendo o seguinte caminho: fazendo uma introdução, em seguida um desenvolvimento e, depois, um encerramento. Finalmente, juntamos as partes, obtendo um conjunto. Agora, vamos percorrer o caminho inverso, utilizando o texto produzido.

Levando em consideração uma dissertação pronta, faremos uma análise. Analisar é estudar, investigar, decompor, examinar... Logo, vamos decompor o texto para verificar cada passo dado pelo(a) autor(a) em seu trabalho de produção. Vamos lá.

### **Atividade em dupla**

Veja um planejamento com o tema **A ação do homem pode destruir o planeta Terra**. Nele, observe o

posicionamento adotado e os 3(três) argumentos utilizados:

1° passo: **fazer um planejamento.**

a) tema – **A ação do homem pode destruir o planeta**

**Terra**

b) posicionamento – concordo (Por quê?)

c) argumentos:

1- grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição;

2- o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas;

3- milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais.

Dado o primeiro passo, partimos para o segundo:

2° passo: **elaborar uma frase-síntese**

O homem é o principal responsável pela destruição do meio ambiente.

Enfim, estamos aptos a dar o terceiro passo:

3° passo: **montar a introdução**

*O homem é o principal responsável pela destruição do meio ambiente. CONVÉM LEMBRAR QUE grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição. OUTRO ASPECTO QUE DEVE SER ANALISADO É QUE o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas. ALÉM DO MAIS, milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais.*

Agora, você já pode explicar as ideias contidas em cada argumento, obedecendo à ordem em que os argumentos foram apresentados na introdução.

4° passo: **construir o desenvolvimento**

1 - argumento: grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição. (Por quê?)

*NA ATUALIDADE, um dos maiores problemas é o alto índice de emissão de gases poluentes na atmosfera. Parte dessa poluição é proveniente de indústrias que não têm filtros em chaminés, por isso não minimizam os efeitos nocivos dos gases. Alguns industriais justificam que o controle da poluição é bastante caro, e os bons resultados só aparecem a longo prazo.*

2 - argumento: o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas. (Por quê?)

*POR OUTRO LADO, as empresas precisam incentivar o consumidor a seguir as últimas tendências, abandonando seus antigos bens por outros mais modernos, sem pensar no descarte desses objetos. Nesse caso, fica evidente que a visão do lucro e a ganância desses empresários acabam prevalecendo nas relações de consumo.*

3 - argumento: milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais. (Por quê?)

*É IMPORTANTE, AINDA, DESTACAR QUE milhares de pessoas ignoram a possibilidade de uma coleta seletiva, visando uma prática de reciclagem dos materiais. Elas não sabem que podem livrar o planeta de um colapso pela escassez de matérias-primas, fazendo do reaproveitamento um hábito.*

5° passo: **fazer o encerramento** – a conclusão fecha uma sequência de ideias e opiniões desenvolvidas no corpo do texto, apresentando uma proposta de intervenção para a solução de um problema discutido. Entretanto, sabemos que nem todo tema nos apresenta

um problema a ser solucionado, por exemplo: **a leitura é uma via para o progresso pessoal**. Esse tema não apresenta um problema, ainda assim podemos fazer um encerramento para o texto, no qual a estrutura será um RESUMO DOS ARGUMENTOS utilizados e, finalmente, a TESE DEFENDIDA. Estamos aptos, então, a passar para a última etapa de construção de nosso texto, quer dizer, fazer o encerramento, que será o nosso quinto passo dentre os cinco propostos.

Na conclusão do texto trabalhado, poderemos fazer um resumo de cada argumento. Nesse tipo de encerramento, alguns aspectos podem ser percebidos por quem o constrói: (i) o resumo não pode ser maior do que o argumento; (ii) um resumo do argumento terá de conter um verbo; (iii) o parágrafo poderá ter dois períodos (um período para os resumos e outro, para a tese defendida); e (iv) teremos de retomar a tese defendida, para enfatizá-la de uma forma positiva ou negativa no encerramento do texto.

## **Resumo**

1° argumento - grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição.

\* Algumas indústrias não reduzem a poluição produzida.

2° argumento - o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas.

\* Muitas empresas propagam um consumismo irresponsável.

3º argumento - milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais.

\* Parte da população sabe pouco sobre o processo de reciclagem.

*PORTANTO, algumas indústrias não reduzem a poluição produzida, muitas empresas propagam um consumismo irresponsável e, também, parte da população sabe pouco sobre o processo de reciclagem. Desse modo, a ação poluidora do homem pode, de fato, provocar a destruição do planeta.*

Outra possibilidade de conclusão é apresentar uma resolução para o problema abordado, pensando em possíveis soluções para cada argumento. Dessa forma, tornamos mais fácil fazer o desfecho. Nesse encerramento, alguns pontos podem ser notados por quem o produz: (i) o parágrafo poderá ter, apenas, um período em que apareça uma solução para cada argumento, encerrando com a tese defendida; (ii) temos de retomar a tese para afirmá-la ou negá-la; e (iii) nessa retomada da tese deverá aparecer um verbo.

### **Solução** (uma proposta de intervenção)

1º argumento - grande parte das indústrias não se preocupa com reduzir os níveis de poluição.

\* Uma fiscalização eficiente com punições severas no descumprimento das leis.

2º argumento - o consumo indiscriminado é incentivado pela maioria das empresas.

\* Campanhas educativas institucionais para um consumo consciente.

3º argumento - milhares de pessoas não praticam uma coleta seletiva de lixo para a reciclagem de materiais.

\* A criação da disciplina Educação Ambiental em todos os níveis da escola à universidade.

*SENDO ASSIM, uma fiscalização eficiente com punições severas no descumprimento das leis, campanhas educativas institucionais para um consumo consciente e, ainda, a criação da disciplina Educação Ambiental em todos os níveis da escola à universidade podem contribuir para a preservação do planeta Terra.*

## **Resumo Esquemático da Proposta Metodológica**

**1º Passo** – Fazer um planejamento

a) Tema –

b) Posicionamento – Concordo ou Discordo; Sou favorável ou Contrário (Por quê?)

c) Argumentos: 1- argumento; 2- argumento; e 3- argumento (os três argumentos criam o critério de desempate para o avaliador e projetam um provável número de linhas +- de 25 a 30 linhas).

**2º Passo** – Elaborar uma frase-síntese

Três características da frase-síntese: 1ª inicia o texto; 2ª revela o posicionamento do produtor; e 3ª é normalmente curta.

**3º Passo** – Montar a introdução

Frase-síntese + 3(três) argumentos

**4º Passo** – Construir o desenvolvimento

O desenvolvimento é a explicação das ideias contidas em cada argumento. Essa explicação surge quando fazemos a pergunta **Por quê?** ao argumento.

1º Parágrafo = Explicação do argumento 1;

2º Parágrafo = Explicação do argumento 2;

3º Parágrafo = Explicação do argumento 3.

**5º Passo** – Fazer um encerramento

Há duas possibilidades de fazer uma conclusão: 1ª fazer um resumo dos argumentos e encerrar com a tese defendida; ou 2ª apresentar uma possível solução para o problema abordado no texto, levando em consideração cada argumento desenvolvido.

### **Roteiro para a Confecção do Texto Final**

- a) fazer um rascunho;
- b) não fazer rasuras, quando for passar a limpo;
- c) ao passar a limpo, o texto só poderá ser escrito com caneta preta;
- d) a introdução começa por uma frase-síntese (que chamaremos de tese);
- e) na introdução, temos uma frase-síntese e três argumentos;
- f) colocar os elementos coesivos não só entre os períodos na introdução, mas também entre os parágrafos no desenvolvimento e na conclusão;
- g) no desenvolvimento, precisamos explicar as ideias contidas em cada argumento;
- h) no encerramento, se escolher a primeira possibilidade de conclusão, lembre-se de que a estrutura é RESUMO DOS ARGUMENTOS + TESE DEFENDIDA;

i) mas, se for apresentar uma solução para o problema abordado no texto, busque uma para cada argumento.

### **Atividade em dupla**

Levando em consideração o que aprendemos, reorganize o texto abaixo, colocando cada parágrafo no seu devido lugar.

*É importante destacar que o(a) professor(a) de Língua portuguesa deve ensinar o registro formal da língua culta, para que, no futuro, o estudante possa, como profissional engajado em uma carreira, produzir muitos gêneros textuais, por exemplo: epistolar, literário, científico e outros.*

*Portanto, a língua culta embasa vários gêneros textuais, assegura a conquista da cidadania e, também, confere um valor profissional à parte. Por isso, defendemos que essa língua culta – falada e escrita – é a certeza de sucesso em qualquer profissão.*

*Por outro lado, cidadania não é só apertar um botão de uma urna eletrônica, em época de eleição. Ser cidadão é muito mais que isso, como diria Paulo Freire, é ser senhor da sua linguagem, capaz de utilizá-la para dizer o que pensa e sente, seja falando ou escrevendo.*

*Além do mais, o uso desse registro da língua, prestigiado socialmente, traz o estigma de um status social, independentemente de uma carreira escolhida como profissão, isto é, seja médico, dentista, advogado ou, simplesmente, um técnico, o que confere ao indivíduo a condição de um profissional valorizado é o manejo da língua culta.*

*Falar e escrever corretamente, ainda, é um bom caminho para o sucesso profissional. Vale lembrar que o domínio da*



*língua culta possibilita a produção de variados gêneros textuais. Convém enfatizar que a língua culta proporciona ao indivíduo conquistar a sua cidadania. Além disso, essa língua é uma marca registrada de ascensão social.*

COMENTÁRIOS: 1- nas oficinas, tínhamos, no máximo, 28 alunos, todavia os participantes eram sempre em números pares, uma vez que as atividades eram propostas em dupla e combinávamos que, quando alguém tivesse uma dúvida, primeiramente deveria ouvir o colega a respeito. Nesse momento, nós estaríamos próximos, para reiterar com exemplos o que fora dito pelo colega ou, então, dissipar com uma explicação e alguns exemplos, o que poderia ser uma dúvida da dupla; 2- ao longo dessa prática, isto é, da Oficina de Produção de Textos Dissertativos-argumentativos, fomos sintetizando os conteúdos e, atualmente, podemos desenvolvê-la em 6(seis) encontros de 2(duas) horas.

### **Critérios para a Avaliação do Gênero Dissertativo-argumentativo**

1º critério - 0,1 (zero vírgula um ponto) para um erro de pontuação, acentuação, concordância, regência, colocação pronominal e ortografia.

2º critério - 0,3 (zero vírgula três pontos) por falta de elementos coesivos ou pelo uso inadequado desses elementos.

3º critério - 0,5 (zero vírgula cinco pontos) para erro de estrutura, por exemplo:

- esquecer o verbo dos argumentos ou da frase-síntese;

- também esquecer os elementos do planejamento (tema, posicionamento, argumentos, inclusive **Por quê?**);

- generalizar um argumento;

- elaborar uma frase-síntese que não deixe claro o posicionamento em relação ao tema;

- trocar a ordem dos elementos (frase-síntese e argumentos) na introdução.

4º critério - 0,7 (zero vírgula sete pontos) para outros tipos de erros de estrutura, por exemplo:

- optar pela primeira possibilidade de conclusão, mas não colocar a estrutura correta;

- escolher a segunda possibilidade de conclusão, sem apresentar uma solução para os argumentos.

5º critério - 1 (um ponto) montar a introdução, sem uma frase-síntese que revele o posicionamento do produtor; se esquecer de juntar os elementos da conclusão (1ª possibilidade: fazer o resumo dos argumentos + a tese; 2ª possibilidade: juntar a solução pensada para cada argumento e retomar a tese).

6º critério - 1,5 (um ponto e meio) para a quebra da coerência do texto, por exemplo: se houver a modificação dos argumentos, ao montar a introdução; trocar a ordem dos argumentos da introdução no desenvolvimento e/ou na conclusão; colocar, no desenvolvimento, mais de um argumento no parágrafo; se não conseguir explicar as ideias contidas nos argumentos; fazer um encerramento que não obedeça a nenhuma das duas possibilidades citadas.

## **Alguns Temas Utilizados na Produção do Gênero Dissertativo-argumentativo**

1- As desigualdades sociais brasileiras provocam o aumento da violência urbana.

2- Os recentes empreendimentos agropecuários e industriais podem destruir a Amazônia.

3- A mídia e a publicidade são responsáveis pela busca de uma imagem padronizada de beleza.

4- A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade, como forma de combater a delinquência juvenil.

5- Consumir produtos piratas deve ser considerado tão grave quanto comercializá-los.

6- O sistema de cotas pode tornar a sociedade mais justa.

7- Para os cidadãos sem antecedentes criminais, a venda de armas deve ser permitida no Brasil.

8- Restringir a propaganda de bebidas alcoólicas diminui o consumo.

9- Deveria ser permitido o trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos, para ajudar no sustento da família.

10- As vantagens que a Internet proporciona compensam os problemas que ela pode provocar.

11- Quem consome drogas deve, também, ser responsabilizado pela violência do narcotráfico.

12- A presença de policiais não resolve o problema da violência nas escolas.

### 3º Capítulo

## Outras Práticas Sociais de Linguagem com a Leitura e Produção Textual

Ao conceito de gênero textual, somaremos outros para acessar o leque de possibilidades que um trabalho com as práticas sociais de linguagem na leitura e produção textual nos proporciona, uma vez que ter contato com a **leitura** e a **escrita** nos vários espaços de circulação de um texto é uma **prática social** de letramento. Letramento é um conceito dado às **práticas** da língua **escrita** que acontecem em outros espaços sociais, além do âmbito escolar. Isso significa que uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais do dia a dia. O **letramento** torna o indivíduo apto a organizar discursos, compreender/interpretar textos e a refletir sobre eles.

Entretanto, nada nos impede de despertar, também, o gosto pela leitura e a vontade de organizar fatos/eventos ou ideias na escola. Nesse trabalho, descobrimos, muitas vezes, talentos que foram sufocados por um ensino que valoriza, exageradamente, os aspectos gramaticais, esquecendo-se do prazer que pode advir dessa atividade.



## Primeira Parte: Aspectos Textuais e Gêneros Textuais

ASPECTOS TEXTUAIS – abordar os aspectos textuais significa adentrar uma outra parte do campo de estudo da Semântica, porque são **fatores** que contribuem para a **coerência textual**. Esses fatores incluem o **conhecimento de mundo** e o **conhecimento partilhado** dos usuários da língua, as **inferências**, a **situacionalidade**, a **informatividade**, a **intencionalidade**, a **intertextualidade** e outros: **inferências** – levar a passagem da premissa à conclusão; **situacionalidade** – conseguir entender o contexto que gerou o texto; **informatividade** – entender de que forma as informações foram organizadas no texto; **intencionalidade** – compreender, por meio das marcas linguísticas, as intenções do produtor; e **intertextualidade** – evocar outros textos contemporâneos e/ou anteriores.

GÊNEROS TEXTUAIS – são historicamente constituídos e socialmente aceitos. Os **gêneros textuais** são textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida. Os diferentes gêneros textuais se adequam ao uso que se faz deles. Adequam-se, principalmente, ao objetivo do texto, ao emissor e ao receptor da mensagem e, ainda, ao contexto em que se realiza. Exemplos de **gêneros textuais**: Romance, Conto, Fábula, Lenda, Novela,

Crônica, Notícia, Ensaio, Editorial, Resenha, Monografia, Reportagem, Relatório científico, Relato histórico, Relato de viagem, Carta, E-mail, Abaixo-assinado, Artigo de opinião, Diário, Biografia, Entrevista, Curriculum vitae, Verbetes de dicionário, Receita, Regulamento, Manual de instruções, Bula de medicamento, Regras de um jogo, Lista de compras, Cardápio de restaurante etc.

Embora os diferentes gêneros textuais apresentem estruturas específicas com características próprias, é importante que os concebamos como flexíveis e adaptáveis, ou seja, que não definamos a sua estrutura como fixa. Os gêneros textuais possuem transmutabilidade, ou seja, é possível que se criem novos gêneros, a partir dos gêneros já existentes, para responder a novas necessidades de comunicação. São adaptáveis e estão em constante evolução.

## **Tipos e Gêneros Textuais**

Tipos e gêneros textuais são duas categorias diferentes de classificação textual. Os tipos textuais são modelos abrangentes e fixos que definem e distinguem a estrutura e os aspectos linguísticos de uma narração, descrição, dissertação e explicação. Exemplos de **tipos textuais**: Texto narrativo; Texto descritivo; Texto dissertativo expositivo; Texto dissertativo argumentativo; Texto explicativo injuntivo; e Texto explicativo prescritivo.

Os aspectos gerais dos tipos de texto concretizam-se em situações cotidianas de comunicação nos gêneros

textuais, isto é, textos flexíveis e adaptáveis que apresentam uma intenção comunicativa bem definida e uma função social específica, adequando-se ao uso que se faz deles:

**a) Gêneros textuais pertencentes aos textos narrativos:** romances, contos, fábulas, novelas e crônicas;

**b) Gêneros textuais pertencentes aos textos descritivos:** diários, relatos de viagens, folhetos turísticos, cardápios de restaurantes e classificados;

**c) Gêneros textuais pertencentes aos textos expositivos:** jornais, enciclopédias, resumos escolares e verbetes de dicionário;

**d) Gêneros textuais pertencentes aos textos argumentativos:** artigos de opinião, abaixo-assinados, manifestos e sermões;

**e) Gêneros textuais pertencentes aos textos injuntivos:** receitas culinárias, manuais de instrução e bula de remédio;

**f) Gêneros textuais pertencentes aos textos prescritivos:** leis, cláusulas contratuais e edital de concursos públicos.

## **Gêneros Textuais e Gêneros Literários**

Conforme o próprio nome indica, os gêneros textuais se referem a qualquer tipo de texto, enquanto os gêneros literários se referem, apenas, aos textos literários. Os gêneros literários são divisões feitas por causa das características formais comuns em obras literárias, agrupando-as pelos critérios estruturais, contextuais e

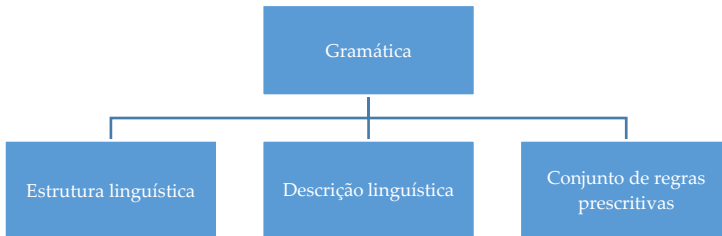


semânticos, entre outros. Exemplos de **gêneros literários**: Gênero lírico; Gênero épico ou narrativo; e Gênero dramático.

Vale destacar que um trabalho pedagógico com vários gêneros textuais precisa ser embasado por uma concepção de Gramática e o entendimento dos Níveis de Linguagem, por isso procuramos abordar esses conteúdos, sem o aprofundamento teórico que os originou, porque nossa preocupação didática jamais conseguiria abrir espaço para a teoria desprovida de vivências.

## Segunda Parte: O Conceito de Gramática e os Níveis de Linguagem

A palavra **gramática** pode nomear três realidades distintas, a saber:



(i) uma estrutura linguística, ou seja, o conjunto de formas e procedimentos linguísticos usados por uma língua, para exprimir uma significação. Nesse sentido, todas as línguas possuem uma gramática, uma organização interna, uma estrutura. Imaginemos uma língua desconhecida, falada por um povo primitivo, ainda, não estudado. Mesmo que essa língua nunca tenha sido descrita, ela apresenta uma gramática, isto é, uma organização que permite o uso por seus falantes;

(ii) uma descrição linguística, quer dizer, a gramática é a disciplina que observa, analisa e descreve a estrutura de uma língua dada. No entanto, nem todas as línguas já foram descritas. Também, há descrições que se ocuparam de línguas de outras épocas, de grupos específicos, de falares locais etc;

(iii) um conjunto de regras prescritivas, quer dizer, a gramática define um estado de língua, considerado culto ou padrão: o correto. Ao descrevê-lo, preconiza-o como **certo**, tornando-se **errados** todos os desvios do padrão. É nesse sentido que se fala em **erros de gramática**.

Em resumo, uma determinada língua (como o Português) consiste em um **dicionário**, acompanhado de um **conjunto de regras** que determina como utilizar as informações dadas por ele. Dessa forma, a gramática seria a ciência que se propõe descobrir as regras que permitem enunciar todas as frases gramaticais do Português. Vejamos, então, alguns exemplos. Levando em consideração as frases abaixo, quais seriam aceitáveis gramaticalmente<sup>1</sup>? Ou compreensíveis?



<sup>1</sup>Gramaticalidade - intuição que o falante possui para combinar as palavras numa frase.



Estrutura oferecida pela língua				
Algum/ Outro etc.	gato/ cavalo etc.	pisou/ atropelou etc.	teu/nosso etc.	primo/pai etc.
Um	cachorro	mordeu	meu	irmão.
Mordeu	irmão	cachorro	um	meu.
Meu	mordeu	um	irmão	cachorro.
Irmão	um	meu	cachorro	mordeu.
Cachorro	meu	irmão	mordeu	um.

Tendo como base a primeira, podemos construir outra frase: Meu irmão foi mordido por um cachorro. Do ponto de vista semântico, elas são semelhantes, ou seja, temos duas formas distintas de dizer a mesma coisa. Mas se tivermos como enfoque o fluxo da informação, diremos que são diferentes, pois os termos topicalizados<sup>2</sup> não são os mesmos.

## A Gramática na Escola

A criança vai à escola aprender duas modalidades da língua que ela já fala: ler e escrever. Recebendo o(a) aluno(a) possuidor(a) de um **saber linguístico prévio**<sup>3</sup> limitado à oralidade, a escola deve levá-lo a desenvolver esse potencial para uma tradução efetiva, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) de suas ideias, pensamentos e emoções.

Esse(a) aluno(a) possui uma gramática natural<sup>4</sup> que é imanente à competência do usuário da língua. Essa gramática apresenta estrutura simples, com justaposição de frases e predomínio do presente. A estrutura se amplia pela exposição a atos de fala e escrita modelares<sup>5</sup>, quer dizer, convivência constante com boa linguagem. Podemos trabalhá-la intensamente, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo.

---

---

<sup>2</sup>Topicalização - colocar no *topos* (no começo) aquele termo para o qual desejo chamar a atenção.

<sup>3</sup>Capacidade de formar, corretamente, orações ditas ou inéditas numa determinada língua.

<sup>4</sup> Sistema de regras que formam a estrutura da língua, sendo interiorizado pelos falantes quando ouvem e falam.

<sup>5</sup>Não significa necessariamente clássicos, antigos e consagrados. Um(a) bom(oa) escritor(a) moderno(a) é mais “modelar” para o(a) aluno(a), porque exemplifica a língua atual.

---

---

Se tivermos como base a gramática escolar - que é apresentada de forma didática, com listas de regras normativamente impostas ao(à) aluno(a), num processo que, normalmente, ignora variantes idiomáticas, ajustamentos às circunstâncias da comunicação etc. - devemos distinguir dois estágios dos estudos de gramática na escola:

a) **aqueém da gramática** - ainda que o processo ocorra em todos os níveis da escolaridade, esse estágio refere-se, sobretudo, às classes iniciais. A criança, ainda, não conhece todas as estruturas da língua, e o que conhece é elementar. É preciso distinguir o que a criança compreende do que ela é capaz de dizer ou escrever. Mesmo que ela entenda bem certas frases estruturalmente complexas, não significa que possa construir outras semelhantes.

É preciso elaborar exercícios que levem o(a) aluno(a) a praticar a língua, a utilizar mecanismos gramaticais básicos que ele(a), ainda, não domina muito bem. Nessa situação, quem tem de conhecer bem gramática é o(a) professor(a) e não o(a) aluno(a). É ao(à) professor(a) que cabe construir exercícios que enriqueçam a competência linguística do(a) aluno(a). Essa fase, em que o(a) aluno(a) faz gramática sem saber, seria a da gramática não consciente.

b) **além da gramática** - a gramática consciente conduziria o(a) aluno(a) a uma iniciação à linguística (iniciação não-consciente). Seu conteúdo aplica-se, sobretudo, à língua escrita, com o emprego de estruturas mais complexas, sistema verbal refinado, textos bem articulados, coesos e coerentes, pois, ao escrever, seleciona-se, relê-se, reformula-se, corrige-se. Por meio de uma gramática reflexiva, o(a) jovem tomaria consciência de fatos relativos à língua e à linguagem.

Retomando: o primeiro estágio refere-se ao Ensino Fundamental, visto que visa tornar a criança capaz de uma competência linguística tão ampla quanto possível. O segundo refere-se às séries finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio. Mas, na verdade, é impossível separá-los totalmente, uma vez que são complementares.

Essa programação é incipiente e o trabalho, ainda, está em curso. Esse trabalho faz parte das preocupações de vários grupos de pesquisa. O que se pode concluir disso? Podemos concluir que: (i) a aprendizagem começa “aquém” da gramática, para chegar à gramática consciente e, finalmente, à gramática reflexiva; (ii) o ensino gramatical deve concentrar-se em



“(Epi)linguagem  
- exercícios de  
língua em  
funcionamento  
(em uso).



séries de exercícios orais e escritos, isto é, exercícios de prática da língua e não de análise. É por meio deles que se chega a isolar os fundamentos da gramática consciente.

Alguns exercícios<sup>6</sup> seriam feitos numa etapa imediatamente posterior ao trabalho com o texto. Esse teria sido lido, compreendido e interpretado, fruído como texto literário. A fase de compreensão e interpretação do texto já se constitui em “atividade de linguagem”, já que leva o(a) aluno(a) a utilizar a língua. Os mesmos exercícios poderiam referir-se não a um texto, mas a uma atividade pedagógica ou a um acontecimento recente. Insistimos que a prática didática deve ser contextualizada.

## Os Níveis de Linguagem

### Língua portuguesa Culta

- a) Nós vamos ao cinema hoje (**registro formal** = Gramática Escolar);
- b) A gente vai no cinema hoje (**registro informal** ou **coloquial**).

### Língua portuguesa Inculta

- Nós vai nu cinema oji (*sic*); ou
- Agenti vamu nu cinema ogi (*sic*).



Na língua culta, podemos perceber que o limite entre registro formal e informal é, geralmente, estabelecido: por alguns desvios da norma padrão, em relação a problemas de regência (verbal e nominal) e de colocação de pronome. Enquanto que, na língua inculta, aparecem, além desses citados, outros problemas, por exemplo: de concordância (verbal e nominal) e de construção frasal. Na língua portuguesa inculta, não há uma divisão em registros. Registro é a utilização que se faz dos níveis de linguagem para se adequar ao saber idiomático do interlocutor ou do leitor. Quanto ao grau de formalidade, ele é formal ou informal. No tocante à modalidade, escrito ou falado. Para a Sociolinguística, o que determina a condição de pessoa culta é a entrada no Ensino Superior.

Convém ressaltar que as variações linguísticas podem acontecer: no **léxico** – vassoura/vassoira, berinjela/brinjela, varrer/barrer; na **pronúncia** – subsídio/ rubrica/ sublinhar/ registro/ problema; na **sintaxe** – para mim falar/eu vi ele/tudo bem entre eu e ela (*sic*) - (colocação de pronome); haviam muitos alunos na sala/fazem dois anos que ela partiu (*sic*) - (concordância).

Na linguagem literária, a liberdade poética permite não só o desaparecimento do limite entre os registros formal/informal, mas também da fronteira entre língua culta e inculta. Há, então, variedades em função do uso (registros: formal e informal) e do usuário (dialetos: sociais e geográficos).

É importante, para a compreensão dos níveis de linguagem, a seguinte analogia: “linguagem é como

roupa". Na ortografia, porém não existe a dicotomia formal/informal, porque ortografia é estabelecida por lei. Assim sendo, a palavra "próximo" com ss está errada, independentemente da situação escrita em que ocorra, isto é, seja num documento ou num bilhete.

## A Pragmática

É o ramo da **Linguística** que estuda o uso concreto da linguagem pelos falantes da língua nos seus diversos contextos. Desse modo, estuda a relação existente entre o **significado** das palavras, os **interlocutores** e o **contexto**. Em vista disso, vai além não só do significado das palavras estudado pela semântica, mas também da construção frásica estudada pela sintaxe, explorando a significação das palavras. Assim, o contexto extralinguístico em que ocorrem (os contextos discursivo, situacional, social etc.) e a intenção comunicativa dos interlocutores contribuem, de forma relevante, para a dinâmica do processo de comunicar.

Exemplos: "É muito tarde?" em um contexto, pode se referir a um pedido de informação sobre as horas. Mas, em outro contexto, pode se referir a uma interrogação sobre ter chegado atrasado ou não. Para formular um agradecimento, podemos dizer: "Valeu!"; "Muito obrigado!"; "Fico muito grato!"; entre outros. Levando em consideração o conhecimento do contexto mais formal ou informal em que a mensagem é transmitida, bem como os diferentes interlocutores envolvidos no processo comunicativo.

Para subsidiar o estudo da PRAGMÁTICA, é indispensável o entendimento de que a GRAMÁTICA NORMATIVA tem um papel fundamental em nossa língua, visto que ela traz o registo formal da Língua Culta. Aquele que é utilizado quando escrevemos os artigos científicos, os códigos de leis e muitos textos literários. E, ainda, quando proferimos uma palestra, participamos de uma entrevista de emprego ou conversamos com uma autoridade. Por isso precisamos entender que a linguagem é como roupa, dependendo da situação de fala ou escrita, usamos um tipo de linguagem e um tipo de roupa.

### **Exercícios sobre os Níveis de Linguagem**

1 - Preencha as lacunas:

a) Podemos dividir a língua portuguesa em: língua \_\_\_\_\_ e língua \_\_\_\_\_ .

b) A língua culta subdivide-se em: registo formal e \_\_\_\_\_ .

c) O \_\_\_\_\_ é representado pelas formas de linguagem usadas na conversação diária, numa situação de informalidade.

d) O \_\_\_\_\_ caracteriza-se por uma linguagem obediente às normas gramaticais, não estando, portanto, sujeito a variações.

e) Dir-se-ia que os tempos são outros. Essa frase caracteriza, em nossa língua, o registo \_\_\_\_\_ .

2 - Faça a correspondência:

( ) carta comercial                      ( 1 ) formal e oral

- ( ) bilhete ( 2 ) informal e oral  
 ( ) discurso solene ( 3 ) formal e escrito  
 ( ) telefonema entre amigos ( 4 ) informal e escrito

Nota: “linguagem oral” é o mesmo que “falada”.

3 - Marque o mais exato:

- a. ( ) A linguagem oral é informal e a escrita é formal;  
 b. ( ) Formal não tem nada a ver com escrito e informal nada tem a ver com oral;  
 c. ( ) A linguagem escrita tende a ser mais formal do que a falada.

4 - Preencha os quadros com as palavras “sim” ou “não”, considerando “aceitável” tudo aquilo que se entende e é “normal”, isto é, usado pelos falantes de português.

	Correto para a gramática?	Aceitável na comunicação?
a) Emprego da linguagem informal (ex.: “conheço ele”) em situações informais.		
b) Emprego da linguagem informal em situações formais. ex.: “vi ele” num ofício		
c) Emprego da linguagem formal em		

situações informais. ex.: tratamento “vós” num bilhete		
--	--	--

5 - Assinale o mais exato. Do item anterior, concluímos que:

- a.  Gramática “já era”;
- b.  Devemos falar e escrever de acordo com a gramática, seja em que circunstância for;
- c.  Devemos seguir a gramática escrevendo, não sendo necessário segui-la na comunicação oral;
- d.  Devemos segui-la nas situações formais (seja escrevendo ou falando), não havendo necessidade de segui-la em circunstâncias informais (seja escrevendo ou falando).

6 - Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

- 1 - dois dialetos sociais                     português rural  
/ português urbano
- 2 - dois dialetos geográficos             português formal  
/ português informal
- 3 - dois registros                             português culto  
/ português inculto
- 4 - duas variedades diacrônicas         português  
escrito / português falado
- 5 - duas modalidades                     português arcaico  
/ português moderno

7 - Siga o modelo:

	Culta (formal)	Culta (informal)	Inculta
Nois vai			X

a) Conheço-o			
b) Conheço ele			
c) Te esperei			
d) Tem gente lá			
e) O povo foram			

8 - Comente a seguinte afirmativa: “linguagem é como roupa”.

### **Atividades que Enfocam os Níveis de Linguagem**

1A - Escrever um requerimento, solicitando uma revisão da prova de Língua portuguesa ao Coordenador do Curso. 1B - Escrever um bilhete, convidando um amigo para jogar uma partida de futebol no próximo fim de semana (registro formal/informal - escrito).

2A - Dividir os alunos em duas equipes: uma equipe apresentará uma encenação, na qual o ator principal será um senador, fazendo um discurso de posse para os seus eleitores, secretários e assessores. 2B - A outra equipe apresentará um teatrinho, mostrando uma conversa entre amigos, marido e mulher ou namorados (registro formal/informal - falado).

3A - Utilizar revistas (VEJA, ISTO É e CARTA CAPITAL) e jornais para a leitura e comentário de alguns

artigos. 3B - Utilizar gibis (Chico Bento) para leitura e comentário (distinção língua culta/inculta).

4A - Colocar músicas de Chico Buarque, Caetano Veloso etc. para os alunos ouvirem, cantarem, observando o uso da linguagem. 4B - Colocar músicas em que predomine a linguagem simples do homem rural, por exemplo: Tônico e Tinoco, Adoniran Barbosa etc. (distinção língua culta/inculta).

COMENTÁRIOS: Após cada atividade, A e B farão uma discussão sobre as seguintes questões: a) o que há de diferente nessas atividades de linguagem? b) em qual das atividades houve maior preocupação com a linguagem? Por quê? c) em que atividade o vocabulário se apresentou mais refinado e as estruturas, mais complexas? Justifique. d) a que conclusão podemos chegar sobre a linguagem, depois de realizadas todas essas atividades?

### **Outras Atividades Possíveis**

Dê asas à imaginação, escolhendo duas situações abaixo para desenvolvê-las:

a) você é um jornalista e acabou de presenciar o desabamento de um prédio. Conte-o a um colega da redação e, depois, faça uma matéria para o canal de TV no qual você trabalha;

b) você é um médico e está atendendo a dois pacientes com dengue. Um deles é professor universitário e o outro, boia-fria. Explique aos dois quais são os cuidados para uma rápida recuperação;

c) você foi participar de uma seleção de candidatos a um emprego numa multinacional bastante conhecida. Lá chegando, viu uma amiga de infância que, há muito tempo, não encontrava. Faça uma carta comercial, solicitando o emprego. Faça um bilhete para a sua amiga, falando da alegria de revê-la;

d) você pode organizar um júri simulado, usando bem estas variações da linguagem: a) **culta formal** – juiz, promotor e advogado de defesa; b) **culta informal** e **inculta** – réu, testemunhas (pessoas simples do povo).

### **Bibliografia Consultada e Referências Bibliográficas**

ANDRADE, Margarida de e HENRIQUES, Antônio (1998). *Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores*. São Paulo: Atlas.

BECHARA, Evanildo (2008). *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática.

BLIKSTEIN, Izidoro (1986). *Técnicas de comunicação escrita*. 3. ed. São Paulo: Ática.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF.*

CEREJA, William (2010). *Produção de textos e cidadania*. Revista nova escola, Edição Especial nº 30. Na contracapa. Editora Saraiva e Atual Editora.

CHAROLLES, M. (1978). *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: Langue Française. Paris: Larousse, n. 38, p. 7-41.



DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard (2004). Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95 – 128.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; e DECÂNDIO, Fabrício (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos (1998). *A redação pelo parágrafo*. Brasília: UNB.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão (1992). *Para entender o texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática.

GARCIA, Othon M. (1986). *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: FGV.

GREGOLIN, Maria do Rosário (2008b). *Análise do Discurso: história, epistemologia, exercícios analíticos*. Tese de Livre-Docência. Araraquara, SP: UNESP, FCL.

GREIMAS, A. J. (1975). *Sobre o sentido – ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes.

KOBASHIGAWA et al. (2008). *Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental*. IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, p. 212-217.

KOCH, Ingedore G. Villaça (1992). *A coesão textual*. 5. ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva (2009). *Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática*. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora.

MAINGUENEAU, D. (2005). *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições.

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

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* (1983). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.

NEVES, Flávia (2005). Professora de português, revisora e lexicógrafa, nascida no Rio de Janeiro e licenciada pela Escola Superior de Educação do Porto, em Portugal, atua nas áreas da Didática e da Pedagogia.

OLIVEIRA, H. F. (2004). *Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. 10, p. 83-93.

\_\_\_\_\_ (2006). *Ensino do léxico: o problema de adequação vocabular*. Rio de Janeiro: Matruga, v. 19, p. 49-68.

OLIVEIRA, Luiz Cruz de; IGNÁCIO, Sebastião Expedito e BASTIANÍNI, Regina Helena (1993). *Dissertação argumentativa: primeiras noções*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora.

\_\_\_\_\_ (1993). *Dissertação II*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora.

- PEIRCE, C.S. (1993). *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix.
- PEREIRA JÚNIOR, Luiz Costa (2013). *Educar é argumentar*. Revista Língua Portuguesa, nº 88. PNBE – PERIÓDICOS. Ministério da Educação.
- PIAGET, J. (1971). *A Epistemologia Genética*. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes.
- SERAFINI, Maria Teresa (2000). *Como escrever textos*. 10. ed. São Paulo: Globo.
- SOARES, Magda (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., 11reimp. Belo Horizonte: Autêntica.
- TESNIÈRE, Lucien (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- VANOYE, Francis (1983). *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.
- VIGOTSKY, Lev (1987). *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes (tradução da versão resumida norte-americana).
- \_\_\_\_\_ et al. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP.
- XAVIER, Antonio Carlos dos Santos (2001). *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Campinas: Ed. do Autor.

## O trajeto futuro

Todo o percurso da produção de textos relato/narrativa e dissertativo-argumentativo foi feito e refeito, tendo como respaldo uma pesquisa bibliográfica que embasou nossos estudos linguísticos e, também, uma pesquisa empírica, porque a proposta metodológica foi testada durante 20 anos, mais precisamente de maio de 1992 a maio de 2012.

Nesse período, o trajeto foi repensado várias vezes, pois jamais colocamos uma dificuldade de compreensão como uma incapacidade de entendimento do(a) estudante. Nas inúmeras vezes em que os alunos nos diziam que não haviam entendido muito bem, voltávamos a pesquisar aquela parte do trajeto que estava nebulosa e discutíamos com dois valiosos amigos-parceiros no projeto.

Nesse trabalho árduo, contamos com a colaboração de dois excelentes profissionais e grandes amigos PROF. Ms. JEFREI ALMEIDA ROCHA (Mestre pela UECE em Informática Educativa) e PROF. DR. JEAN CUSTÓDIO DE LIMA (Doutor pela UNESP em EDUCAÇÃO) que não só se dispuseram a aplicar em suas aulas, mas também a divulgar a proposta.

Sem a ajuda deles, esse projeto desenhado por mim em 1991, talvez tivesse ficado pelo caminho ou, então, não teria o êxito que conseguimos durante todos esses anos. Em vista disso, creio ser justo dar os créditos a quem se comprometeu e colaborou, sobretudo,

acreditou na seriedade da proposta. Quero registrar que recebi alguns convites para fazer uma publicação deste trabalho, uma vez que, comercialmente, algumas editoras o acharam rentável. Entretanto, meu maior intento, desde que surgiu a ideia, é o desejo que este livro se transforme no livro de cabeceira do(a) estudante de Letras e Pedagogia.

Bom, ele está no mercado editorial, se vai fazer sucesso ou não, não podemos dizer, pois, somente, o tempo irá nos mostrar o caminho que ele percorrerá daqui em diante. Como um filho, ele tem liberdade e autonomia para enfrentar o que virá pela frente.

## Sobre o autor

Graduado em Letras (português-francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1982). Especialista em Língua portuguesa pela Fundação Educacional Severino Sombra - FUSVE, em Vassouras/RJ (1987). Mestre em Letras (área de Linguística e Língua portuguesa) pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1994) e Doutor em Letras (área de Linguística e Língua portuguesa), também, pela UNESP (1999). Escritor, Editor (Selo Editorial: EDIÇÕES BREVES PALAVRAS) e Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Professor Permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGEF UNILAB-IFCE). Experiente não só na graduação e Pós em Letras, como também na Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Pós-graduação Lato Sensu). Foi Consultor *ad hoc* do INEP, é membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação - GIPEE, coordenando pesquisas sobre a Produção de Sequências Didáticas que contribuam para a aprendizagem da Leitura e Produção textual. A ênfase do trabalho está na Metodologia de Ensino da Língua portuguesa. Participa do Projeto Social VemSer num Cursinho Popular, com o objetivo de fazer jovens

carentes da periferia de Fortaleza-CE ingressarem em Instituições de Ensino Superior Públicas. No Cursinho, ministra uma oficina de produção textual que os prepara para o ENEM. Esse projeto atende não só a jovens de um bairro chamado Conjunto Esperança, mas também a alunos do Ensino Médio Integrado do IFCE.

## Depoimento

Eu, como professor de português, andava às escuras nas aulas de produção textual, pois faltava algo: um direcionamento mais pragmático, um modelo, uma bússola, enfim, faltava um método. E isso mudou, quando conheci o pesquisador e professor José Breves Filho. Seu método facilitou muito meu trabalho como professor, pois, além de ser uma forte ferramenta de ensino, no que diz respeito à produção de textos dissertativo-argumentativos, permitiu que meus alunos pudessem escrever textos de alta qualidade linguística em pouquíssimo tempo. Assim, já são mais de 15 anos de uma experiência de sucesso, uma vez que já perdi a conta dos inúmeros alunos que passaram e continuam passando para as melhores universidades e instituições nacionais com notas na redação bem acima da média. Tirar uma nota excelente deixou de ser um sonho, para se tornar um fato para muitos vestibulandos. Enfim, mais importante, ainda, é o fato de que, depois que nossos estudantes assimilam o método, passam a ser também replicadores para outros jovens (em especial alunos da Rede Pública) que estão enfrentando o ENEM e tantos outros vestibulares e concursos, Brasil afora.

**Prof. Dr. Jean Custódio de Lima**  
Doutor pela UNESP em EDUCAÇÃO



## TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

**João Cabral de Melo Neto**

