



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DIANA ANDRADE BEZERRA FARIAS**

**ENSINO DA ESCRITA E COERÊNCIA: PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NO PRINCÍPIO DA NÃO  
CONTRADIÇÃO**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2015**

DIANA ANDRADE BEZERRA FARIAS

**ENSINO DA ESCRITA E COERÊNCIA: PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NO PRINCÍPIO DA NÃO  
CONTRADIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientador:** Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

FORTALEZA – CEARÁ  
2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Sistema de Bibliotecas**

Farias, Diana Andrade Bezerra .

Ensino da escrita e coerência: proposta de intervenção pedagógica com foco no princípio da não contradição. [recurso eletrônico] / Diana Andrade Bezerra Farias. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 89 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientação: Prof. Dr. Dr. Valdinar Custódio Filho.

1. coerência textual. 2. não contradição. 3. processo da escrita. I. Título.

## DIANA ANDRADE BEZERRA FARIAS

### ENSINO DA ESCRITA E COERÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NO PRINCÍPIO DA NÃO CONTRADIÇÃO.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

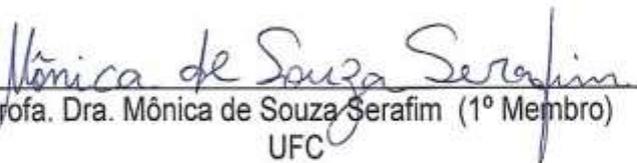
Aprovada em: 28/08/2015.

#### BANCA EXAMINADORA



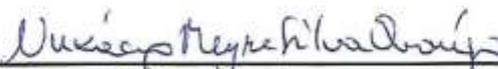
---

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)  
UFC/UECE



---

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (1º Membro)  
UFC



---

Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (2º Membro)  
UECE

Dedico este trabalho a Deus e à mamãe (Dilma Andrade), por todo apoio e dedicação ao sucesso profissional de seus filhos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu fiel protetor, por dar-me oportunidade de ser, experimentar, aprender e conhecer.

Ao meu marido, Sulênio V. Junior, que me acompanha com amor; e à mãezinha Anete (*in memoriam*).

À mamãe, Dilma Andrade A. F., a quem tanto amo; e a meu pai, Francisco de Salles B. F. (*in memoriam*) e ao meu querido dr. João José V. M. que me renova a alegria de ser filha.

Ao meu diretor, Ricardo Magno Mesquita, minha gratidão sincera.

Ao meu orientador, professor Valdinar Custódio Filho, nossa referência e remédio contra o desestímulo frente aos “dessabores” da educação; e aos meus professores e colegas, dedicados e competentes, minha gratidão sincera.

Aos membros da banca examinadora, por sua atenção e contribuição valiosa, durante a defesa.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada a todos.

À Capes, pelo apoio à realização deste curso por meio de bolsa de estudo.

## RESUMO

Este estudo traz um enfoque sobre o ensino da escrita e a construção da coerência. A proficiência da escrita na educação básica é requisito para a formação do cidadão; apesar disso, o trabalho com a coerência textual na escola tem sido pouco produtivo, sobretudo, pela ausência de uma postura reflexiva no tratamento desse objeto de ensino. Diante dessa constatação, sentimos a necessidade de investigar e propor estratégias de ensino para essa especificidade da língua escrita (da falada, também). Apresentamos uma proposta didática para o desenvolvimento da competência escrita, por alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza, em textos argumentativos. Focalizamos a escrita como processo – com base em Serafini (1998) e Vieira (2005) – e tratamos do princípio da não contradição (CHAROLLES, 1988; COSTA VAL, 1991). Pretendemos investigar a influência das etapas de planejamento e revisão da diminuição de ocorrências de contradição. Sustentamos, como hipótese, que o planejamento textual específico para um determinado texto e orientado pelo professor contribui para que o aluno evite apresentar contradições em seu texto. Nossa outra hipótese de trabalho é a de que a revisão textual orientada contribui para que o aluno elimine contradições que apareçam nas primeiras versões de seu texto. A fim de testar as hipóteses, procedemos a uma atividade de produção textual em que as etapas de planejamento e revisão estivessem destacadas. Selecionamos 10 textos de alunos do oitavo ano de uma turma e, como grupo-controle, 10 textos de alunos de outra turma. O trabalho consiste numa proposta de intervenção didática que pode servir de orientação para outros professores da rede pública e teve como resultado a constatação de que o planejamento não é uma ação diretamente relacionada à coerência e à contradição textuais, mas a revisão textual específica é uma ação essencial para a melhoria da coerência e a redução de contradições textuais.

**Palavras-chave:** coerência textual; não contradição; processo da escrita.

## ABSTRACT

This paper approaches writing teaching and coherence framing. Writing proficiency in fundamental education is requirement to citizen formation; in spite of this, the work with textual production in school has been hard set, especially, by the absence of a reflective attitude in treatment of this teaching object. On this evidence we feel the need to investigate and propose teaching strategies for this specificity of written language (and of the spoken language, too). We present a didactic proposal to development of written language by students from eighth grade of a public school into fundamental education of Fortaleza in argumentative texts. We focus the writing in a process mode – based on Serafini (1998) and Vieira (2005) – and we treat no contradiction aspect. (CHAROLLES, 1988; COSTA VAL, 1991). We intend to investigate the influence of stages of planning and review of decreasing of no contradiction events. We hold as hypothesis that the specific textual planning to a determined text and directed by the teacher contributes for the student to avoid to present contradiction in texts. Our other working hypothesis is that oriented textual review contributes to avoid contradictions that appear in first drafts of students texts. For the purpose of testing the assumptions we proceeded to an activity of textual production with highlighted stages of planning and revision. We selected ten texts of students from eighth grade from one class and as control group, ten texts form students from another class. The work consists in a didactic intervention proposal that can be useful to guide another teachers from public network and has as a result the finding that textual planning is not an action directly related to textual coherence and contradiction, but a specific textual revision is an essential action to the improvement of coherence and reduction of textual contradictions.

**Keywords:** textual coherence; no contradiction; writing process

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÃO DE TEXTO: RELAÇÕES COM A COERÊNCIA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO.....</b>	<b>13</b>
2.1	CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE SUJEITO.....	13
2.2	CONCEPÇÃO INTERACIONAL, COERÊNCIA TEXTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA.....	17
2.3	O PRINCÍPIO DA NÃO CONTRADIÇÃO.....	25
2.3.1	<b>A proposta de Charolles (1988).....</b>	<b>25</b>
2.3.2	<b>A não contradição em Costa Val (1999).....</b>	<b>29</b>
2.3.3	<b>A não contradição em Custódio Filho (2006).....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>VISÃO PROCESSUAL DA ESCRITA.....</b>	<b>37</b>
3.1	O PROCESSO DA ESCRITA DE ACORDO COM SERAFINI (1998).....	37
3.1.1	<b>Ações relativas ao processo da escrita.....</b>	<b>38</b>
3.1.2	<b>Correção textual.....</b>	<b>42</b>
3.2	O PROCESSO DA ESCRITA DE ACORDO COM VIEIRA (2005).....	43
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>43</b>
4.1	INICIAÇÃO AO ESTUDO DOS TEXTOS DE RECLAMAÇÃO/SOLICITAÇÃO.....	48
4.2	PROPOSTA DE PRODUÇÃO.....	49
4.3	QUALIDADE GLOBAL DOS TEXTOS.....	50
4.4	QUALIDADE DOS TEXTOS QUANTO À PRESENÇA DE CONTRADIÇÕES.....	53
4.4.1	<b>Textos de maior nota.....</b>	<b>54</b>
4.4.2	<b>Textos de menor nota.....</b>	<b>56</b>
4.5	REVISÃO TEXTUAL.....	59
4.5.1	<b>Revisão relativa ao uso da 1ª pessoa.....</b>	<b>60</b>
4.5.2	<b>Revisão relativa às informações sobre o assalto.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66
<b>ANEXOS</b> .....	68
ANEXO A – ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE O GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	69
ANEXO B – REDAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS (TURMAS A E B).....	72
ANEXO C – PLANEJAMENTOS DOS ALUNOS (TURMA A).....	76
ANEXO D – OS SETE TEXTOS REVISADOS.....	86

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da escrita é um dos fatores essenciais que determina, nas sociedades modernas, a socialização, relações de poder, preservação da história da humanidade e exercício pleno da cidadania, pois é por meio dela que o indivíduo pode ampliar o exercício do seu direito de comunicação de forma ampla: registratória, autônoma, criativa, crítica e transformadora. A escrita promove a interação e a construção de valores sociais, a partir de escolhas lexicais e estratégicas, atividade pela qual o indivíduo apropria-se da linguagem, de acordo com suas necessidades e objetivos reais de comunicação.

A linguagem escrita desenvolve manifestações de dominação, configurando ato social vinculado à perspectiva sócio-interacionista (a qual busca o ensino da língua dentro de uma visão panorâmica histórico-cultural peculiar a determinadas situações sócio-culturais) e como tal, não admite somente a consideração de elementos essencialmente linguísticos. Para Bourdieu (1998),

Os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados: são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos. A língua raramente funciona, na existência ordinária, como puro instrumento de comunicação (...). (Bourdieu, 1998, p. 53).

Para que o ensino-aprendizagem da escrita atinja esse objetivo maior de interação, é necessário considerar, de um lado, que a obediência aos princípios de textualidade configura fator imprescindível ao desenvolvimento do redator amador e, de outro lado, que o conhecimento sobre as etapas necessárias à produção de textos propicia a organização de uma escrita coerente.

Nesse processo de desenvolvimento da competência escrita, acreditamos que o professor pode exercer papel fundamental, orientando os discentes a partir de uma ação pedagógica respaldada pelas reflexões teóricas bem como pela autonomia profissional decorrente da prática. Imbuídos dessa crença, propomos, neste trabalho, uma reflexão sobre a possibilidade de uma intervenção pedagógica que atente para a influência das etapas de planejamento e revisão textuais na manutenção da coerência textual. Focalizamos, especificamente, o princípio da não contradição (CHAROLLES, 1988).

Essa delimitação se deve ao fato de que inexistem pesquisas que mostrem como se pode desenvolver a habilidade do estudante para evitar ou corrigir contradições em seus textos. Os trabalhos sobre os princípios de coerência analisados à luz de textos de aprendizes (CHAROLLES, 1988; COSTA VAL, 1999; CUSTÓDIO FILHO, 2006) limitam-se a descrever o fenômeno, mostrando como essas regras são ou não são levadas em conta nos produtos analisados. Embora tal descrição seja essencial para perceber a dimensão do problema, ela é insuficiente, na medida em que falta refletir sobre como, a partir das habilidades demonstradas pelos alunos em seus textos, é possível propor um trabalho sistemático que os leve a não mais cometer inadequações – em nosso caso, que os leve a evitar contradições ou a corrigi-las quando essas venham a aparecer numa primeira versão dos textos.

Partindo desse propósito, levantamos a hipótese básica de que a abordagem pedagógica calcada na escrita processual pode contribuir para o desenvolvimento do aluno no que concerne à coerência textual. Acreditamos que as orientações docentes no momento do planejamento podem levar o aluno a tomar maior consciência sobre a necessidade de que o texto apresente informações compatíveis tanto com o mundo textual representado (coerência externa) quanto com outras informações do mesmo texto (coerência interna). Além disso, pensamos que contradições presentes na primeira versão dos textos dos aprendizes podem ser corrigidas a partir de uma revisão atenta, mediante a intervenção pedagógica especificamente orientada para isso.

A fim de testar nossas hipóteses, propomos uma investigação de campo com vinte alunos do oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza (CE). Dez alunos foram selecionados da turma do oitavo ano A, e dez foram selecionados da turma do oitavo ano B. Os alunos da turma A vivenciaram uma atividade de produção textual que apresentava, como uma das etapas, a execução do planejamento textual como parte do exercício; os alunos da turma B não tinham, obrigatoriamente, que elaborar o planejamento textual para produzir seus textos. A criação desse grupo controle nos permitiu verificar se, de fato, o desenvolvimento da escrita coerente, no que concerne ao princípio da não contradição, pode estar relacionado à execução cuidadosa do planejamento textual.

No que concerne à pertinência da etapa da revisão textual, propomos uma atividade que incide sobre as contradições encontradas nos textos dos alunos.

Dessa forma, pudemos colher dados sobre como as duas etapas – planejamento e revisão –, cruciais para uma vivência plena do processo da escrita, podem ser trabalhadas de forma mais produtiva, em virtude de atenderem a finalidades específicas.

A descrição de nossa proposta de trabalho está dividida em três capítulos. No primeiro, expomos a concepção de texto com a qual trabalhamos, relacionando-a intimamente com o fenômeno da coerência e com as implicações que assumir tal concepção traz para a prática docente; em seguida, refletimos especificamente sobre o fenômeno da não contradição. No segundo capítulo, discutimos o processo da escrita e suas consequências para o trabalho pedagógico com produção textual. No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, descrevemos os resultados e propomos uma discussão sobre eles.

Esperamos que este trabalho possa fornecer luzes para aprimorar a prática docente de ensinar a escrever, possibilitando, aos professores, a apropriação de métodos mais consistentes, e, aos alunos, a possibilidade de terem, de fato, uma educação pública de qualidade.

## 2 CONCEPÇÃO DE TEXTO: RELAÇÕES COM A COERÊNCIA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

### 2.1 Concepções de texto e de sujeito

No decorrer de seu desenvolvimento, a Linguística Textual (doravante LT) trabalhou a partir de diferentes concepções de texto, conforme a concepção de língua e de sujeito adotadas. Apresentamos, a seguir, com base em Koch (2009), as três concepções majoritárias: concepção da língua como representação do pensamento, pensada por um sujeito cartesiano, concepção de língua como artefato lógico da ideologia do autor “assujeitado” pelo sistema social, a qual remete ao sujeito “inconsciente” e concepção interacional da língua, na qual, o leitor dialoga com o autor.

A primeira concepção refere-se à língua como representação do pensamento e ao sujeito como elemento autônomo em relação ao que diz, ou um sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Nesse caso, o texto é um produto lógico do pensamento (representação mental) do escritor. O leitor/ouvinte comporta-se apenas como um mero captador da mensagem, de forma passiva e estática.

Segundo Cavalcante (2013, p.18), inicialmente, o texto era concebido como “um mero artefato lógico do pensamento do autor”. Ao leitor, caberia unicamente captar o pensamento e as intenções do produtor. Não havia o predomínio do leitor capaz de criar seu próprio significado, a ponto de reconstruir pensamentos por meio da experiência de leitura junto às suas experiências pessoais.

Um exemplo dessa concepção consistiria em um ato de leitura no qual o receptor não procura questionar um artigo de opinião. Ele apenas o leria e não se posicionaria de forma crítica. Não analisaria suas afirmações ou propósitos subjacentes; considerá-las-ia como verdades absolutas. Já o autor do texto, nessa concepção, acredita que seu discurso é “impermeável” e inédito, ou seja, não se deixa afetar pelo receptor e apresenta uma ideia original, reflexo de um pensar individual e particular.

A segunda concepção, de acordo com Koch (2009, p. 14), é a que investe no sujeito predeterminado pelo sistema, ou seja, ele é apenas replicador dos discursos

do Outro. O sujeito, aqui, é “inconsciente”, pois não é responsável pelo sentido do que diz, já que os enunciados não têm origem: são imemoriais. Seria o caso de “assujeitamento” do autor a discursos alheios (já existentes).

A ideologia do discurso replicado é aquela que legitima o patamar social do autor, e o texto, aqui, teria como função apenas transmitir informações a um interlocutor passivo, o qual decodifica ideias e informações reveladoras de ideias pré-fabricadas.

Um exemplo de texto para essa concepção consistiria em reconhecer o enunciado seguinte, produzido por um empresário, apenas como um conjunto de informações que devem ser compreendidas:

(1) Somos detentores de maior quantia financeira porque soubemos trabalhar e investir desde cedo, e nosso prazer é servir à população da melhor forma possível.  
(Exemplo criado por nós.)

Texto, neste sentido, consiste em um mero produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Este, por sua vez, apenas domina o código: ao decodificá-lo, torna-o, em tese, linguisticamente claro. Não há, por parte desse leitor/ouvinte, a compreensão interativa e dialética.

Os leitores das duas concepções aqui citadas são semelhantes, pois não questionam o texto: apenas o leem e o decodificam em seu significado literal. Ou seja, o leitor do artigo de opinião apreende a ideia, ou a opinião do redator, suas intenções, porém não interage com o redator. Igualmente, o leitor que apenas decodifica a “frase” do empresário não infere que há justificativas em seu discurso no que se refere ao acúmulo indevido de bens. Ele, passivo, dá credibilidade ao discurso do empresário, assujeitando-se, pois acredita na justificativa da fala do outro (ou simplesmente não a entende).

A interação passiva também acontece em sala de aula, quando o aluno, na condição de produtor, produz textos com a intenção de revelar um depósito de informações as quais, talvez, interessem ao professor. A desconsideração do contexto de produção é patente, de modo que a atividade preenche um objetivo menor: repassar o que deve ser decodificado.

A terceira concepção, a interacional ou dialógica, propõe um panorama diferente. Nela, os sujeitos são construtores sociais, e o texto funciona como ponto de interação entre esses sujeitos. Os interlocutores são sujeitos ativos que dialogam

e constroem os sentidos no texto, de acordo com o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Há, nessa concepção, uma atividade altamente interativa e complexa de produção de sentidos, captados a partir dos elementos linguístico-textuais, o que demanda um conhecimento vasto e prévio do interlocutor, sob pena de o evento comunicativo não atingir o propósito do autor.

Nessa concepção, o leitor não somente apreende o significado do enunciado, como o questiona. Segundo aponta Koch (2009, p. 44), baseado em conhecimentos interacionais, o produtor configura na escrita sua interação, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado.

Nessa concepção, investe-se na ideia de que os sentidos de um texto só podem ser efetivamente construídos se se considerarem uma gama de fatores contextuais. Tratemos, a título de ilustração, de um texto bem simples: “Comportese!”. Isto dito a uma moça recatada no século XIX poderia estar relacionado à maneira correta de sentar-se; dito a uma jovem dos anos 1950, poderia se referir à maneira como esta interagia com rapazes. Os sentidos, portanto, não estão concentrados apenas nas estruturas verbais.

Temos, então, que o texto, na concepção sociointeracionista-discursiva, pode ser entendido como manifestação linguística das ideias de um autor, o qual tem um projeto de dizer. Esse propósito comunicativo deve ser interpretado pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais, ou melhor, seu patrimônio sociocognitivo. Trata-se, portanto, de “uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1999, p. 03). É uma unidade de linguagem em uso.

Creemos que a concepção de língua como lugar de interação é a mais completa, na medida em que investe na ideia de que os sujeitos são atores sociais. O texto é um ponto de interação entre os interlocutores. O produtor considera sempre a alteridade do leitor e este, por sua vez, analisa o discurso do autor a partir de sua noção de mundo, suas leituras anteriores e de sua base sociocultural e cognitiva.

Levar em conta a presença do outro implica, para o produtor, a tomada de decisão quanto ao que deve dizer para se fazer entender. Nesse sentido, é fundamental, a depender da situação de comunicação, produzir textos cujas informações sejam compatíveis, ou seja, não contraditórias. A ausência de

contradição é, portanto, um fator que não diz respeito à natureza intrínseca do texto, mas, sim, ao contexto maior de comunicação.

A compatibilidade aliada ao contexto pode ser percebida a partir da análise dos enunciados seguintes:

2. Ao ver a polícia, o assaltante levantou os braços.
3. Ao ver finalmente a mãe, o bebê levantou os braços.

Em (2), atestamos a pertinência do ato de levantar os braços como fazendo parte do contexto maior de voz de prisão. Já em (3), o contexto maior que garante a pertinência do ato de levantar os braços refere-se ao desejo de aconchego de um bebê que estava afastado de sua mãe.

Diante do exposto, notamos que a construção da coerência é vinculada ao modo como elementos da superfície textual estão dispostos, aliados ao cabedal de elementos sociocognitivos mobilizados estrategicamente no processo de interlocução, a fim de produzir um sentido para o texto.

Considerando-se as implicações da concepção interacional para o ato da escrita, salientamos que o produtor do texto tem como hábito rever o que escreve, procurando ajustar o texto à situação de interação e à compreensão do leitor. Dessa forma, a escrita pressupõe sempre o leitor, e é “essa alteridade que privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente constituídos e significados, a língua situada em uso, o dizer e o redizer” (KOCH, 2011, p. 52).

Para Schmidt (1973, *apud* KOCH, 2009, p.16), de acordo com sua teoria sociologicamente ampliada da comunicação linguística,

texto é todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um “jogo de atuação comunicativa”, caracterizado por uma orientação temática que cumpre uma função comunicativa identificável, isto é, realiza um potencial ilocutório determinado. É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocucionária (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação que o conjunto de enunciados linguísticos constituem um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado, conforme as regras constitutivas (uma manifestação da textualidade). Para Schmidt, textualidade é o modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos.

Na perspectiva de Motsch & Pasch (1987, *apud* KOCH, 2009, p.17), texto é uma sequência hierarquicamente organizada de atividades realizadas pelos interlocutores, que compreende os componentes da atividade linguística na fórmula, a seguir:

AI + (e,int., cond.,cons.)

em que *e* representa a enunciação, *int.*, a intenção do enunciador de atingir determinado objetivo, *cond.*, as condições para que este seja alcançado, e *cons.*, as consequências resultantes do atingimento do objetivo. Para Motsch & Pasch, a enunciação é sempre movida por alguma intenção de atingir determinado objetivo ilocucional. Para que este seja alcançado, faz-se necessário assegurar ao enunciatário as condições necessárias para que reconheça a intenção e realize o objetivo visado. Para tanto, o enunciador realiza atividades linguístico-cognitivas com o intuito de garantir a compreensão e estimular, facilitar ou causar a aceitação. Da parte do enunciatário, é preciso que ele compreenda o objetivo fundamental do enunciador, o que depende da formulação adequada da enunciação, para que se decida a aceitar (ou não) colaborar na realização de seu objetivo e mostrar a reação desejada.

Baseando-nos nessa concepção interacional da língua, procuramos a seguir, analisar algumas compreensões de linguistas acerca do que seja coerência textual e sua relação com o ensino-aprendizagem da língua em sala de aula, *locus* onde se deve estabelecer o diálogo através da escrita partilhada e recursiva.

## **2.2 Concepção interacional, coerência textual e ensino-aprendizagem da língua**

Segundo Charolles (1988), a coerência é o resultado de como os conceitos e relações internas do texto se manifestam em sua superfície, envolvendo, também o conhecimento prévio ou conhecimento de mundo da pessoa que escreve/fala e/ou o lê/escuta. É a textualidade que faz com que um enunciado seja visto como tal. Esta é garantida, entre outros fatores, pelas relações de coesão, pelo diálogo entre textos e pela construção de relações de inferência<sup>1</sup>. Costa Val (1999, p. 5) define

---

<sup>1</sup> Conforme dizem Koch e Travaglia (2009, p. 21), “quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar”.

textualidade como “o conjunto de características que fazem com que um texto seja de fato um texto e não apenas uma sequência de frases”<sup>2</sup>.

Preocupado com as estratégias de intervenção que os professores franceses desenvolviam frente a certos textos escritos (julgados como incoerentes) de alunos, Charolles (1988) propõe uma avaliação sistemática, através de critérios que proporcionassem intervenções pedagógicas mais produtivas ao se avaliar a coerência de um texto. O pesquisador francês percebeu que, geralmente, o professor não consegue ultrapassar o nível de percepção imediata, ao avaliar o texto de seus alunos, denunciando ingenuamente as malformações textuais que encontra (“mal escrito”, “incompreensível”, “refazer”) e conduzindo a intervenções frequentemente pouco eficazes.

Charolles (1988, p. 59) afirma que, “para que um texto seja coerente, é necessário que se possa associar uma sequência de micro e macroestruturas coerentes”. A coerência microestrutural refere-se ao nível local do texto, em que as relações de coerência se estabelecem, ou não, entre as frases da sequência textual. A coerência macroestrutural refere-se ao nível global, em que as relações se estabelecem entre as sequências construtivas. Para o autor, a textualidade, a partir do que se percebe a coerência, é garantida pelos princípios de repetição (ou continuidade), progressão, não contradição e relação (ou articulação).

Segundo Costa Val (1999, 2001), o trabalho de Charolles (1988) é importante porque propõe a coerência e o sentido do texto como dependentes da situação - “o texto deixa de ser coerente em si mesmo, mas é coerente ou não para alguém em determinada situação” (COSTA VAL, 2001, p. 42).

As metarregras de coerência podem ser definidas da seguinte maneira:

- *metarregra de repetição*: para que o texto seja coerente, é preciso que, no seu desenvolvimento linear, haja elementos de recorrência estrita;
- *metarregra de progressão*: para assegurar a coerência faz-se necessário que, no desenvolvimento do texto, sejam introduzidas novas informações que garantam o acréscimo de novas informações, opiniões etc.;
- *metarregra de não contradição*: a coerência é atestada se nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto for introduzido ao texto;

---

<sup>2</sup> Visão semelhante é apresentada em Koch e Travaglia (2009, p. 22): “A textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras”.

- *metarregra de relação*: a coerência textual é estabelecida quando os elementos representados no texto estão ligados entre si.

Para Passarelli (2012, p. 162), nos textos escritos, o quesito coerência é alcançado se observados os seguintes aspectos:

- relação entre os significados instaurados pelos elementos das frases ou entre os do texto visto como um todo;
- ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso, impedindo, dessa forma, sua diluição;
- escolha adequada do repertório (uso adequado de um estilo ou registro) ou propriedade de termos, de acordo com o tipo de texto produzido;
- construção dos parágrafos de extensão tal que se evite sobrecarga de informação e ausência de ambiguidades.

No enfoque de Koch (2011), em linhas gerais, os fatores de coerência são: elementos linguísticos; conhecimento de mundo; conhecimento compartilhado; inferências; fatores de contextualização; situacionalidade; informatividade; focalização; intertextualidade; intencionalidade; aceitabilidade; consistência e relevância. A autora discute alguns desses quesitos à luz do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere, por exemplo, à situacionalidade, há duas perspectivas ou direções às quais interferem decisivamente no momento de elaboração do texto: da situação para o texto e do texto para a situação, as quais interferem na coerência textual.

Na primeira, o professor precisa fazer o aluno perceber que a situação comunicativa tem interferência direta na maneira como o texto é construído, sendo responsável, por exemplo, pelos registros linguísticos. O aluno precisa saber o que é adequado à situação específica de comunicação: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, o objetivo da comunicação e vários outros dados situacionais (no caso da nossa proposta, o assalto) influem na produção do texto e na sua compreensão.

Nesse sentido, a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou possível de ser

reconstruída. Trata-se, na primeira perspectiva, de determinar em que medida a situação comunicativa, tanto o contexto imediato da situação como o entorno sócio-político-cultural em que a interação está inserida, interfere na produção / recepção do texto, determinando escolhas em termos, por exemplo, de grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística empregada, tratamento dado ao tema, etc. Koch (2009, p.40).

Sobre a segunda perspectiva (direção do texto para a situação), o texto produz reflexos relevantes sobre a situação comunicativa, pois o mundo textual não é idêntico ao mundo real. Ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, convicções, crenças etc. Tudo isso gera um texto diferenciado do mundo real, de acordo com determinadas intenções.

Essa segunda perspectiva considera que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. Ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de conformidade com seus propósitos, convicções, perspectivas. Há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto. Koch (2009, p. 40).

Dessa forma, a situação orienta o sentido do discurso, tanto em sua produção, como em sua interpretação. A situação comunicativa interfere na produção do texto, da mesma forma em que este tem reflexos sobre toda a situação, visto que o texto não é um mero reflexo do mundo real. O homem é um mediador, com suas crenças e ideias, recriando a situação. O mesmo objeto do discurso pode ser descrito por duas pessoas distintamente, pois cada uma o analisa de acordo com sua perspectiva.

Outro fator discutido por Koch (2009) diz respeito aos requisitos consistência e relevância, princípios básicos para que um texto possa ser tido como coerente. A primeira exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (ou seja, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto. Koch exemplifica essa situação como a seguinte ocorrência:

4. Maria tinha lavado a roupa quando chegamos, mas ainda estava lavando a roupa.

Vê-se que o enunciado desrespeita o princípio de consistência na medida em que o trecho “ainda estava lavando a roupa” desconsidera o que foi firmado anteriormente.

O segundo requisito, relevância, exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema. Dessa forma, a relevância não se dá linearmente entre pares de enunciados, mas entre conjuntos de enunciados e um tópico discursivo.

De acordo com Bernárdez (1982, *apud* KOCH, 2009, p. 56-57), o texto coerente ocorre em três fases; em cada uma delas, podem ocorrer falhas causadoras de incoerência em determinados casos.

Na primeira fase, o produtor do texto tem uma intenção comunicativa, porém, se essa intenção for impossível ou inviável, o texto será incoerente. Contudo, esse tipo de incoerência dificilmente aconteceria, pois, de acordo com Bernárdez, somente indivíduos com problemas neurológicos cometeriam essa falha. Uma situação comunicativa típica de incoerência seria a de um empregado dando ordens ao patrão, já que a quebra da relação hierárquica patrão/empregado acarretaria problemas de interação (a não ser, por exemplo, que a intenção fosse gerar humor).

Na segunda fase, o produtor do texto, ao desenvolver seu plano global, não conseguiria atingir seu propósito comunicativo devido a fatores diversos. O redator produziria esse lapso gerador de incoerência, por exemplo, se, ao tentar comparar dois fatos, fenômenos, livros, pessoas, etc., caracterizasse somente um dos elementos da comparação, ou, até mesmo, caracterizasse ambos, porém não estabelecesse o paralelo entre as características dos dois. Nesse caso, tem-se incoerência quanto à efetivação da intenção comunicativa.

Na terceira fase, o interlocutor realiza as operações necessárias para expressar o plano global, de forma que, por meio de estruturas superficiais, o receptor consiga inferir ou identificar a intenção comunicativa. As falhas dessa fase afetam diretamente a formulação linguística, ocorrendo então, incoerência local. Tratar-se-ia, neste caso, segundo Bernárdez, de um problema de coesão. Seria um exemplo de incoerência desse tipo o enunciado (5), se, nesse caso, “ligar” apresenta o sentido de “telefonar”.

5. Ângela pediu para você ligá-la.

O elemento sintático em 5 (em negrito) compromete a coerência, no entanto, há fatores de coerência que colaboram para que haja comunicação. São eles a intencionalidade e a aceitabilidade, conceituados, a seguir.

A intencionalidade pode ser considerada como uma intenção ou conceito reservado, ou até mesmo, uma ideia com propósito disfarçado. É tudo aquilo que o autor quer expressar, no texto: sua intenção pode ser, simplesmente, interagir com o leitor, ou até mesmo, fazer com que ele concorde com suas opiniões, ou aja de determinada maneira. No entanto, o redator deve ter a noção ampla do que escreve para que alcance o objetivo comunicativo devido: a compreensão do leitor. Para tanto, ao redigir empregando expressões comuns ao conhecimento de mundo do receptor, oferece coerência textual para o tipo de leitor incluso em seu universo semântico. Quando à aceitabilidade, trata-se do grau de receptividade do interlocutor em entender o texto como um todo coerente e significativo, ou ao seu nível de propensão ou disponibilidade em aceitar o que está no texto.

A coerência está diretamente vinculada à intencionalidade. Santos (2012, p. 43) ilustra com propriedade que a intencionalidade é dependente da interação. Ao ouvirmos um enunciado como “Depois eu falo com você lá fora”, se vindo de um amigo que está ocupado ou de um professor em tom pouco amistoso, somos instados, pela situação interacional, a ficarmos satisfeitos ou preocupados com o aviso de que a conversa continuará “lá fora”.

Dentre os fatores de coerência, a aceitabilidade constitui a contraparte da intencionalidade. Para Koch (2009, p. 98), o princípio de cooperação de Grice é o postulado básico que rege a comunicação humana: quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, há o esforço mútuo para atingir a compreensão do texto. Dessa forma, mesmo que um texto, em primeiro momento, não se apresente perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor tentará calcular seu sentido, dependendo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc., atribuindo-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, considerando os demais fatores de textualidade. Por essa razão é que Charolles (1988) conceitua a coerência como um princípio de interpretabilidade do discurso.

Na década de 80, o conceito de coerência foi discutido em várias perspectivas. Uma delas é a pragmático-enunciativa, a qual postula a coerência não como mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que um fenômeno bem

mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. (Koch, 2009).

A reflexão sobre coerência, ora apresentada, nos mostra que os sentidos dos textos se pautam pela consideração de que os sujeitos se constituem como tais na interação. No que toca ao ensino, é necessário lembrar a ideia de Geraldi (1997, p. 135) de que a produção de textos deve ser o “ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é nele que a língua se revela em sua totalidade”. O aluno deve ser tratado, portanto, como sujeito de seu discurso.

Entretanto, os professores de língua portuguesa não têm conseguido traduzir essa concepção em sua prática de sala de aula. O que acontece, muitas vezes, é que os estudantes não escrevem de forma autêntica, uma vez que não se desenvolvem como sujeitos ativos de seus textos. O que se nota na escola, muitas vezes, é que o professor, ao ler os textos dos alunos, o faz tomando como centro seu conhecimento de mundo, sua forma de ler. Os conhecimentos internalizados dos aprendizes, não só os adquiridos com suas leituras, mas também os adquiridos em sua família ou no meio social, não são considerados. A escola uniformiza o discurso lido, estabelece verdades muito limitadas. Essa perspectiva é combatida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 28): “a heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estranguladora na homogeneidade de tratamento didático”.

Para Pinto (2004), a escola, em muitas práticas de aprendizagem da escrita, adota um método tradicional, que não apresenta objetivos específicos, de modo que os textos dos alunos dirigem-se a “leitores virtuais”, ou seja, apenas o professor (corretor) irá ler a produção do aluno. Tal atividade é feita, basicamente, para fins de pontuação (nota escolar).

No que se refere aos objetivos de escrita, o filósofo saxão Nietzsche (*apud* DIAS, 1993, p. 97) ilustra que, na Alemanha de sua época, esta atividade era feita para exigir do aluno que escrevesse sobre sua vida, seu desenvolvimento, sobre assuntos vagos e gerais sobre obras poéticas, problemas éticos ou para descrever personagens históricos, na forma de uma “pintura de caracteres”. Tudo isso, segundo o pensador, configura uma atitude antipedagógica e não fomenta a construção da textualidade ou da escrita proficiente. Ele rechaça a produção de

redações a partir de uma lista de temas, atividade que denomina de estéril e que compromete todo texto literário que o aluno porventura venha a escrever.

Sobre as ideias de Nietzsche, Dias (1993, p. 97) tece o seguinte comentário:

Qual é a atitude do professor diante dessas redações? O que reprova e louva nessas composições? Ele exige a originalidade, o enfoque pessoal, mas a originalidade, em última instância, fica reduzida à escolha numa lista de temas. Reprova, sobretudo, a forma exagerada de se expressar e a autonomia do pensamento – ou seja, tudo o que, no modo de ver Nietzsche, é próprio de muitos jovens. Nas escolas, louva-se principalmente aquilo que estiver de acordo com os pontos de vista do professor. Obtém-se, assim, uma “mediocridade uniforme”.

Pinto (2004, p. 147) afirma que a “escrita (produções textuais em salas de aula, no Brasil) atende a necessidades puramente escolares e funciona como depósito de regras gramaticais, ortográficas e repetições de modelos que, tomados isoladamente, não são suficientes para se chegar ao desempenho proficiente da escrita”. Dessa forma, o aluno não é considerado como sujeito de sua linguagem, e o professor, único interlocutor do texto, limita-se a apontar erros de grafia, acentuação, estruturação, mudança de parágrafo, etc.

Não há a preparação prévia (planejamento, seleção e organização das ideias, produção e revisão final) para o ato da escrita, tampouco, propósito e audiência. Não há funcionalidade na escrita. O aluno perde a dimensão discursiva de suas produções textuais, pois emprega palavras e expressões que lhes são vazias de sentido, inadequadas para o propósito da redação.

A escrita funcional, que parte de um contexto de produção, colabora para que essa problemática seja combatida. O professor deve criar situações (verossímeis) para que o aluno escreva o mais próximo possível da realidade e deve acompanhar as etapas de produção do aluno; este, por sua vez, precisa perceber que a escrita tem funções várias.

A contribuição para o aprimoramento efetivo da competência textual do aluno demanda a ação docente voltada para o desenvolvimento de estratégias eficazes de escrita. Nesse sentido, cremos que uma dessas estratégias reside no domínio dos fatores de textualidade. Neste trabalho, elegemos como foco o princípio da não contradição, sobre o qual discutimos na próxima subseção.

## 2.3 O princípio da não contradição

Este princípio da textualidade, ou metarregra, de acordo com Charolles (1988), é tratado por três autores dessa pesquisa: Charolles (1988), Costa Val (1999) e Custódio Filho (2006) e é tema desse capítulo.

O primeiro trata desse requisito de forma fragmentada, ao analisar exemplos isolados de enunciados com falhas quanto a esse fenômeno, porém, estabelece os quatro princípios básicos de textualidade (progressão temática, continuidade, não contradição e relação) para que uma produção escrita possa se configurar em um texto.

Já Costa Val (1999) analisa produções textuais argumentativas provenientes de alunos em fase preparatória para ingresso em universidades. A autora percebe que há incidências de contradições internas (textos não coerentes internamente ferem suas próprias afirmações ou se contradizem em algum parágrafo) e há contradições externas (textos nos quais, o redator, ao inserir suas afirmações dentro do âmbito do mundo real, desconsidere pressuposições básicas que regem a maneira comum de pensar esse mundo e que subjazem à comunicação textual). Para tanto, o escritor deve considerar fatos e leis da física tais como: (a terra é elíptica; dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço, a luz é de natureza ondulatória, entre outros princípios do mundo real). Costa Val também percebe que o aluno promove desvios léxico-semânticos, ao empregar palavras inadequadas em determinados locais do texto.

Custódio Filho (2006), ao investigar o julgamento de inadequações em textos de alunos relacionadas à construção referencial, tangencia problemas relacionados a distúrbios de coerência e de não contradição textuais.

### 2.3.1 A proposta de Charolles (1988)

De acordo com o princípio da não contradição de Charolles (1988, p. 59), para que um texto seja coerente, torna-se necessário que, em seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo apresentado ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível por inferência; ou seja, um texto deve apresentar validade de informações e compatibilidade entre

elas. Deve-se garantir, portanto, que afirmações do texto não correspondam a algo falso passando-se por algo verdadeiro, considerando-se, sempre, o mundo textual que se pretende representar.

Ou seja, este princípio estipula ser inadequado que uma mesma proposição seja simultaneamente verdadeira e não verdadeira. Contudo, de acordo com Charolles (1988, p. 64), em alguns casos, poderia haver uma suposta contradição, para atender a fins argumentativos. É o que se vê em (6):

6. Digo e repito que amo meu pai, mas também digo e repito que o odeio...

O autor tece o seguinte comentário, sobre esse exemplo: “a contradição é plenamente assumida e representada: o discurso contradiz-se com toda evidência para manifestar, retoricamente, para fins argumentativos, uma situação cujo caráter (provisoriamente) problemático se quer justamente enfatizar” (CHAROLLES, 1988, p. 64)<sup>3</sup>.

Tratemos, a seguir, dos casos de contradição, como problema textual, vislumbrados por Charolles (1988). Vejamos, inicialmente, as contradições inferenciais e pressuposicionais.

Existe contradição inferencial quando, a partir de uma proposição, pode-se deduzir outra que contradiga um conteúdo semântico posto ou pressuposto numa proposição circundante (CHAROLLES, 1988, p. 62). O linguista afirma que, para que se configure contradição inferencial, é necessário que haja enunciado que seja incompatível com afirmações de outro enunciado adjacente. Vejamos os exemplos:

7. Minha tia é viúva. Seu marido coleciona máquinas de costura.

8. Pedro não tem carro. Vai vender o dele para comprar um novo.

As inferências autorizadas por “viúva” e “vender” (respectivamente, “minha tia não tem marido”, e “Pedro não tem carro para vender”) não são retomadas nas frases seguintes; são, na verdade, desconsideradas e contraditas.

---

<sup>3</sup> Charolles aponta que, em discursos “ordinários”, raramente ocorre a contradição “proposital”, ou seja, em textos não científicos (textos escolares ou textos de rotina), não há, a rigor, a intenção de se utilizar de paradoxos explicativos durante uma explanação, para que se chegue à explicação de uma teoria. Dessa forma, textos argumentativos, em geral, são mais propensos à ocorrência de contradições propositais.

É importante citar, aqui, Ducrot (*apud* ZANDWAIS, 1990, p. 23), para o qual, se um interlocutor não apreende os pressupostos de uma fala / texto, deixa-se manipular pelo locutor.

Há vários exemplos desta manipulação pelo uso de pressuposições contidas em interrogatórios de tribunais e delegacias, nos quais, certas perguntas pressupõem que interlocutores sejam autores ou cúmplices de delitos. Senão vejamos, no seguinte exemplo: *Onde você depositou o corpo da vítima?*

Pressuposição 1: O réu matou a vítima.

Pressuposição 2: O réu cometeu, de fato, o crime.

Dessa forma, a lógica textual pressupõe pré-requisitos necessários ao entendimento do enunciando, os quais, uma vez não processados ou não aceitos, dentro da pragmática do discurso, geram problemas de comunicação e incoerências textuais, dependendo do entendimento do interlocutor. Não existe o texto incoerente em si, apenas o fato de que esse pode ser incoerente para alguém em determinada situação discursiva. Koch (2009).

Para Charolles (1988, p. 63), “as contradições pressuposicionais são em tudo comparáveis às inferenciais, com a exceção de que, no caso das pressuposicionais, há conteúdo pressuposto que se encontra contradito”. O exemplo apresentado pelo autor é o seguinte:

9. Júlio ignora que sua mulher o engana. Sua esposa lhe é perfeitamente fiel.

Na segunda frase, afirma-se a inegável fidelidade da mulher de Júlio, enquanto a primeira pressupõe o inverso. É frequente, nestes casos, que o emissor recupere a contradição presente com a ajuda de conectores adversativos, os quais assinalam que o emissor anula a contradição e toma partido dela:

10. O João detesta viajar. No entanto, está muito contente de partir para os E.U.A., pois....

Registramos que, para nós, não há uma distinção fundamental entre as contradições inferenciais e as pressuposicionais, de modo que consideramos todos os casos como contradições inferenciais.

Tratemos, agora, das contradições enunciativas. A fim de explicar esse subtipo, o autor (1988, p. 60) parte da consideração de que “Toda manifestação frástica ou textual fixa seu próprio quadro enunciativo”. Esse quadro comporta, pelo menos, duas dimensões: o sistema temporal de referência e o regime discursivo (o qual, na reflexão de Charolles, está atrelado ao grau de aproximação ou afastamento que o enunciador assume face ao que diz). As contradições enunciativas incidem, portanto, sobre essas duas dimensões.

O exemplo de contradição enunciativa temporal apresentado pelo autor é o que segue:

10 Ontem fomos ver o desfile da Gazeta de Pinheiros. Subimos a rua Teodoro Sampaio. Daí ficamos na calçada em frente à loja do Sr. Barata. Passado algum tempo os carros publicitários chegaram. Eles jogam para a gente papéis de propaganda. Em baixo e em cima da avenida, os policiais dirigem o tráfego.

No exemplo, a contradição decorre da quebra do regime temporal estabelecido, revelada pelo uso das formas verbais destacadas, que burlam as coordenadas sem motivação aparente.

O exemplo de contradição enunciativa referente à quebra do quadro enunciativo é o seguinte:

11 Malko entrou sem bater no escritório do chefe da CIA. Vestia uma roupa escura e trazia na mão uma magnífica maleta de crocodilo. Não me lembro mais se Malko trazia consigo uma caixa de havanas.

De acordo com Charolles, a contradição, neste caso, deriva do fato de o enunciador se manifestar (no trecho em destaque, a partir do uso da expressão “Não lembro”) quando o quadro discursivo construído até então não permitiria essa possibilidade.

Finalmente, Charolles (1988, p. 65-71) considera os casos de contradições de mundos e os casos de representações do mundo. Para os efeitos desse trabalho, a distinção proposta por Charolles é desnecessária, de modo que, para essa categoria, julgamos mais apropriado remeter ao que Costa Val chama de contradição externa, a qual diz respeito à compatibilidade que um texto deve apresentar com o mundo textual representado, seja esse o mundo “real”, “ordinário”, seja um mundo fictício.

Sobre isso, Charolles (1988) e Costa Val (1999) convergem em considerações sobre o teor ficcional de certos textos que, aparentemente contraditórios, estabelecem coerência com o mundo imaginado pelo produtor. Costa Val (2001, p. 44) considera que “na literatura, na novela de TV, no cinema, por exemplo, autor e interlocutor se tornam cúmplices de um pacto ficcional que relativiza as expectativas de veracidade e coerência em função das particularidades do texto em foco”. Um exemplo dessa possibilidade se encontra em Charolles (1988, p. 70):

12 Oscar saiu do metrô. Os corredores pegajosos desenvolviam um intestino esplêndido e exuberante. Como ele corria olhando para o chão, numa passagem, bateu como toda força numa árvore em flores”.

A seguir, apresentamos a compreensão de não contradição à luz de Costa Val (1999) que trata das contradições interna e externa, além de perceber que, o que realmente ocorre nas produções textuais de vestibulandos, são contradições léxicos-semânticas, fenômeno que promove problemas quanto à aceitabilidade de interlocutor, fator que fere a metarregra da não contradição.

### *2.3.2 A não contradição em Costa Val (1999)*

Costa Val (1999, p. 25), retomando Charolles (1988) nos diz que o princípio da não contradição deve ser observado, também, no âmbito interno. Para ser internamente coerente,

o texto deve respeitar princípios lógicos elementares, não podendo afirmar que *A* é o contrário de *A*: suas ocorrências não se podem contradizer; têm que ser compatíveis entre si, em seu contexto, ou mesmo em suas inferências: não somente em construções explícitas, mas também no que delas se pode concluir por pressuposição ou inferência.

No que se refere ao plano externo, a autora aponta que um texto não pode contradizer o mundo a que se refere. Por exemplo, diante da célebre máxima “Dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo”, temos que um texto que tenha como universo de referência o mundo real não pode transgredir tal princípio universal da ciência. Isso implica que, caso o redator insira seu texto dentro do âmbito do mundo real, não pode deixar de considerar pressuposições básicas

que regem a maneira comum de pensar esse mundo e que subjazem à comunicação textual.

No exemplo a seguir, é possível perceber a quebra do princípio da não contradição:

13 O astronauta pisou na Lua em 1969 e, rapidamente fincou a bandeira norte-americana em solo lunar. Na sequência, pousou para uma foto histórica e postou-a em seu Facebook.

O leitor que entrar em contato com um enunciado como o do exemplo 13 não dá credibilidade a ele, já que, uma vez que não há gravidade na Lua, o referido astronauta norte-americano não teria como se locomover com rapidez. Além disso, o leitor sabe que, em 1969, a rede social Facebook não existia. O exemplo apresenta, portanto, duas quebras localizadas de coerência, por meio de contradições externas. Ressalte-se, contudo, que, se o enunciado apresenta viés cômico e/ou pertence a um texto ficcional, o leitor poderá dar credibilidade ao que lê, pois, nesses casos, não haveria contradição.

Costa Val (1999) acrescenta, em relação à proposta de Charolles (1988), a contradição léxico-semântica. Trata-se da inadequação de uso do vocabulário. Muitas vezes, a expressão linguística empregada não condiz com o sentido pretendido ou adequado ao texto. Tal contradição ocorre, segundo Costa Val, por causa da falta de domínio do significado da palavra por parte de redator.

A contradição léxico-semântica, considerada como um problema, pode ser entendida conforme se expressam Viana e Andrade (2011, p. 41):

é imprescindível que o receptor conheça as palavras utilizadas pelo emissor e tenha possibilidade de aferir-lhes os significados que lhes são apropriados, a fim de que a mensagem seja apreendida adequadamente. Do contrário, não haverá significante, uma vez que as palavras estão postas no texto, no entanto o outro não abstrairá delas o significado ou, então, poderá conferir-lhes significado diverso do idealizado pelo produtor do texto. Tendo em vista que o texto é um todo significativo, construído pelos significados entrelaçados das palavras que o compõem, a presença de termos desconhecidos ao leitor ou inadequados torna a compreensão do texto lenta e incompleta. Em determinados casos, tais palavras mal empregadas são capazes de tornar o texto incompreensível por completo para o leitor.

Um exemplo de contradição léxico-semântica encontra-se no texto a seguir, extraído de uma redação produzida por um aluno do 7º ano do ensino fundamental.

14 No final super nitro tem seus poderes de parar o tempo e correr rápido matou o seu inimigo Wesley que **primeiro** era seu amigo”.

A palavra destacada no exemplo foi inadequadamente empregada, na medida em que deveria ocorrer o emprego de um advérbio (“antes”, “primeiramente”), e não de um numeral. Cremos que esse problema se deva ao fato de que, em contextos mais informais, empregar o numeral “primeiro” em vez do advérbio de valor temporal correspondente é plenamente aceito. Entretanto, em textos cujo grau de formalidade seja mais exigido, o uso se configura como um problema de textualidade no nível da contradição léxico-semântica.

Um dos méritos de Costa Val é apresentar, diferentemente de Charolles, a análise de textos completos de alunos (e não apenas de trechos problemáticos). Isso permite que o reconhecimento das inadequações de coerência seja percebido de forma mais ampla. A seguir, apresentamos dois exemplos de redações<sup>4</sup> analisadas pela Autora.

#### 15 VIOLÊNCIA SOCIAL

A violência social tem acentuado no decorrer dos tempos, devido a vários fatores como: o desemprego, o analfabetismo e a discriminação social.

A primeira causa que conduz vários indivíduos a violência é o desemprego, constante em nossos dias e que sem terem condição de trabalho, ficam angustiados, deprimidos e partem para o assalto, sequestro, com armas, ferindo homens inocentes e vítimas da revolta dos violentos.

Já a segunda, impede a valorização de várias pessoas dentro da sociedade, distanciando homens de nossa cultura e informação, tornando-os rudes, agressivos e levando-os a violentarem pessoas, tanto fisicamente como moralmente.

Por último, a discriminação social leva à separação de classes, tornando prejudicados os humildes, sem chance de integração social, que assumem papéis secundários e muitas vezes desprezíveis. O Povo sente na carne e nasce um clima de rivalidade acentuada, que acarreta o ódio e conseqüentemente, leva ao crime.

Portanto, se levarmos em consideração estas três causas citadas acima, observaremos que são fortes e levam o homem ao desespero. Devemos superá-las através da conscientização dos problemas, resolução dos mesmos, acabando com as limitações sociais e fazendo justiça à massa popular.

Costa Val menciona as seguintes contradições dessa redação:

- no primeiro parágrafo, o escritor afirma que o desemprego (uma condição evidente no momento histórico da produção do texto) seria a causa da violência no decorrer dos tempos (ou seja, mesmo antes de ser um problema efetivo, o desemprego já seria a causa da violência social); tem-se, aqui, uma contradição externa;

---

<sup>4</sup> As redações correspondem a textos produzidos por candidatos do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 1983.

- no terceiro parágrafo, afirma-se que os analfabetos são rudes e agressivos e violentam física e moralmente as pessoas; mais uma vez, tem-se contradição externa, explicitada por meio de uma generalização incompatível com o universo de referência do texto;
- No quarto parágrafo, há uma contradição léxico-semântica que leva a uma contradição interna. Ao falar que os humildes **sem chance de integração social** assumem papéis secundários e desprezíveis, está-se afirmando que há integração social (ainda que não seja adequada).

Vejamos, agora, outra análise de Costa Val (1999).

## 16 VIOLÊNCIA SOCIAL

A violência social é gerada pelo próprio sistema. Ela existe a um longo tempo e acentuou-se nos últimos tempos devido ao crescimento desordenado das grandes cidades.

O êxodo rural vem aumentando cada vez mais e formando um crescimento desordenado das áreas urbanas. Estas pessoas não encontrando meios de sobrevivência adequado, passam a viver em favelas. Nelas não existindo condições humanas como: higiene, escolas, hospitais, alimentação adequada, assistência social, habitação, ira gerar uma série de danos para esta população, como por exemplo o menor abandonado, que automaticamente sera um marginal para sociedade.

Esta população carente, ira lutar pela sobrevivência, lançando mão de coisas ilegais como: trafico de drogas, roubos, contrabando, enfim uma série de coisas que levam a violência social. Pessoas que se desesperam com a falta de dinheiro, e como não conseguem arranjar emprego, partem logo para o lado do roubo.

O capitalismo centraliza o poder nas mãos de uma minoria, que controla todo o sistema, não havendo uma boa distribuição de renda, haverá uma disputa que gera em briga de classes.

Um país para controlar este problema teria que investir em cima da educação destes menores, emprego a estas pessoas, e se possível fazer um controle de natalidade, enfim dar condições humanas para toda esta população carente.

Para Costa Val (1999, p. 74), o redator desse texto contradiz a realidade ao afirmar que todo menor abandonado tornar-se-á, automaticamente, um dano para a população favelada, a qual é tratada como um “autêntico viveiro de delinquentes”. Conforme a autora, “há uma grave distorção em identificar toda população pobre, em sua maioria trabalhadora e sacrificada, com uma minoria de marginais e criminosos”. Temos, então, uma contradição externa que perpassa todo o texto.

Conforme dissemos, o trabalho de Costa Val promove uma análise de textos completos, o que favorece o entendimento sobre os tipos de contradição que podem figurar em textos de escritores não proficientes. Essa identificação é uma ferramenta valiosa para que o avaliador de textos consiga detectar, com certo grau de precisão, tais ocorrências. Contudo, para além do trabalho de avaliação e indicação, cabe ao professor a ação didática que permita ao estudante avançar em seu aprendizado. No caso específico que estamos tratando aqui, isso implica apresentar uma proposta

pedagógica que permita ao aluno não cometer contradições. Essa perspectiva – a da ação didática voltada para o aprendizado de uma habilidade – não aparece em Costa Val nem em Charolles.

Passemos a apreciar o trabalho de Custódio Filho (2006), outro autor que toca na questão da contradição em textos escolares.

### 2.3.3 A não contradição em Custódio Filho (2006)

O trabalho de Custódio Filho (2006) tem como objetivo investigar o julgamento de inadequações em textos de alunos relacionadas à construção da referência. De acordo com o autor, as expressões referenciais podem ser julgadas como inadequadas por (suposta ou realmente) causarem distúrbios na coerência textual ou por (suposta ou realmente) infringirem regras estabelecidas pela norma linguística. A proposta de Custódio Filho (2006) é pertinente para o nosso trabalho, pois trata da coerência, fenômeno vinculado à não contradição.

Para analisar as inadequações referentes à coerência, o autor lança mão da proposta de Charolles (1988), selecionando as metarregras de continuidade, progressão e não contradição. A seguir, apresentamos as reflexões dele sobre as (in)adequações referentes ao princípio da não contradição.

O autor, assumindo as reflexões de Charolles (1998) e Costa Val (1999) quanto ao fenômeno em análise, afirma que as contradições não necessariamente se limitam ao fenômeno da referência. Para ilustrar essa posição, ele analisa o exemplo a seguir, um texto produzido por um aluno do ensino médio.

17 O dia começa e a família Souza inicia a sua caminhada em busca à tranquilidade.

O sol está rachando os pensamentos tristes e elevando as esperanças de uma vida com fartura. Quando a sede começa, a água é economizada ao máximo. Todos estão cansados mas a esperança não os deixa abater. A cada passo que eles dão a alegria e a suspeita aumentam, pois eles vão logo para um lugar desconhecido, com pessoas novas, uma vida toda nova.

À tarde o clima vai melhorando, ainda com aquele calor. Todos já estão exaustos. Uma vida toda de lutas. As mãos marcadas pelos esforços de uma vivência inquieta e de dificuldades. No final da tarde, se acomodam numa árvore à beira de uma estrada, com medo dos perigos da noite que chega.

À noite, não se consegue fechar os olhos com medo do que está por vir. Essa noite é a mais longa de suas vidas.

Chega a manhã e todos acordam cedo, continuando a sua trilha. De longe se sente o cheiro da fumaça, o barulho dos carros. O medo bate, e as perguntas surgem na mente de pessoas novas a essa rotina. Assim vai ser a vida da família Souza: cheia de preocupações, novidades e receios.

Custódio Filho (2006, p. 57) informa que o primeiro enunciado sublinhado consiste numa contradição externa, visto que, no mundo textual representado (que seria o mundo ordinário), a melhora do clima só ocorre com a mudança de percepção da temperatura. Já o segundo enunciado consiste numa contradição interna, pois é incompatível com a inferência decorrente da leitura do parágrafo anterior, de que a família Souza passou a noite sem dormir.

O autor afirma que as contradições assinaladas são observadas ao considerarmos a informação como um todo, não estando, assim, estritamente relacionadas a usos referenciais inadequados, os quais se limitam aos sintagmas nominais.

Custódio Filho (2006, p.104-109), apresenta sua análise para as expressões referenciais responsáveis por contradição. O linguista inicia o item reafirmando que a não contradição é garantida pela compatibilidade de uma informação textual em relação ao plano interno (confrontada com outras informações textuais) e pelo plano externo (confrontada com o mundo textual representado) e que, diante disso, há expressões referenciais causadoras de contradição interna e externa, respectivamente.

Para as internas, pode haver dois tipos de incompatibilidade: as inadequações resultantes de uma recategorização que amplia e as que reduzem indevidamente a significação pretendida por uma introdução referencial. Em dois exemplos de sua dissertação, o autor demonstra essas contradições, reproduzidos a seguir.

18 Hoje em dia os jovens de hoje estão cada vez mais irresponsáveis, em relação ao trânsito. Alguns se comportam de modo convincente, estes já com seus 18 anos, que respondem por si próprio.

Já a maior parte de menor dirigem nas ruas, brincam como se fossem carro de brinquedo. Essa idéia de jovem de 16 anos tirarem a carteira não sou a favor, pois, a morte no trânsito já está elevadíssimo, imagine com jovem de 16 anos dirigindo? O índice de morte não pararia.

Se todos fossem responsáveis com seus atos, assumiria seus erros sem a presença dos pais, poderia ter a possibilidade de tudo da certo, mas como muito não conseguir seguir essa responsabilidade é melhor como está: “Carteira de Motorista só com 18 anos”.

19 Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa.

Os alunos de escola pública já tem insenção na matrícula e no Enem, isso já é o suficiente para quem não paga nada. Se quer passar no vestibular tem que estudar e não ganhar a vaga de presente.

Tem aluno que trabalha para pagar uma escola particular e tem que pagar um Enem caro para cobrir o preço dos alunos de escola pública que não pagam.

Daqui a pouco vão querer que os alunos de ensino privado paguem para estudar em universidade estadual e federal. Esse projeto é incoerente, desigual e injusto. Os estudantes de hoje são os profissionais de amanhã.

Custódio Filho (2006, p. 105) comenta, sobre o exemplo 18, que a ideia contida no quantificador “todos” configura uma recategorização indevida, pois “leva a pensar que essa expressão tem um escopo maior que o referente pretendido, podendo englobar inclusive o referente estabelecido pela expressão ‘estes já com seus 18 anos’, que, pelo texto, agiriam com responsabilidade em relação à direção de um veículo”. Em relação ao exemplo 19, o autor admoesta que a expressão “universidade estadual e federal” especifica o seu antecedente “na universidade”, modificando a interpretação do objeto que se infere do texto: qualquer universidade brasileira.

Para Custódio Filho (2006, p. 107), a incompatibilidade causadora da contradição interna pode ser “extrapolada”, dependendo da visão do professor corretor. A fim de encetar essa discussão, o autor apresenta o exemplo seguinte:

20 A maioria dos jovens, principalmente os menores de 18 anos, não sabem usar sua liberdade com responsabilidade consigo mesmo e com os outros.

A juventude só quer saber em badalar, curtir a vida e fazer tudo que tiver vontade.

Muitos garotos pegam o carro e saem em alta velocidade, muitas vezes acidentando pessoas inocentes e indefesas.

Em 20, pode-se considerar que haja uma inadequação referencial em virtude de se concluir que a expressão “A juventude” refere-se a um universo bem maior do que “A maioria dos jovens” ou “muitos garotos”. Além disso, pode-se alegar que “jovens” e “garotos” não configuram grupos com a mesma faixa etária, necessariamente. Entretanto, dependendo do grau de aceitabilidade da correção do professor, as três expressões acima poderiam ser consideradas equivalentes, de acordo com o reconhecimento do projeto de dizer do enunciador, revelado pelas predicções, as quais atribuem valores semelhantes às expressões citadas. Visto desse prisma, Custódio Filho (2006) aponta que não haveria inadequação textual no exemplo.

O autor também encontrou, no *corpus* do texto analisado, exemplos de contradição léxico-semântica, reveladores de contradição externa:

21 A instalação da CPI do bingo está sendo muito questionada. Pois, parte do Senado, composto pelo Partido Trabalhista, é contra e a outra é a favor. Já, a grande maioria da nossa população é simpatizante da ação desta CPI.

22 Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa.

Nos exemplos, o mundo textual representa o “mundo ordinário”. Em 21, de acordo com o conhecimento compartilhado, consideramos que o “Partido Trabalhista” é, de fato, o Partido dos Trabalhadores. Em 22, o projeto citado refere-se às vagas nas universidades públicas, cujo ensino é gratuito, não havendo, portanto, para estas instituições, bolsas de estudos, o que torna inadequada a anáfora indireta presente na ocorrência. Esses exemplos são amostras de que a forma utilizada para se categorizar um objeto de discurso sofre restrições: não se pode desconsiderar o conhecimento compartilhado sobre o que chamamos de “mundo real” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 108).

Custódio Filho (2006) promove um acréscimo em relação ao trabalho de Costa Val na medida em que sinaliza que alguns julgamentos de inadequação são dependentes dos critérios (mais ou menos rígidos, mais ou menos pertinentes, dos avaliadores). Contudo, o autor também não avança no que diz respeito ao trabalho pedagógico que vise a ampliar as habilidades dos aprendizes a fim de que esses saibam construir as relações de compatibilidade necessárias para que se mantenha a coerência textual. Por isso, considerando a pesquisa de Custódio Filho (2006), pretendemos que nossa proposta de intervenção incida sobre essa lacuna da escrita: atitudes pedagógicas que incentivem a formação da escrita coerente.

Consideramos como essencial, para que esse trabalho pedagógico aconteça, que a escrita seja encarada como um processo. Tratamos disso no próximo capítulo.

### 3 VISÃO PROCESSUAL DA ESCRITA

#### 3.1 O processo da escrita de acordo com Serafini (1998)

Serafini (1998) analisa o processo de redação do tipo *expository writing* (escrita de exposição) e sugere que, para escrever bem, deve-se gerar e ordenar ideias, para somente depois organizá-las num texto, de maneira adequada, observando forma e conteúdo. Alguns redatores mais proficientes desenvolvem essa fase de maneira mais prática, ou seja, sem pô-las no papel, o que não seria conveniente para redatores amadores.

A autora divide sua obra, de caráter eminentemente prático, em três partes. Na primeira, apresenta o desenvolvimento da redação na perspectiva do aluno e aborda o texto como um exercício que se efetiva por etapas. Inicialmente, há uma fase preparatória ou de planejamento: seleção de informações, organização do material e elaboração do roteiro. Na sequência, vem o desenvolvimento do texto (escrita da primeira versão), com questões inerentes à estrutura do parágrafo, aos conectivos e à pontuação. Logo após, há a revisão, que é de extrema valia para melhorar o conteúdo, a forma e a legibilidade do texto.

A segunda parte da obra, dedicada mais particularmente ao professor, trata de correção e avaliação. A primeira diz respeito a um conjunto de intervenções do professor, que atribui ao aluno um papel ativo na reelaboração do texto, no intuito de ajudá-lo a produzir um texto mais eficaz. A segunda consiste em atribuir uma nota e um julgamento final em relação ao desempenho de uma turma e aos resultados anteriores obtidos pelo aluno. Tais julgamentos somente serão bastante objetivos quando critérios de avaliação são explicitados e executados com precisão.

Na terceira parte, Serafini (1998) dedica-se mais ainda ao professor, ao tratar de problemas de “didática da língua escrita”. Princípios didáticos e modelos de processo de composição são apresentados pela autora, que, além disso, classifica textos com base em gêneros textuais que podem ser identificados pelo currículo e sugere como introduzir paulatinamente questões que, em princípio, dificultam o processo de aprendizagem.

Vejamos, a seguir, as especificações das partes 1 e 2 da obra de Serafini.

### 3.1.1 Ações relativas ao processo da escrita

Serafini (1998, p. 19) cita que não há uma tradição didática para o ensino de escrita que vislumbre a pré-escrita. Para que esta aconteça, o indivíduo deve ser estimulado a realizar as seguintes ações:

- estabelecer um plano;
- distribuir o tempo disponível;
- produzir ideias;
- organizar ideias.

A autora dispensa boa parte de sua exposição para tratar da produção/seleção das ideias. Ela sugere, entre outras possibilidades de registro, a elaboração de grupos associativos por meio da construção de mapas conceituais. Estes mapas, se bem manejados, podem revelar um esboço do que virá a ser o texto. Por exemplo, para um texto argumentativo sobre o trânsito nas grandes cidades (tema escolhido pela autora para exemplificar as diversas etapas do processo da escrita), um mapa conceitual poderia organizar as ideias em três grupos: causas, consequências e soluções.

No que se refere ao planejamento, a autora exemplifica essa etapa com a necessidade, em textos argumentativos, de se formular uma tese, a qual deve acontecer após a coleta de material (informações de textos), a organização de dados e a decisão sobre qual ponto de vista o tema será discutido.

Para a etapa de organização das ideias, Serafini (1998) propõe a criação de roteiros, sugerindo que este deva se configurar como uma lista de elementos organizados em ordem vertical na página. O ideal é que o roteiro concretize as relações hierárquicas do texto, a partir do que pode advir, na escrita da primeira versão, a construção dos parágrafos. De acordo com a autora, o roteiro assemelha-se a anotações elencadas durante a leitura de um texto (uma espécie de fichamento), podendo seus componentes serem palavras-chave, frases ou períodos. Para autores iniciantes, ela recomenda que os itens de um roteiro sejam bem especificados, o que pode ser obtido a partir da colocação de frases inteiras.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de roteiro para um texto argumentativo sobre o trânsito nas grandes cidades.

**Introdução**

- A. O tráfego intenso e a desorganização das cidades modernas causam graves problemas aos cidadãos.
  - a. cria nervosismo
  - b. pessoas brigam na rua
  - c. proporciona graves doenças
    - 1. o barulho contínuo do tráfego contribui para o esgotamento nervoso
    - 2. o gás do escapamento dos carros parece ser um dos fatores de desenvolvimento de câncer.
  - d. gera sujeira
    - 1. as roupas estendidas no varal ficam sujas
    - 2. os parapeitos das janelas se enchem de pó preto
- B. Medidas sérias podem e devem ser tomadas
  - a. é preciso abrir ruas pelas quais o trânsito possa escoar
    - 1. criando-se marginais e trevos
    - 2. respeitando-se os planejamentos viários
  - b. a indisciplina dos motoristas, por exemplo daqueles que obstruem o trânsito ao estacionar, deve ser punida com multas graves.

**Conclusão**

**Quadro 1** – Exemplo de roteiro para texto argumentativo sobre o trânsito nas grandes cidades (SERAFINI, 1998, p. 50-51).

A segunda parte do processo da escrita contempla a produção da primeira versão do texto. Serafini (1998), tendo como foco os escritores inexperientes, apresenta conselhos sobre como se deve organizar o texto em unidades de base, os parágrafos, propondo a diferenciação entre parágrafos narrativos, descritivos e expositivo-argumentativos. Nesta parte do processo, ela considera importante, também, que o escritor atente para questões linguísticas específicas, como o uso de conectivos e da pontuação. É necessário, ainda, dar especial atenção aos parágrafos de introdução e conclusão.

No que concerne ao desenvolvimento de parágrafos argumentativos, Serafini (1998, p. 55-56) sugere três formas de estruturação. A primeira corresponde à exemplificação (exemplo 23); a segunda, à comparação (exemplo 24); a terceira, ao enquadramento (exemplo 25).

23 José era uma pessoa inesquecível, um pai afetuoso, marido fiel e trabalhador.

24 Enquanto os americanos se orgulham de serem informais e abertos, os japoneses são formais e complexos.

25 Tenho três razões para estar contente: a primeira é...; a segunda é...; a terceira é...

Serafini utiliza, ainda, o modelo de argumentação de Toulmin (1958, *apud* SERAFINI, 1998, p. 56-57) para tratar dos três elementos que tornam um parágrafo “convicente”. São eles: a afirmação, a informação e a garantia.

A afirmação (ou conclusão) consiste na apresentação da ideia principal do parágrafo; a informação (ou premissa) contém os dados que apoiam a afirmação; e a garantia (ou suporte) estabelece elo entre afirmação e informação; o suporte nem sempre está explicitado, mas é inferível. A seguir, apresentamos a exemplificação de Serafini sobre esse tópico.

26 Artur está nervoso: sua e ri sem parar.

Afirmação: “Artur está nervoso”;

Informação: “sua e ri sem parar”;

Garantia: “suar e rir sem parar” são sinais típicos de nervosismo.

Sobre o uso dos conectivos no texto, Serafini (1998, p. 65-66) cita que a ligação entre duas proposições pode ser expressa linguisticamente de vários modos. Do ponto de vista da retomada de referentes, pode-se usar um pronome, pode-se repetir uma palavra-chave que se refere ao elemento central do discurso; pode-se, ainda, usar uma expressão sintetizadora da ideia expressa na frase ou no parágrafo precedente. Do ponto de vista da sequenciação textual, podem-se usar os conectivos que estabeleçam relações de sentido (adição, disjunção, contração, causa e efeito, hipótese, finalidade etc.).

Quanto à pontuação, a autora (1998) enumera seis regras elementares:

- deve-se separar os elementos de uma lista;
- a vírgula nunca deve separar o sujeito do predicado;
- não se deve usar o ponto quando ele fragmenta o período;
- é preciso usar vários sinais de pontuação;
- nem sempre as orações relativas são separadas por vírgulas;
- deve-se distinguir o “ponto simples” do “ponto parágrafo”.

Serafini (1998) reserva um espaço considerável para tratar de dois parágrafos fundamentais: o introdutório e o conclusivo.

Há dois tipos de introdução: a introdução por enquadramento e a introdução para chamar a atenção. No primeiro tipo, o escritor apresenta, desde o início, o

problema proposto no título e realça sua importância e atualidade; às vezes, apresenta também uma síntese do trabalho, antecipando a tese que será desenvolvida no corpo do texto. No segundo tipo, o escritor pretende atrair a atenção e o interesse do leitor, utilizando frases de efeito para que o envolvam ou apresentando um exemplo concreto que ateste a pertinência do problema a ser debatido.

No que se refere às conclusões, são sugeridos três tipos:

- conclusão-resumo – contém os principais problemas tratados no texto;
- conclusão-propósito – em vez de retomar o assunto principal, indica uma proposta de intervenção e pode sugerir o aprofundamento do tema em outro texto;
- conclusão-surpresa: expõe um fato curioso ou bem-humorado, que deixa no leitor uma lembrança divertida e positiva daquilo que ele leu.

Após a escrita da primeira versão, segue a última etapa do processo, a revisão. Serafini (1998, p. 107) apresenta critérios para revisão de conteúdo e de forma e para a legibilidade do texto. A revisão, segundo a autora, deve ser global e panorâmica.

Os princípios-guia da revisão de conteúdo são os seguintes:

- a tese deve emergir com clareza e facilidade;
- cada parágrafo deve apresentar uma ideia principal;
- os pressupostos fundamentais dos raciocínios devem ser explícitos;
- deve ser apresentado um número suficiente de exemplos;
- sínteses e ligações entre os raciocínios devem guiar o leitor;
- deve-se sempre manter o leitor sempre atento.

Os princípios-guia da revisão da forma são os seguintes:

- deve-se formular frases curtas e sintaticamente pouco complexas;
- palavras e expressões supérfluas devem ser eliminadas;
- os pronomes supérfluos devem ser eliminados;
- as frases feitas devem ser eliminadas;
- duplas negações e expressões passivas devem ser eliminadas;
- devem-se evitar as assimetrias e erros de sintaxe.

Analisadas as forma didáticas da escrita processual, veremos, a seguir, seis princípios e três modos importantes para a ação de correção de um texto, de acordo com Serafini (1998). A linguista, dessa forma, contribui para o incentivo da escrita de forma sistemática e didática.

### 3.1.2 *Correção textual*

A segunda parte do livro de Serafini (1998) é dedicada ao professor, que enfrenta três problemas: a proposição, a correção e a avaliação da redação. Nesta seção, tratamos da correção. Importa salientar, contudo, que, para a autora, a distinção entre correção e avaliação se opera no seguinte molde: a correção é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar, já a avaliação consiste no ato de atribuir uma nota ao texto.

Há seis princípios para a correção de um texto (SERAFINI, 1998, p. 108-112):

- a correção não deve ser ambígua;
- os erros devem ser reagrupados e catalogados;
- o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas;
- deve-se corrigir poucas inadequações em cada texto;
- o professor deve corrigir poucos erros em cada texto e estar predisposto a aceitar a produção do aluno;
- a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Quanto aos modos de correção, Serafini (1998) destaca três deles:

- correção indicativa – marcação, junto à margem, de palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são mal construídos;
- correção resolutiva – correção de todos os erros, reescrevendo as palavras, frases e períodos inteiros;
- correção classificatória – identificação não ambígua dos erros através de uma classificação.

Apresentados os princípios e modos de correção, analisemos o trabalho de Vieira (2005), acerca da importância da escrita processual e da relação professor & aluno, em sala de aula, durante esse processo. Trataremos, nesta seção, de

questões cognitivas da escrita. A autora aponta que o aluno de nível fundamental (até a faixa etária de, em média, 13 anos), desenvolve três vozes na escrita (expressiva, transacional e poética) e que essas devem ser respeitadas pelo professor, pois são momentos de maturação cognitiva relacionados à elaboração da qualidade textual.

### **3.2 O processo da escrita de acordo com Vieira (2005)**

É pertinente que analisemos, em nosso trabalho, alguns pontos-chave do trabalho de Vieira (2005), obra que aborda a escrita como objeto de uso e de ensino e trabalha o desenvolvimento do redator/escritor de forma didática. Abordamos a proposta de Vieira (2005), em nossa pesquisa, visto que seu trabalho trata da escrita de forma recursiva, ação que culmina na diminuição de contradições textuais e concebe texto como unidade linguística que reúne os saberes escolares. Para a autora (2005, p. 49),

O texto deve ser a unidade linguística básica do trabalho escolar, funcionando como suporte para atividades verdadeiras de leitura e de escrita. Um texto é uma unidade de linguagem em uso, que não se define por seu tamanho, mas pela adequação à situação comunicativa que o gerou.

Para Vieira (2005, p. 13), a escrita, muito além de apenas comunicar ou informar, é usada para efetivar múltiplos propósitos do dia a dia: resolver necessidades materiais; influenciar o outro (mudando comportamentos ou ideologias); estabelecer relações com o outro; revelar como percebemos a nós mesmos ao exprimir sentimentos; buscar novos conhecimentos; exercitar a imaginação; descrever e criticar ideias; divertir; estabelecer concordância ou expectativas; rememorar o passado, entre outras funções. É necessário, portanto, ter a consciência do potencial significativo da linguagem para o desenvolvimento da escrita pragmática e criativa.

A autora é incisiva: considera praticamente impossível, na verdade inviável, uma sociedade analfabeta, visto que a escrita é permanente e permeia praticamente todos os atos sociais. A escrita é patrimônio que catalisa a comunicação, instrumenta o saber, instaura a reflexão e confere poder.

Vieira (2005) aponta que o professor deve esclarecer o aluno no sentido de que cada tipo de texto demanda um formato peculiar, ou seja, para cada ocasião há uma formatação textual específica. É por essa razão que o professor será sempre insubstituível em seu ofício. Diferentes e interessantes textos, leitores reais e materiais impressos devem ser apresentados ao aluno, pois o redator em formação deve saber para quem escreve e sobre o que escreve: o aluno deve ter motivação ao lidar com a escrita. Na verdade, situações comunicativas reais (verossímeis) devem ser oferecidas ao redator a fim de que ele possa desenvolver-se.

A autora destaca, em parte da sua obra, o desenvolvimento da escrita das crianças em processo de alfabetização. A linguista pontua que a criança, seja qual for a sua origem, aprende a usar a língua falada com naturalidade e que as marcas de oralidade estarão presentes nas primeiras manifestações escritas (podendo, muitas vezes, permanecer mesmo após a conclusão do processo de alfabetização). Comenta, ainda, que muitos contextos de uso da escrita estão distantes das necessidades infantis, contribuindo para a artificialidade de seu ensino.

A criança, como diz Vieira (2005, p. 41-42) desenvolve vozes na escrita: a expressiva (a primeira a se manifestar, centrada no “eu”, atitude egocêntrica da escrita) a transacional (uso da linguagem para realizar coisas ou obtê-las por seu intermédio) e a poética (linguagem elaborada como um objeto a ser admirado). Elas nem sempre são amostras puras, ou seja, um mesmo texto pode revelar mais de uma voz. Não há, portanto, uma ordem evolutiva rígida na aquisição das funções ou “vozes” da escrita.

O professor deve ser sensível no sentido de aceitar essas formas mistas e sinuosas, como etapas necessárias à aquisição da escrita, compreendendo que, cognitivamente, a criança ainda está em processo de formação da escrita. Gêneros e padrões textuais podem aparecer misturados em um mesmo texto, pois a criança ainda não consegue adequar formatos a funções pretendidas. O importante é não perder de vista que, na aquisição da linguagem escrita “adquire-se uma função nova através de uma forma velha e uma forma nova através de uma forma conhecida” (VYGOTSKY e SLOBIN, *apud* KATO, 1986, p. 105).

Britton (1970, *apud* VIEIRA, 2005, p. 36) cita que os tipos mais representativos da voz *transacional* são a exposição, a descrição e a argumentação. A exposição é usada para informar e também pode ser usada para dar instruções; a descrição é o discurso que ajuda a visualizar, focalizando a aparência real ou

imaginária de um objeto, pessoa, situação ou processo; e a argumentação funciona como suporte de uma declaração podendo expressar juízo de valor.

Vieira (2005, p. 45) aponta que, enquanto o processo de aquisição da escrita ocorre gradualmente, o professor deve se voltar para a formação das habilidades comunicativas, em detrimento das linguísticas ou aspectos de forma; do contrário, a escola pode funcionar como uma instituição de bloqueio da aprendizagem da escrita. Ela explica, ainda, que o maior desafio no ensino da linguagem escrita é fazer as crianças entenderem seus propósitos e convenções, devendo-se, para tanto, focalizar situações reais (verossímeis) da linguagem, nas modalidades oral e escrita.

Vieira (2005, p. 49-57) cita que, para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da produção e compreensão, é necessário abordar a escrita na forma de textos variados, inventar propósitos interessantes para ler e escrever e determinar leitores para os textos dos alunos; fomentar leitura e escrita espontâneas; ter tolerância e respeito pelo modo como os alunos leem e escrevem; trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar; desenvolver o repertório de leituras do aluno em duas direções: a lógica/científica e a estética/artística; dar oportunidade aos alunos para lidarem com a escrita; ajudar as crianças a fazerem a travessia do oral para o escrito; reeditar a cópia e o ditado, tornando-os funcionais e significativos e trabalhar em separado os aspectos gráficos e a forma.

Para Vieira (2005), alunos somente serão bons escritores se tiverem confiança em si enquanto redatores e, ao mesmo tempo, tiverem consciência das possibilidades retóricas existentes em um texto escrito. No âmbito da redação e da escrita, há dois tipos de autopercepção: a competência e a autodeterminação. Assim, todo redator, do principiante ao profissional, deve ser encorajado a apropriar-se de seu texto, usando a escrita para expressar sua compreensão pessoal dos assuntos e para buscar seus propósitos acadêmicos e sociais.

Segundo os PCN (1997), há quatro princípios a serem obedecidos na escrita: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação do gênero e escolha do interlocutor. Considerando a escrita como processo, o trabalho com a produção de textos pode ser aprimorado, de maneira que possa haver diminuição de artificialidade e de incoerências textuais, fatores recorrentes na pré-escrita.

De acordo com Atwell (1987); Cohen & Riel (1989) (*apud* VIEIRA, 2005, p. 77), os benefícios motivacionais de escrever para uma audiência real só serão

verdadeiros para estudantes que confiarem em sua competência linguística. Quanto a isso, Vieira salienta que o conhecimento sobre o processo de redigir dá ao professor subsídios para fundamentar a didática da escrita, orientando suas escolhas metodológicas.

Vieira (2005, p. 81) cita que o redator deve ter em mente uma audiência (provável leitor) e retoma Serafini (1998), pois afirma, tal qual esta autora, que o desempenho textual do aluno melhora quando o professor trabalha com títulos-roteiro, nos quais são especificados, juntamente com o tema da redação, alguns itens a seguir: o propósito da escrita (para que escrever), a quem se deve dirigir (para quem escrever) e em que formato ou gênero de texto a mensagem deve ser expressa.

A pesquisadora apresenta a distinção entre compor e escrever: a atividade de compor diz respeito à geração, seleção, organização de ideias e sua tradução em linguagem; já a atividade de transcrever refere-se ao ato físico de registrar as palavras.

De acordo com Bruce (1983, *apud* VIEIRA, 2005, p. 86), na abordagem da escrita como processo, há a possibilidade didática de o professor ensinar as diferentes etapas da escrita (processo decomponível), cujo produto deve preencher função comunicativa geral, ou seja, o professor pode isolar os vários componentes do processo, treinando-os em separado, por meio de tarefas que envolvam apenas uma parte, ou um nível de produção do texto.

Nesse tipo de abordagem, valorizam-se mais as operações e as habilidades necessárias à elaboração do texto do que o produto final obtido, e a tarefa de redigir é tratada como uma sucessão de fases que incluem atividades de leitura, de seleção e relacionamento de dados disponíveis (informações), descarte de alguns menos importantes ou simplesmente escolha de alguns, realização de esquemas e roteiros, de escrita e revisão. Nesta abordagem, o professor deve cuidar para que o processo de escrita não seja percebido pelos alunos como uma atividade fragmentada.

Vieira (2005, p. 89) pondera que a correção do professor, se é feita apenas na versão final da composição, não ajuda a melhorar a escrita. O *feedback* só é útil quando dado durante o processo de escrita, ou seja, entre os rascunhos, esquemas ou planos, ainda em fase de elaboração. Ela ressalta, ainda, que o estudo sistemático da gramática desvinculado da atividade concreta de escrita não produz resultados eficazes.

De acordo com a linguista, bons redatores planejam, releem o texto durante sua elaboração, revisam-no, têm consciência da audiência de seu texto e sabem como conciliar exigências de diferentes naturezas e níveis linguísticos. Desse modo, para aprender a escrever textos significativos e bem elaborados, é importante propor ao aluno atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir, o qual é ato complexo que envolve diferentes capacidades cognitivas, linguísticas e comunicativas.

Vieira (2005, p.107-134) cita que o professor pode auxiliar o aluno de diferentes formas: gerar ideias por grupos associativos; manipulá-las; organizar ideias por meio de vocabulário genérico e específico e propósitos comunicativos; organizar ideias e elencá-las a partir de gráficos, quadros ou tabelas; planejar o texto em assunto, propósito e audiência; identificar elementos de coesão; ordenar o texto; compor frases ou períodos (combiná-los); inserir e suprimir informações; reconhecer a frase que não pertence ao texto; realizar transformações retóricas (levar o aluno a transformar um conjunto de ideias em um determinado ato comunicativo, praticar a escrita com diferentes funções comunicativas); organizar o texto por comparação ou contraste; reconhecer um estilo em jornal e reescrever manchetes ou notícias; focalizar diferentes aspectos na reescrita; praticar mecanismos estilísticos ou recursos retóricos para criar diferentes efeitos na audiência.

Vieira (2005, p. 159) sugere até mesmo um guia para ensinar a redigir textos de diferentes formatos, resumido em oito passos:

- dar exemplos do tipo de escrita esperado pelo aluno;
- ensinar regras;
- apresentar um “receita” passo-a-passo do gênero pretendido;
- demonstrar a “receita” ao aluno;
- ser autêntico no processo;
- dar tarefas curtas e planejadas com cuidado;
- propiciar *feedback* útil e específico;
- repetir a tarefa, a fim de que haja melhor interação.

O que se pode concluir da leitura de Serafini (1998) e de Vieira (2005) é que é necessário trabalhar o processo da escrita a fim de que o desenvolvimento dos aprendizes se dê a contento. Tomando como base esta premissa maior, apresentamos, a seguir, nossa proposta de intervenção.

## 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo estabelecer uma investigação da prática docente no âmbito do ensino fundamental, com vistas a propor uma atividade que contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (TRAVAGLIA, 1997). Como meta mais específica, pensamos no desenvolvimento da competência em produção escrita. Pretendemos demonstrar a pertinência de atividades que permitam ao aluno evitar ou corrigir contradições textuais a partir de uma prática de escrita com foco no processo.

Lembramos, aqui, nossas duas hipóteses de trabalho:

- o planejamento textual contribui para que o estudante evite contradições em seu texto;
- a revisão textual orientada permite que o aluno elimine contradições de seu texto.

A fim de testar e discutir nossas hipóteses, apresentamos, a seguir, a descrição e análise de nossa proposta de intervenção. Optamos por expor os passos metodológicos juntamente com o relato da aplicação, por julgarmos que, dessa forma, é possível obter uma compreensão mais global do trabalho.

### 4.1 Iniciação ao estudo dos textos de reclamação/solicitação

A atividade ora descrita foi desenvolvida com vinte (20) alunos de duas turmas do 8º ano regular de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza (CE). O objetivo foi a produção de um texto de reclamação e solicitação que deveria ser enviado a um site da internet. Inicialmente, foi elaborada uma atividade para que os alunos refletissem sobre as principais características do gênero. A seguir, apresentamos a atividade desenvolvida.

Existem diferentes formas de o cidadão reclamar de alguma coisa ou emitir solicitação a autoridades. Uma delas é ir a um determinado órgão (público ou privado) e fazer a reclamação pessoalmente. Outra delas é fazer a reclamação/solicitação por telefone. Além dessas formas, que são realizadas por meio da linguagem oral, é possível reclamar/solicitar por meio da linguagem escrita; isso pode ser feito com a escrita de cartas ou e-mails.

Com a vasta utilização da internet, os órgãos ligados às prefeituras e governos, bem como as empresas privadas, possuem sites e redes sociais nos quais o cidadão pode registrar sua mensagem de reclamação ou reivindicação.

Nas próximas aulas, trabalharemos com o texto de reclamação. Para iniciarmos, vejamos um exemplo de texto de reclamação publicado no site *Reclame Aqui*, cujo objetivo é apresentar reclamações dos consumidores sobre produtos e serviços. Leia-o e responda o que se pede em seguida.

**TIM PROTECT SEGURANÇA - Cobrança indevida**  
 Tim Celular  
 Belo Horizonte - MG Sexta-feira, 27 de Fevereiro de 2015 - 16:23

Prezados, boa tarde!

Notei que meus créditos estavam acabando muito rapidamente e resolvi consultar o detalhamento do consumo no Meu Tim, e para minha surpresa descobri que me foi cobrado um serviço que não contratei. O serviço em questão é o TIM PROTECT Segurança, no valor de R\$5,90. Esses valores foram cobrados por DUAS vezes, nos dias 24/01/2015 e 26/02/2015, sendo um total cobrado de R\$11,80. Como eu disse, esse serviço não foi solicitado, portanto peço que ele seja CANCELADO e que meus créditos debitados sejam ESTORNADOS.

Tentei resolver diretamente com a TIM, porém o sistema dos operadores está sempre fora do ar. Enfim, aguardo resposta.

Desde já agradeço, boa tarde!

01/02/2014 - 31/01/2015

Lista de consumidores	Tempo médio de resposta (3 meses)
---	---

Avaliações	Não atendidas	Atendidas	Total
0	47071	0	47071

Disponível em: <http://www.reclameaqui.com.br/12068229/tim-celular/tim-protect-seguranca-cobranca-indevida/>. Acesso em 27 fev. 2015.

**Questão 1** – O texto apresenta apenas uma reclamação ou uma reclamação e solicitação? Justifique sua resposta.

**Questão 2** - Que fato mencionado no texto comprova a existência do problema?

**Questão 3** - Qual o registro linguístico utilizado no texto? Explique por que essa variedade é apropriada para esse texto.

**Questão 4** - Por que você acha que os consumidores usam esse espaço para fazer suas queixas, em vez de enviarem suas reclamações para as empresas?

Agora, vamos resolver os exercícios do livro “Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa”, Magalhães, (2012), nas páginas 173 à 175<sup>5</sup>.

## 4.2 Proposta de produção

Após a reflexão inicial sobre o gênero texto de reclamação/solicitação, os alunos produziram um texto a partir da proposta apresentada a seguir:

<sup>5</sup> Esse material encontra-se no Anexo A deste trabalho.

Um adolescente de 13 anos é usuário de um espaço público de lazer bem próximo de sua casa. Nesse espaço, ele treina com seu skate todos os dias às 18h. Há uma semana, ele foi vítima de assalto neste local. Aliada a essa situação de periculosidade, há deficiência de infraestrutura nesse espaço público.

Por causa do ocorrido, se não fizer uma reclamação, o garoto terá de mudar sua rotina: dirigirá, em sua bicicleta, até outro espaço público mais movimentado e iluminado, porém mais distante.

Como essa solução não é a mais adequada, ele resolve escrever uma mensagem no site *Reclame Aqui*, a qual será encaminhada ao órgão da prefeitura responsável pela segurança e manutenção dos espaços públicos de lazer. Você irá dar voz a essa reclamação, produzindo esse texto. Atenção ao narrador: ele é de 1ª pessoa e é representado pelo cidadão que utiliza a área ou serviço público.

Para que seu texto fique bem semelhante aos textos do site, lembre-se de acrescentar, no início, um título para sua reclamação, seguido de um cabeçalho, informando local e data.

Os alunos da turma A, além de receberem a proposta, também receberam outra tarefa, reproduzida a seguir.

Antes de produzir seu texto, planeje o que vai escrever, a partir das perguntas apresentadas a seguir.

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	
Você vai falar de que problema nesse texto?	
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	
Como você vai concluir seu texto?	
Como você se despedirá?	

Tabela de perguntas norteadoras para o planejamento do texto.

A solicitação para que apenas uma das turmas proceda a um planejamento orientado do texto permite se criar um grupo controle, para que se verifique, a partir daí, se o planejamento, de fato, interfere na qualidade da textualidade.

### 4.3 Qualidade global dos textos

A fim de procedermos à nossa análise, selecionamos, aleatoriamente, 10 de textos de cada turma<sup>6</sup>. Inicialmente, os textos foram avaliados quanto à sua

<sup>6</sup> Todos os textos encontram-se no anexo B deste trabalho.

qualidade global. Para tanto, estabelecemos uma grade de correção com uma pontuação referente a aspectos que os alunos deveriam observar, considerando as especificidades da proposta de produção.

Tomando como base os elementos da proposta, tomamos como critérios para a avaliação dos textos os seguintes:

- uso da 1ª pessoa;
- presença, no texto, dos tópicos: assalto, falta de infraestrutura da praça, necessidade de se fazer uma solicitação;
- informações específicas sobre o assalto;
- informações específicas sobre a falta de infraestrutura da praça;
- grau de especificidade da solicitação.

Consideramos que esses critérios poderiam evidenciar a qualidade global do texto na medida em que são oriundos do que se explicita na proposta; isso quer dizer que alunos que leram a proposta e a compreenderam bem poderão atender a esses critérios e, conseqüentemente, produzir textos de maior qualidade. Além disso, consideramos que as seguintes perguntas, presentes no planejamento para a turma A, incentivariam os alunos dessa turma a atenderem com adequação às demandas da proposta:

- Você vai falar de que problema nesse texto?;
- Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas;
- Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?

A seguir, apresentamos a grade de correção com a pontuação correspondente a cada aspecto analisado.

	<b>3 pontos</b>	<b>2 pontos</b>	<b>1 ponto</b>
<b>Uso da 1ª pessoa</b>	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu consigo	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu com outrem	Não escreveu em primeira pessoa
<b>Abordagem dos três aspectos (assalto, falta</b>	Abordou os três aspectos	Abordou dois dos três aspectos	Abordou um dos três aspectos

<b>de infraestrutura, solicitação)</b>			
<b>Informações sobre o assalto</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	Acrescentou informações inconsistentes
<b>Informações sobre a falta de infraestrutura</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	Acrescentou informações inconsistentes
<b>Solicitação Solicitação</b>		Fez uma solicitação específica	Fez uma solicitação genérica

A partir da pontuação para os critérios elencados, temos que as notas dos textos podem variar de 3 a 14 pontos<sup>7</sup>.

A título de ilustração, vejamos análise do texto produzido por um aluno da turma A.

#### Texto 1A

Eu sou um adolescente de 13 anos e eu queria relata um problema muito serio a falta de segurança nas ruas um amigo meu chamado Rodrigo Ribeiro ele foi assaltado na segunda feira ele perdeu o celular dele e já faz uma semana que ele reclama com a policia e ela não resolveu nada então eu espero que vocês resolva isso tchau.

A pontuação para essa redação foi a seguinte:

	<b>3 pontos</b>	<b>2 pontos</b>	<b>1 ponto</b>
<b>Uso da 1ª pessoa</b>	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu consigo	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu com outrem (X)	Não escreveu em primeira pessoa
<b>Abordagem dos três aspectos (assalto, falta de infraestrutura, solicitação)</b>	Abordou os três aspectos	Abordou dois dos três aspectos (X)	Abordou um dos três aspectos
<b>Informações sobre o assalto</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	Acrescentou informações inconsistentes (X)
<b>Informações sobre a falta de infraestrutura</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	Acrescentou informações inconsistentes
<b>Solicitação</b>		Fez uma solicitação específica	Fez uma solicitação genérica (X)

**Pontuação total = 6**

<sup>7</sup> A nota máxima equivale à condição de o aluno atingir 3 pontos nos quatro critérios que chegam até essa pontuação mais 2 pontos referentes ao critério “solicitação”. A nota mínima corresponde à condição de o aluno atingir 1 ponto nos dois primeiros critérios e mais 1 ponto em um dos três critérios seguintes (se ele atingiu um ponto no segundo critério, poderá ser pontuado em apenas um dos critérios seguintes).

A seguir, apresentamos a pontuação das redações das turmas A e B, com a média final de cada turma.

<b>Turma A</b>	<b>Nota</b>	<b>Turma B</b>	<b>Nota</b>
Redação 1A	6	Redação 1B	8
Redação 2A	8	Redação 2B	11
Redação 3A	9	Redação 3B	11
Redação 4A	4	Redação 4B	7
Redação 5A	9	Redação 5B	9
Redação 6A	12	Redação 6B	7
Redação 7A	9	Redação 7B	5
Redação 8A	12	Redação 8B	8
Redação 9A	11	Redação 9B	6
Redação 10A	10	Redação 10B	12
<b>Média</b>	<b>9,0</b>	<b>Média</b>	<b>8,4</b>

Tabela de comparativo das notas e médias dos alunos das turmas A e B.

A análise dos valores da tabela acima nos permite concluir que, com base na pontuação aplicada, não houve diferença significativa entre o desempenho das duas turmas. Isso demonstra que, quanto à qualidade global dos textos, a proposição de um planejamento orientado não surtiu efeitos consideráveis. Isso também nos leva a constatar, nesse primeiro plano, que o planejamento não interferiu na condição de o aluno evitar contradições.

A fim de verificarmos se esse resultado, quanto à não contradição, procede, optamos por fazer uma análise das redações da turma A, ou seja, apenas das redações que foram produzidas a partir do planejamento específico.

#### **4.4 Qualidade dos textos quanto à presença de contradições**

Vimos, na seção anterior, que, se levarmos em conta a qualidade global dos textos como um indicador da presença de contradições nos textos dos alunos, nossa hipótese de que o planejamento textual interfere nessa qualidade não foi confirmada. Contudo, a fim de refletirmos com mais precisão sobre o fenômeno, promovemos uma análise específica dos textos da turma A, na qual foi proposto um planejamento orientado.

Considerando os critérios de análise dos textos já apresentados, estamos assumindo como contradição os elementos que figuram em *itálico* no quadro a seguir.

	<b>3 pontos</b>	<b>2 pontos</b>	<b>1 ponto</b>
<b>Uso da 1ª pessoa</b>	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu consigo	<i>Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu com outrem</i>	<i>Não escreveu em primeira pessoa</i>
<b>Abordagem dos três aspectos (assalto, falta de infraestrutura, solicitação)</b>	Abordou os três aspectos	Abordou dois dos três aspectos	Abordou um dos três aspectos
<b>Informações sobre o assalto</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Informações sobre a falta de infraestrutura</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Solicitação</b>		Fez uma solicitação específica	Fez uma solicitação genérica

Para fazermos uma análise específica desses elementos, selecionamos, da turma A, as duas produções de maior nota e as duas produções de menor nota. Apresentamos, também, o planejamento que originou cada uma desses textos. Vejamos a análise.

#### 4.4.1 Textos de maior nota

##### Redação 6A

Pontuação: 12

Planejamento produzido pelo aluno

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Pro Secretário comprimentando
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	comprimentando e falando minha situação
Você vai falar de que problema nesse texto?	Sobre a minha segurança
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	que ele bote iluminação para minha segurança
Como você vai concluir seu texto?	Agradeço

Como você se despedirá?	com um tcahu
-------------------------	--------------

### Texto produzido pelo aluno

<p>Minha segurança</p> <p>Oi tudo bem? Meu nome é Rebeka, e estou precisando de ajuda, é porque eu fui roubada, na quadra que eu pratico esporte por falta de iluminação e eu peço por favor que você arranje uma solução pra mim, aguardo sua resposta, muito obrigada pela atenção...</p>
---

### Avaliação de acordo com os critérios

	<b>3 pontos</b>	<b>2 pontos</b>	<b>1 ponto</b>
<b>Uso da 1ª pessoa</b>	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu consigo (X)	<i>Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu com outrem</i>	<i>Não escreveu em primeira pessoa</i>
<b>Abordagem dos três aspectos (assalto, falta de infraestrutura, solicitação)</b>	Abordou os três aspectos (X)	Abordou dois dos três aspectos	Abordou um dos três aspectos
<b>Informações sobre o assalto</b>	Acrescentou informações consistentes (X)	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Informações sobre a falta de infraestrutura</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta (X)	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Solicitação</b>		Fez uma solicitação específica	Fez uma solicitação genérica (X)

### Textos 8A

Pontuação: 12

### Planejamento produzido pelo aluno

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Imrmalmete Bruno
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	um dia não sei
Você vai falar de que problema nesse texto?	a falta de medicos em haspitase pantas saúde.
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	so falta as dificuldades e as faltas das coisas nao entendi
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	para tem mais medico nas haspitais
Como você vai concluir seu texto?	dizendo tchaul e a gradecendo pela atenção
Como você se despedirá?	Comprimtando ele

Texto produzido pelo aluno

Ola secretaria publica saudações eu sou um usuário de uma quadra de esportes publica eu estava treinano com meu skte na quadra e fui assaltado a Quadra esta muito insegura e a ilumina esta muito ruim espero que você resolvam o meu caso. Aguardo Respostas.

Avaliação de acordo com os critérios

	<b>3 pontos</b>	<b>2 pontos</b>	<b>1 ponto</b>
<b>Uso da 1ª pessoa</b>	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu consigo (X)	<i>Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu com outrem</i>	<i>Não escreveu em primeira pessoa</i>
<b>Abordagem dos três aspectos (assalto, falta de infraestrutura, solicitação)</b>	Abordou os três aspectos (X)	Abordou dois dos três aspectos	Abordou um dos três aspectos
<b>Informações sobre o assalto</b>	Acrescentou informações consistentes (X)	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Informações sobre a falta de infraestrutura</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta (X)	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Solicitação</b>		Fez uma solicitação específica	Fez uma solicitação genérica (X)

Percebemos que, embora careçam de um grau adequado de informatividade, os dois textos não apresentaram contradições. Contudo, a análise das respostas que os alunos deram para as perguntas do planejamento nos mostra que essas respostas não foram responsáveis pela ausência de contradição. Ou seja, para os textos com maiores notas, a realização do plano não foi relevante no que diz respeito à ausência de contradição.

#### 4.4.2 Textos de menor nota

##### Texto 1A

Pontuação: 6

Planejamento produzido pelo aluno

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Rodrigo Ribeiro
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	bom dia queria relata um problema
Você vai falar de que problema nesse texto?	a falta de segurança nas ruas
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos	

para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	ter mais segurança na rua
Como você vai concluir seu texto?	espero que vocês resolvam esse problema de segurança
Como você se despedirá?	tchau

Texto produzido pelo aluno

Eu sou um adolescente de 13 anos e eu queria relata um problema muito serio a falta de segurança nas ruas um amigo meu chamado Rodrigo Ribeiro ele foi assaltado na segunda feira ele perdeu o celular dele e já faz uma semana que ele reclama com a policia e ela não resolveu nada então eu espero que vocês resolva isso tchau.

Avaliação de acordo com os critérios

	<b>3 pontos</b>	<b>2 pontos</b>	<b>1 ponto</b>
<b>Uso da 1ª pessoa</b>	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu consigo	<i>Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu com outrem (X)</i>	<i>Não escreveu em primeira pessoa</i>
<b>Abordagem dos três aspectos (assalto, falta de infraestrutura, solicitação)</b>	Abordou os três aspectos	Abordou dois dos três aspectos (X)	Abordou um dos três aspectos
<b>Informações sobre o assalto</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes (X)</i>
<b>Informações sobre a falta de infraestrutura</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Solicitação</b>		Fez uma solicitação específica	Fez uma solicitação genérica (X)

#### Texto 4A

Pontuação: 4

Planejamento produzido pelo aluno

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Formalmente Bruno
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	Um dia, não sei
Você vai falar de que problema nesse texto?	A falta de médicos em hospitais e postos de saúdes.
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das	só falar as dificuldades e as faltas das coisas. Não entendi.

solicitações elencadas.	
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	Para ter mais médicos nos hospitais Sim
Como você vai concluir seu texto?	Pedindo uma Solicitação
Como você se despedirá?	Espera que resolva o problema de falta de Saúde.

### Texto produzido pelo aluno

Um dia um menino 13 anos chamado Bruno foi atravessar a pista e sem perceber um carro ia atropelando o Bruno ele correu e se jogou na calçada, ele deslocou o ombro e foi a um hospital.

Quando ele chegou no hospital, ele foi mal atendido ele passou 4 horas esperando por ser atendido e quando chegou no balcão e a enfermeira, disse que não havia médicos isso foi no dia 13/02/2015 às 19.37. ele foi reclamar na secretaria de Saúde falando sobre a falta de médicos nos hospitais e postos de Saúde. Espero que eles resolvam a minha reclamação e minha solicitação.

### Avaliação de acordo com os critérios

	<b>3 pontos</b>	<b>2 pontos</b>	<b>1 ponto</b>
<b>Uso da 1ª pessoa</b>	Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu consigo	<i>Escreveu em primeira pessoa relatando um fato que aconteceu com outrem (X)</i>	<i>Não escreveu em primeira pessoa</i>
<b>Abordagem dos três aspectos (assalto, falta de infraestrutura, solicitação)</b>	Abordou os três aspectos	Abordou dois dos três aspectos	Abordou um dos três aspectos (X)
<b>Informações sobre o assalto</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Informações sobre a falta de infraestrutura</b>	Acrescentou informações consistentes	Apenas copiou o que havia na proposta	<i>Acrescentou informações inconsistentes</i>
<b>Solicitação</b>		Fez uma solicitação específica	Fez uma solicitação genérica (X)

A partir da análise da avaliação dos textos, vemos que, de fato, as produções com menor desempenho são as que apresentam maior incidência de contradição. Vale ressaltar, no caso específico da redação 4A, que não há informações inconsistentes sobre o assalto e a falta de infraestrutura em virtude de o aluno sequer tratar desses assuntos, o que configura como ainda mais saliente, a contradição do texto.

Notamos que o planejamento realizado pelo produtor da redação 4A não foi bem desenvolvido em algumas perguntas. Isso pode revelar que, para esse sujeito,

a ausência de um planejamento bem realizado pode ter contribuído para a ocorrência de contradições em seu texto. Contudo, o planejamento do aluno da redação 1A não apresentou diferenças substanciais dos planejamentos dos alunos com melhor desempenho. O que podemos concluir, a partir do universo pesquisado, é que a proposição de um planejamento orientado não foi um fator decisivo para a maior ou menor ocorrência de contradições.

É importante salientar que o contexto pode ter influenciado os dados textuais coletados de nossa pesquisa, considerando que o tema da proposta incide sobre a violência, problema social presente na localidade em que o trabalho foi realizado. Certamente, de acordo com a proposta sócio-interacionista de Koch (2009), elementos do contexto social dos interlocutores podem interferir em seus textos. Dessa forma, houve alunos que se recusaram a empregar a primeira pessoa do discurso, já que não gostariam de reviver possíveis cenas estigmatizadas de violência em seu bairro, ou até mesmo, prefeririam não discorrer sobre tal assunto, visto que não seria de bom alvitre, em tempos de óbito de colega de turma (um aluno de uma das duas turmas pesquisadas, faleceu: vítima de bala perdida). A área da escola municipal pesquisada é local de usuários de drogas, gangues e assaltos.

#### **4.5 Revisão textual**

Concluída a análise sobre as relações entre planejamento e ausência de contradições, passamos a analisar a relação entre revisão textual e correção para evitar contradições. Apresentamos, a seguir, o levantamento das produções que apresentaram contradição em relação aos aspectos analisados.

- Textos que apresentaram contradição quanto ao uso da 1ª pessoa: 1A, 3A, 4A, 10A, 2B, 4B, 5B, 7B, 9B.
- Textos que apresentaram contradição quanto às informações sobre o assalto: 1A, 7B, 9B.
- Nenhum texto apresentou contradição quanto às informações sobre a falta de infraestrutura.

Considerando as contradições encontradas, elaboramos tarefas de revisão que foram realizadas apenas por alunos que apresentaram problemas, e, em seguida, solicitamos que eles refizessem seus textos. Os resultados dessa etapa são apresentados nas seções a seguir.

#### 4.5.1 Revisão relativa ao uso da 1ª pessoa

A seguir, apresentamos a tarefa de revisão relativa ao uso da 1ª pessoa.

**Releia, com atenção, a proposta de produção textual e o texto que você produziu. Em seguida, responda ao que se pede.**

a) A proposta dizia que você teria de contar algo que aconteceu na sua comunidade. Ao escrever, você deveria

(    ) usar a 1ª pessoa (ou seja, escrever como se o fato contado tivesse acontecido com você).

(    ) usar a 3ª pessoa (ou seja, escrever como se o fato contado ocorresse com outra pessoa).

b) No texto que você produziu, você fez o que era solicitado pela proposta?

(    ) Sim.

(    ) Não.

c) Se você não obedeceu ao que foi dito na proposta, que mudança precisa fazer no texto pra que ele fique adequado?

---



---



---

d) Escreva novamente o seu texto para que ele obedeça ao que é indicado na proposta.

A seguir, apresentamos duas versões de dois textos, um de cada turma. As versões consistem na produzida antes da revisão e na produzida depois da revisão.

Texto 3A

Versão antes da revisão	Versão após a revisão
<p><b>Roubo na pasa</b>            Estou com raiva. <u>Todos na minha escina já foram asantadas</u>. a passa não tem segurança e matam um cuase todo dia. E quero saber se o órgão publico vai fase a respeito diso. Eu quero que reforma, câmeras, mais policia e saneamento básico.</p>	<p><b>Roubo na prasa</b>            Estou com raiva. <u>Eu jafui assaltado a duas semana</u>. A prasa não tem segurança e matam um por mês. Eu quero saber se órgão público vai fase a respeito disso. Eu quero que reformem, câmera, mais policia e saneamento básico Eu sei que vai sai muito caro mais e o preso da boa vida. Em venha</p>

Eu sei que vai sair muito caro mais e o preso da boa vida. Eu venho até você nesse blogue para comunicar minha raiva. Obrigado por ouvir	até você nesse blogue para comunicar minha raiva, Obrigado por ouvir
--	--

Texto 5B

Versão antes da revisão	Versão após a revisão
Olá sou um adolescente de 13 anos, e gostaria de fazer uma denúncia, de <u>furtos que andam tendo no parque que costumo frequentar</u> , gostaria que melhorassem a iluminação e colocar alguns carros de polícia para passar de vez enquanto por aqui.	Olá sou um adolescente de 13 anos, e gostaria de fazer uma denúncia, do furto que ocorreu no parque que costumo frequentar, tudo aconteceu umas 14:00 horas (horário que as pessoas se recolhem para almoçar e tirar um cochilo), não tinha ninguém naquele parque, <u>passei por ali pois ia no posto de saúde, quando chega um casal e anunciam um assalto, mais não tinha nada que levassem, ai foram embora</u> . Por isso gostaria que melhorassem a iluminação e colocar alguns carros de polícia para passar de vez enquanto por aqui.

#### 4.5.2 Revisão relativa às informações sobre o assalto

A seguir, apresentamos a tarefa de revisão relativa às informações sobre o assalto.

<p><b>Releia, com atenção, a proposta de produção textual e o texto que você produziu. Em seguida, responda ao que se pede.</b></p> <p>a) Observe o trecho sublinhado na sua redação e responda: esse trecho apresenta informações que são verdadeiras, de acordo com a proposta?  <input type="checkbox"/> Sim.  <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>b) No trecho sublinhado, o que deve ser corrigido?</p> <hr/> <hr/> <p>c) Releia a seguinte parte da proposta:</p> <p style="padding-left: 40px;">“Há uma semana, ele foi vítima de assalto neste local.”</p> <p style="padding-left: 40px;">Ao produzir o texto para o site Reclame Aqui, como você pode descrever o assalto? Que informações você pode colocar que sejam possíveis de acontecer no local?</p> <hr/> <hr/> <p>d) Reescreva o seu texto corrigindo o trecho sublinhado. Retire a informação não verdadeira e coloque, em seu lugar, uma informação mais adequada.</p>
---

A seguir, apresentamos duas versões de dois textos, um de cada turma. As versões consistem na produzida antes da revisão e na produzida depois da revisão.

Texto 1A

Versão antes da revisão	Versão após a revisão
Eu sou um adolescente de 13 anos e eu queria relata um problema muito serio <u>a falta de segurança nas ruas um amigo meu chamado Rodrigo Ribeiro ele foi assaltado na segunda feira ele perdeu o celular dele</u> e já faz uma semana que ele reclama com a policia e ela não resolveu nada então eu espero que vocês resolva isso tchau.	Eu sou um adolescente de 13 anos e eu queria relata um assalto <u>eu fui assaltado na segunda – feira na rua xavante no bairro colonia no dia 05/04/2015 as 6:00 horas a assaltante levou meu celular e minha carteira</u> então eu queria falar sobre a falta de segurança nas ruas e eu queria que vocês resolvessem isso porque não e sou que saiu cedo a muitas pessoas que tem familiar é so isso obg. boa tarde

Texto 7B ou 9B

Versão antes da revisão	Versão após a revisão
um adolescente de 13 anos foi assauda na escola. <u>Ela raclama da falta de seguraca na escola</u> ela resolve escrever uma mensagem na site Reclama Aqui. E a menina espera na escola mais seguraca	Eu sua um adolescente de 13 anos que foi assauda na passa <u>ela reclamou da falta de segurança na prasa</u> e ele resolveu escrever uma mansagem no site Reclama aqui e ele espera mais seguraca na prasa. Ela so tava na prasa ai o assaltado só tava seque ela na prasa ele tava armado mais ele não machucava ela e foi as 7 hora da manha

A partir das produções analisadas, percebemos que as tarefas de revisão, no geral, contribuíram para eliminar as contradições destacadas. A exceção para essa afirmação se encontra na refacção do texto 7B. Isso nos indica que propor atividades de revisão direcionadas para problemas específicos pode ser um caminho produtivo para aprimorar o desempenho dos alunos no que toca às questões de textualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou oferecer suporte teórico específico à comunidade de professores e alunos da rede pública para o ensino da prática da escrita coerente no que concerne ao fenômeno da contradição textual.

A partir da intervenção proposta, constatamos que, quanto à qualidade global dos textos, a proposição de um planejamento orientado não surtiu efeito, ou seja, o desempenho de alunos que não produziram seus textos a partir de um planejamento orientado não foi tão inferior em relação ao grupo que procedeu ao planejamento orientado. Por outro lado, ao compararmos, dentro do grupo dos alunos que realizaram o planejamento, os textos que obtiveram melhores notas com os que obtiveram menores notas, percebemos que os de menor nota apresentaram mais contradições.

A partir dos textos analisados, percebemos que as tarefas de revisão, no geral, contribuíram para eliminar as contradições. Isso nos indica que propor atividades de revisão direcionadas para problemas específicos pode ser um caminho produtivo para aprimorar o desempenho dos alunos no que toca às questões de textualidade.

O trabalho contribui para que professores percebam que a escrita argumentativa monitorada é importante como incentivo para a produção textual, no entanto ainda faltam dados para que possamos estabelecer uma correlação mais pertinente entre planejamento textual e ausência de contradição.

É importante esclarecer que o problema da escrita incoerente pode estar vinculado ao tipo específico de planejamento. Desenvolvemos um plano com comandos acerca de como se apresentar, a quem se dirigir, do que tratar, quais argumentos a serem empregados, o que solicitar e como se despedir, utilizando o gênero textual proposto. Quanto a esse tipo de plano, não há possibilidades de melhorias quanto a resultados textuais com maior incidência de coerência.

Precisamos considerar que alguns alunos não compreenderam alguns comandos da proposta de escrita argumentativa, já que trás consigo limitações cognitivas relacionadas à leitura e à escrita. Nesse caso, devemos considerar que o planejamento de nossa proposta textual pode não ter alcançado uma melhor performance por conta dessas limitações linguísticas e semânticas dos redatores.

Essas limitações são vinculadas ao nível de processamento textual estratégico de cada aluno. Esse processamento depende de características textuais e de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. Koch (2009).

As estratégias de processamento textual, sejam elas cognitivas, sociointeracionistas ou textualizadoras, implicam a mobilização *on-line* dos diversos sistemas de conhecimento peculiares ao aluno, acionados durante a leitura. Koch (2009).

Julgamos que o mesmo *corpus* dessa pesquisa proporciona outras análises relacionadas a outros elementos de nossa fundamentação teórica, tais como os tipos de correção e o tipo de escrita de acordo com a maturidade do aprendiz. Trata-se de questões relevantes para a ação docente, as quais não foram especificamente tratadas aqui em virtude da necessidade dos recortes metodológicos. Esperamos voltar a elas em outros trabalhos, com o objetivo de refletir para o ensino-aprendizagem de língua materna em ambas as redes pública e privada de ensino.

Outro elemento relevante a ser analisado no *corpus* desse trabalho seria a situacionalidade, fator de coerência que adequa-se aos interlocutores, seus papéis sociais e ao tipo de conhecimento compartilhado. Esse fator é responsável pela adequação aos objetivos do texto e à sua interação e adequação às condições espaço - temporais e culturais do evento comunicativo. Koch (2009).

Sabe-se que a situação comunicativa tem interferência direta na maneira como o texto é construído. Koch (2009, p. 85). Considerando como parâmetros as definições de Koch (2009), a qualidade das produções textuais coletadas sofreu influência na medida em que os alunos da comunidade escolar não se sentiram à vontade para dar voz ao adolescente de treze anos do texto, um garoto vítima de assalto em espaço público de lazer. O tema reproduz cenas estigmatizadas contadas ou mesmo vividas pelos estudantes da comunidade escolar. Considerada essa circunstância, os alunos evitaram o emprego da primeira pessoa do discurso.

Salientamos que há outras variáveis que também podem ter interferido nos dados coletados, tais como, falta de hábito de leitura e de escrita processual.

Não há, praticamente, o uso dos articuladores discursivo-argumentativos (ou, mas, portanto, ainda que, aliás, ou seja, afinal, ora, daí que, entre outros) nos vinte textos, assim como também não há presença considerável desses elementos na etapa recursal das vinte produções textuais.

Esse fato não provoca, necessariamente, incoerência textual, no entanto, incide em inconsistência de organização argumentativa, o que culmina em textos desarticulados e de pouca qualidade, dado o baixo grau de argumentação.

O que, de fato, promoveu contradições textuais foi o fator situacionalidade (responsável pela adequação do texto ao contexto sociocomunicativo), ou seja, a perspectiva sócio-interacionista do aluno não é, sempre, congruente com a do professor, o que o faz classificar o texto como incoerente. Essa afirmação pode ser constatada na análise do texto 1A, por exemplo, no qual, a palavra *rua* remete à local público de lazer para o aluno, no entanto, essa noção não se aplica ao entendimento do professor.

Verificamos que, dentro da perspectiva sócio-interacionista, pode haver falta de aceitabilidade de textos com relação a determinados contextos sociocomunicativos, fenômeno que pode caracterizar contradição textual.

Portanto, na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos. Koch (2009).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

CEREJA, Willian Roberto. **Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHAROLLES, Michel. **Introdução aos problemas da coerência dos textos.** Tradução Paulo Otoni. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo. (Org.). **O texto: escrita e leitura.** Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Repensando a textualidade.** In: AZEVEDO, José Carlos (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 34-51.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação.** 186p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: UFC, 2006.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador.** Série Pensamento e Ação no Magistério. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

PINTO, Maria Conceição de Vasconcelos. **Escrevendo textos do dia a dia**. In: ARAÚJO, Nukácia Silva; ZAVAM, Aurea (Org.). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004, p. 101-142.

SANTOS, Leonor Werneck. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIANA, Daniel Roepke; ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. **Direito e linguagem: os entraves linguísticos e a sua repercussão no texto jurídico processual**. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, n. 05, 2011. Disponível em <<http://www.fdv.br/publicacoes/periodicos/revistadireitosegarantiasfundamentais/n5/2.pdf>>. Acesso em: 13.05.15.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Demócrito Rocha; UECE, 2005.

## ANEXOS

## ANEXO A – Atividade do livro didático sobre o gênero carta de reclamação

**Produção de texto**

**A CARTA-DENUNCIA**

10 Acesse o vídeo *Reclamação oral* e ouça uma notícia, a fim de observar de que modo uma reclamação oral pode ser veiculada na imprensa.

Existem diferentes formas de o cidadão reclamar de alguma coisa ou solicitar algo às autoridades. Uma delas é enviar aos órgãos competentes ou à imprensa cartas de reclamação e de solicitação. Outra forma é reclamar oralmente à imprensa ou enviar a ela cartas em que denuncia algum problema de ordem pública.

Atualmente, com a grande utilização da Internet, as prefeituras e a imprensa em geral possuem sites e blogs, nos quais o cidadão pode deixar a sua reclamação.

Leia, a seguir, as reclamações deixadas no blog de uma rádio paulista.



Imagem: Instagram/Parque Villa Lobos

**Ricardo alerta: Cuidado com furtos no Parque Villa Lobos**

Venho através desta manifestar minha total indignação com a falta de segurança no parque Villa Lobos, situado na zona oeste desta capital. Sábado (19/04) estava fazendo caminhada com uma amiga quando de repente tive meus óculos de sol arrancados diretamente da minha face por um meliante que avançou por trás de mim de

173

bicicleta. Corri atrás do mesmo gritando "pega ladrão, pega ladrão", mas meu esforço foi em vão, o mesmo se distanciou rapidamente e sumiu em meio à multidão. As pessoas a minha volta olhavam assustadas, não acreditando no que estava ocorrendo... Corri praticamente até a entrada principal do parque onde foi o único local em que avistei um guarda vestido de uniforme preto. Expliquei ao mesmo o que havia ocorrido e ele apenas me informou que o meliante já devia ter saído do parque e ele nada poderia fazer, me pediu a descrição do meliante e disse que ficaria "de olho".  
[...]

Ricardo B. E.

### Renato reclama da falta de sinalização nas obras da Marginal Tietê

É inaceitável como nós, munícipes de São Paulo, somos tratados! Mais uma vez perdi 1:45 minuto na Marginal Tietê, parado no trânsito por conta de obras não sinalizadas. Quando você menos espera dá de cara com um cone gigante fechando todas as pistas e obrigando todos a irem à pista local. Isso poderia ser organizado ao menos 5 km antes da interdição, em vez de 500 m...

A quem posso reclamar sobre esse fato? Quem irá indenizar meu tempo perdido, meu combustível e a fuligem expelida pelos caminhões? Aliás, paguei a Inspeção veicular e até hoje não consegui meu reembolso. O que a CET diz sobre isso? Placas, iluminação e faixas da marginal, quando é que tudo ficará realmente pronto? Me ajudem, não podemos aceitar isso...

Renato Y.

### Ana pede socorro para a Zoonoses

Gostaria de deixar aqui minha revolta com a Secretaria de Saúde de São Paulo e seu departamento de Zoonoses, que desrespeitam a saúde dos paulistanos ao invés de protegê-la. Moro na Vila Sônia, bairro invadido pelo mosquito da dengue. Eu e minha filha tivemos a doença comprovada sorologicamente, assim como vários moradores da região. Abri 2 protocolos no 156 para solicitar a visita da Zoonoses, inclusive para detectar focos e aplicar o veneno.

Me ignoram há 20 dias. Estão esperando a reinfeção, uma dengue hemorrágica, uma morte para se mexerem? Alegam não ter viaturas e eu confirmo a precariedade do setor de saúde porque sou médica na secretaria e trabalhamos em condições extremamente insalubres [...].

Ana C.

([blog.jovempan.uol.com.br/avintép](http://blog.jovempan.uol.com.br/avintép), Acesso em: 19/4/2010)

O nome dos redatores foi abreviado, a fim de que fosse preservada sua identidade.

1. As três cartas de reclamação foram postadas no blog de uma rádio. Levante hipóteses:
  - a) Qual é o objetivo desse blog?
  - b) Por que os internautas utilizaram o blog, em vez de enviar suas reclamações para órgãos públicos?
2. Releia a primeira carta, de Ricardo B. E.
  - a) Qual é o motivo da reclamação?
  - b) Qual fato mencionado na carta comprova a existência do problema?

3. Releia a segunda carta, de Renato Y.
  - a) Renato sabia a quem dirigir sua reclamação? Justifique a sua resposta.
  - b) Do que principalmente ele reclama em sua carta?
  - c) Quais frases da carta de Renato mostram que o problema não é só dele?
  
4. Observe a terceira carta, de Ana C.
  - a) No seu texto, Ana reclama, ou ela solicita algo?
  - b) Ela já havia reclamado diretamente para o departamento de Zoonoses. Como o departamento justificou a falta de atendimento?
  
5. Observe a linguagem empregada nas cartas postadas no *blog*.
  - a) Que variedade linguística predomina?
  - b) Levante hipóteses: Qual é o perfil das pessoas que escreveram esses textos?
  
6. Junte-se a um colega e, em dupla, conclua: Quais são as principais características de uma carta-denúncia?



## ANEXO B – Redações produzidas pelos alunos (turmas A e B)

### Texto 1A

Eu sou um adolescente de 13 anos e eu queria relata um problema muito serio a **falta de segurança nas ruas** um amigo meu chamado Rodrigo Ribeiro ele foi assaltado na segunda feira ele **perdeu** o celular dele e já faz uma semana que ele reclama com a policia e ela não resolveu nada então eu espero que vocês resolva isso tchau.

### Texto 2A

hoje eu fui assaltada as 9:00 horas , no dia 13 de março de 2015, esto toltamente, revoltado com essa falta de segurança por isso esto escrevendo essa carta denuncia para tentar de alguma forma, que isso chegue aos ouvidos de algum órgão municipal para que isso mude. Espero que me ajudem obrigado e Bom dia...

### Texto 3A

Roubo na pasa

Estou com raiva. **Todos na minha escina já foram asantadas.** a passa não tem segurança e matam um cuase todo dia. E quero saber se o órgão publico vai fase a respeito diso. Eu quero que reforma, câmeras, mais policia e saneamento básico. Eu sei que vai sai muito caro mais e o preso da boa vida. Eu venho ate você nesse bloge para comunica minha raiva. Obrigado por olvir

### Texto 4A

Um dia um menino 13 anos chamado Bruno foi atravessar a pista e sem perceber um carro ia atropelando o Bruno ele correu e se jogou na calçada, ele deslocou o ombro e foi a um hospital.

Quando ele chegou no hospital, ele foi mal atendido ele passou 4 horas esperando por ser atendido e quando chegou no balcão e a enfermeira, disse que não havia médicos isso foi no dia 13/02/2015 às 19.37. ele foi reclamar na secretaria de Saúde falando sobre a falta de médicos nos hospitais e postos de Saúde. Espero que eles resolvam a minha reclamação e minha solicitação.

### Texto 5A

Oi tudo bem meu nome é Sabrina Sou uma adolecente de 14 anos so passando aqui para fala de uma reclamação porque fui assaltado numa quadra de esportes porque esse local não tem segurança Já fui assaltada numas 3 vezes. Tem tiroteio dodos os dias so queria que nesse local. Obrigada e uma boa tarde.

### Texto 6A

Minha segurança

Oi tudo bem? Meu nome é Rebeka, e estou precisando de ajuda, é porque eu fui roubada, na quadra que eu pratico esporte por falta de iluminação e eu peço por favor que você arranje uma solução pra mim, aguardo sua resposta, muito obrigada pela atenção...

**Texto 7A**

Olá! Eu tenho 13 anos 18:00 foi treinar de skate um pouco distante da minha casa e foi assaltado. Si não tive segurança vou ter que mudar minha rotina... Enfim espero respostas sobre a segurança.

Obrigada pela a atenção... Boua tarde!

**Texto 8A**

Ola secretaria publica saudações eu sou um usuário de uma quadra de esportes publica eu estava treinano com meu skte na quadra e fui assaltado a Quadra esta muito insegura e a ilumina esta muito ruim espero que você resolvam o meu caso. Aguardo Respostas.

Desde já agradeo. Boa tarde!

**Texto 9A**

A falta de infraestrutura

R. Moraglio Dias

Fortaleza-Ce Sexta - feira, 13 de fevereiro de 2015

Prezados, bom dia!

Há uma semana eu fui vitima de um assalto neste local. Nesse local tem periculosidade e há deficiência de infraestrutura no espaço público. Por causa disso se eu não fizer uma reclamação terei de mudar minha rotina: andarei em minha bicicleta até outro espaço público melhor iluminado e mais movimentada porém mais longe.

**Texto 10A**

Assalto e irregularidade na praça de lazer

Local: Praça de lazer publica

Data: 12 de Março de 2015

Denunciante: Maria Eriladia Araujo Lopes

Ola. É com a maior tristeza que escrevo esta carta, eu gostaria de falar que a praça em frente da onde eu moro estar sendo local para assalto por causa do irregularidade da falta de luz e de manutenção desses espaços publico de lazer resolva esse , será que vou ter que mudar minha rotina ir pra outro lugar onde é mais movimentado e tenho mais iluminação e mais segurança e que seja mais testante de onde eu moro gostaria de agradecer por ter lido minha carta Denucia. Obrigada.

Denunciante: Maria Eriladia Araújo Lopes

**Texto 1B**

Eu fui assaltado no lugar publico onde não tem seguracão se não ajuda na seguracão terei de mudar minha rotina.

**Texto 2B**

**Um adolescente de 14 anos é usuário de um espaço público de lazer** bem próximo de sua casa. E nesse espaço não tem acomodação para as pessoas

ficarem sentadas andando de bicicleta ou so passando, la não tem piso so areia onde os cachorros micham e nem bancos la tem e uma aria de lazer largada e **tem muitos ladroes em vez di ter policiais.**

### Texto 3B

Oi, sou um adolescente de 13 anos, eu uso um espaço de lazer para praticar skate. Há uma semana eu fui vítima de um assalto nesse local. A situação de periculosidade, há deficiência nesse espaço. Por causa do ocorrido, se eu não estivesse fazendo essa denúncia, eu teria que mudar minha rotina um lugar mais longe, iluminado e ma vissentado, com essa solução mais adequada, resolve escrever essa mensagem, a qual encaminhada ao órgão da prefeitura responsável pela manutenção e segurança do espaço. Eu irei dar voz a essa reclamação, produzindo esse texto. Atenção é representado pelo cidadão a área ou serviço publico.

### Texto 4B

Quero solicita uma denuncia sobre **os assaltos quem andam no parque aqui no Bairro.** Gostaria que colocasse mais luzes e colocas mais polícia para ronda aqui no Bairro.

### Texto 5B

Olá sou um adolescente de 13 anos, e gostaria de fazer uma denúncia, de **furtos que andam tendo no parque** que costumo frequentar, gostaria que melhorassem a iluminação e colocar alguns carros de polícia para passar de vez enquanto por aqui.

### Texto 6B

Carta Denuncia

A quadra esta muito ruim não da pra andar mais de eskate e nem da mais pra jogar de ajente for andar de eskate la o eskate vai quebrar por isso que eu estou denunciando

### Texto 7B

**um adolescente** de 13 anos foi assauda **na escola.** Ela raclama da falta de seguraca **na escola ela** resolve escrever uma mensagem na site Reclama Aqui. E a menina espera **na escola** mais seguraca

### Texto 8B

Bem sou Adolescente de 13 Anos é um usaria de um espaço publico de lazer bem próximo e todos os dias as 18H e um dia fui Assaltada e gostaria de fazer uma denúncia mais não sei como fazer; para que A prefeitura e policia e que Apolicie mim ajuda para o lugar ficar cheio de luz e cheio de pessoas e tem um segurança por que falta.

### Texto 9B

Notei que na quadra qu eu moro tem **muitos assaltos muita morte** e resolver manda uma mensagem para a prefeitura responsável pela segurança mais não sabia por onde manda então mandei um e mail reclamando e não adiantou de nada. Estou esperando a resposta se eles vão manda ou não guarda.

**Texto 10B**

## Carta- Denúncia

Eu estava andando de skate, quando cair e vi a quadra toda quebrada, e quando fui roubado, mim roubaram levaram tudo, então estou aqui pedindo as autoridades que cuidem da quadra e que mande um guarda municipal. Só assim vou poder andar com meu skate o dia todo. O.K. agora ando de skate em outra quadra porque a minha está toda quebrada só espero que consertem a quadra pública. O.K.

Assinado: Gui Santana, 13 anos.

## ANEXO C – Planejamentos dos alunos (turma A)

## Redação 1A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Rodrigo Ribeiro
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	bom dia queria relata um problema
Você vai falar de que problema nesse texto?	a falta de segurança nas ruas
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	Ter mais segurança na rua
Como você vai concluir seu texto?	espero que vocês resolvam esse problema de segurança
Como você se despedirá?	tchau

## Redação 2A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Os Funcionários públicos.
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	Que estou indignado com o problema da quadra.
Você vai falar de que problema nesse texto?	Da mal estrutura da quadra.
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	Que a quadra está em mal estado, tem pouca iluminação e perigosa por causa disso.
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	pedir que resolva o problema da mal estrutura da quadra.
Como você vai concluir seu texto?	pedindo de resolvam o mal problema logo.
Como você se despedirá?	Obrigada, espero que resolva logo.

## Redação 3A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Em quem que o órgão público possa responder
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	Em andamento que o órgão pública para responder ao problema. Tem também o endereço com ... informações e dados.
Você vai falar de que problema nesse texto?	Que refiro a situação que tem ligação falta recursos e atividades
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	que também a reforma a pontos
Como você vai concluir seu texto?	
Como você se despedirá?	Obrigado por ouvir

## Redação 4A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Formalmente Bom dia
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	Um dia, não sei
Você vai falar de que problema nesse texto?	A falta de médicos em hospitais e postos de saúde.
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	É falar as dificuldades e as faltas da Coréia, não entendi
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	Para ter mais médicos nos hospitais Sim
Como você vai concluir seu texto?	Pedindo uma solicitação
Como você se despedirá?	espero que resolva o problema da falta de médicos

## Redação 5A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Sou Expositor Final Texto Para O cronograma de Segurança Pública: Oja.
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	Oi. Vou falar sobre um problema.
Você vai falar de que problema nesse texto?	Sobre uma Quadra de Esportes.
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	É importante porque tem que ter a segurança do Espaço
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	Sobre a Quadra, a Prefeitura vai melhorar
Como você vai concluir seu texto?	Agradecer
Como você se despedirá?	com um Tchau

## Redação 6A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Pro Secretário empurmentando
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	empurmentando e balando minha situação
Você vai falar de que problema nesse texto?	Sobre a minha segurança
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	que ele até iluminação para minha segurança
Como você vai concluir seu texto?	dizendo um tchau e agradecendo pela atenção
Como você se despedirá?	empurmentando ele

## Redação 7A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Pro secretário comprimentando
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	comprimentando falando da situação
Você vai falar de que problema nesse texto?	sobre minha segurança
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	melhores atendimentos e isso para as pessoas que usam.
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	que ele seja iluminado para a minha segurança
Como você vai concluir seu texto?	despedindo Tchaul e a agradezendo pela atenção
Como você se despedirá?	comprimentando ele

## Redação 8A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Imunamente Bruno.
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	um dia, não sei
Você vai falar de que problema nesse texto?	a falta de médicos em Raspilase Pantar saude.
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	so falta os dificuldade e as faltas das coisas • mas entendi
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	Para tem mais medic nas hospitais sim
Como você vai concluir seu texto?	encerrando um Resla da secretaria publica
Como você se despedirá?	des da ja agradece

## Redação 9A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Para o órgão da prefeitura responsável pela segurança e manutenção dos espaços públicos de lazer.
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	Prezados, bom dia! Sabendo qual é o problema
Você vai falar de que problema nesse texto?	Falta de infraestrutura
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	Explicando para ele
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	Pedir para o órgão da prefeitura para construir uma nova área de lazer.
Como você vai concluir seu texto?	
Como você se despedirá?	

## Redação 10A

Você vai escrever o texto para quem? Como você deve se dirigir a essa pessoa?	Para a secretaria do segurança e manutenção dos espaços públicos de lazer.
Como você vai iniciar seu texto? O que é importante informar antes de tratar do problema?	O local e data.
Você vai falar de que problema nesse texto?	Das falta de iluminação e do de segurança
Como você vai comprovar para o leitor que esse problema é importante? Use bons argumentos para explicar e convencê-lo de suas reivindicações. Explique o motivo das solicitações elencadas.	É importante por causa do insegurança
Que pedido você vai fazer em relação a esse problema? Como esse pedido pode resolver o problema apontado?	Respeitar a espaço de lazer e colocar guardas de segurança
Como você vai concluir seu texto?	Obrigado por me atender e me auxiliar logo.
Como você se despedirá?	Falei.

## **ANEXO D - Os sete textos revisados**

### **1ª questão:**

Eu sou um adolescente de 13 anos e eu queria relata um assalto eu fui assaltado na segunda – feira na rua xavante no bairro colonia no dia 05/04/2015 as 6:00 horas a assaltante levou meu celular e minha carteira então eu queria falar sobre a falta de segurança nas ruas e eu queria que vocês resolvessem isso porque não e sou que saiu cedo a muitas pessoas que tem familiar é so isso obg. boa tarde

### **2ª questão:**

Eu sou um adolescente de 13 anos e eu queria relata um assalto eu fui assaltado a caminho da quadra de futebol eu perdi meu celular meu tênis e minha bola

Por causa da falta de iluminação e segurança na quadra de fultbal na rua 3 de maio no dia 04/05/15 e eu queria mais postes e mais 2 policiais de Honda já e segunda vez nessa semana e eu queria que vocês resolvesse isso obg Tchau

### **3ª questão:**

A falta de segurança na quadra e falta deredes nas traves tamuito difícil de jogar agora sem rede sem iluminação e segurança e u queria que resolvessem isso obg: tchau

## **3A**

### **1ª questão:**

#### **Roubo na prasa**

Estou com raiva. Eu jafui assaltado a duas semana. A prasa não tem segurança e matam um por mês. Eu quero saber se órgão público vai fase a respeito disso. Eu quero que reformem, câmera, mais policia e saneamento básico Eu sei que vai sai muito caro mais e o preso da boa vida. Em venha ate você nesse blogle para comunica minha raiva, Obrigado por olvir

### **2ª questão:**

#### **Roubo Na prasa**

Estou com raiva. Quase toda semana eu ran asautado, a quara não tem segurança, matam um quase todo dia. E quero saber se o órgão plulbico vai fazer a respeito disso. Eu quero que reforme a quadra batem câmeras, policia e saneamento eu sei que vai custa caro mais e o preso da boa vida. Em venha ate você nesse blogle para comunica minha raiva, Obrigado por olvir

## **2B**

### **1ª questão:**

Sou um adolescente de 14 anos é usuário de um espaço público de lazer bem próximo da minha casa. E nesse parque não tem bancas para as pessoas sentarem, e nem pisos adequados para andar de bicicleta ou só passar e estão sujos e podres que quando eu vejo os cachorros urinando ou defecando dá nojo e fica cheio de jermes e é tanto ladrão que não pisa na grama e roubada ela e totalmente abandonado

**2ª questão:**

Sou um adolescente de 14 anos é usuário de um espaço público de lazer bem próxima da minha casa. E eu gostaria de mais limpeza no local mais bancos adequados para as pessoas sentarem e pisos adequados para passar de bicicleta ou ape.

**3ª questão:**

Sou um adolescente de 14 anos é usuário de um espaço público de lazer bem próximo da minha casa.

**4B**

**1ª questão:**

Quero solicitar uma denúncia sobre o assalto que ocorre no parque aqui do Bairro. Era noite já era 20:00 horas e já tava muito escuro aqui no parque. Então eu gostaria que colocasse mais luzes e coloque mais polícia para rondar aqui no parque.

**2ª questão:**

O assalto que ocorre no Parque aqui no Bairro, quase todos as 20:00. O assaltante tá sempre de branco e de short jeans

**3ª questão:**

Eu gostaria que colocasse mais luzes aqui no Bairro e mais polícias rondando.

**5B**

**1ª questão:**

Olá sou um adolescente de 13 anos, e gostaria de fazer uma denúncia, do furto que ocorreu no parque que costumo frequentar, tudo aconteceu umas 14:00 horas (horário que as pessoas se recolhem para almoçar e tirar um cochilo), não tinha ninguém naquele parque, passei por ali pois ia no posto de saúde, quando chega um casal e anunciam um assalto, mais não tinha nada que levassem, aí foram embora. Por isso gostaria que melhorassem a iluminação e colocar alguns carros de polícia para passar de vez enquanto por aqui.

**2ª questão:**

Do furto que ocorreu no parque as 14:00 horas.

**3ª questão:**

Gostaria que melhorassem a iluminação e colocar alguns carros de polícia para passar de vez enquanto por aqui.

## **7B**

### **1ª questão:**

Eu sou um adolescente de 13 anos que foi assaуда na rua. Ela reclama da falta de segurança na ruas resolve escrever uma mensagem no site Reclama Aqui. E ela espera mais seguraca na rua

### **2ª questão:**

Eu sua um adolescente de 13 anos que foi assaуда na passa ela reclamou da falta de segurança na prasa e ele resolveu escrever uma mansagem no site Reclama aqui e ele espera mais seguraca na prasa. Ela so tava na prasa ai o assaltado só tava seque ela na prasa ele tava armado mais ele não machucava ela e foi as 7 hora da manha

### **3ª questão:**

Eu gotara que vocês ajudasse a prasa para ela fica calm mais retura para o prasa.

## **9A**

### **1ª questão:**

Eu notei um dia que na quadra perto da onde eu moro esta acontecendo muitos assaltos e muitas mortes e resolver manda uma mensagem para a prefeitura responsável pela segurança mais não sabia por onde manda então resolver manda um e – mail reclamando e não adiantou de nada. E ainda estou esperando a resposta se eles vão ou não manda um guarda.

### **2ª questão:**

Eu notei que no dia 26/03/15 chegou um homem de blusa branca e calção azul e colocou uma arma na cabeça da vitima lá na quadra perto da onde eu moro e resolver manda uma mensagem falando que perto da onde eu moro estava acontecendo muitos assaltos e mortes, então mandei uma mensagem para a prefeitura responsável pela segurança mais não sabia por onde manda então resolver manda um email reclamando e não adiantou de nada. E até hoje estou esperando a resposta se eles vão ou não manda um guarda de segurança.

### **3ª questão:**

Gostaria que alguém da prefeitura fosse lá na quadra para poderem manda alguém depois ajeitar.