



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

RENATA ABREU SILVÉRIO DE SOUZA

**PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE
ALUNOS-PRODUTORES E PROFESSORES-LEITORES**

FORTALEZA - CEARÁ

2015

RENATA ABREU SILVÉRIO DE SOUZA

**PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE
ALUNOS-PRODUTORES E PROFESSORES-LEITORES**

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 Letramento

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Souza, Renata Abreu Silvério de.

PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS-PRODUTORES E PROFESSORES-LEITORES [recurso eletrônico] / Renata Abreu Silvério de Souza. - 2015.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 195 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. Valdinar Custódio Filho.

1. Processos Referenciais. 2. Ensino de Texto. 3. Sociocognitivismo. I. Título.

RENATA ABREU SILVÉRIO DE SOUZA

PROCESSOS REFERENCIAIS EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE
ALUNOS-PRODUTORES E PROFESSORES-LEITORES.

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: 27/08/2015.

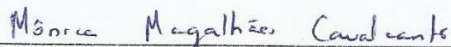
BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos (1º Membro)
UNIFESP



Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (2º Membro)
UFC

*Dedico este trabalho:
Às mulheres que me formaram no amor,
Catarina (minha mãe), Francisca Pires
(minha avó) e Fabrícia (minha irmã);
Aos meus amados Antônio: Antônio
Silvério (avô) e Antônio Vicente
(sobrinho);
E ao meu esposo, Vinícios, por todas as
boas razões do mundo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus e às boas energias desse mundo e dos outros, que sempre me protegerem e me encheram de graças;

A minha mãe, Catarina, por ser um exemplo de amor e dedicação;

Às figuras paternas que me ensinaram tudo o que sou hoje, Antônio Silvério (avô) e Hélio Silvério (pai) (*in memoriam*), que devem estar orgulhosos e sorridentes, onde quer que eles estejam;

A minha avó, D. Francisca Pires, que me ensinou a ser forte e nunca perder a fé, além de ser minha grande incentivadora no caminho das letras;

A minha irmã, Fabrícia, por ser meu braço direito e sempre estar lá quando precisei;

Ao meu sobrinho, Antônio Vicente, pequeno grande homem da minha vida;

Às três Marias da minha vida, tias amadas, que sempre me ajudaram, incentivaram e foram muito além dos seus papéis de “tias”, Maria Helenir, Maria Helenira e Maria Helena;

Ao meu esposo, Vinícios, por ser minha hospedaria mais segura e por todo amor que devotamos um ao outro;

Aos meus amigos, em especial, Gabriel, Rafaela e Camila, que me conhecem há décadas e compartilham todos os bons e maus momentos;

Aos meus companheiros do mestrado, pelas discussões proveitosas e por compartilharem – de maneira tão generosa – os seus conhecimentos. Em especial, aos amigos Claudênia e Wilton, por serem os confidentes mais constantes das inquietações inerentes ao trabalho acadêmico;

Aos meus colegas professores, profissionais comprometidos e lutadores, que compartilham as dificuldades e alegrias do cotidiano escolar;

Aos meus queridos alunos, a maior motivação deste trabalho;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho, por ser meu exemplo de profissional e por ser muito mais do que um professor: um incentivador e um ser humano incrível, sempre disposto a escutar e apoiar;

Ao programa PROFLETRAS, pela oportunidade de ser aluna de educadores espetaculares, como a Profa. Dra. Nukácia Araújo, a Profa. Dra. Sarah Diva e o Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho;

À CAPES, pelo financiamento imprescindível a essa pesquisadora.

*“É preciso força pra sonhar e perceber que
a estrada vai além do que se vê”.
(Los Hermanos)*

RESUMO

O foco deste trabalho reside na interação entre aluno-produtor e professor-leitor e parte da concepção de referenciação como uma atividade discursiva que possibilita o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o pleno exercício da produção escrita. Avaliamos como estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza (CE) se utilizam dos processos referenciais para a elaboração dos seus textos e, a partir dessa análise, elaboramos estratégias de intervenção que possibilitem um uso mais efetivo das estratégias textuais de referenciação. O objetivo maior do nosso trabalho reside em possibilitar que os alunos utilizem adequadamente os referentes anafóricos no texto escrito de forma a estabelecer relações de sentido para o interlocutor, as quais revelem o viés argumentativo de seus projetos de dizer. Para alcançarmos esse objetivo, expusemos um diagnóstico, de natureza qualitativa e quantitativa, das estratégias referenciais mais utilizadas pelos alunos quando da primeira versão dos seus textos. Esse diagnóstico foi fundamental para que pudéssemos pensar na nossa segunda etapa de investigação: a implementação de atividades interventivas que possibilitaram, aos alunos, engajarem-se na atividade de escrita como produtores estratégicos. Por fim, propusemos a refacção dos textos, através de um processo de correção textual-interativo. Assumimos, com isso, que o conhecimento teórico sobre as estratégias textual-discursivas, conforme os pressupostos da Linguística Textual, podem se constituir em ferramentas importantes para que o professor assumira seu papel pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Para a realização do trabalho, lançamos mão da perspectiva teórica da referenciação com base em Cavalcante (2003, 2011, 2013), Koch (2013) e Custódio Filho (2006; 2011). Além disso, pautamo-nos também pelas reflexões de Serafini (1998), Ruiz (1998), Geraldi (2013) e Custódio Filho (2006) sobre as estratégias de atuação efetiva do professor para colaborar com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Palavras-chave: Processos referenciais. Ensino de texto. Sociocognitismo.

RESÚMEN

El enfoque de este trabajo radica en la interacción entre el estudiante-productor y el profesor-lector y parte del concepto de referencia como una actividad discursiva que permite el desarrollo de habilidades fundamentales para el pleno ejercicio de la escritura. Evaluamos cómo los estudiantes de 9º grado de la escuela primaria de una escuela pública en Fortaleza (CE) se utiliza de los procesos de referencia para la preparación de los textos y, de eso, diseñamos estrategias de intervención que intenten permitir un uso más eficaz de las estrategias de referencia textual. El objetivo final de nuestro trabajo radica en que permite a los estudiantes a hacer un uso adecuado de los referentes anafóricos en texto escrito con el fin de establecer relaciones de sentido para el interlocutor, que los cuales revelan la faceta argumentativa de su proyecto de decir. Para lograr este objetivo, exponemos un diagnóstico de carácter cualitativo y cuantitativo, de las estrategias de referencia más utilizadas por los estudiantes cuando de la primera versión de sus textos. Este diagnóstico fue crucial para que podamos pensar en nuestra segunda etapa de investigación: la ejecución de las actividades de intervención que hicieron posible, a los estudiantes, que se comprometieron al proceso de escritura como productores estratégicos. Por último, hemos propuesto la refacción de los textos, a través de un proceso de corrección textual interactiva. Suponemos, pues, que el conocimiento teórico de las estrategias discursivas-textuales como los supuestos de la Lingüística Textual, puede constituir una herramienta importante para el profesor a asumir su papel educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo el trabajo, se utilizó la perspectiva teórica de referencia basado en Cavalcante (2003, 2011, 2013), Koch (2013) y Custodio Filho (2006; 2011). Además, nos pautamos también por reflexiones de teóricos como Serafini (1998), Ruiz (1998), Geraldi (2013) y Custodio Filho (2006) sobre las estrategias operativas eficaces de dos profesores para colaborar en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Palabras clave: Procesos referenciales. Enseñanza de textos. Sociocognitismo.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Classificação dos processos referenciais	28
Quadro 2 – Classificação geral das inadequações referenciais	57
Quadro 3 – Classificação das inadequações referenciais da presente pesquisa .	31
Tabela 1 – Índice de aproveitamento das atividades	85
Tabela 2 – Quantificação das inadequações referenciais nos textos	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PRESSUPOSTOS DA REFERENCIAÇÃO	15
2.1	SOCIOCOGNITIVISMO E LINGUAGEM	15
2.2	A PROPOSTA TEÓRICA DA REFERENCIAÇÃO	20
2.3	PROCESSOS REFERENCIAIS E SUAS FUNÇÕES NO TEXTO	25
3	ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PROCESSO, CORREÇÃO E APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS	31
3.1	O ENSINO DA ESCRITA SEGUNDO OS PCN'S	31
3.2	CORRIGIR E AVALIAR NA ESCOLA	39
3.3	REFERENCIAÇÃO E ENSINO	44
4	METODOLOGIA: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO	50
4.1	TIPO DE PESQUISA	50
4.2	UNIVERSO E AMOSTRA	53
4.3	PROCEDIMENTOS	55
4.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	61
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO	65
5.1	INSTRUMENTAL 1	65
5.2	INSTRUMENTAL 2	74
5.3	INSTRUMENTAL 3	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	98
	ANEXO A – Atividades do livro didático sobre os textos argumentativos	99
	ANEXO B – Atividades do livro didático de diversificação	104
	ANEXO C – Modelo do Termo de Livre Consentimento Esclarecido	109
	ANEXO D – Primeira versão dos textos	111
	ANEXO E – Respostas dos alunos à Atividade 1	124
	ANEXO F – Respostas dos alunos à Atividade 2	177
	ANEXO G – Textos reelaborados	181

1 INTRODUÇÃO

O ensino de produção escrita é um grande desafio. O ato de escrever é um processo que envolve inúmeros fatores para sua execução e nem sempre a escola está ciente do papel que ela deve exercer para que se efetive a competência comunicativa do aprendiz.

Esta pesquisa nasceu da nossa experiência enquanto professores de língua portuguesa e da inquietação de verificarmos o baixo rendimento nas produções textuais, além das frequentes lamentações dos colegas docentes sobre a falta de habilidade escrita dos educandos. Portanto, esse estudo propõe uma intervenção que incide sobre dificuldades cotidianas de professores e alunos na produção textual e se apoia nos estudos da Linguística Textual (LT). Acreditamos que aliar a teoria científica à prática pedagógica seja um caminho importante para a diminuição das dificuldades encontradas na escola regular.

Temos ciência de que o ensino do texto, de maneira compartimentada, leva a escola a negligenciar o “refinamento” das questões de escrita ao Ensino Médio, propondo ao Ensino Fundamental uma mera apresentação dos gêneros textuais, a qual se encontra distante das situações de interação pelas quais o sujeito plenamente letrado deve passar. Devido a isso, muitos estudantes chegam ao Ensino Médio sem uma noção aprofundada dos critérios de coerência textual. Por isso é que são observadas muitas inadequações, reveladoras da má utilização de estratégias textual-discursivas. Tem-se, portanto, que o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, aliado aos baixos índices dos resultados das avaliações externas, apresenta a necessidade de novos enfoques metodológicos para as aulas de produção escrita.

Os atuais estudos da Linguística Textual partem de uma visão central sobre a linguagem: o seu dialogismo. Essa perspectiva lança uma visão particular sobre o processo de elaboração da linguagem, que supera a concepção do texto como mero espelho de informações codificadas por um emissor e apreendidas por um receptor, para um processo que parte de dois fatores para sua elaboração: o social e o cognitivo. Isso demanda dizer que o significado não está preso e acabado na materialidade do texto, mas é – dinamicamente – construído através da pragmática enunciativa e do aparato cognitivo dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo. Vale salientar que essa percepção de texto entende que a enunciação, tanto oral quanto escrita, é construída tanto por quem elabora a mensagem, quanto por quem a recebe.

Essa vertente dos estudos linguísticos advoga em favor de uma percepção que ultrapasse a capacidade de entender somente a mensagem veiculada nos diversos tipos de texto. No que diz respeito ao ensino, atualmente, a LT propõe uma abordagem em que o educando, como autor, seja capaz de utilizar as linguagens para manifestar suas intenções comunicativas e perceber as intenções presentes nos textos com os quais se defronta, trazendo à tona conhecimentos acumulados e lançando mão, entre outras coisas, das diversas estratégias de referenciação.

A referenciação lança-se como proposta teórica que investe na construção discursiva do texto, mediada pelos interlocutores. Os estudos da área orientam, sobremaneira, o tratamento das questões textuais – principalmente, no que se refere aos aspectos de coesão e coerência – ao longo do processo de confecção e processamento do texto.

Embora existam muitos trabalhos relevantes acerca da referenciação – a saber, Cavalcante (2003, 2011, 2013), Custódio Filho (2006, 2011), Koch (2013), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) –, ainda são poucos os estudos que analisam a aplicação do fenômeno em suas relações com o ensino de língua portuguesa, principalmente no que toca à intervenção do professor ante as produções textuais dos aprendizes. Além disso, a escassez de materiais didáticos que abordem o fenômeno consiste numa lacuna que traz prejuízos para um ensino efetivo de produção textual escrita.

Para os *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental* (PCNs) (BRASIL, 1998), a adequada utilização dos referentes textuais é um dos objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Fenômenos como a retomada anafórica e a indicação de referentes temporais e espaciais são mencionados como elementos pertinentes para a produção textual. Para que essas e outras estratégias passem a fazer parte da prática em sala de aula, é necessário que os professores dominem o arcabouço teórico construído pela LT.

Acreditamos que, para alcançarmos os objetivos pretendidos pela LT, o ensino de texto deve estar ancorado numa prática docente em que o professor vá além do papel de mero corretor para interagir com o texto do aluno como um professor-leitor. Partindo das concepções propostas por Geraldi (2013) e Ruiz (2001), o professor apreciará os textos dos discentes de forma qualitativa, individualizada, extraindo o sentido geral e propondo interferências nos aspectos relevantes para a construção da coerência textual.

Portanto, tomamos como ponto de partida a compreensão de que o professor é um agente essencial de mediação para o desenvolvimento da competência escrita do

aluno. Para tanto, ele deve fugir da concepção tradicional de correção, que consiste na marcação, (muitas vezes, excessiva e pouco esclarecedora) dos desvios cometidos pelo aluno e que, muitas vezes, desestimula o educando. Tal concepção esgota-se nela mesma, sem criar laços de sentido para quem escreve e para quem lê/corrigi.

Acreditamos que os mecanismos referenciais são importantes instrumentos para o exercício da competência comunicativa dos nossos alunos, cursistas do 9º ano do ensino fundamental. Sendo assim, esse trabalho pretende apresentar uma alternativa para o refinamento das habilidades escritas dos nossos educandos, partindo de uma proposta de análise que contemple as inadequações referenciais e, *a posteriori*, propondo atividades de compreensão e produção escrita que utilizem as expressões referenciais como recurso para a construção de textos coerentes.

Partindo da referenciação como uma atividade discursiva, alguns questionamentos nos levam a nortear este trabalho:

- quando a má utilização das expressões referenciais resulta na dificuldade de compreensão do texto pelo receptor?;
- como elaborar estratégias de intervenção que possibilitem um uso mais efetivo das estratégias de referenciação pode auxiliar a produção escrita dos alunos?;
- como a proposta interativa entre professor e aluno pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade escrita do educando para a adequada utilização das expressões referenciais?

Partindo dessas inquições, aplicamos uma proposta de intervenção pedagógica que vise a aprimorar a qualidade escrita dos textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza, focalizando o domínio das estratégias de construção da referência. Para isso, partimos de alguns intentos, a saber:

- analisar a utilização adequada de expressões referenciais nos textos produzidos por alunos do 9ª ano fundamental;
- classificar as inadequações referenciais mais recorrentes nos textos analisados;
- propor estratégias de intervenção que possibilitem o uso mais eficaz das estratégias de referenciação;
- indicar a importância da orientação individualizada no desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Nossa exposição organiza-se da seguinte maneira: o capítulo 1 propõe uma discussão dos postulados da referenciação que norteiam o nosso trabalho, partindo da concepção sociocognitiva do discurso; o capítulo 2 apresenta e discute os pressupostos elencados nos PCNs para o ensino de escrita na escola para, num segundo momento, abordar alguns trabalhos que discorrem sobre o processo de correção escolar e, por fim, evidenciar alguns estudos que contemplam a relação entre referenciação e ensino-aprendizagem de língua materna; o capítulo 3 descreve o percurso metodológico utilizado para a aplicação da proposta de intervenção pedagógica; o capítulo 4 apresenta as análises dos três momentos da intervenção propriamente dita, que correspondem à produção da primeira versão, aplicação de atividades de compreensão/elaboração e reescrita do texto; por último, apresentamos as considerações finais que pontuam as ponderações sobre o nosso estudo.

2 PRESSUPOSTOS DA REFERENCIAÇÃO

Neste capítulo, discutimos os princípios conceituais que fundamentam o nosso trabalho. Em um primeiro momento, tratamos do pressuposto teórico do sociocognitivismo. Em seguida, adentramos a teoria basilar que sustenta o nosso trabalho: a referenciação. Fazemos considerações sobre a teoria e sobre aspectos cruciais orientam os seus conceitos. Depois, apresentamos a proposta de classificação das expressões referenciais que utilizamos para a construção do nosso estudo e explicitamos essas categorias com exemplos.

2.1 SOCIOCOGNITIVISMO E LINGUAGEM

Um dos temas mais recorrentes na tradição científica é o estudo do processamento mental. Como aprendemos algo, com quais mecanismos mentais elaboramos raciocínios e como desenvolvemos a linguagem são questionamentos recorrentes em pesquisas científicas ao longo dos anos. Por muito tempo, a epistemologia filosófica ocidental considerou (e, em alguns paradigmas, ainda considera) a mente como um sistema separado do corpo. Nossa razão estaria desvinculada das influências externas à mente. No século XX, os estudos gerativistas propagaram a ideia de uma Gramática Universal, inata, e compartilhada por todos os seres humanos. Esses e outros estudos sobre a mente que advieram de diversas áreas, como Psicologia e Neurociência, culminaram nas Ciências Cognitivas Clássicas.

As ciências cognitivas ocupam-se em descobrir como o conhecimento “funciona” na mente. O principal foco de estudo dessa corrente teórica, que, em seu germe, se contrapunha ao behaviorismo, foi tentar entender como se dá o processamento das informações dentro da estrutura cognitiva do ser humano. Durante muitos anos, a teoria – chamada de cognitivismo clássico – acreditava, baseando-se na tradição científica, que a mente humana estava desvinculada das questões corpóreas, como se a mente estivesse em um nível hierárquico superior e operasse através de modelos perfeitos e universais. Ou seja, a mente, onde se opera a representação lógica e objetiva do mundo real, estaria imune às características e aos estímulos multifacetados dos indivíduos e da sociedade.

Portanto, se partirmos dessa perspectiva, o objetivo da ciência será o de encontrar esse modelo lógico e, assim, reproduzi-lo. Dessa feita, o cognitivismo clássico objetiva a reprodução da inteligência humana, através do desenvolvimento desses modelos mentais que seriam análogos ao raciocínio humano. Afinal, “A mente [...] seria uma máquina eficiente em representar o conhecimento a partir de regras lógicas aplicadas sobre o substrato linguístico.” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 23). Esse ambicioso projeto, entretanto, não obteve o sucesso esperado e abriu espaço para críticas a essa proposta.

Mondada & Dubois (2003, p. 19) discorrem sobre essa questão:

Os problemas reencontrados pelo tratamento artificial das línguas naturais (quer seja em tradução automática, a propósito do diálogo homem-máquina, ou em robótica) revelam a dimensão problemática de um modelo baseado em um “mapeamento” das palavras sobre as coisas, que avalia as performances discursivas medindo seu grau de correspondência com o mundo exterior. Este ponto de vista pressupõe que um mundo autônomo já discretizado em objetos ou “entidades” existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo.

O sociocognitivismo é uma das correntes teóricas que estabelece negações contundentes à perspectiva da cognição clássica. Em linhas gerais, as principais negativas à concepção clássica correspondem à não separação da mente e do corpo; à consideração do meio como preponderante no processamento mental; à heterogeneidade e instabilidade das coisas do mundo.

Para o sociocognitivismo, as percepções corpóreas atuam no processamento da mente. Ou seja, a cognição não é um sistema isolado do corpo. A maneira como conhecemos o mundo e elaboramos categorias depende, também, das nossas experiências físicas. Nesse panorama, a mente passa a ser compreendida a partir do conceito de *mente corporificada*, que se moldaria às experiências do indivíduo com seu meio, tendo na linguagem indícios desse processo.

A corporificação da mente pressupõe a negação de que a atividade cognitiva represente um mundo material lógico e incontestável. Sob essa perspectiva, a “estrutura” particular de cada cultura seria parte preponderante para a compreensão e categorização do mundo. Os significados extraídos das coisas estão intrinsecamente ligados às experiências e percepções das pessoas. Uma das evidências desse processo seria a maneira como são reconhecidas as cores ou os tons que dela se adquirem. Um exemplo é a maneira como algumas tribos esquimós conceituam diversos tons de

branco que ocidentais urbanos não conseguem. Ou seja, a percepção da cor branca está muito além da percepção fisiológica do comprimento de onda que emana do objeto.

O raciocínio corporificado sugere que “nosso pensar não funciona separadamente do nosso perceber” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 29). Em suma, a forma como decodificamos o mundo é parte essencial da nossa percepção, também corpórea, sobre as coisas.

A segunda contestação ao Cognitivismo clássico corresponde à assunção de que o meio tem um papel preponderante sobre o nosso processo mental. As interações das quais o indivíduo participa são essenciais para a construção de sua estrutura cognitiva. A construção do conhecimento está imbuída de cultura. Por isso, a produção de sentidos se estabelece através da participação do sujeito no mundo, que contempla as trocas com outros sujeitos. Para Custódio Filho (2011, p. 29-30), “fica patente que a cognição só se constrói e se manifesta a partir do agir do indivíduo no mundo, da sua interação, seja com o meio que o cerca, seja com outros indivíduos. Assim, o agir do sujeito contribui para o pensar desse sujeito. ”

Uma amostra do papel da interação no processamento cognitivo é o estabelecimento das categorias. A categorização das coisas no mundo está intimamente ligada às experiências corpóreas e contextuais significativas dos sujeitos. Um exemplo é a concepção da entidade “mãe”. As categorias presentes na nossa mente, sobre essa entidade, se constroem ao longo dos anos – levando em conta, também, nossas experiências pessoais. Se tentarmos estabelecer o mapeamento mental para esse referente, essa categoria apresentará mudanças a depender das particularidades dos grupos sociais. Possivelmente, os significados para a categoria “mãe” de um grupo de crianças que foram criadas por suas mães serão diferentes de um grupo de crianças órfãs de mãe que foram criadas por seus pais, por exemplo.

As categorias não são explícitas e estanques. Elas são o resultado da interação dinâmica dos indivíduos, que são construídas e reformuladas ao longo das experiências de interação cotidianas. Ou seja, é através da ação dos indivíduos que estabelecemos os parâmetros de discretização do mundo que nos cerca.

Segundo Mondada & Dubois (2003, p. 22-23),

A variabilidade das categorizações sociais mostra que há sempre, por exemplo, muitas categorias possíveis para identificar uma pessoa: ela pode ser igualmente tratada de “antieuropeia” ou de “nacionalista”

segundo o ponto de vista adotado; diacronicamente, um “traidor” pode tornar-se um “herói”.

A instabilidade das categorias incorre em outro pressuposto da sociocognição: a instabilidade do real. O estabelecimento das categorias pressupõe uma fluidez na sua concepção. Se levarmos em conta os aspectos apresentados, a concepção das coisas do mundo se alterará dependendo das relações corpóreas e culturais do sujeito. Essa perspectiva nos leva à concepção sociocognitiva da “natureza constitutivamente instável do mundo real” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 34). Os objetos dados são instáveis, por isso a linguagem reelabora o real e não apenas o expressa objetivamente. Segundo Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995, *apud* KOCH, 2013, p. 33),

De maneira geral, argumentaremos [...] em favor de uma concepção construtivista da referência [...]; assumiremos plenamente o postulado segundo o qual os chamados “objetos de discurso” não preexistem “naturalmente” à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos – fundamentalmente culturais – desta atividade.

As circunstâncias da interação pressupõem a construção dos sentidos, que são variáveis. Essa instabilidade pode ser observada a partir da interpretação da seguinte canção do compositor Caetano Veloso:

(1)

Oração ao tempo

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo

Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo

És um dos deuses mais lindos [...]

(VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. Intérprete: Caetano Veloso. Rio: Polygram. LP, 1979)

O tema central da canção é uma ode ao tempo. Para a cultura ocidental, o tempo é uma grandeza física que pode ser medida. Apesar das conotações sociais que esse elemento físico pode adquirir, afinal nossa vida é regida por ele, nós o contabilizamos, e nossa relação com esse elemento é de invariabilidade. Há um tempo psicológico que nos acompanha, mas há, acima de tudo, um tempo “real” que funciona como uma plataforma onde nossas vidas se desenrolam. Essa aceção é modificada para aqueles que conhecem a vida e obra do compositor baiano, que é adepto do Candomblé, uma religião de matriz africana. Para os iniciados dessa fé, o Tempo é um deus cultuado e temido pelos praticantes dessa religião. O *Kitembo*, Deus do Tempo, tem personalidade, culto e características próprias.

Portanto, a interpretação desse objeto de discurso presente na canção é transformada e reelaborada a partir das suas relações sociais e dos seus conhecimentos de mundo. A instabilidade dessa categoria é um exemplo da instabilidade presente nas coisas e na variabilidade de estímulos que um mesmo elemento pode adquirir.

A linguagem tem, portanto, um valor fulcral na concepção da teoria sociocognitiva, pois evidencia suas características. “Temos, então, que o aspecto linguístico (inclusive a consideração do texto como unidade de linguagem) é fundamental para que a teoria cognitiva estabeleça seus princípios” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 47). Em contrapartida, a sociocognição é essencial para os estudos da linguagem, em especial para a Linguística Textual. Apesar de o Cognitivismo clássico ter sido interveniente no surgimento da disciplina, observou-se que as análises das estruturas transfrásicas não abrangeriam a complexidade da linguagem. Dessa necessidade, o sociocognitivismo surgiu para sustentar os estudos do texto como produto de um aparato sociocultural que perpassa a mente. No dizer de Custódio Filho (2011, p. 49-50),

Podemos considerar que assumir o Sociocognitivismo como proposta teórica basilar é quase uma reivindicação dos estudos em LT. A disciplina só tem a fisionomia atual porque se sustenta sobre essa base. Os princípios da primazia da interação e da noção de realidade como construto preme de significado [...] são os mesmos que embasam o fazer atual da LT.

Advindo dessas novas perspectivas de tratamento da linguagem, a referenciação surge como nova possibilidade de estudo da linguagem. Tratemos, pois, dessa proposta teórica na próxima seção.

2.2 A PROPOSTA TEÓRICA DA REFERENCIAÇÃO

A referenciação é um fenômeno sociodiscursivo que possibilita a produção e a compreensão dos sentidos dos textos. As estratégias de referenciação se estabelecem a partir da construção de referentes, que se efetiva, grosso modo, por meio de expressões linguísticas específicas – as expressões referenciais. Tais estratégias permitem a configuração dos processos de estruturação dos textos, sendo indispensáveis para a manutenção das cadeias coesivas e da coerência textual.

A título de ilustração, analisemos o exemplo a seguir:

(2)

Neymar pode estar fora da Copa do Mundo depois de sofrer uma fratura na terceira vértebra lombar depois da joelhada do colombiano Zúñiga na sexta-feira (4), mas o jogador continua marcando gols nos games, inclusive usando muletas.

É o que acontece no jogo para a web “Neymar Can Play”, em que o jogador deve controlar Neymar jogando machucado, usando muletas para conseguir ficar de pé, tendo que fazer gols na seleção da Argentina. Messi aparece em alguns momentos para servir de barreira contra os chutes do craque brasileiro.

Os comandos são simples: com as setas deve-se posicionar o jogador e usar os botões do teclado de 1 a 3 para chutar. No 1 o chute é simples, no 2 é uma cabeçada na bola e o 3 é um chute de bicicleta, que Neymar consegue realizar com destreza mesmo com a lesão e com as muletas.

Disponível em: < <http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2014/07/neymar-entra-em-campo-e-faz-gols-usando-muletas-em-game.html>>. Acesso em 08 jul. 2014.

O texto introduz um referente na primeira sentença: “Neymar”. Esse mesmo referente é retomado por outra expressão, que o caracteriza: “jogador”. Por último, Neymar é apresentado como “craque brasileiro”. É nítido que o referente inicial ganha novas características (manifestas, nesse caso, por expressões referenciais) à medida que o texto se desenrola. Esse processo é preponderante para o desdobramento do texto, garantindo a progressão referencial por meio da “evolução” do objeto de discurso que se quer destacar. Garante-se, assim, a coesão textual.

As expressões referenciais, estruturas linguísticas que manifestam os referentes (ou objetos de discurso) no contexto, consistem de sintagmas nominais, sintagmas pronominais com função substantiva ou sintagmas adverbiais. É importante salientarmos a distinção teórica entre esses dois elementos: o referente compreende o objeto de discurso construído na mente dos interlocutores em função do texto; e a expressão referencial corresponde à estrutura, formada por sintagma nominal,

pronominal ou adverbial, que explicita no contexto o referente. Se tomarmos como exemplo a análise acima, teremos somente um referente – <Neymar> –, que é apresentado e retomado ao longo do texto por meio de expressões referenciais: o nome próprio “Neymar”, “jogador” e “craque brasileiro”.

A proposta de estudo da *referenciação* considera a elaboração dos referentes ancorada no princípio dinâmico que constitui a linguagem. Esse dinamismo pressupõe que os significados das coisas são pautados nas *práticas* discursivas dos sujeitos, que se utilizam da linguagem para a elaboração e reelaboração do mundo. Ou seja, o mundo, assim como a linguagem, não está pronto e acabado, mas é construído e reconstruído a partir das ações intersubjetivas e coletivas dos parceiros que compartilham uma mesma situação de interlocução. Essa proposta se ancora em três princípios fundamentais (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2013): a instabilidade do real, a negociação dos interlocutores e a natureza sociocognitiva da referência.

A instabilidade do real se apoia na instabilidade das categorias que constituem os objetos de discurso. Um exemplo pode ser percebido quando um mesmo enunciado é compreendido de diversas maneiras pelos leitores de um livro, ou quando, ao longo de uma discussão sobre a música popular brasileira, há divergências sobre a concepção de “música”. Ou seja, a forma de expressar os referentes é uma “escolha” dos interlocutores, que decidem, dentro das suas perspectivas enunciativas, como expressar os referentes. É claro que esse pressuposto constata que as categorias referenciais dependem das decisões argumentativas que se quer estabelecer a partir dos referentes. Vejamos o exemplo a seguir:

(3)

São Paulo - Neymar não é uma unanimidade nacional. Apesar dos constantes elogios, o atacante da seleção brasileira e do Barcelona sofreu duras críticas de Coutinho, ex-jogador campeão mundial em 1962, no Chile. Para o ídolo do Santos, o camisa 10 de Felipão para a Copa do Mundo de 2014 prefere ser “cai-cai”, ao invés de se esforçar para dar continuidade às jogadas.

“Ele é o cai-cai do Brasil. Parece que joga de patinete. Deveria se esforçar pra ficar mais em pé. O que ele faz não é malandragem, é cai-cai mesmo”, disparou Coutinho.

O ex-atacante participou de uma entrevista coletiva na última terça-feira, para o lançamento da série “100 anos da seleção brasileira”, do canal Nat Geo, do grupo Fox. O documentário, de cinco episódios, tem a participação de Pelé, Zico, Rivelino, Cafu e outros ex-jogadores que fizeram história com a camisa verde e a amarela. Coutinho surpreendeu ao afirmar que os comandados por Felipão devem se sentir inferiores a Neymar.

“Só se fala nele, é tudo sobre ele, acho isso uma idiotice. Me desculpem a expressão, mas eu imagino que os caras que jogam do lado dele devem se sentir uns merdas”, disse o ex-jogador, de 70 anos.

Coutinho também não compreende o excesso de holofote sobre Neymar. Para ele, nem mesmo Pelé, que foi seu companheiro de ataque durante a fase de ouro do Santos, teve tanta repercussão antes de uma Copa do Mundo.

“Toda essa babação em cima do Neymar não fazem com ninguém, não fizeram nem com o Pelé, não faz sentido”, declarou o ex-jogador, que também afirmou esperar com que [sic] Felipão saiba mostrar que todos os jogadores têm importância, não somente o atacante do Barça, porque “o Neymar não joga sozinho”.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/esporte/copa-do-mundo/2014-04-30/campeao-mundial-em-62-coutinho-faz-criticas-a-neymar-e-o-cai-cai-do-brasil.html>>. Acesso em: 01 set. 2014.

Se analisarmos o objeto de discurso de que trata o texto – <Neymar> –, percebemos duas concepções distintas sobre ele. As expressões referenciais utilizadas pelas duas vozes presentes no texto, a do enunciador responsável pela matéria e a do ex-jogador da seleção brasileira, diferem, principalmente, por terem intenções argumentativas divergentes. Enquanto Coutinho representa Neymar como “o cai-cai da seleção brasileira”, aquele que “parece jogar de patinete”, o jornalista tenta representá-lo de maneira diversa, partindo de uma aparente “neutralidade”, mas com a intenção de confrontar a visão do antigo jogador: “o atacante da seleção brasileira”, “o camisa 10 de Felipão”, “o atacante do Barça”. Além disso, podemos confrontar esse texto com a primeira notícia apresentada (exemplo 2) para confirmarmos que há posições diversas sobre o mesmo referente.

Esse confronto de perspectivas sobre um mesmo objeto do mundo comprova a instabilidade do real, sobre o que se fundamenta a teoria da referenciação. Afinal, se um mesmo objeto pode ser representado de maneiras tão diversas – de acordo com as intenções argumentativas dos produtores –, o mundo não está pronto e acabado, mas parte da construção que elaboramos sobre ele. Sobre isso, Cavalcante (2013, p. 108) afirma: “a realidade é submetida a reelaborações por parte dos sujeitos que se envolvem na interação”.

As variações discursivas incorrem em outra estratégia: a recategorização. Isso quer dizer que os objetos sofrem transformações de natureza discursiva e, portanto, sofrem modificações na sua apresentação dentro da tessitura textual. Essas mudanças acompanham nossas interpretações ou produções de sentido, ao modularmos nosso discurso, ao criarmos ou interpretarmos cadeias argumentativas com o objetivo de explicitar nossos pontos de vista. A instabilidade dos referentes é algo natural e profícuo, inerente ao nosso processo comunicativo, apesar de nossa inclinação inicial para considerarmos o mundo e seus significados como estáveis, estanques.

Se, por um lado, a instabilidade do real pode dar a sugerir a predominância do “caos”, com um mundo sem regras fixas, por outro lado, a construção dos sentidos pressupõe que eles só são estabelecidos a partir de uma certa estabilidade, que se efetiva através da negociação dos sujeitos. Isso quer dizer que as categorias evoluem de maneira flexível, através das interpretações que os interlocutores elaboram diante dos contextos comunicativos; entretanto, esses mesmos sujeitos, nas interlocuções, constroem versões negociadas sobre os referentes, as quais, em última instância, respondem por processos de estabilização. Esses processos promovem a geração de protótipos – rotulações nomeadas socialmente –, que acabam por gerar representações coletivas dos objetos discursivos razoavelmente sedimentadas, chamadas de estereótipos (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 42).

Protótipos e estereótipos são codificados, em última instância, por meio da representação social intersubjetiva que se estabelece na comunicação. Em suma, a construção da realidade não se dá, estritamente, a partir das vontades individuais de um interlocutor, mas, sim, por meio da atividade cooperativa entre os sujeitos da comunicação.

Tomemos como exemplo o seguinte excerto de um texto publicado em um blog, cujo título é “A orientação nossa de cada dia”:

(4)

Orientação é preciso

A orientação possui papel fundamental na vida acadêmica dos alunos universitários em geral. Além de servir como guia para uma área do conhecimento completamente nova para o estudante em orientação, existe toda uma parte burocrática, relativa a bolsas, relatórios, correções de publicações e declarações, cuja dependência do orientador é total.

Tamanha é a importância dos orientadores na vida dos alunos de graduação e pós-graduação que em muitos laboratórios e departamentos por aí os orientadores são carinhosamente chamados de “pai” ou “mãe” por seus orientados. E com certeza a comparação faz todo o sentido.

Entretanto, erga a mão quem nunca esperou por dias uma resposta do seu orientador para um e-mail ou de uma dúvida. Ou então os felizardos que nunca tomaram um “chá-de-cadeira”, esperando para ter alguns minutos da atenção do orientador. Sem falar naquele artigo que está esperando o “ok” do orientador desde que o mundo é mundo.

Outro lado

O que poucos alunos levam em consideração é que a grande maioria dos professores se dedica a uma jornada de trabalho maior do que a contratada. Se você quiser encontrar meus orientadores da graduação ou da pós-graduação em um sábado de manhã, por exemplo, deve procurá-los em suas salas na faculdade.

E não é à toa. Aulas na graduação, aulas na pós-graduação, orientandos de iniciação científica, orientandos de mestrado, orientandos de doutorado, “publicar ou perecer”, relatórios dos financiamentos das pesquisas, trabalhos e provas para corrigir, sem falar nos cargos

administrativos, que de vez em sempre os professores são obrigados a assumir e que demandam um tempo considerável.

Sei que pode ser um choque na vida de alguns alunos, mas chega uma hora em que eles precisam ouvir isso de alguém: **seu orientador faz outras coisas na vida além de orientar você**. E no doutorado espera-se que essa relação de dependência do orientador seja ainda menor, visto que um dos objetivos do curso de doutorado é justamente formar “pesquisadores independentes”.

Disponível em: <<http://posgraduando.com/blog/o-orientador-nosso-de-cada-dia>>. Acesso em 04 set. 2014.

O texto versa sobre o processo intelectual de orientação que se estabelece na pós-graduação. Em um dado momento, o texto estabelece que, em alguns departamentos ou laboratórios, os orientadores, objetos de discurso conhecidos de todos os alunos universitários, podem ser categorizados como “mãe” e “pai”. E dá ênfase a essa nova categorização ao dizer que ela faz “todo o sentido”. Essa expressão é uma antecipação sobre a interpretação ou aquiescência do leitor. Ou seja, essa ideia não se expressa de maneira isolada. Ela pressupõe uma colaboração do leitor para endossar o sentido almejado a que se quer revelar. Para Custódio Filho (2011): “Trata-se, portanto, de uma negociação indireta, que começa com a antecipação que o enunciador faz e que se efetiva na (provável) cooperação do(s) interlocutor(es) em aceitar entrar na interação e reconhecer a pertinência e a validade dos referentes construídos”. (p. 118).

Outro pressuposto da referenciação é a natureza sociocognitiva dos referentes. Consideremos, ainda, o exemplo 4: a compreensão de um dos referentes principais do texto – a relação de orientação acadêmica – é mais “refinada” se tivermos o conhecimento social da relação entre orientadores e orientandos. Se o leitor estiver passando ou já tiver passado pelo processo de orientação, o texto fará ainda mais sentido e terá uma recepção mais “pertinente”. Ou seja, o conhecimento prévio é parte preponderante do entendimento dos processos referenciais. Custódio Filho (2011, p. 120) versa sobre o assunto: “o aspecto cognitivo enfatiza que o processamento referencial é cognitivamente motivado, estratégico, no sentido de que os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando, para tanto, o conhecimento (em algum nível) proveniente de sua ‘bagagem’ mental”.

Após estabelecermos as características fundamentais do fenômeno da referenciação, explicitaremos, na seção seguinte, quais os principais processos referenciais considerados para a análise do nosso trabalho.

2.3 PROCESSOS REFERENCIAIS E SUAS FUNÇÕES NO TEXTO

Neste trabalho, utilizamos a classificação dos processos referenciais proposta por Cavalcante (2003; 2013). A autora propõe, em seu trabalho, uma subdivisão dos referentes em dois grandes blocos: um que contém a apresentação de novos referentes – a introdução referencial; e outro que contém as retomadas de um referente – as anáforas.

A introdução referencial ocorre quando as entidades são inseridas no texto pela primeira vez. A introdução referencial propriamente dita não faz remissão a nenhum elemento previamente expresso no cotexto ou no contexto discursivo. Há, além disso, o fenômeno em que uma expressão aparece pela primeira vez, mas guarda estreita relação com um ou mais elementos expressos no cotexto precedente; esse caso – o das anáforas indiretas – será discutido posteriormente.

Podemos observar um exemplo de introdução referencial pura no excerto a seguir, extraído da crônica “O Boi de Guia”, de Cora Coralina

(5)

O menino tinha nascido e se criado em Ituverava, da banda de Minas Gerais. O pai era um carreiro de confiança, muito procurado para serviços de colheitas. Tinha seu carro antigo, de boa mesa rejuntada, fueirama firme, esteirado de couro cru, roda maciça de cabiúna ferrada, bem provido o berrame de azeite e com seu eixo de cocão cantador que a gente ouvia com distância de légua.

CORALINA, Cora. *Estórias da casa velha da ponte*. 13. ed. São Paulo: Global, 2006, p. 41.

O texto introduz no primeiro parágrafo um objeto de discurso que podemos considerar como completamente novo: o menino. Essa expressão não se relaciona a nenhum elemento expresso anteriormente.

Em oposição às introduções referenciais, existem as estratégias de retomada e/ou remissão dos referentes no texto. Podem ser:

- anáforas diretas – relacionam-se à continuidade referencial, por retomarem um referente já apresentado anteriormente no cotexto;
- anáforas indiretas – mostram um referente pela primeira vez, o qual, contudo, não é completamente novo, em virtude de fazer remissão a elementos cotextuais que “preparam” sua “vinda”.

Vejamos, a seguir, exemplos de anáforas diretas:

(6)

Lupita Nyong'o, que venceu um Oscar neste ano por seu trabalho em 12 anos de escravidão, foi eleita como a mulher mais bonita do mundo pela revista norte-americana People. A capa da edição com a atriz de 31 anos foi revelada nesta quarta-feira (23). Em entrevista à publicação, Lupita se mostrou animada em ter recebido o título. “Foi animador e um enorme elogio. Eu fiquei feliz por todas as meninas que me verão na capa e se sentirão um pouco mais vistas”, ø afirmou.

Nascida no México e criada no Quênia, a artista revelou que nem sempre se sentiu bonita, pois associava a beleza com “pele clara e cabelos longos, esvoaçantes e lisos”. “Subconscientemente, você começa a gostar mais dessas coisas do que daquilo que você é”, disse a atriz, acrescentando que sua mãe, Dorothy, sempre a elogiou pela beleza: “E eu finalmente acreditei nela em algum ponto”.

Adaptado de texto disponível em: <<http://celebridades.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/23/lupita-nyongo-e-eleita-a-mulher-mais-bonita-do-mundo-pela-people.htm>>. Acesso em: 07 set. 2014.

A retomada do referente <Lupita Nyong'o> se estabelece por meio de diversas estruturas linguísticas: substantivos, acompanhados ou não de determinantes e modificadores (por exemplo: “a mulher mais bonita do mundo”, “Lupita”, “a artista”); pronomes (por exemplo: “que”, “me”, “você”); e elipse (por exemplo: “ø afirmou”). As anáforas diretas podem continuar o referente sem necessariamente imprimir a ele alguma modificação (como ocorre com a retomada por pronomes e, em boa parte dos casos, por repetição). Podem, além disso, imprimir modificações, como se vê com o uso de sintagmas nominais formados por substantivos com ou sem modificadores. Essas modificações são chamadas de recategorizações.

Sobre as recategorizações, cabe, já aqui, um comentário sobre as relações entre referenciação e ensino: explorar as diferentes perspectivas que um mesmo objeto de discurso pode adquirir é parte imprescindível do trabalho escolar com o texto, pois desperta a consciência dos alunos/escritores para as estratégias de construção da coerência, que está intimamente ligada à necessidade de se atingir os objetivos comunicativos pretendidos.

A outra estratégia de continuidade contempla as anáforas indiretas. Nesses casos, a referência se estabelece mediante a ancoragem de expressões que já apareceram no cotexto. Um subtipo particular de anáfora indireta (na verdade, uma anáfora meio direta e meio indireta, como diz CAVALCANTE, 2011) compreende as anáforas encapsuladoras.

As anáforas indiretas, como já dissemos, ocorrem quando introduzimos um novo objeto de discurso “ancorado” no que já fora estabelecido pelo cotexto. Essa estratégia relaciona-se à associação que se estabelece entre esse objeto de discurso e porções

cotextuais (não necessariamente um sintagma nominal) já explicitadas anteriormente. Como explica Custódio Filho (2006, p. 33):

A anáfora indireta, em seu conceito clássico, caracteriza-se pelos seguintes traços: não apresentar correferencialidade; e introduzir um novo referente como se este já fosse conhecido. Tal introdução só é possível porque há uma âncora (sempre em relação semântica estrita com o anafórico, para os partidários da concepção mais estreita de anáfora indireta).

Vejamos um exemplo de anáfora indireta no excerto seguinte:

(7)

Vivo só, com um criado. A casa em que moro é própria; fi-la construir de propósito, levado de um desejo tão particular que me vexa imprimir-lo, mas vá lá. [...] Construtor e pintor entenderam bem as indicações que lhe fiz: é o mesmo prédio assobradado, três janelas de frente, varanda ao fundo, as mesmas alcovas e salas.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. 32. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 14.

Os referentes “construtor” e “pintor” aparecem no texto pela primeira vez, mas são apresentadas no cotexto como se já fossem conhecidos. Esse processo se dá porque o narrador falava sobre a construção da sua casa, e é de conhecimento geral quais são os profissionais que trabalham na construção de uma casa: construtores e pintores, dentre outros, são partes desse “cenário”.

Cavalcante (2003) nos mostra que as anáforas indiretas podem apresentar recategorização. Como exemplo, ela apresenta o texto a seguir de um poema do autor Jorge de Lima¹ (CAVALCANTE, 2003, p. 115):

(8)

Qualquer que seja a chuva desses campos
devemos esperar pelos estios;
e ao chegar os serões e os fiéis enganados
amar os sonhos que restarem frios.

Porém se não surgir o que sonhamos
e os ninhos imortais forem vazios,
há de haver pelo menos por ali
os pássaros que nós idealizamos.

Feliz de quem com cânticos se esconde
e julga tê-los em seus próprios bicos,
e ao bico alheio em cânticos responde.

¹ O poema é parte da coletânea do poeta, encontrada no livro: "Invenção de Orfeu", Livros de Portugal, 1952, RJ

E vendo em torno as mais terríveis cenas,
 possa mirar-se as asas depenadas
 e contentar-se com as secretas penas.

No texto, a âncora referencial “pássaros que nós idealizamos” permite a construção de anáforas indiretas como “bicos”, “asas” e “penas”. Ocorre que, no poema, os referentes indiretos “asas” e “penas” já vêm recategorizados: “asas depenadas” e “secretas penas”, o que contribui substancialmente para o teor metafórico do texto.

Às vezes, o termo anafórico não remete a expressões anteriormente evocadas e precisas. Ele pode se relacionar a trechos cotextuais, mais ou menos longos, que não se identificam como uma “entidade” ou “âncora”. Nesse caso, o termo em questão resume todo um conteúdo textual expresso anteriormente (e, em alguns casos, posteriormente), o que configura a estratégia de referenciação conhecida como encapsulamento.

As anáforas encapsuladoras, também chamadas de rótulos, ao “resumirem” uma porção textual, estabelecem um novo referente. É importante salientar que os rótulos têm uma função argumentativa muito importante; afinal, a forma de referir-se a uma parte do texto, por meio de uma expressão nominal, explicitando-o, irá gerar um juízo de valor sobre a predicação informada na porção encapsulada. Além disso, servem para organizar o texto e podem, também, antecipar informações.

O exemplo a seguir, presente em Cavalcante (2013, p. 126), exemplifica a ocorrência de anáfora encapsuladoras.

(9) Crime e Desemprego

Manifesto meu descontentamento com a pesquisa divulgada na revista *Época*. Os pesquisadores estabeleceram que todo desempregado é um delinquente em potencial, o que é um absurdo.

Existem milhões de pessoas neste país atuando na economia informal que não roubam, são cidadãos com dignidade. O problema da criminalidade no Brasil é causado pela impunidade. Nossa democracia é altamente permissiva, naquele estilo: a moda é descumprir as leis, afinal não há punição mesmo. Um adolescente com 16 anos já pode votar para presidente, pode ter relações sexuais com sua namoradinha, pode matar alguém no meio da rua, mas não poder ser responsabilizado penalmente por isso.

(Texto adaptado de Jorge L. Rosa Silva – Porto Alegre, RS (seção “Cartas”). *Época*, 12/04/2004.)

A expressão referencial “naquele estilo” não remete a um referente específico do cotexto, mas a todo um conteúdo textual que será dito mais adiante: “a moda é descumprir as leis...”. O mesmo processo ocorre com o pronome “isso” que encapsula todo o trecho “pode matar alguém na rua”.

O recurso do encapsulamento anafórico é muito utilizado em textos argumentativos. Devido a isso, alguns autores postulam valores axiológicos inerentes a alguns nomes que podem compor uma expressão anafórica recategorizada. Zavam (2007) refuta essa perspectiva, pois advoga que um nome nuclear, desprovido da incorporação em um discurso específico, não poderia conter significado axiológico. Ela parte do pressuposto de que nenhum sentido é estabelecido desvinculado de seu contexto enunciativo. Afinal, a interpretação dos significados das coisas só pode ser elaborada através da construção contextual das acepções que se quer estabelecer em determinadas situações enunciativas.

Portanto, a autora parte do pressuposto de que não existiriam nomes axiológicos “por natureza”, porém nomes que, no contexto em que estão sendo empregados, assumem valor axiológico. O valor das anáforas encapsuladoras também está na sua função coesiva dentro do texto. A autora acha por bem fazer um recorte teórico sobre os termos “encapsulamento anafórico” e “rotulação”. Para isso, Zavam (2007) faz um contraponto entre dois autores: Conte ([1996] 2003 *apud* Zavam, 2007), que admite o termo “encapsulamento anafórico”, e Francis ([1994] 2003 *apud* Zavam, 2007), que propõe o termo “rotulação”. Zavam ressalta que, independentemente do termo que se queira utilizar – encapsulamento anafórico ou rotulação –, eles são recursos coesivos que servem para sumarizar porções textuais e se transformam em objetos de discurso. Ela afirma, ainda, que preferiu adotar a concepção de Cavalcante (2003), que estabelece o termo *anáfora encapsuladora* para designar essa sumarização de uma porção textual, tanto catafórica quanto anaforicamente, de forma nominal ou pronominal, com o intuito de direcionar o foco da discussão do fenômeno em si, desvencilhando-se dos debates sobre como nomeá-lo.

As estratégias referenciais aqui elencadas são resumidas no quadro proposto por Cavalcante, Custódio Filho e Brito² (2014, p. 97):

Grupo 1 – Introduções referenciais
Grupo 2 – Continuidades referenciais (anáforas)
 Anáfora direta e encapsulamento
 Anáfora indireta
Grupo 3 – Dêixis (pessoa, social, espacial, temporal e memorial)

Quadro 1 – Classificação dos processos referenciais.

² Apesar de considerarmos o fenômeno da dêixis muito pertinente aos aspectos que compõem os processos referenciais, nosso trabalho não entrará nessa seara por considerar que esse tema mereceria um destaque mais aprofundado e um estudo específico que abrangeeria esse assunto.

Os autores salientam as funções textual-discursivas que exercem as expressões referenciais, como introdução de novos referentes, recategorização, encapsulamento de orações inteiras do cotexto, a criação de tópicos que servem para centrar e organizar as informações que se articulam no texto, explicitação da heterogeneidade enunciativa, explicitação da polifonia geração de efeitos estilísticos ao texto (CAVALCANTE, 2013, p. 134-142). Todas essas estratégias orientam a produção e compreensão de textos e podem ser aplicadas em atividades pedagógicas.

Nesse capítulo, adentramos as teorias que norteiam o nosso trabalho. Apresentamos os pressupostos teóricos que compõem a referenciação, desde o surgimento das Ciências Cognitivas Clássicas até as novas perspectivas da sociocognição. Explicitamos o processo dinâmico de formação de categorias mentais, a partir do processo de estabilização e desestabilização desses grupos. E, em um segundo momento, contemplamos a teoria basilar do nosso trabalho, a Referenciação, e como ela se fundamenta enquanto fenômeno sociodiscursivo. Por fim, discorreremos sobre a função dos processos referenciais e sobre qual a importância desses eventos para a construção da tessitura textual.

No próximo capítulo, abordaremos os estudos que nos orientaram na concepção de ensino que utilizamos para confeccionar nossa proposta interventiva centrada na produção escrita, a partir do que nos dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, faremos uma imersão em algumas obras que tratam do processo de correção escolar. E, por fim, dissertaremos sobre as novas propostas de ensino de língua materna a partir da teoria da Referenciação.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PROCESSO, CORREÇÃO E APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Neste capítulo, abordamos os estudos sobre o ensino-aprendizagem da habilidade escrita. Partimos dos pressupostos abordados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (documento norteador do ensino de língua portuguesa) sobre o processo de escrita, levando em consideração como o professor deve se orientar com base nesse compêndio e em outros trabalhos que se debruçam sobre novas perspectivas para o ensino de texto. Em um segundo momento, tratamos do que se tem dito sobre o processo de correção, baseando-nos, primordialmente, nos estudos de Serafini (1998) e Ruiz (1998). Por fim, fazemos uma incursão sobre as publicações que focalizam a relação entre o processo da referenciação e o ensino, a partir dos trabalhos de Custódio Filho (2006), Cavalcante (2013), Koch e Elias (2012) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

3.1 O ENSINO DA ESCRITA SEGUNDO OS PCNS

No que tange à escrita, os PCNs (1998) iniciam falando sobre a prática profissional de textos escritos como um universo de etapas, que vão desde a correção até a diagramação, muitas vezes, elaboradas por mais de uma pessoa, em diversas situações de orientação. Enquanto isso, na escola, espera-se que o aluno, em muitos momentos, realize todas as etapas sozinho, sem qualquer orientação e sem possibilidade de revisão.

Alguns autores, como Serafini (1998), Passarelli (2004), Koch e Elias (2012), Oliveira (2010), Santamaria (1992) acentuam essa prática da escola e criticam a abordagem tradicional do texto na etapa de escolarização.

Mesmo que tradicionalmente uma das funções básicas da escola tenha sido a língua escrita, em muitas poucas ocasiões esta foi considerada objeto de estudo em si mesmo, ocorrendo o paradoxo de que os alunos tinham que aprender a escrever sem que ninguém lhes ensinasse especificamente como se escreve (MILIÁN, GUASCH e CAMPS, 1990). (SANTAMARIA, 1992, p. 114)

O primeiro pressuposto dos PCNs para o tratamento do ensino de escrita recai na desmistificação do processo de escrita como uma atividade de *inspiração*. Ao salientarmos que a escrita é um instrumento social que depende de um desenvolvimento processual para a sua realização, tiramos o ar de *impossibilidade* de sua realização por sujeitos menos “virtuosos” para escrever. Afinal, se a proficiência em escrita dependesse, somente, de “talento” ou inspiração para produzir textos, estaríamos alijando, de desenvolver a habilidade escrita, a grande maioria de pessoas que não têm intenção de se tornarem escritoras profissionais ou não se consideram suficientemente talentosas em relação ao ofício da escrita.

Pressupor que há um sistema para o processo da escrita, o qual, é importante salientar, não é linear, acarreta o paradigma do *trabalho* para a realização de um texto adequado, como bem sinaliza Oliveira (2010, p. 127):

Uma pergunta que costuma ser feita quando se reflete sobre a escrita é a seguinte: escrever depende mais de inspiração ou transpiração? Partindo-se da escrita como processo, fica claro que há um pouco de inspiração, mas que há muito mais transpiração envolvida no processo da escrita. Quem dera nos bastasse apenas estar inspirados para magicamente canalizar essa inspiração para o papel!

A possibilidade de esse trabalho ser exercido a contento pelos alunos decorre de uma extensa preparação do educador para didatizá-lo. Essa prerrogativa abre espaço para inúmeras metodologias que partem do texto como um ato sistemático e processual. Por isso, os PCNs salientam que qualquer atividade de escrita deve partir de uma atividade sequenciada, que privilegie o processo de construção da escrita e que contemple as etapas de redação e refacção. Esse pressuposto foi essencial para a confecção desse estudo. Passarelli (2004) sugere que um bom ponto de partida para a produção textual é a construção de uma sequência didática que reflita sobre o método de escrever dos escritores profissionais. Afinal, muitos desses profissionais exitosos passaram, também, pelo processo de angústia e esforço ineficaz antes de encontrarem seus próprios artifícios de escrita. O testemunho desses autores pode revelar aos estudantes que, geralmente, num primeiro momento, a produção de um texto escrito é penosa.

Além do processo de produção propriamente dita, o documento acrescenta que existem outras atividades que fomentam as competências comunicativas do ato de escrever.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (Brasil, 1998, p. 27-28)

Os PCNs salientam que o processo de composição das atividades de produção textual não precisa seguir um limite rígido ou hierárquico entre os planos de expressão e de conteúdo³. Esses parâmetros são demarcados pelo professor, que, através de uma avaliação das necessidades dos alunos, pode estabelecer quais exercícios satisfazem suas demandas pedagógicas.

Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar. (BRASIL, 1998, p. 77)

Nesse panorama, as atividades de pré-escrita têm o papel de construir pontes entre a teoria e a prática e, acima de tudo, têm o papel de fomentar o ponto fulcral de toda produção textual: “os alunos só podem escrever se tiverem o que escrever” (OLIVEIRA, 2010, p. 115). Passarelli acrescenta que um ponto fundamental para a facilitação do processo de escrita refere-se à clareza das orientações para o ato de escrever. Baseando-se no trabalho de Serafini (1991), a autora inclui elementos que devem estar presentes nos esclarecimentos pré-textuais: 1) destinatário, 2) objetivo do texto; 3) gênero do texto; 4) papel do redator; 5) objeto da redação; 6) comprimento do texto e 7) critérios de avaliação.

Oliveira (2010) salienta que essa etapa do processo de escrita é importante, também, porque proporciona ao professor o diagnóstico de possíveis problemas que os alunos possam ter com relação a seus conhecimentos prévios; assim, o docente poderá

³ Os planos de expressão e conteúdo são conceitos herdados da linguística estrutural de Louis Hjelmslev (1899-1965). Para o autor, é indissociável - no texto - o conteúdo, o significado do texto, e a expressão, a manifestação desse conteúdo. Podemos notar que, grosso modo, o plano de conteúdo trata do que o texto diz, enquanto que o plano de expressão se refere ao como e/ou através de que código (verbal, icônico, gestual) é expresso o conteúdo do texto.

tomar providências para diminuí-los. O autor propõe diversas atividades que podem ajudar no processo de escrita (por exemplo, a tempestade de ideias e as discussões temáticas⁴) e propõe que o professor oriente o aluno a se centrar nos temas propostos para a elaboração dos textos. Ele adverte, ainda, para a necessidade de que os textos sejam significativos para os estudantes.

Para essa reflexão sobre quais atividades devem ser oferecidas aos alunos, é importante que se estabeleça o texto como um produto ou como um processo. Oliveira (2010, p. 119-120) organiza três maneiras de ver a escrita:

- escrita como produto, em que o professor não planeja suas aulas de escrita e não concebe o texto como um conjunto de etapas; ele lança uma proposta com um tema qualquer, determina um número de linhas e detém-se sobre a normatização;
- escrita como processo, quando o professor dá ênfase ao processo, desprezando, por exemplo, aspectos de precisão linguística;
- escrita como processo para um produto, que consiste na superação das duas visões dicotômicas sobre o ato de escrever com vistas à progressão da competência escrita.

Uma das etapas mais evidenciadas pelos PCNs (1998) é o processo de refacção. É esperado que qualquer didatização que se oriente pela prática real de uso da linguagem escrita contenha essa etapa no processo de elaboração de textos. Parece redundante que se saliente essa etapa no processo de redação. Entretanto, sabe-se que esse processo é ainda pouco realizado nas escolas.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 78).

⁴ O autor propõe como uma das atividades de pré-escrita, denominada de discussões temáticas, a geração de uma discussão, em sala, sobre um tema específico. Cabe ao professor registrar as ideias dos alunos surgidas da discussão.

É preciso salientar que a prática real de produção escrita com foco no processo implica liberdade em relação a como esse processo será experimentado. Cada autor estabelece como vai proceder em cada etapa para a construção da competência escrita. Passarelli (2004, p.88 - 99), baseando-se nos estudos de Serafini (1998), sugere um processo de quatro etapas para uma boa elaboração textual. Ei-las:

- planejamento – pressupõe a organização da escrita. Para Serafini (1998), essa etapa equivale ao plano e à produção de ideias. No contexto escolar, essa etapa é a que menos demanda tempo ou nem é realizada pelos estudantes. Isso é um grande equívoco, pois o planejamento e organização do texto antes de escrevê-lo demanda menos esforço posterior e gera um aproveitamento significativo do tempo disponível para a realização da produção escrita;
- tradução de ideias em palavras – essa etapa consiste na produção do texto em si. Nesse momento, há a necessidade da orientação cognitiva do próprio aluno para a materialização das ideias num *continuum*. Serafini (1998) propõe que uma boa maneira de se conseguir essa articulação eficiente de ideias é a exposição oral do texto, através de um gravador em que se desenvolve uma “redação oral” e, ao ouvir o texto, o produtor consegue identificar a clareza e a pertinência do trecho escrito. Esse método é utilizado, em certa medida, pelos professores no processo de revisão e coautoria do texto. Normalmente, o professor lê a passagem problemática que se quer evidenciar para o aluno e ele, sem refletir adequadamente sobre o processo de escrita do estudante, consegue identificar um problema e como corrigi-lo. Para a noção do texto como mero produto, essa etapa se encerra aqui;
- revisão – essa etapa é a que demanda uma leitura crítica do aluno sobre o próprio texto. O exame detalhado dos aspectos textuais é uma prática real da produção de textos por escritores proficientes e interfere, diretamente, na qualidade do texto produzido. Para Serafini (1998, p. 81), “A revisão é normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto; todavia, os comentários dos outros podem ser muito mais eficazes que os próprios”. Passarelli (2004) reafirma essa posição e estabelece que o processo de correvisão, elaborado junto aos alunos, é uma etapa essencial para a qualidade do texto produzido e para o desenvolvimento da habilidade de

produção. Passarelli salienta, ainda, que a primeira versão de um texto está sempre mais voltada para o engendramento das ideias e que o processo de revisão objetiva adequar o construto ao destinatário e às intenções comunicativas do produtor;

- editoração – Essa etapa (acrescentada por PASSARELLI, 2004) equivale a “passar a limpo” o produto revisado. A autora salienta que esse processo pode ficar mais interessante se o professor proporcionar estratégias de socialização desse produto final, pois o desestímulo a essa etapa provém da falta de interesse; o aluno não se estimula se achar que o destino final de seu texto é, apenas, a apreciação do professor-corretor. Passarelli frisa que nem sempre é possível socializar todos os textos elaborados na escola, mas a constante elaboração de trabalhos com esse viés processual e contextualizado satisfaz os requisitos de incentivar e conscientizar os alunos para todas as etapas de produção textual, através de uma avaliação formativa.

Oliveira (2010, p. 126), em contrapartida, estabelece oito etapas para o desenvolvimento da escrita: 1) escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto; 2) ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema; 3) definição do leitor do texto; 4) escolha das informações que vão constar no texto; 5) organização da sequência das informações; 6) redação do primeiro rascunho do texto; 7) editoração e reescrita do texto; 8) revisão e redação da versão final do texto.

O próprio autor reconhece que o número de estágios pode causar estranheza e angústia nos professores por parte do acúmulo de etapas. Entretanto, se percebermos mais detidamente, as etapas que ele especifica são redundantes, pois mais nos parecem subetapas do processo de planejamento. Afinal, quando se escolhe o tema e os objetivos do texto, simultaneamente, pensa-se no receptor do texto que será produzido. O mesmo ocorre na escolha de informações que irão figurar no texto, pois, involuntariamente, o produtor seleciona hierarquicamente a posição dessas referências no cotexto.

O autor responde ao questionamento retórico que os professores poderiam fazer ao se deparar com as inúmeras categorias catalogadas:

“Como é que vou arranjar tempo para isso se tenho 50 alunos na sala?” Em vez de solicitar que os alunos escrevam, por exemplo, vinte textos ao longo do ano, o professor solicita-lhe que escrevam **sete**

textos. Entretanto, esses sete textos serão elaborados segundo a pedagogia da escrita como processo, tendo os alunos que refazer **cada texto de duas a três vezes.** [...]. Isso significa que os alunos despenderão mais tempo em um número menor de textos, o que lhes permitirá, com a orientação do professor, refletir sobre a elaboração textual. (OLIVEIRA, 2010, p. 126-127. Grifo nosso)

Apesar de sua colocação interessante sobre a qualidade das intervenções que visem ao aprimoramento da competência redacional ser mais importante do que a quantidade de textos exigidos em âmbito escolar, o número exemplificado pelo autor é irreal dentro de uma escola regular. Em nosso entendimento, mesmo que fosse possível a diminuição do número de textos para sete, ao longo do ano, refeitos três vezes, ainda assim, representaria um grande acúmulo de trabalho para o profissional, além de um desgaste excessivo para alunos em fase incipiente de aprendizagem.

Não achamos pertinente estabelecer um limite ou um número pontual de refações ou elaborações textuais, mas a meta proposta por Oliveira (2010) nos pareceu irreal do ponto de vista prático do cotidiano escolar. Acreditamos que um número menor de produções textuais e refações ao longo do ano, principalmente para estudantes mais jovens, calcadas numa metodologia que priorize o processo e contenha atividades interventivas pertinentes aos processos textuais em desenvolvimento, satisfaz os princípios para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Outro aspecto importante que evidenciamos dos PCNs (BRASIL, 1998) é a etapa de reescrita do texto. Compreendemos essa etapa como essencial à produção de textos eficientes. Contudo, o documento somente cita e frisa a importância da mediação do professor nesse processo, não advertindo para o perigo de esse estágio ser percebido como mero tratamento de “higienização” do texto do aluno. Apesar de, em outros momentos, os PCNs trazerem a concepção da linguagem dos estudantes como manifestação linguística que deve sofrer exclusão *a priori*, o ensino tradicional tratou – por diversas vezes – a refação do texto mais como uma etapa de apontamento de erros.

Para que o aluno tenha a percepção da construção do texto como algo possível e real, a escola precisa criar artifícios que aproximem a prática da escrita das atividades escolares. Segundo Serafini (1998, p. 111), “No contexto escolar é preciso procurar reproduzir uma situação análoga àquela de quem publica, onde [por exemplo] a prática de rever o próprio trabalho com base nas sugestões de amigos e revisores é habitual”.

Dessa feita, acrescentamos que nossa percepção dessa etapa é a de mais um processo de reelaboração interativo, através de uma projeção positiva do texto do aluno. Sobre isso, Jesus (2011, p. 102) nos fala:

[...]. Propunha-se então o redirecionamento do eixo do ensino de língua materna, deslocando-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da descrição da língua como um fim em si) para o plano do uso desta língua, articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo de linguagem. Nessa perspectiva, preconizava-se a valorização do texto do aluno, este como instância da sua enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que sujeitos e textos realizavam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita. A reescrita deveria ser vista, nesse caso, como atividade de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações.

Frisamos a importância de os PCNs terem difundido na comunidade docente a noção do texto como um organismo social que não está pronto e acabado, mas em constante mudança e composição, engendrado através dos usos e dos indivíduos que o utilizam. Essa noção é referendada pelas teorias sociodiscursivas sobre as quais discorremos no capítulo anterior e que fundam os princípios elementares do nosso objeto de estudo: o fenômeno da referenciação.

A partir do que expusemos nesta seção, concluímos que, para a elaboração deste trabalho, partimos do pressuposto do ensino de escrita como um decurso de etapas que buscam promover a melhoria da qualidade escrita. Baseamo-nos nos conceitos elaborados pelos PCNs, tendo ciência, contudo, de que o documento apresenta muito mais caminhos a serem seguidos do que princípios metodológicos inquestionáveis. Para além disso, recorreremos, na elaboração do quadro teórico, a trabalhos que lidam com ações mais específicas da construção do texto, como as estratégias de referenciação, sobre o que falaremos ainda neste capítulo.

Por ora, passamos a tratar dos trabalhos teóricos que discorrem sobre o tratamento dado à avaliação e correção de textos na esfera escolar.

3.2 CORRIGIR E AVALIAR NA ESCOLA

O processo de correção é inegavelmente complexo, pois há muitos fatores que se relacionam ao processo de avaliar o texto de um aprendiz: o desenvolvimento individual

de cada sujeito, sua idade, o nível de ensino em que se encontra, além da consideração sobre que aspectos devem ser priorizados em cada produção. Talvez por isso muitos professores otimizem o processo de correção de redação, até intuitivamente, sem levar em consideração os objetivos de ensino que se quer estabelecer.

Serafini (1998), ao tratar do tema de composição escrita na escola, abordou os três tempos que compõem o processo redacional: a proposição, o desenvolvimento e a avaliação. A primeira e a terceira etapa centram-se na figura do professor, enquanto a segunda relaciona-se à atividade do aluno. A autora divide seu livro em duas partes: a primeira elabora o desenvolvimento da escrita sob a perspectiva do aluno; a segunda é dispensada ao professor, o qual enfrenta três dilemas: a proposição, a correção e a avaliação.

As etapas de avaliação e correção parecem, à primeira vista, o mesmo processo, entretanto Serafini salienta que são duas etapas distintas para o exercício do professor. Enquanto a etapa de correção representa o processo interventivo que o professor pode realizar para ajudar seu educando a melhorar seu texto, a avaliação constitui-se em dar uma nota ou conceito final à produção do aprendiz, levando-se em conta os diversos aspectos que compõem essa tarefa, como já foi descrito anteriormente.

Serafini comenta sobre a metodologia, quase autodidata, que os educadores em início de carreira desenvolvem para orientar sua prática. Muitas vezes, esses professores novatos reproduzem as técnicas que antigos professores realizaram; a autora aponta a que a causa dessa inabilidade de construir parâmetros próprios pode ser a ausência de prática de escrita. Ela esclarece que esses profissionais, recém-saídos da academia, tiveram poucas ocasiões de escrita e sugere que esse problema poderia ser sanado com um comprometimento maior com a realização da escrita.

A principal razão da dificuldade dos professores é, então, a falta de prática: quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros. Uma possível solução poderia ser o envolvimento temporário dos professores com a prática efetiva da escrita. (SERAFINI, 1998, p. 108)

Apesar de acharmos pertinente a sugestão da teórica (afinal o professor de língua portuguesa, em especial, deve estar sempre atento e – se possível – atuante nas práticas reais de comunicação, e isso inclui a leitura e a produção escrita), não concordamos que o problema concernente à falta de habilidade em corrigir textos seja proveniente, apenas, de uma ausência de envolvimento com a escrita. Se assim o fosse, estaríamos

desconsiderando uma realidade muito palpável, que diz respeito à má formação do profissional de Letras na graduação. O professor de língua portuguesa deveria chegar ao mundo profissional com a competência técnica necessária à realização de uma boa correção, o que não acontece, entre outros motivos, porque, normalmente, não são preparados para realizar esse trabalho técnico. Por isso, é sempre necessário alertar para boas formações docentes que atinjam esses profissionais de forma a fazê-los ponderar sobre suas práticas e reorganizá-las a contento.

Para auxiliar os professores nessa ponderação necessária à prática corretora, a autora italiana esclarece seis princípios básicos para a correção de um texto, que se relacionam à eficácia da correção e das atitudes provenientes de professores e alunos para esse processo (SERAFINI, 1998, p. 108-113). Vejamos quais são esses princípios.

Princípio número 1 – A correção não pode ser ambígua

Para a autora, os eventuais equívocos presentes nos textos dos alunos devem ser bem definidos. Trata-se de um princípio pertinente, uma vez que uma inadequação será mais bem percebida se for bem deslindada. Serafini critica a prática recorrente dos professores de meramente marcarem o trecho problemático do aluno, sem explicitar qual o engano cometido pelo produtor.

Princípio número 2 – Os erros devem ser reagrupados e catalogados

A identificação dos erros é o processo de correção mais eficaz, pois permite que o estudante reconheça os aspectos aos quais precisará se dedicar para realizar uma boa produção textual. Essa característica incide sobre a primeira, pois essa catalogação não pode ser dúbia. O aluno precisa entender qual o processo linguístico falho no seu texto.

Princípio número 3 – O aluno deve ser estimulado a rever as correções, entendê-las e empenhar-se para corrigi-las

A autora traz à tona um aspecto metodológico importante no processo de correção. O aluno deve sempre ser impelido a avaliar as correções elaboradas. Serafini cita alguns métodos que podem ser utilizados para encorajar a releitura dos textos e a reelaborar o texto corrigido: pedir a cópia do trecho corrigido/comentado; pedir a reescrita de algumas partes do texto a partir de algumas instruções oferecidas pelo professor; solicitar que o aprendiz elabore uma nova versão do seu texto, a partir das inadequações apontadas e seguindo os conselhos dados pelo professor. A autora salienta

a necessidade de criar situações similares ao processo real de publicação de um texto, em que várias versões são elaboradas para que se tenha o trabalho final.

Princípio número 4 – Deve-se corrigir poucos erros em cada texto

Para a autora, o excesso de inadequações destacadas em um único texto pode distrair o aluno em relação ao que é mais importante e que, por isso, deve merecer mais atenção na hora da correção. Nesse caso, é necessário que o professor elenque quais inadequações são mais relevantes para serem esclarecidas, considerando o contexto comunicativo.

Princípio número 5 – O professor deve estar aberto ao texto do aluno

Essa perspectiva demanda um novo princípio norteador do educador, o de que não se pode silenciar a voz e o estilo do aluno. É comum que os professores, durante o processo de higienização, acabem interferindo na escrita do estudante com base numa importância exagerada aos erros localizados. Isso significa que o professor deve adequar sua correção ao contexto pragmático em que a produção se insere. Afinal, não é em todos os gêneros e contextos comunicativos que a utilização, por exemplo, de expressões coloquiais, gírias e regionalismos seja considerada inadequada.

Princípio número 6 – A correção deve ser adequada à capacidade do aluno

A tarefa de correção a ser solicitada ao aluno deve ser condizente com o grau de resposta que ele pode elaborar. Serafini (1998) cita as três fases do aprendizado de composição escrita. A primeira corresponde ao momento da desenvoltura; é necessário que se estimule o aluno a não ter receio de produzir o texto, dando-lhe, para isso, a confiança necessária para o início da produção textual. O objetivo nessa fase é a familiarização dos discentes com o ato de escrever. A autora sugere que se inicie a sugestão corretiva com um elogio, assim o impacto do julgamento textual seria atenuado e se tornaria implícito, ao produtor, que o corretor não é um “caça-erros”, mas, sim, um colaborador. A segunda fase é a da coerência; depois de habituar o aluno à produção, o próximo passo deve ser o estímulo para que o texto produzido tenha esse fator textual, essencial à habilidade comunicativa. Por fim, tem-se a fase da precisão, em que se pode elaborar críticas mais minuciosas ao produto que o estudante apresenta.

Quanto aos tipos de correção na esfera escolar, Serafini (1998) as classifica em três categorias: indicativa, resolutive e classificatória. Segundo a autora, os professores oscilam entre essas tendências, não sendo elas, portanto, estratégias uniformes. A correção indicativa consiste na marcação de erros na redação do aluno, sem que o professor sugira modificações. A resolutive conta com a reescrita, pelo professor, dos termos ou trechos que considera inadequados. Por fim, a correção classificatória identifica diretamente os problemas da redação e os cataloga.

Para Serafini, as correções resolutive e indicativa não se respaldam como boas atitudes corretivas, afinal elas não põem em prática os princípios elencados acima, que se baseiam em uma boa correção. A indicativa, por ser ambígua não leva o aluno a rever seu texto e a repensá-lo. A resolutive, por ser mais trabalhosa, identifica o erro, mas não o localiza e, além disso, não estimula o estudante a rever seu texto e pode levar o aluno mais apático a não levar proveito desse método. Outra crítica importante à correção resolutive é que esse procedimento impõe a visão do professor e não dialoga com o texto do aluno e com a diversidade de formas de expressão que a linguagem pode elaborar.

Segundo Serafini a metodologia de correção ideal é a classificatória, pois não é ambígua e permite o reagrupamento e a catalogação de erros. Esse método, além de localizar o problema, identifica-o e estimula o aluno a reelaborar sua trajetória de escrita porque lhe permite reconhecer os aspectos que necessitam de mais atenção. Para que esse processo seja eficaz, é imprescindível que os alunos conheçam os termos e expressões utilizadas na correção, o que demanda a elaboração de um quadro sistemático de categorias de inadequações. Em sua obra, a estudiosa elabora e sugere a utilização de uma planilha de correção para o texto dissertativo, mas ela salienta que essa proposta pode ser adaptada a outras tipologias textuais.

Ruiz (1998), utilizando-se dessa classificação para desenvolver sua pesquisa, constata que a correção resolutive, no seu *corpus*, é a menos utilizada. Os professores, via de regra, utilizam as correções indicativas e classificatórias. A autora salienta, entretanto, que as correções se dão através de diversas interferências e não somente de um tipo “puro”. Ou seja, a interferência dos professores nos textos dos alunos acontece de forma “híbrida”, de modo que para um mesmo problema pode haver mais de um tipo de interferência.

Ruiz realiza uma análise minuciosa das ações corretivas dos professores nos textos de alunos e detecta que a correção indicativa, a que mais aparece, pode ser

realizada de diversas maneiras, por exemplo, no corpo do texto ou nas margens. A correção resolutive, normalmente, acontece de forma semelhante ao modo como os escritores realizam a reelaboração em seus próprios textos, através das estratégias de remissão, supressão, inclusão e deslocamento. A correção classificatória se utiliza de indicações metalinguísticas para a evidenciação de um aspecto problemático. Para a estudiosa, diferentemente de Serafini, esse último tipo de correção classificatória pode gerar ambiguidade⁵.

Por fim, Ruiz assinala um método de correção não descrito por Serafini: a correção textual-interativa. Esse método consiste em um “comentário” sobre o texto do aluno, através de “bilhetes”, às vezes bem extensos, que permitem a interlocução entre professor e aprendiz. Os bilhetes versam sobre a atividade de revisão pós-correção ou sobre critérios de correção adotados pelo educador. Normalmente, o professor elabora esse texto no final da correção. Nas palavras de Ruiz (1998, p. 71),

A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta **de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo**. É a espécie de recurso adicional de que ele se vale para fazer referência aos problemas que deseja apontar. Ou seja, em vez de proceder a uma correção tipicamente resolutive, indicativa ou classificatória, ele se utiliza de um “bilhete”. [grifo da autora]

Para Ruiz (1998), essa troca entre professor e aluno é altamente eficaz, pois representa com perfeição a função dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (*apud* RUIZ, 1998). Esses “bilhetes” refletem a postura do professor de não somente cobrar do aluno, mas de manter uma discussão produtiva sobre o ato de escrever. De nossa parte, consideramos que esse contexto de correção possibilita uma nova forma de encarar processos corretivos na escola. Devido a isso, incorporamos essa possibilidade ao nosso fazer pedagógico e elaboramos nosso processo interventivo a partir dessa possibilidade.

Ainda sobre correção, apresentamos a reflexão de Costa Val (2006), que salienta os fatores de textualidade a partir dos fenômenos da pragmática discursiva. Para a autora, qualquer tarefa de correção da produção textual do aluno deve levar em conta a concepção de texto que se efetiva através do uso: “Antes de mais nada, um texto é uma

⁵ Para ilustrar esse percurso, podemos apresentar um exemplo que Ruiz (1998) traz ao analisar a correção de um trecho do aluno, marcado com o símbolo “Coer” (referente a problemas de coerência) e “?” (trecho confuso), que remetem a uma característica do texto, como um todo, e não somente a um aspecto textual. Portanto, essa marcação não elabora uma atividade de revisão que, com certeza, demandaria do aluno uma reelaboração mais profunda e refletida do que somente uma porção textual (RUIZ, 1998, p. 126).

unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 2006, p. 3-4). Para a autora, um texto só será bem avaliado se levar em consideração três aspectos: o pragmático, o semântico-conceitual e o formal.

A autora inclui a noção de coerência pragmática, que é a necessidade de o texto ser reconhecido enquanto linguagem pelo receptor. Ou seja, os fatores de textualidade não são estanques, eles variam a partir do contexto discursivo que se quer elaborar. É daí que advêm os aspectos de coerência que elaboramos em nosso trabalho. Essa perspectiva foi abordada por Custódio Filho (2006), cujo trabalho analisamos mais detidamente na próxima seção e no capítulo 3.

Acreditamos que a proposta interventiva que realizamos, centrada no ato de produção textual, proporcionou a composição de alunos com a competência escrita mais apurada. Esperamos que as produções textuais desses sujeitos possam confirmar nosso trabalho de mediação no tratamento dos textos dos aprendizes.

3.3 REFERENCIAÇÃO E ENSINO

Poucas propostas pedagógicas têm investido no desenvolvimento de estratégias textual-discursivas como elemento interveniente no desenvolvimento da competência comunicativa. O estado da pesquisa sobre as atividades de intervenção pedagógica a partir dos parâmetros da referenciação remontam, basicamente, aos trabalhos de Custódio Filho, Cavalcante, Brito e Koch.

Por conta disso, por muitas vezes tivemos que recorrer à composição do quadro teórico elaborando a nossa proposta conceitual a partir de pesquisas ou documentos que transversalmente abordavam o tema, como os documentos ou autores acima citados que trabalham as categorias de textualidade e pragmática discursiva, mas que não citam – diretamente – as expressões referenciais.

Citamos como exemplo os documentos oficiais, que orientam o ensino de língua materna (por exemplo, os PCNs), bem como uma considerável parcela da reflexão acadêmica sobre o ensino de língua portuguesa (por exemplo, ANTUNES, 2003, 2010; GERALDI, 2013). A tônica desses textos sugere que o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa se efetiva através do ensino baseado em textos. É fácil compreender a pertinência dessa proposta ao considerarmos

o complexo fenômeno da linguagem e percebermos que, para dominar essa área de conhecimento, faz-se necessário conhecer e compreender os diversos processos relacionados ao seu funcionamento efetivo, o que nos leva à necessidade de domínio do texto em suas dimensões linguística, cognitiva, discursiva e pragmática.

Concebemos que a referenciação é um fenômeno determinante para o sucesso do trabalho com textos, na escola, pois, para se apreender o sentido do texto, é fundamental atentar para um dos seus recursos mais pertinentes: o ato de construir a referência sobre pessoas, objetos, emoções ou qualquer entidade. Esse processo textual-discursivo, constitutivo da linguagem, é, contudo, pouco trabalhado pelos manuais didáticos. Percebemos que a referenciação como elemento presente em práticas pedagógicas, resume-se, em larga medida, à análise de retomadas através de formas pronominais. Por conta da ausência de um tratamento mais aprimorado dessa questão nos materiais didáticos, os professores de língua portuguesa, grosso modo, não atentam para a importância desse fenômeno, que possibilita a amarração de ideias em uma unidade de sentido, além de garantir a progressão textual e promover as cadeias argumentativas do texto.

As cadeias referenciais, reveladoras da atividade discursiva que promove a progressão textual, podem ser tratadas como estratégias de atividades com os alunos, como forma de desenvolver a organização do texto, tanto no nível microestrutural quanto no nível macroestrutural. Koch e Elias (2012), Cavalcante (2013) e Custódio Filho (2006) elaboram propostas de didatização dessas estratégias, que podem e devem ser trabalhadas na educação básica.

Custódio Filho (2006), por exemplo, apresenta uma análise sobre a adequação e inadequação de expressões referenciais em textos de alunos do ensino médio. Em sua discussão, o autor propõe que o julgamento da adequação de tais expressões não pode prescindir da consideração dos aspectos pragmáticos que regem a comunicação (mesmo que seja a simulação de uma comunicação, como costuma ocorrer no universo escolar). A intencionalidade, a situacionalidade e as expectativas quanto ao gênero discursivo que o texto concretiza precisam ser levadas em conta quando da avaliação, de modo que nada é “certo porque sim” nem “errado porque não”. Com base na proposta do autor, construímos nossa proposta de intervenção, a qual apresentamos, de forma detalhada, no capítulo 3.

Para seu intento, o autor lança uma proposta de classificação das expressões referenciais inadequadas, calcadas nos aspectos sociais e cognitivos, e analisa as

possíveis motivações que levam os alunos-autores a apresentarem essa escolha discursiva. Poucos estudos lançam-se no estudo dos usos das expressões referenciais e relacionam essa utilização com os aspectos discursivos que fundamentam a produção escrita.

Para o julgamento das expressões inadequadas, o autor se vale dos aspectos de textualidade, tomando por base, principalmente, os trabalhos de Charoles (*apud* CUSTÓDIO FILHO, 2006) e Costa Val (2006). Sua catalogação se divide em dois grandes grupos de inadequações: o grupo das que causam ruptura do sentido, quando aspectos da coerência são comprometidos pela má utilização das expressões referenciais; e o grupo das que desobedecem às prescrições normativas. O autor determina, a partir do entendimento do processamento referencial, ambientes sociocomunicativos nos quais essas expressões poderiam ser consideradas adequadas.

O autor, além de descrever esses aspectos, lança uma discussão sobre o julgamento das correções de textos escolares e levanta questionamentos pertinentes sobre o ensino de produção escrita e o processo de correção do texto escrito, a partir da abrangência do sociointeracionismo. Essa proposta lança luz aos aspectos do diálogo entre coerção normativa e pragmática discursiva. De certa forma, o autor lança uma proposta de correção que se centre na utilização de parâmetros próprios e dá voz ao professor para elencar quais aspectos devem ser considerados e desconsiderados na tarefa de avaliar e corrigir.

Outro trabalho que salienta os aspectos referenciais como essenciais para o processo de construção dos objetos de discurso é o lançado por Cavalcante (2011; 2013), que demonstra como utilizar o arcabouço teórico da referenciação em atividades didáticas. Parte dessa abordagem consiste no entendimento dos processos referenciais atrelados a seus aspectos funcionais (CAVALCANTE, 2013, p. 134): a introdução de novos referentes, o encapsulamento de porções textuais, a organização e convergência de segmentos textuais, a marcação da heterogeneidade enunciativa, a implementação da polifonia textual, dentre outras. É importante ressaltar que Cavalcante não exclui a presença de mais de uma função textual-discursiva nas expressões anafóricas. Muitas vezes, elas carregam mais de uma propriedade na tessitura textual.

Um dos aspectos evidenciados pela autora é a relevância da designação dos referentes para a construção da argumentatividade discursiva. A carga avaliativa que se elabora a partir dos processos referenciais pode ser uma importante estratégia a ser desenvolvida no processo de aprendizagem mediado pela escola. Cavalcante (2011)

elabora essa função avaliativa das expressões a partir dos estudos de Matos (2004 *apud* Cavalcante, 2011), que indica a sobreposição da função argumentativa das expressões referenciais, com as funções de glosa – que podem advir através da glosa por definição, por correção ou especificação; e a estético-conativa. Para a autora, “Identificar tais elementos e explorá-los em sala de aula é condição fundamental para levar o aluno a chegar ao cerne das questões tratadas em cada texto” (CAVALCANTE, 2011, p. 161).

A autora sugere alguns exercícios que trabalham com as funções discursivas das expressões referenciais. Uma atividade interessante consiste no exercício de empregar o processo de recategorização através de glosas para evitar a repetição desnecessária de expressões referenciais no cotexto. Ela pede que trechos sejam completados ao longo do exercício, utilizando uma expressão nominal avaliativa ou um hiperônimo ou uma expressão nominal que apresente uma relação metonímica. Observemos como a autora elaborou esse exercício, no trecho a seguir (Cavalcante, 2011, p. 167):

[...] Complete os espaços abaixo, estabelecendo designações alternativas para os objetos discursivos sublinhados nos itens a seguir, atentando ao que se pede:

- a) Uma expressão nominal avaliativa:
O japonês tem hoje quase meio milhão de falantes no território brasileiro. Por isso, (esse idioma difícil) é o segundo mais falado no Brasil.
- b) Um hiperônimo que insira o objeto de discurso numa dada categoria:
As baratas são responsáveis por transmitirem mais de 60 tipos de parasitas e, além disso, (esses ortópteros onívoros, de corpo achatado e oval) ainda são demasiadamente adaptáveis, pois sobrevivem em qualquer ecossistema.
- c) Uma expressão nominal cujo núcleo seja um nome que expresse relação metonímica:
 Um dos lugares mais bonitos do Brasil é o Rio de Janeiro. Porém, (os morros habitados por favelas) vêm enfrentando uma grave crise de violência e criminalidade nos últimos anos.

É claro que cada exercício apresentado na obra pode sofrer alterações, a partir do julgamento de pertinência do professor. Por exemplo, a nomeação das estratégias textuais, como hiperonímia e metonímia, pode ser inadequada para turmas mais incipientes. Mas é inegável que as possibilidades pedagógicas lançadas são importantes para o tratamento das questões referenciais no contexto escolar.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) lançam uma obra de mesmo mote, endereçada aos professores de língua portuguesa que desejem se aprofundar na

abordagem da teoria da referenciação em sala de aula. De forma bem didática, os autores apresentam os postulados centrais da teoria e impelem os docentes a pensar as questões textuais sob a ótica das novas pesquisas sobre o texto.

Inicialmente, os autores apresentam o conceito dinâmico que o texto adquire a partir dos paradigmas da LT e como os processos ativos de estabilização e desestabilização das formas textuais constituem os sentidos presentes no texto, levando-se em consideração os atores envolvidos no ato comunicativo. Os capítulos posteriores dedicam-se a tratar dos processos de referenciação e discutem os recursos que criam versões da realidade e compreender as versões de outrem por meio das linguagens.

O livro não apresenta somente aspectos da linguagem escrita, mas abrange outras possibilidades de textos, como a formulação de aspectos imagéticos na construção de sentidos e as possibilidades de aprofundamento das questões linguísticas através da linguagem oral. Consideramos que um dos objetivos da obra seja o de formar professores competentes e atuantes para o tratamento do texto por meio de uma reflexão direcionada das dimensões mais complexas da negociação de sentidos do mundo através da linguagem.

Outro trabalho interessante sobre os processos textuais é o que Koch e Elias (2012) apresentam. As autoras salientam a participação de aspectos sociocognitivos na configuração de contextos. Para elas, assim como no trabalho de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a construção do sentido se efetua através da negociação dos sujeitos a partir de aspectos do entorno sócio-histórico-cultural.

Koch e Elias trabalham na perspectiva da referenciação como uma atividade discursiva que possibilita estratégias nas quais construímos ou desconstruímos os objetos de discurso na plurilinealidade do texto. As autoras salientam o processo de progressão referencial na abordagem da teoria da referenciação. Apesar de apontarmos diferenças entre a proposta de Koch e Elias (que parece estar atrelada a estatuto da informação – algo muito frequente no Funcionalismo Gramatical) e a proposta de Cavalcante, Custódio Filho e Brito, julgamos pertinente a focalização das autoras na utilização das formas referenciais para a progressão textual e a construção de sentidos.

Terminamos por aqui a discussão teórica que fundamenta nosso trabalho de pesquisa. Nos capítulos seguintes, retomamos algumas discussões que lançamos aqui a fim de que nossa produção científica seja mais aprofundada. O cerne do nosso trabalho é a aplicação dos pressupostos aqui apresentados em uma atividade efetivada no universo da educação básica. Nosso estudo baseou-se nas propostas teóricas lançadas

pelos estudiosos para aplicá-las e, assim, confirmar ou refutar sua aplicabilidade através do fazer pedagógico. Esperamos que tenhamos esclarecido quais aspectos consideramos pertinentes para a elaboração da nossa intervenção. Nos capítulos seguintes, nós introduzimos os aspectos metodológicos que orientam nossa pesquisa, além das discussões e resultados encontrados pela nossa intervenção. Por fim, achamos oportuno reunir nossas discussões e os achados da proposta de intervenção para produzir uma proposta pedagógica direcionada a professores do último ano do Ensino Fundamental.

4 METODOLOGIA: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

Neste capítulo, descrevemos de maneira detalhada como realizamos a intervenção pedagógica com os sujeitos deste estudo. Buscamos trazer à tona o processo de produção do presente trabalho, bem como a formação do *corpus* que compõe nossa pesquisa. Num primeiro momento, caracterizamos o nosso estudo no que diz respeito ao tipo de pesquisa, ao universo e à amostra. Num segundo momento, passamos a caracterizar o ambiente em que desenvolvemos nossa ação e os colaboradores da pesquisa, nesse caso, alunos da pesquisadora. Posteriormente, fazemos uma descrição dos procedimentos adotados na elaboração do trabalho. Por fim, descrevemos como tratamos os dados para a formulação do nosso estudo.

Antes de partirmos para essa explanação, é importante salientar que, previamente à atual pesquisa, realizamos uma aplicação piloto da proposta de redação que apresentamos nesse trabalho e, a partir dos dados colhidos nessa amostra inicial de 19 sujeitos, tivemos o embasamento para a construção do material interventivo que compõe esse trabalho e que é descrito neste e no capítulo seguinte.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, com duas etapas interligadas, visando a uma intervenção. A primeira etapa baseia-se no método hipotético-dedutivo para a realização de algumas etapas de tratamento do objeto. Primeiramente, detectamos um problema e lançamos algumas hipóteses de investigação, com base nos resultados encontrados pela observação empírica. Como já foi dito mais acima, nós realizamos um estudo piloto para a detecção do problema. Essa prévia do trabalho foi importante para focalizarmos as atividades de intervenção nas inadequações mais recorrentes. Apesar da mudança de sujeitos da pesquisa piloto para a pesquisa final, as inadequações mais recorrentes do trabalho piloto se confirmaram nesta pesquisa.

A primeira etapa é importante no que concerne à classificação e detecção que embasará a etapa fulcral dessa pesquisa: a intervenção. Afinal, este trabalho se move por um desejo de mudança, de intervenção, por esse motivo, ele se insere na

classificação de uma pesquisa-ação, que consiste em estratégias de resolução de um problema encontrado. Segundo Thiollent *apud* Gil (1999, p. 46) a pesquisa-ação

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de pesquisa é realizado através do envolvimento de um grupo de pessoas que compartilham objetivos e metas comuns para a resolução de um problema que emerge no contexto em que desempenham seu trabalho e onde exercem variados papéis: pesquisadores, professores, alunos, dentre outros.

Essa metodologia de pesquisa é oriunda das Ciências Sociais, nos anos de 1950, como sendo um novo olhar das pesquisas científicas que implica uma mudança de paradigma do olhar do pesquisador, pois, em vez de olhar sobre os outros e suas ações, deve-se pesquisar junto aos sujeitos, tentando modificar ou estabelecer novas ações que resultem em uma ação positiva sobre um problema detectado.

Essa forma de abordagem metodológica surgiu e foi desenvolvida, mundialmente, principalmente a partir dos Estados Unidos, sendo Kurt Lewin seu iniciador. Segundo René Barbier (1985), a pesquisa-ação apoia-se na ideia de que o humano e o social precisam de uma metodologia diferente das utilizadas nas ciências físicas e naturais. A pesquisa-ação apresenta, nessa ótica, uma perspectiva metodológica ideal para esses objetos, por envolver, no desenvolvimento da pesquisa, tanto o pesquisador quanto os atores que participam da experimentação. Barbier (1985) salienta que esse tipo de pesquisa objetiva uma ação programada para alterar a realidade e produzir os conhecimentos relacionados a essa transformação. Nesse modelo de pesquisa, a ação parece ter prevalência sobre a reflexão, entretanto as consequências da ação permitem aos pesquisadores a reflexão e a exploração dessas ações para fins mais acadêmicos.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação não pode ser dissociada da prática reflexiva, que orienta todo o trabalho de pesquisa e o especifica enquanto ação científica interativa e interventiva. Para o mesmo autor, a pesquisa-ação parte de um ciclo de várias características que a definem:

- 1) o reconhecimento, que consiste na etapa de análise da situação para implementar a mudança que poderá provocar melhoria da prática;

- 2) a iteração (para o autor, o traço mais nítido que especifica esse tipo de pesquisa), que corresponde à necessidade de as ações serem cíclicas e repetitivas, proporcionando a reflexão para a próxima etapa da pesquisa;
- 3) a organização em ciclos da investigação-ação, o que implica considerar que cada etapa da pesquisa se constitui de miniciclos que depreendem o planejamento das ações, o monitoramento do planejamento e a avaliação do plano antes de implementá-lo;
- 4) A reflexão, traço indispensável para todos os ciclos e etapas desse processo de pesquisa, devendo perpassar todas as fases, desde o reconhecimento do problema inicial até o processo final, que demanda uma reflexão das intervenções adotadas;
- 5) A participação, que tem como foco modificar um conjunto de indivíduos. Para Tripp (2005, p. 454), “De uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo.”.

Para o teórico, há quatro formas de participação dos sujeitos desse tipo de pesquisa: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração. A participação dos sujeitos na nossa pesquisa parte de uma perspectiva de cooperação, afinal eles foram convidados a participar da investigação e foram, constantemente, consultados durante a aplicação das intervenções. Todas as etapas da nossa pesquisa pressupõem a participação ativa dos sujeitos na resolução das atividades propostas e na produção ou reescrita dos textos que fazem parte da análise do trabalho.

O estudo procura embasar-se na perspectiva que vê o pesquisador como um ator-pesquisador. Como “parte constituinte da ação, ele age sobre a mudança, participa na evolução e na solução dos problemas” (MORIN, 2003, p. 115). Essa perspectiva abrange a concepção de professor-pesquisador, conceito que se originou nos anos 1980, quando dois aspectos da didática de sala de aula ganharam relevância: a interação professor-aluno e a qualidade no processo de aprendizagem. Essas duas tendências fomentaram as pesquisas qualitativas em educação e desenvolveram trabalhos que têm oferecido valiosas contribuições para um melhor entendimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Bortoni-Ricardo (2011, p. 46),

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Para nossa pesquisa, a detecção do problema se deu por uma necessidade real, derivada de nossa experiência, de identificar um problema e procurar ações que objetivassem saná-lo. A etapa seguinte, que é a reescrita colaborativa, junto ao professor, é outra possibilidade de prática pedagógica que busca a melhoria do seu processo de ensino-aprendizagem e gera contribuições aos professores sobre as possibilidades do ensino de produção textual. Todas essas etapas serão descritas, de maneira detalhada, nas seções seguintes.

4.2 UNIVERSO E AMOSTRA

Os sujeitos da nossa pesquisa são 15 alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada na periferia de Fortaleza (CE). Portanto, todos os sujeitos-produtores encontram-se no mesmo nível de ensino: o último ano do segundo ciclo do ensino fundamental.

A escola em que foi realizada a pesquisa tem 249 alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental. Ela oferece cinco turmas de 9º ano, totalizando 121 alunos matriculados, nos turnos de funcionamento manhã e tarde. A carga horária de língua portuguesa, destinada às turmas do Ensino Fundamental, é pré-definida no projeto político-pedagógico da escola e estabelece cinco aulas semanais da disciplina. A taxa de abandono das séries finais do Ensino Fundamental é de 30,6%, e a taxa de distorção idade-série (ou seja, a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais) dos alunos de 9º ano é de 58%⁶. Esses índices colocam a escola em uma posição muito crítica na classificação das escolas estaduais da Secretaria de Educação do Ceará.

⁶ Dados encontrados no link http://www.qedu.org.br/escola/61505-herminio-barroso-efm/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2013.

Os sujeitos-produtores têm idades entre 14 e 16 anos. Cada aluno está devidamente matriculado na rede estadual de ensino e foi escolhido em um universo de 27 alunos da mesma sala. Os critérios de escolha dos sujeitos-produtores levaram em consideração: o consentimento dos responsáveis pela participação na pesquisa; a adequação à faixa etária pretendida; a manutenção⁷ do tema exigido na proposta de redação; e a indispensabilidade do aluno não cursar o 1º ano do Ensino Médio no contraturno⁸.

Todos os participantes, por serem menores de idade, tiveram o consentimento dos responsáveis para a participação da pesquisa, devidamente assinado em documento específico. Aos responsáveis, foi garantido o sigilo, bem como a integridade física e mental dos participantes.

Todos os instrumentos analisados na pesquisa foram produzidos em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, sob o crivo e supervisão da pesquisadora. Todos os textos são o produto de uma proposta de redação⁹ aplicada como atividade escolar para a turma em questão. Por motivos de melhor aproveitamento da turma e do andamento das atividades pedagógicas cotidianas, não foi dada nenhuma orientação específica ou diferente aos sujeitos-produtores da pesquisa em relação aos outros alunos da turma. Achemos por bem não interferir na dinâmica escolar em que estávamos inseridos. Nossa intervenção contou, ao todo, com 24 horas-aula, divididas em 12 aulas geminadas de 140 minutos, segmentadas em 2 aulas por semana dedicadas ao projeto. No total, utilizamos 12 semanas para a realização de todos os procedimentos adotados durante a nossa intervenção pedagógica, divididas nos dois bimestres iniciais do ano letivo de 2015.

⁷ Essa adequação foi necessária devido à produção de alguns alunos que não conseguiram compreender, claramente, a proposta. Em vez de realizar uma produção que promovesse a campanha eleitoral para a liderança de sala de um aluno específico, preferiram discorrer sobre quais eram as atribuições de um líder e quais qualidades um aluno deveria ter para candidatar-se a esse cargo.

⁸ Atualmente, é prática recorrente nas escolas estaduais de educação a chamada “dependência”. É uma prática que permite ao aluno que não alcance o rendimento pretendido para o ano em estudo - em até três disciplinas - que ele se matricule no ano subsequente e curse, concomitantemente, no contraturno, as disciplinas em que ele ficou reprovado. Via de regra, o 9º ano do Ensino Fundamental é o segmento escolar cujo índice de reprovação nas séries finais do Ensino Fundamental é o mais alto. Portanto, há um número considerável de alunos que cursam o 9º ano concomitantemente ao 1º ano do Ensino Médio. Por questões de controle do corpus da pesquisa, optamos por excluir os sujeitos nessa situação, por considerá-los fora da escolaridade pretendida em nossa pesquisa.

⁹ A proposta foi adaptada a partir de original que se encontra em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 50).

4.3 PROCEDIMENTOS

Utilizamos três instrumentos para nossa pesquisa. O primeiro instrumento consiste na primeira versão de textos argumentativos elaborados pelos sujeitos¹⁰. Antes de partirmos para essa primeira etapa de produção, lançamos alguns esclarecimentos sobre a composição de textos argumentativos. Em aulas anteriores, foram apresentados alguns exemplos de textos de gêneros argumentativos e foram exemplificadas algumas estratégias de argumentação, através da leitura e observação. Algumas atividades foram extraídas do livro didático¹¹ adotado na escola (Anexo A). Outras atividades foram elaboradas a partir da necessidade de diversificação do tipo textual apresentado (Anexo B).

Nós não contabilizamos o tempo que utilizamos para esse primeiro contato com os textos argumentativos, pois, apesar de utilizarmos essa tipologia textual no nosso trabalho, ela já estaria inserida nas atividades do ano escolar. Portanto, não a especificamos como carga-horária do projeto.

Após algumas aulas de “familiarização” com os textos argumentativos, solicitamos a produção de um texto argumentativo com base na leitura e nos exercícios dos textos estudados anteriormente. Os textos dos alunos foram elaborados a partir de uma proposta de produção que incentiva a formulação de argumentos a partir de uma simulação de escrita possível e real, estimulando-os a desenvolver a tessitura textual, através de questões motivadoras. Dessa forma, buscamos exercitar a escrita como atividade social e interacional. Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Com base na concepção de Bakhtin, acreditamos que a escola deve oportunizar a confecção de textos que se adéquem à realidade cotidiana dos educandos. Nossa

¹⁰ Como já foi explicado anteriormente, mais alunos realizaram essa atividade, mas, por questão de uniformização do *corpus*, adotamos alguns critérios de escolha dos sujeitos que entrariam nesse trabalho.

¹¹ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2010. (Volume 9º ano).

proposta foi baseada nesses parâmetros. Temos consciência, entretanto, que as propostas de produção textual na escola partem, no mais das vezes, da simulação de uma atividade social. Apesar disso, pensamos que a escola estará desempenhando seu papel de promover o exercício consciente das habilidades linguísticas e estará formando cidadãos capacitados para o exercício da linguagem no mundo se propuser uma simulação bem planejada, na qual o aprendiz 1) reconheça os contextos de circulação dos gêneros; 2) explore de modo produtivo as informações sobre o perfil dos interlocutores; 3) compreenda de que modo devem ser feitas as escolhas linguísticas; e 4) analise o contexto discursivo no qual a simulação proposta se insere.

A seguir, transcrevemos a proposta solicitada:

Elabore um texto, que contenha de **200 a 400 palavras**, de acordo com a proposta a seguir.

Considere a seguinte situação: estão ocorrendo eleições para os líderes de sala de sua escola, e você é responsável pela campanha de um (a) colega. Uma das exigências para os candidatos é a produção de um texto argumentativo em que é apresentado o seu perfil.

Você foi designado (a) para produzir esse texto. Escreva o perfil do (a) colega e lembre-se de que seu texto deve refletir uma organização coerente. Para isso, suas opiniões devem ser justificadas com argumentos convincentes.

Você pode organizar seu texto a partir dos seguintes questionamentos:

- por que seu (sua) colega deve ganhar as eleições?
- que argumentos você pode utilizar para justificar sua opinião?
- que argumentos poderiam ser utilizados para contrariar a sua opinião? É possível “enfraquecê-los”?
- é possível sugerir alguma forma de estimular os outros alunos a votar no (a) seu (sua) colega e abraçar a campanha junto com vocês?

A proposta acima foi escolhida pela clareza de encaminhamentos dados aos estudantes. Segundo Passarelli (2004, p. 87), alguns elementos devem estar contidos na proposta de redação para que os alunos a produzam de forma mais segura e consciente: a especificação do destinatário do texto; o objetivo do texto, ou seja, a principal pretensão da produção; o gênero do texto, ou a forma que ele deverá apresentar; o papel do redator na produção; o objeto (assunto) da redação; o comprimento do texto; os critérios de avaliação¹².

¹² Para o presente estudo, não apresentamos, para os sujeitos, os critérios de análise do texto. Como nosso objetivo era avaliar as inadequações sem interferências anteriores, nós somente esclarecemos que o texto deveria conter os aspectos básicos da textualidade.

Além de conter todas as informações pertinentes a uma boa produção textual, a proposta foi escolhida pela possibilidade de a situação criada despertar o interesse do aprendiz, sem perder as características argumentativas que pretendíamos analisar.

A produção textual foi realizada em sala de aula e orientada pela professora, durante duas aulas geminadas (o que representa 4 horas-aula de 50 minutos). Os alunos gostaram do tema e logo se dispuseram a elaborar o texto, pedindo repetidas orientações da professora para a elaboração do trabalho. Coincidentemente, por aplicar essa proposta no final do 1º (primeiro) bimestre do ano letivo, as eleições para líder de turma aconteceram simultaneamente à produção desse texto. Esse fato os motivou a escolher referentes reais e a adotar um discurso mais realista (sem tantas digressões quanto ao que se espera da atuação de um líder de sala), do que o que se percebe nos textos elaborados pelos sujeitos do estudo-piloto que realizamos anteriormente. Isso influenciou na diminuição do aparecimento de inadequações concernentes ao grupo 3 (expressão referencial causadora de contradição)¹³ que iremos detalhar na seção posterior.

Os estudantes foram aconselhados a realizar um rascunho dos seus textos antes de reescrevê-los na folha de redação. A maioria dos alunos estranhou a exigência da proposta de número mínimo de palavras e isso determinou que um grande número de alunos produzisse um rascunho antes do texto final. Os alunos que não conseguiram terminar a produção textual no mesmo dia devolveram a redação para a professora e continuaram a escrita na aula seguinte destinada à produção textual. A maioria dos estudantes não conseguiu chegar à meta de produzir mais de 200 palavras por texto (o que destoou do estudo-piloto realizado no ano anterior). Mas não consideramos esse fato relevante para o processo de análise dos textos ao incluí-los nesta pesquisa.

Após esse processo estabelecido, a correção dos textos foi efetivada a partir da proposta de classificação das inadequações referenciais sugerida por Custódio Filho (2006). Em seu trabalho, o autor apresenta a análise dos resultados da sua investigação, apresentando exemplos e propondo hipóteses para a elaboração dessas inadequações por parte dos estudantes. O autor se orienta a partir de dois eixos, discutidos em seu trabalho: a coerência textual e a adequação à norma linguística.

¹³ Na próxima seção, definimos em que consiste essa categoria.

Acerca das inadequações advindas da desobediência à norma linguística, o autor as subdivide em dois grupos: inadequações que desobedecem à norma gramatical e inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva.

Para visualizarmos melhor a proposta do autor, observemos o quadro a seguir (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 123):

<p>1- Inadequações decorrentes de prejuízo à coerência textual</p> <p>Grupo 1 – Expressão referencial responsável por quebra de continuidade Expressão não-continuada Expressão com aparência de já mencionada</p> <p>Grupo 2 – Expressão referencial responsável por ausência de progressão Expressão presente em conteúdo redundante Expressão redundante Expressão com modificador redundante Expressão com baixo teor de informatividade</p> <p>Grupo 3 - Expressão referencial causadora de contradição Expressão causadora de contradição interna Expressão causadora de contradição externa</p> <p>2 - Inadequações decorrentes de desobediência à norma linguística</p> <p>Grupo 1 – Inadequações que desobedecem à norma gramatical Expressão referencial que desobedece à concordância gramatical Anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional Anáfora com concordância inadequada do modificador Expressão referencial recategorizadora com flexão inadequada Anáfora redundante em relação ao sujeito oracional</p> <p>Grupo 2 – Inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva Expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto Expressão referencial incongruente com a marcação pretendida de pessoa gramatical Pronome anafórico ambíguo Pronome anafórico proscrito</p>

Quadro 2 - Classificação geral das inadequações referenciais.

Em nosso trabalho, tivemos de adotar alguns ajustes em relação à proposta de Custódio Filho. A primeira adequação diz respeito à nossa decisão de não observar **as** inadequações referenciais decorrentes da desobediência à norma gramatical. A prioridade dada às inadequações referenciais ocasionadas por prejuízo à coerência textual e à norma textual-discursiva deve-se ao fato de que muitas recomendações prescritivas referentes às inadequações normativas não foram ainda estudadas por alunos que cursam o primeiro bimestre do 9º ano do ensino fundamental¹⁴.

¹⁴ A análise de Custódio Filho (2006) incidiu sobre textos oriundos de alunos que cursavam ou já haviam concluído o Ensino Médio.

Apesar de considerarmos a proposta de análise do autor com relação à desobediência à norma gramatical pertinente aos objetivos deste estudo, priorizamos a análise dos aspectos decorrentes de prejuízo à coerência e à norma textual-discursiva por considerarmos que este aspecto já abrangeeria um número suficiente de casos para análise e, se incluíssemos mais um aspecto de análise, nosso trabalho se tornaria deveras extenso e, quiçá, pouco produtivo. Diante do exposto, justificamos a não utilização – neste trabalho – da segunda categoria de análise ligada à desobediência à norma gramatical.

Após a catalogação e análise das inadequações mais recorrentes dos alunos, elaboramos uma atividade de intervenção que busca explicitar o papel das expressões referenciais na tessitura textual¹⁵.

Esse instrumento foi dividido em 2 (duas) atividades, nomeadas de Atividade 1, que apresenta um perfil político do ex-candidato à presidência da República: Eduardo Campos, além de apresentar outro perfil de um jovem milionário das redes sociais; e Atividade 2, que expõe uma crônica literária a qual estabelece como as expressões referenciais, quando bem utilizadas, podem contribuir para o propósito argumentativo do falante. Essas atividades serão detalhadamente descritas e analisadas no capítulo seguinte.

A atividade 1, por ser a mais extensa, demandou um total de 3 aulas geminadas, correspondendo a 6 horas-aula. A professora lia coletivamente o texto e sanava as dúvidas a cada questão. Após o término das duas aulas previstas para aquele dia, a professora recolhia as atividades e as entregava aos alunos nas aulas seguintes correspondentes ao projeto. Esse procedimento foi adotado para manter a resposta das questões a mais fidedigna possível às respostas dos alunos, sem interferências externas.

Entretanto, é importante salientar que a disposição da colocação das carteiras na sala em que foi aplicado o projeto torna quase impossível o controle total das informações trocadas entre os estudantes. Afinal, eles se sentam em cadeiras contíguas devido ao tamanho diminuto da sala para o número de alunos em cada turma. Contudo, apesar da preocupação com este fato, não consideramos, durante a análise dos instrumentos aplicados, interferências prejudiciais à qualidade do presente estudo.

Os alunos tiveram algumas dificuldades na resolução da atividade. Os enunciados longos, a quantidade extensa de comandos em uma mesma questão e a

¹⁵ Essa atividade foi elaborada por esta pesquisadora e pelo professor Valdinar Custódio Filho.

presença de dois textos diferentes em uma mesma atividade geraram certo grau desconforto e estranhamento. Isso acarretou a demora da resolução desses exercícios por parte da turma. Esse complicador acabou redundando em algumas atividades incompletas; além disso, alguns sujeitos não estavam presentes em todas as aulas de resolução dos exercícios.

A atividade 2 foi melhor aceita pelos alunos, e a turma conseguiu realizá-la em uma aula geminada de 140 minutos. Supomos que a fluidez e a temática do texto literário tenham cativado os jovens estudantes mais do que a primeira atividade. Temos ciência de que a escolha do texto para a produção de atividade didática é um fator preponderante para o sucesso dessa empreitada. Entretanto, observamos a necessidade de apresentar textos de natureza similar à proposta de redação para que os alunos se orientassem na escolha das expressões referenciais, a partir da observação empírica de um texto real, de ampla circulação. Por isso, escolhemos o texto que mais se adequava à produção textual realizada, mesmo sabendo que os textos escolhidos não seriam tão atraentes.

Depois da aplicação e discussão das duas atividades interventivas, iniciamos o processo de reescrita dos textos previamente produzidos. Esse processo seguiu os parâmetros de uma correção qualitativa e individual, que contou com a perspectiva do professor como um fator determinante de interferência do processo de escrita dos estudantes. Essa perspectiva de correção pressupôs uma interação construtiva entre alunos e professora que pressupõe uma perspectiva de linguagem que se fundamenta segundo os conceitos de Koch *apud* Passarelli (2004, p. 59-60):

linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de *interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes

Para o processo de reescrita, cada aluno recebeu uma cópia da sua redação e lhes foi instruído que lessem o seu próprio texto, como se aquele lhes fosse um material escrito desconhecido. Após esse momento, foi pedido aos alunos que circulassem as partes da produção que eles achavam que estavam inadequadas. Como já haviam passado quatro semanas da escrita inicial, muitos alunos se depararam com seu próprio texto com certa estranheza, questionando-se por terem escrito determinadas passagens.

Posteriormente, cada educando foi chamado, individualmente, para, junto à professora, compartilhar suas impressões sobre o texto e propor estratégias de reescrita da sua própria produção.

Essa última etapa de reescrita foi a que demandou mais tempo da nossa carga horária pré-estabelecida. Ao todo, utilizamos nesse processo 12 horas-aula, ou 6 aulas geminadas. Esse percurso escolar foi estabelecido em um mês e meio (seis semanas) para a conclusão final da etapa.

No nosso projeto inicial, pensávamos concluir o projeto com 18 horas-aula. Todavia, pelos fatores impostos acima e outros de ordem burocrática – como a demora na entrega na assinatura dos termos de consentimento, além das mudanças bruscas de calendários a que as escolas estaduais são submetidas –, nosso projeto ultrapassou a carga horária pretendida. Por conta disso, ao realizarmos a última parte do processo pedagógico, que consistiu na apresentação dos textos dos alunos através de uma exposição nos corredores da escola, já havia chegado o período de avaliações bimestrais e já haviam passado as eleições para líder de sala. Devido a isso, os textos não tiveram tanto destaque quanto poderiam ter tido se estivéssemos em período regular de aulas, pois, como qualquer conhecedor da dinâmica de uma escola sabe, o período de avaliações é uma época bastante atribulada na escola e qualquer atividade extra a esse processo não adquire tanta importância.

Na próxima seção, descrevemos de que forma estabelecemos as categorias de análise da nossa pesquisa e qual foi o tratamento dos dados encontrados no *corpus* do nosso estudo.

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nossa análise foi desenvolvida, como já dissemos, a partir da pesquisa de Custódio Filho (2006), que estabeleceu uma proposta classificatória para as inadequações referenciais. O autor estabeleceu parâmetros de análise das expressões referenciais a partir do que se tem feito em termos de correção textual em sala de aula. Portanto, ele se utiliza do que se tem estabelecido como inadequado em textos oriundos do Ensino Médio. Para tanto, o autor baliza sua classificação pela explicação da provável motivação que ocasiona o julgamento de inadequação e da posterior reflexão,

a partir de um ponto de vista discursivo, que, algumas vezes, proporciona outros contextos em que essa inadequação poderia ser reconsiderada.

Por isso, ao analisarmos os textos, buscamos nos balizar pela mesma orientação de correção, que configura as expressões referenciais como inadequadas somente quando há, verdadeiramente, naquele contexto discursivo, problemas que comprometam a pragmática discursiva.

Outro aspecto relevante, que já foi mencionado, é o nosso recorte na proposta de Custódio Filho, ao não incluímos, no nosso estudo, as classificações decorrentes de prejuízo à norma gramatical. Apesar de considerarmos esse aspecto deveras relevante para a composição textual, não o incluímos na nossa análise por uma escolha metodológica que priorizou um aspecto de maior problemática e relevância para um melhor aproveitamento dos nossos estudantes.

Após estabelecermos esses parâmetros, partimos para a proposta de classificação do teórico para as inadequações decorrentes de prejuízo à coerência textual¹⁶ e que desobedecem à norma textual-discursiva. As inadequações das expressões referenciais foram subdivididas em três grupos (Custódio Filho, 2006, p. 96): expressão referencial responsável por quebra de continuidade – Grupo 1; expressão referencial responsável por ausência de progressão – Grupo 2; expressão referencial causadora de contradição – Grupo 3. Essa subdivisão é justificada em três das metarregras de Charolles *apud* Custódio Filho (2006): continuidade, progressão e não contradição, além das inadequações decorrentes de desobediência à norma textual-discursiva. Para facilitar nossa análise, elaboramos o seguinte quadro de classificação:

Inadequações de prejuízo à coerência textual			Inadequações decorrentes de desobediência à norma linguística
Quebra de continuidade	Ausência de Progressão	Contradição	Norma textual-discursiva
A	B	C	D

Quadro 3 – Classificação das inadequações referenciais na presente pesquisa.

Com base nessa proposta, analisamos detidamente cada redação produzida na primeira parte da pesquisa e contabilizamos as ocorrências das inadequações em cada texto, subdividindo essas inadequações nos quatro subgrupos mencionados acima.

¹⁶ O autor salienta que as inadequações concernentes à quebra de coerência textual são problemas locais e específicos de algumas expressões referenciais e não da quebra generalizada de coerência. O autor faz menção à terminologia de van Dijk (1982), enfatizando que os casos por ele analisados corresponderiam a possíveis incoerências no plano da microestrutura.

Nessa primeira etapa, realizamos um tratamento qualitativo e quantitativo de dados para lançarmos mão de um diagnóstico geral dos aspectos fulcrais sobre os quais precisaríamos nos debruçar na etapa seguinte.

A nossa segunda etapa de análise foi uma apreciação qualitativa das atividades interventivas que compõem a nossa segunda etapa de pesquisa. Analisamos as respostas dos nossos sujeitos, a partir de um critério interpretativo. Entretanto, apesar da nossa análise ser basicamente qualitativa, precisávamos quantificar o grau de desempenho dos nossos estudantes com relação à estrutura referencial que buscávamos explicitar.

Havia, nos instrumentais, questões que abrangeriam um número maior de possibilidades aceitáveis de resposta e outras questões cujas respostas, para serem consideradas aceitáveis, seriam mais restritas. Então, nossa análise consistiu de qualificarmos as respostas dos nossos alunos em três possibilidades de classificação: aceitável, parcialmente aceitável e não aceitável.

Em princípio, pensamos em estabelecer essa classificação em dois parâmetros: aceitável e não aceitável. Contudo, ao iniciarmos nossa análise, percebemos que as questões da atividade 1, por terem vários itens, não abrangeriam essa classificação. Por isso, se um aluno que houvesse conseguido demonstrar desempenho aceitável em um item e, em outro, não houvesse conseguido indicar, de maneira satisfatória, uma reflexão, teria como classificação a indicação de parcialmente aceitável.

Para quantificarmos esse processo e conseguirmos estabelecer uma indicação do grau de aproveitamento das atividades, estabelecemos valores para cada um dos segmentos adotados. Assim, para cada questão com uma resposta aceitável, atribuíamos o valor 100. Para cada questão com uma resposta parcialmente aceitável, atribuíamos o valor 50. E, por fim, para cada questão com uma resposta não aceitável, atribuíamos o valor 0.

Depois de mensurarmos essas questões, fizemos uma média aritmética para medir o grau de aproveitamento de cada sujeito da pesquisa nas duas atividades. Por exemplo, cada atividade contava com sete questões; se o sujeito – por ventura – respondesse de maneira satisfatória às sete questões, ele contaria 700 pontos e teria 100% de aproveitamento naquela atividade.

É importante deixar claro que, quando o sujeito não estava presente, em sala, em todos os momentos de aplicação das atividades, não lhes foi computado o índice de aproveitamento. Por exemplo, como já mencionamos, a aplicação do instrumental 1 demorou mais de um dia. Portanto, se o estudante estivesse presente no primeiro dia de

resolução da atividade, mas não estivesse no segundo dia e deixasse parte do exercício sem preenchimento, nós não considerávamos esse índice de aproveitamento por entendermos que não teríamos um percentual real de rendimento.

Por fim, ao terminarmos a última etapa da pesquisa, reanalisamos as novas produções textuais dos sujeitos participantes e refizemos a abordagem quantitativa e qualitativa das inadequações encontradas, com os mesmos critérios utilizados na primeira etapa, e, a partir desse momento, avaliamos se o sujeito teve ou não melhora na utilização das expressões referenciais.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados durante a realização desta pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, discutimos a análise dos resultados da nossa investigação, apresentando as inadequações mais recorrentes, seguidas de exemplos extraídos das produções textuais que compõem o nosso corpus. Em seguida, descrevemos e apontamos o que foi feito para tentar sanar os usos inapropriados na utilização dos referentes textuais pelos nossos sujeitos-produtores. Para isso, expomos as atividades de intervenção elaboradas e aplicadas na turma em questão e destacamos os aspectos relevantes para a execução desse material didático. Por fim, discutimos como a correção interativa aluno-professor interferiu no processo de reescrita dos textos e analisamos a ocorrência das inadequações na segunda versão para verificarmos, na materialidade textual, se conseguimos contribuir para a tessitura textual dos nossos sujeitos.

5.1 INSTRUMENTAL 1

A coerência se constrói através de uma relação triádica entre produtor, texto e leitor. É somente através dessa relação, que inclui os fatores contextuais sociocognitivos, que é engendrada a construção de sentido para a realização da coerência. Ou seja, a questão da coerência ultrapassa as fronteiras da materialidade linguística, mas depende dela para a produção de sentido.

Partindo desse princípio de coerência, como percurso desenvolvido através?? das competências sociocomunicativas, Custódio Filho (2006) estabelece uma subdivisão, em três grupos, das inadequações de prejuízo à coerência textual:

- Grupo 1: expressão referencial responsável por quebra de continuidade;
- Grupo 2: expressão referencial responsável por ausência de progressão;
- Grupo 3: expressão referencial causadora de contradição.

A caracterização do autor nesses três grupos descritos acima levou em consideração os estudos de Charolles (1988, *apud* CUSTÓDIO FILHO, 2006), que determina, através das análises de redações de estudantes em nível escolar, quatro requisitos para a produção de um texto coerente: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Costa Val (2006), que também se utilizou desses princípios para a realização da sua análise, os denomina, respectivamente, de *continuidade*, *progressão*, *não contradição* e *articulação*.

Os critérios para a construção da classificação elaborada por Custódio Filho partem de três desses critérios para o julgamento da utilização coerente ou não das expressões referenciais. O autor justifica a não utilização do critério de *articulação* na sua proposta por considerá-la, indiretamente, abrangida pelos outros aspectos que ele utiliza: a *continuidade*, a *progressão* e a *não contradição*. Concordamos com o autor que não precisaríamos de um critério exclusivo para a articulação, pois a falha em outros aspectos já tratados incorreria em problemas de articulação.

A *continuidade*, o primeiro critério estabelecido, é a responsável pela unidade textual. Há dois aspectos que podem ser elencados, a partir desse fator de coerência: a continuidade no plano formal (ou *linguístico*), que pode se efetivar através de vários recursos linguísticos, tais como repetição de palavras, pronominalização, retomada por item lexical, elipse, dentre outros; e a continuidade no plano *conceitual*, que está relacionada à estrutura do texto. Custódio Filho (2006) ressalta que a continuidade textual é um fenômeno que se manifesta além da correferencialidade, afinal um texto pode não manter o mesmo referente e, ainda assim, promover a continuidade – é o caso das anáforas indiretas, tratadas por Cavalcante (2003).

A *progressão* refere-se, em grande medida, à expectativa criada pelo interlocutor no texto lido. Afinal, segundo Costa Val (2006, p. 23), “O texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não pode se limitar a essa repetição. É preciso que apresente novas informações a respeito dos elementos retomados”. Portanto, a progressão está ligada à forma como se apresentam os objetos de discurso ao longo do texto e, conseqüentemente, ao uso dado às expressões referenciais, mas não apenas. Segundo Custódio Filho (2006), o uso inadequado na progressão textual pode-se dar de duas formas: à redundância das expressões referenciais ou à ausência de informações novas ao conteúdo textual.

O princípio da *não contradição* pode ser explicitado por dois âmbitos de análise: o interno (*microtextual*) ou externo (*macrotextual*). Esse princípio se define pela manutenção de uma lógica interna do texto, que nem pode contradizer as regras ou princípios que regem o mundo a que se refere, nem pode contradizer as ocorrências referenciais presentes no texto. Costa Val também alude a outro tipo de contradição, de nível léxico-semântico, que se refere às escolhas vocabulares equivocadas do produtor.

Importa salientar que, mesmo tendo nos norteado pelos critérios descritos acima, acreditamos que qualquer correção de produção textual não escapa da subjetividade da perspectiva de quem avalia os textos produzidos pelos alunos. Por isso, apesar dos

parâmetros estabelecidos, que priorizam a pragmática discursiva em que o texto corrigido se insere, não há como dar uma quantificação *exata* dos aspectos textuais que avaliamos nas redações.

Feita a ressalva, passemos à consideração das inadequações com base nesses grupos.

Grupo 1 – expressão referencial responsável por quebra de continuidade

As expressões referenciais responsáveis pela quebra de continuidade ocorrem em duas situações:

- quando um referente é apresentado ao leitor e este espera que o referente continue a aparecer, mas ele não é mais mencionado. Um exemplo desse problema aparece em (1):

(1) Ele trará muitos benefícios para nossa sala de aula e também para a escola, pois se a sala melhora a escola também melhora .¹⁷ (texto 2)¹⁸

Nesse excerto a expressão “benefícios” tem relevância e seria necessário que o autor desenvolvesse esse referente na continuação do texto. Essa expressão gera uma expectativa, no leitor, de saber quais benefícios o candidato defendido pelo autor irá apresentar, pois ele reafirma que eles farão a sala e, conseqüentemente, a escola melhorar. Nesse caso, esperar-se-ia que o produtor descrevesse quais seriam as propostas do seu candidato, como recurso argumentativo da redação. Entretanto, esse referente só aparece no penúltimo parágrafo e não descreve um plano do seu postulante.

- quando o referente se manifesta por meio de uma introdução referencial a qual, no entanto, é tratada como anáfora, ou seja, como se a expressão continuasse a tratar de um referente anteriormente mencionado. Percebe-se essa inadequação nos exemplos a seguir:

(2) Ela pretende, se for eleita, [...] conversar com a direção para resolver problemas físicos da nossa sala, que precisa dar uma melhorada. Já o Geovany não. (texto 5)

(3) Bom, acho que ela merece ganhar os votos por ser uma aluna muito esforçada no que faz, além de ser minha amiga, respeita os professores, os alunos e zeladores. (texto 13)

¹⁷ Os textos trazidos no corpo do trabalho foram transcritos integralmente sem qualquer revisão gramatical ou ortográfica.

¹⁸ Os textos dos estudantes foram numerados aleatoriamente de 1 a 15.

(4) A minha candidata para as eleições é a Eduarda, ela é uma ótima pessoa, sempre ajuda todos e vai procurar melhorar mais a sala, vai deixar a sala todos os dias organizada e limpa. Eu acho que ela deve ganhar por que ela é merecedora de tudo isso que ela procura sempre fazer por todos. (Texto 10).

O trecho (2) acima é o segundo parágrafo de uma das produções textuais. Portanto, a porção textual correspondente a *Geovany*, um referente importante que aparece no texto, foi apresentado ao leitor pela primeira vez. Entendemos que Geovany seria o oponente do seu candidato, mas, para chegarmos a essa conclusão, temos que fazer um esforço de compreensão que, em muitos casos, não seria passível de aceitação por outros leitores menos colaborativos.

Em (3), o trecho foi extraído do primeiro período do primeiro parágrafo. A forma pronominal “ela”, que aparece no cotexto como se fosse um referente já explicitado, é, na verdade, uma introdução referencial, cuja identificação só será possível no terceiro parágrafo.

Já no trecho (4), a expressão “tudo isso” tem a aparência de uma retomada que não foi realizada, anteriormente, no cotexto. O leitor pode até mobilizar seus conhecimentos prévios para compreender de que se trata, mas, da forma como aparece, a expressão (que teria a função de anáfora encapsuladora) causa quebra de continuidade.

Como já foi dito no capítulo anterior, fizemos uma catalogação numérica por grupo de inadequações. Esse primeiro grupo foi responsável pelo menor número de erros, comparados aos outros dois grupos. O número de inadequações referentes a essa classificação foi de 16, um número pequeno, levando-se em consideração a quantidade de inadequações percebidas quanto aos outros aspectos.

Grupo 2 – expressão referencial responsável por ausência de progressão

O segundo grupo da classificação refere-se às inadequações responsáveis por ausência de progressão. Nesse grupo foi observado o maior número de ocorrências inadequadas – 117 no total. De forma geral, essa inadequação ocorre através da redundância de um termo ou expressão no texto ou na repetição de uma informação ou conteúdo sem lhe acrescentar dados que façam o texto “progredir”. As ocorrências que correspondem a esse grupo são:

- Expressão presente em conteúdo redundante – consiste na retomada de um termo similar ao longo do cotexto. Verifica-se a ocorrência nos trechos a seguir.

(5) [...] terá muito compromisso e responsabilidade para assumir a sala. (Texto 3)

(6) [...] e também por que os candidatos falam mentiras, em outras palavras, iverdades sobre ele. (Texto 4)

O exemplo (5) apresenta dois sintagmas de conteúdo similar, portanto, que não fazem o texto evoluir. O mesmo ocorre no excerto transcrito em (6), que apresenta uma estratégia textual de retomada a qual, nessa ocorrência, não fornece, a nosso ver, acréscimo de conteúdo ao referente elaborado. Sobre esse processo, Custódio Filho (2006) nos adverte que pode ser uma tática de “disfarce” da ausência de progressão tópica, através de uma aparente retomada.

- Expressão redundante – essa inadequação foi a mais recorrente no corpus analisado. Ela consiste na retomada correferencial de um referente, através da repetição – por vezes, exaustiva – de um mesmo sintagma nominal ou do pronome anafórico. Vejamos exemplos a seguir.

(7) O Rodrigo merece ser o líder de sala porque ele é conhecido por todos da sala e da escola, é um bom aluno, chega cedo na escola, não é um aluno danado, é atencioso, mantém a sala organizada, é um aluno que faz todas as tarefas e é competente, ele merece porque ele é um aluno exemplar (...). (Texto 2)

(8) (...) quando os alunos tem alguma dúvida sobre a matéria se ele souber ele ajuda, ele é amigo de todos, nunca discutiu com ninguém, até os professores gostam dele, as notas dele são extraordinárias ele só tira 9 ou 10, por isso que vocês tem que votar nele ele é o melhor pra todos. (Texto 1)

Temos ciência de que a reiteração excessiva de um sintagma nominal ou de um pronome, por si só, não pode ser considerada uma inadequação. Mas, no caso dos exemplos, a retomada, embora não impeça a progressão (que é garantida, em (7) e em (8), pelos acréscimos da predicação), impede que a cadeia referencial tenha acréscimos por meio de novos itens lexicais.

- Expressão com modificador (es) redundante (s) – consiste nas ocorrências de expressões que carregam um ou mais marcadores adjetivais que não acrescentam informatividade ao texto; ou quando há uma “atribuição já explicitada em outra porção textual” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 103). Vejamos os excertos extraídos dos textos analisados.

(9) [...] que uma pessoa para ser lidere de sala tem que ser uma pessoa que seja inteligente, legal, simpático, alegre e sorridente. (Texto 7)

A ocorrência (9) gera uma quebra da progressão textual em virtude de o modificador “legal” já abranger os traços “simpático”, “alegre” e “sorridente”. Essa estratégia de retomar um conteúdo redundante não é eficaz no contexto discursivo que analisamos, uma vez que a falta de outros modificadores avaliativos do referente pode indicar que não há outros aspectos positivos ao provável candidato que se quer exaltar.

Grupo 3 – expressão referencial causadora de contradição

Esse grupo apresenta 19 ocorrências, portanto é um aspecto que deve ser observado com cuidado para analisar as deficiências de escrita dos sujeitos da pesquisa. Esse grupo se revela importante, também, pela percepção elevada de inadequação desse tipo de incoerência por parte dos professores. Via de regra, a utilização inadequada de expressões referenciais incompatíveis é pouco aceita, mesmo pelo leitor mais compreensivo.

Custódio Filho (2006) estabelece, na sua proposta, dois parâmetros de ocorrência de expressões referenciais responsáveis pela contradição: o plano interno – quando há divergência de informações textuais dentro do próprio texto; e o plano externo – quando há contraposição aos fatores extratextuais. Vejamos alguns exemplos.

(10) Ela usa óculos, cabelo preto, inteligente, branca, alta e magra e se chama Thalia. (Texto 12)

(11) Ela é um pouco lenta nas decisões, na qual ela prejudica um amigo. [...] que coloca a necessidade dos amigos em primeiro lugar. (Texto 9)

(12) Então, você que quer melhoria e uma sala adequada, vote em Amanda: 6969, ela não é santista, vote em Amanda Bastista. (Sujeito 13)

(13) O Geovany é uma pessoa como todos nós, mas ele tem muitas coisas diferentes. (Texto 1)

Se analisarmos os excertos acima, veremos que há contradições que incidem sobre aspectos diferentes. Os três primeiros referem-se a uma contradição de caráter extratextual. Afinal, por tratar-se de um texto que explora a argumentatividade através de uma candidatura para líder de sala, não há justificativa para que a candidata do aluno-produtor do texto 12 seja apresentada com essas porções textuais: “óculos, cabelo

preto”¹⁹. Revela-se, portanto, uma inadequação na utilização dessas expressões adjetivais para designar o referente pretendido.

Algo parecido ocorre em (11). Afinal, é de conhecimento universal, principalmente entre estudantes de uma escola regular, que as competências de um líder de sala, ou mesmo de qualquer pessoa que almeje uma liderança, incluam a objetividade. Não se espera que um líder seja alguém lento para tomar decisões, a ponto de poder prejudicar um amigo. E, para se contradizer ainda mais no seu propósito comunicativo, o de promover a campanha de uma colega, o autor do texto dá ênfase em outro aspecto negativo, quando expressa que sua candidata iria favorecer “seus amigos”. Essa expressão dá margem a se pensar que a candidata em questão faria um mandato cheio de favoritismos para os amigos e excluiria o resto da turma.

A inadequação do exemplo (12) poderia ser considerada uma contradição tanto de ordem interna, quanto externa. Afinal, percebe-se que a autora, na tentativa de incorporar um discurso publicitário eleitoral vigente, procurou elaborar um *slogan* da campanha da sua candidata. Mas, ao priorizar a rima das palavras ao conteúdo textual, a escritora ocasionou a perda de sentido do que se pretendia elaborar ao longo do texto. Se considerarmos a utilização da expressão “santista” como referente a quem é torcedor do time paulista, o Santos, incorreremos na contradição externa, afinal, não há indícios de que um torcedor de determinado time possa ser um bom ou mau líder. Em contrapartida, se considerarmos que “santista” refere-se a alguém que não é “santinho” ou hipócrita, incidiremos em uma contradição interna, no nível léxico-semântico. Algo semelhante ocorre no excerto a seguir.

(14) A minha opinião é que ela é uma das melhores opiniões de voto. (Texto 6)

No exemplo (13), verificamos uma incompatibilidade interna. O produtor, inicialmente, apresenta seu candidato como “alguém como todos nós” e, na mesma sentença, o elabora como alguém que tem “muitas coisas diferentes”. Essa apresentação do objeto de discurso resulta numa incongruência não aceitável no contexto comunicativo estabelecido.

¹⁹ Não entramos no mérito de o referente só ser devidamente identificado no final do período. Considerarmos uma questão de estilo do produtor e, portanto, apesar de causar certa estranheza ao leitor, não é de todo inadequada.

Além das inadequações referentes à quebra de coerência, Custódio Filho (2006), ao estabelecer os parâmetros de análise do seu texto, estabelece uma divisão com relação à norma linguística, baseando-se nos componentes estruturais (norma gramatical) mais diretamente ligados às convenções estabelecidas pela gramática normativa; e nos componentes textual-discursivos, ligados às convenções no plano da tessitura textual. Como nosso trabalho se prende à tentativa de sanar problemas com relação ao *uso e aceitabilidade* das expressões referenciais, achamos por bem desconsiderar os aspectos concernentes à norma gramatical, para priorizar os aspectos textuais propriamente ditos. Consideramos, portanto, que a desobediência às regras textual-discursivas, apesar de não interferirem nos tópicos da coerência textual, interferem na composição de um texto eficaz e, portanto, aceitável, do ponto de vista pragmático.

Com relação à norma-textual discursiva, adaptamos a proposta classificatória de Custódio Filho (2006) considerando a situação comunicativa em voga no momento da produção textual. Em seu *corpus*, o estudioso encontrou quatro processos que resultaram em inadequações relativas à dinâmica discursiva do texto: a) expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto; b) expressão referencial incongruente com a marcação das pessoas do discurso; c) pronome anafórico ambíguo; d) pronome anafórico proscrito.

Em nosso *corpus*, encontramos como inadequação, quase exclusivamente, apenas a expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto. O equívoco na utilização das expressões ocorre quando há o diálogo dos autores do texto com a proposta de produção. Normalmente, ocorrem na introdução e retomam expressões ou cadeias referenciais encontradas no texto motivador da redação.

Os exemplos desse tipo de inadequação aparecem 16 vezes no nosso corpus. Apesar de não figurarem como uma quebra de coerência, prejudicam o sentido quando pensamos o texto como uma unidade discursiva autônoma. Apesar do uso dessa estratégia discursiva poder ser considerado adequado em certos contextos, de acordo com o contexto em que o texto se insere – como uma seção específica de um tema em um jornal, por exemplo (como mostra CUSTÓDIO FILHO, 2006), na proposta apresentada aos alunos, esse recurso não seria adequado. O receptor de um perfil de um(a) colega, que está disputando eleições para líder de sala, não poderia dialogar com a proposta estabelecida em sala, tendo em vista que o a produção textual tinha como meta a divulgação dos textos para toda a escola.

Vejamos os exemplos que contemplam esse aspecto:

(15) Eis a questão em quem votar? (Texto 1)

(16) Eu escolho a Iara porque ela é uma pessoa legal e também quase não falta as aulas. [...] Ela deveria ganhar por que ela é muito criativa. (Texto 6)

(17) Eu elegeria a Hyasmim pois ela é uma ótima pessoa. (Texto 11)

Todos os exemplos acima foram extraídos dos primeiros períodos da introdução dos textos avaliados. Claramente, eles trazem, como conhecidos, referentes do entorno físico dos alunos e da proposta de produção, sem fornecer informação adicional sobre eles. Apesar da motivação cognitiva bem clara para essa ocorrência de inadequação, em razão do compartilhamento desses objetos de discurso entre os produtores e o corretor (ou mesmo entre os leitores), não os consideramos adequados por ocasionar esforço cognitivo do leitor que não esteja ambientado à orientação de escrita.

Em relação à norma textual-discursiva, a única ocorrência que não faz parte do grupo já explicitado corresponde à utilização de pronome anafórico proscrito. No caso, o pronome relativo “onde” é utilizado para retomar um antecedente que não é denotador de lugar/espaço. Acreditamos que a ausência de mais inadequações com relação a esse tipo de construção se deva às aulas de Língua Portuguesa ministradas na época, nas quais o tópico gramatical de pronome relativo foi explorado. Vejamos o excerto encontrado na nossa amostra.

(18) Para estimularem os outros alunos a votarem na Hyasmim, vamos fazer uma campanha na televisão anúncios onde todos da sala tenha seu rosto muito bom e garantido. (Texto 11)

Os alunos apresentaram um número considerável de problemas na utilização das expressões referenciais. As categorias mais problemáticas foram mantidas a partir das inadequações que encontramos, anteriormente, no nosso estudo piloto. A utilização de expressões que acarretam a má progressão textual permaneceu com um número significativo de ocorrência no corpus analisado.

Na próxima seção, apresentaremos as atividades interventivas realizadas para a melhoria da utilização da construção das cadeias referenciais.

5.2 INSTRUMENTAL 2

Nessa parte do trabalho, descrevemos como realizamos a etapa da intervenção cujo objetivo consistiu em chamar a atenção dos alunos, por meio de exercícios de compreensão, para a construção da referência. Nossa primeira atividade foi construída a partir dos dados iniciais coletados na primeira versão das produções textuais dos alunos. Por isso, a atividade 1 da nossa intervenção partiu da explicitação da construção do referente textual.

Partindo da metodologia de trabalho para o ensino de língua portuguesa, sugerida nos PCNs (BRASIL, 1998), fincamos nossas atividades no processo USO → REFLEXÃO → USO. Segundo o documento,

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998, p. 65)

Com base nesse princípio organizador de atividade didática, formulamos nossa primeira ação interventiva nos sujeitos da pesquisa. Para a realização dessa primeira atividade, utilizamos textos semelhantes ao que foi solicitado como produção para os alunos. Apresentamos os perfis de pessoas reais, divulgados em jornais e/ou revistas de circulação nacional. Com isso, buscamos mostrar como escritores experientes tratam, na prática, seus objetos de discurso em situações comunicativas reais.

Apresentamos, a seguir, a primeira parte da atividade 1 na íntegra; em seguida, procedemos à análise e discussão das questões.

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>



Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um _____ e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria _____, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo. Campos traz mais um perfil para _____, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forjados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi _____ do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

Em Pernambuco, Campos é visto como um _____, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um _____, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro à Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um _____, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

- 2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:
 - a) A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu? Com suas palavras, explique o que diferenciou suas respostas das expressões utilizadas no texto original.
 - b) Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?
- 3) Escreva, na tabela a seguir, as expressões do texto que apresentam **pontos positivos** e as que apresentam **pontos negativos** sobre Eduardo Campos:

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS



Para lembrar...

Existem diversas maneiras de se referir a algo ou alguém no texto. Essas estratégias vão depender do seu **objetivo comunicativo** durante a produção do seu texto. Vamos relembra algumas possibilidades de referência que o autor do texto lido elabora?

- Substantivos, acompanhados ou não de artigos, pronomes e adjetivos. **As recategorizações.**

“Herdeiro político do lendário Miguel Arraes”

↓ ↓ ↓

Substantivo Adjetivos

“Em Pernambuco, Campos é visto como um gestor obstinado”

↓ ↓ ↓ ↓

Substantivo Artigo Substantivo Adjetivo
(Retomada do nome)

- Pronomes: “Aí, a reação **dele** não perdoa quem estiver na frente”.
“**Ele** e Marina [...] tentam se equilibrar no discurso de oposição ao atual governo”
- Elipses: “O aprendiz em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando Ø participou ativamente da eleição de Arraes”

4) Observe os exemplos a seguir:

- “Ele gerencialmente é melhor que o avô.”
- “Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.”
- “Depois de ocupar cargos na administração do avô, Ø foi eleito deputado estadual e federal, Ø foi o ministro mais jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e Ø se elegeu governador duas vezes.”

Essas formas de se referir a Eduardo Campos revelam algum posicionamento do autor sobre a figura do ex-governador? Qual a intenção do autor ao utilizar essas estratégias de referência?

A primeira questão da atividade demanda que o aluno complete, com expressões nominais, lacunas em um texto que apresenta um perfil do ex-candidato à presidência

Eduardo Campos²⁰. Foram extraídas seis expressões referencias do texto original. O preenchimento das lacunas variava entre expressões mais generalizantes e expressões mais restritas. Ou seja, havia expressões que poderiam ser preenchidas com um número maior de possibilidades do que outras, para serem consideradas aceitáveis.

Por exemplo, no primeiro parágrafo do texto, no texto original, consta a expressão “gestor obstinado” para construir o objeto de discurso. Acreditamos que essa primeira lacuna abrangeria um número maior de possibilidades de escolhas de expressões referenciais para que se completasse esse espaço em branco. É o caso do aluno-produtor do texto 2, que se utilizou da expressão nominal “empresário” para solucionar esse ponto da questão. Já o aluno-produtor do texto 6 utilizou-se do adjetivo “bom” para completar essa lacuna. Percebemos que o sujeito 6 não conseguiu completar de forma satisfatória o item pretendido.

Na mesma questão, mais à frente, o texto apresenta outro espaço em branco. Nesse caso, haveria um número mais limitado de preenchimentos possíveis. Nesse caso, o aluno deveria ter um conhecimento extratextual mais aprofundado para conseguir relacionar as expressões referenciais à analogia futebolística elaborada pelo autor. Atentemos para o excerto:

“Campos traz mais um perfil para _____, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.”

No texto original, essa omissão foi preenchida com a expressão nominal “o ataque”. O aluno-produtor do texto 15 completou essa lacuna com a expressão “jogador”, termo pouco aceitável, ante o contexto em que se insere. O aluno-produtor do texto 5, em contrapartida, utilizou a expressão “goleador”, um termo mais coerente para integrar esse trecho.

Essa questão objetivava fazer com que os estudantes percebessem a importância das expressões referenciais na tessitura textual, além de fazê-los praticar as escolhas referenciais diante de um texto já elaborado.

A segunda questão da atividade proporcionava a reflexão sobre os usos referenciais, dentro da construção do objeto de discurso na situação comunicativa. De posse do texto original, os alunos teriam que analisar se suas expressões referenciais

²⁰ Esse texto foi escolhido por se tratar de um candidato a um cargo político de liderança, situação que poderia promover uma associação com a proposta de produção.

estavam próximas às utilizadas no texto original. Foi proposto aos estudantes que eles refletissem sobre o uso das expressões que utilizaram. A maneira como o item A foi formulado fez com que muitos alunos respondessem apenas “sim” ou “não”. Para o item “b”, que consistia na análise da intenção do autor para construir seu objeto de discurso, quatro alunos não conseguiram responder. Acreditamos que uma questão de análise linguística que leve em conta a intencionalidade do autor e as próprias inferências leitoras demanda um esforço cognitivo que alguns estudantes não estão habituados ou não foram devidamente treinados – ao longo do percurso escolar – para realizar.

Outros quatro estudantes não conseguiram realizar essa análise a contento, utilizando passagens do próprio texto ou do enunciado da questão para responder. Percebemos que alguns estudantes estão habituados à prática pedagógica de retirar passagens do texto para responder a questões interpretativas. Esse recurso, o qual proporciona o reconhecimento de informações pontuais no texto, embora muito válido em certos níveis de escolaridade, quando usado à exaustão, gera alunos “viciados” em responder a qualquer questão interpretativa com passagens do texto ou do enunciado das questões.

Apesar de respostas não satisfatórias, acreditamos que o desvelamento das relações referenciais relacionadas às intenções comunicativas de um autor proficiente gerou uma reflexão válida e necessária aos sujeitos da nossa pesquisa. Observa-se isso nas respostas a seguir:

(19) “era um político obstinado” (Aluno 7)

(20) “para maior intenção do texto” (Aluno 12)

(21) “Mostrar a opinião dele diante da situação” (Aluno 9)

A partir da resposta exemplificada em (21), percebemos que o discente observou que há uma carga argumentativa na escolha das expressões referenciais e que a evolução dos referentes proporciona uma manifestação do ponto de vista do produtor.

A terceira questão objetiva estabelecer uma reflexão sobre a recategorização referencial, através do apontamento de que um mesmo referente (no caso, Eduardo Campos) pode se transformar ao longo do texto, ganhando carga valorativa, positiva ou negativa. Os alunos conseguiram desenvolver a contento essa questão (apenas dois não

a responderam satisfatoriamente), o que revela um bom índice interpretativo para as questões referenciais.

Depois de explicitarmos o valor argumentativo das expressões referenciais, achamos que seria necessário fazermos uma explanação que auxiliaria a professora ao explicar sobre as estratégias referenciais. Elaboramos, para isso, uma seção dentro da atividade que comenta sobre o objetivo comunicativo de cada texto e como os usuários da língua podem organizar as cadeias referenciais. Essa parte da atividade demandou um envolvimento da professora em recorrer a exemplos, além dos encontrados no texto, para exemplificar as estratégias referenciais. Esse momento é importante para o compartilhamento das questões textuais e para o diálogo com as questões e estruturas do texto.

Ante essa explicação, partimos para a quarta questão, que procura chamar a atenção sobre a utilização da elipse e da anáfora direta como estratégia referencial. Quatro sujeitos não responderam a essa questão, possivelmente, por não conseguirem responder, em tempo hábil, a atividade²¹. Em contrapartida, todos os estudantes que responderam à questão conseguiram concluir que esses recursos, apesar de não contribuírem para a evolução textual, funcionam para dar fluidez e evitar a repetição desnecessária de porções textuais. Pode-se observar isso nas respostas a seguir:

(22) “ Para não repetir tanto o nome dele por que se não o texto ficaria chato.” (Aluno 15)

(23) “Para não repetir e para o texto ficar mais gostoso de ler.” (Aluno 13)

Essa questão encerra a primeira parte da atividade 1. A próxima parte toma como texto para discussão outro perfil, o de um jovem gênio das mídias sociais, criador do “Tumblr”²². Por se tratar de um adolescente, normal, que virou multimilionário – em pouquíssimo tempo – acreditamos que esse texto despertaria o interesse dos nossos alunos. Reproduzimos, a seguir, a segunda parte da atividade.

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede.

²¹ Conforme já foi dito no capítulo de metodologia, a atividade foi realizada durante três aulas geminadas. Como o tempo de resolução das questões varia entre os alunos, nem todos conseguiram à totalidade das questões.

²² O Tumblr consiste em uma plataforma que permite aos usuários criarem blogs e disponibilizarem vídeos, áudios e textos.

TEXTO 2

A MAIS NOVA E OUSADA APOSTA DO YAHOO

O americano David Karp é um típico gênio digital. David Karp aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, David Karp largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. David Karp exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David Karp virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, David Karp lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da geração de David Karp, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Raramente, David Karp é visto fora de seu uniforme tênis-jeans-camisa xadrez-casaco de moletom. Só faltava uma coisa: transformar o talento de David Karp numa imensa fortuna. Não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp embolsou algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando se sua cria.

[...]Quem conhece bem David Karp descreve o David Karp como esperto e ambicioso, mas também humilde e gentil. Depois que seus pais, a professora de ciências Barbara e o compositor Michael Karp, decidiram tirá-lo da escola, David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. “Não estragarei tudo”, disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. “Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês.”

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.
- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.
- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

Nós modificamos o texto original – extraído de uma coluna da revista *Época* que traz, todas as semanas, um perfil de uma pessoa que se destaca em alguma área, utilizando a mesma expressão referencial para se referir ao objeto <David Karp>. Esse

recurso procurou salientar a importância das anáforas e das elipses para uma boa progressão textual.

Durante a leitura coletiva em sala, a maioria dos estudantes já percebeu o problema no fluxo de informação do texto. O reconhecimento de uma repetição exaustiva permite que os aprendizes percebam a importância das relações anafóricas para o encadeamento das estruturas referenciais no cotexto.

A primeira questão solicita que os alunos expressem, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto. Como já foi dito, todos reconheceram que a repetição do referente, David Karp, foi a responsável pelo problema de coerência.

Na segunda questão, pedimos que os alunos reformulassem o texto, de forma a solucionar os problemas da questão anterior. Essa questão demandou muitas críticas por parte dos discentes; por considerarem o texto muito longo, alegaram que essa atividade seria muito cansativa. Por ponderarmos essas críticas, consideramos que seria improdutivo pedir para que os alunos refizessem todo o texto e, por isso, reelaboramos o comando da questão e pedimos que os participantes refizessem somente o primeiro parágrafo do texto. À medida que os estudantes terminavam essa questão, pedimos que eles comparassem o texto original ao texto reformulado.

Objetivamos, assim, calcar nossa atividade pedagógica na prática da escrita através da reelaboração – um processo pouco utilizado nas aulas de língua portuguesa que pode ser a “porta de entrada” para o processo de escrita – e da reflexão linguística – a qual proporciona uma ação didática alicerçada na elaboração de raciocínios complexos sobre a linguagem.

Por fim, pedimos que os discentes enumerassem características comuns, aos textos trabalhados na atividade de escrita e na atividade que eles haviam acabado de responder. Pretendíamos, assim, finalizar nossa atividade com um exercício de reflexão sobre o gênero “perfil”. Contudo, somente cinco sujeitos responderam, de maneira satisfatória, à questão. Muitos deixaram em branco (e reconhecemos que uma atividade muito longa, no mesmo instrumento, perde um pouco da sua produtividade, ainda mais em se tratando de adolescentes) e outros responderam de forma superficial ou não satisfatória.

A segunda atividade teve como objetivo permitir que os aprendizes trabalhassem outro papel importante das expressões recategorizadoras: a argumentatividade. A crônica que utilizamos como texto para reflexão contribui para

evidenciar como a utilização de referentes específicos cumpre um importante papel na construção do projeto de dizer do narrador. Apresentamos a versão integral da atividade a seguir.

Leia o texto a seguir:

Vai

Quer ir? Vai. Eu não vou segurar. Uma coisa que não dá certo é segurar uma pessoa contra a vontade, apelar pro lado emocional. De um jeito ou de outro isso vira contra a gente mais tarde: não fui porque você não deixou, ou: não fui porque você chorou. Sabe, existem umas harmonias em que é bom a gente não mexer. Estraga a música. Tem a hora dos violinos e tem a hora dos tambores.

Eu compreendo, compreendo perfeitamente. Olha, e até admito: você muda pra melhor. Fora de brincadeira, acho mesmo. Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender. É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência.

Sabe por que eu digo que você muda pra melhor? Ele faz tanta coisa melhor do que eu! Verdade. Tanta coisa que eu não aprendi por falta de tempo, de oportunidade – ora, pra que ficar me justificando? Não aprendi por falta de jeito, de talento, essa é que é a verdade. Eu sei ver as qualidades de uma pessoa, mesmo quando é um homem que vai roubar minha namorada. Roubar não: ganhar.

Compara. Ele dança muito bem, até chama a atenção. Campeão de natação, anda de bicicleta como um acrobata de circo, é bom de moto, sabe atirar, é fera no volante, caça e acha, monta a cavalo, mete o braço, pesca, veleja, mergulha... Não tem companhia melhor.

Eu danço mal, você sabe. Não consegui ultrapassar aquela fronteira larga entre a timidez e ousadia, entre a discrição e o exibicionismo, que separa o mau e o bom bailarino. Nunca fui muito além daquela fase em que uma amiga compadecida precisava sussurrar no meu ouvido: dois pra lá, dois pra cá.

Atravessar uma piscina eu atravesso, uma vez, duas talvez, mas três? Menino de cidade, e modesto, não tive córrego nem piscina. É com olhos invejosos que eu o vejo na água, afiado como se tivesse escamas.

Moto? Meu Deus, quem sou eu, pra ser bom nisso é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo – e esse ar ele tem.

Montar? É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado. Eu não tenho. Não tá em mim. Eu ia montar como se pedisse desculpas ao cavalo pelo incômodo, e isso não dá, não pode dar um bom cavaleiro.

O jeito como ele dirige um carro é humilhante. Já viajei com ele, encolhido e maravilhado. Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade. Não vou ter nunca aquela noção de tempo, a decisão, o domínio que ele tem. Cada um na sua. Eu troquei a volúpia de chegar rapidinho pelo prazer de estar a caminho. No amor também.

Caçar... Dar um tiro num bicho... Ele tem isso, a certeza de que o homem é o senhor do universo, tudo tá aí pra ele. Quem me dera. Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem.

Aí é que tou perdido mesmo, no capítulo da coragem. Ele faz e acontece, já vi. Mas eu? Quantas vezes já levei desaforo pra casa. Levei e levo. Se um cachorro late pra mim na rua, vou lá e morde ele? Eu não. Mudo de calçada.

Outra coisa: ele é mais engraçado do que eu. Fala mais alto, ri mais à vontade, às vezes chama até um pouco a atenção mas... é da idade. Lembra aquela vez que ele levou um urubu e soltou na igreja no casamento do Carlinhos? E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso? Os jornais falaram por dias naquilo. Não consigo ser engraçado assim. Não tá em mim. Por isso que eu não tenho mágoa. Ele é muito mais divertido. E mais bonito também.

Vai.

Olha, não quero dizer que o que eu vou falar agora tenha importância pra você, que possa ter influenciado na sua decisão, mas ele tem mais dinheiro também, você sabe. Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos, aquela confiança de entrar nos lugares. Eu não. Muito cristal me intimida. Os meus lugares são uns escondidos onde o garçom é amigo, o dono me confessa segredos, o cozinheiro acena lá do quadradinho e me reserva o melhor naco. É mais caloroso, mas não compensa o brilho, de jeito nenhum.

Ele é moderno, decidido. Num restaurante não te oferece primeiro a cadeira, não observa se você tá servida, não oferece mais vinho. Combina, não é?, com um tipo de feminismo. A mulher que se sente, peça o que quiser, sirva-se, chame o garçom quando precisar. Também não procura saber se você tá satisfeita. Eu sei que é assim que se usa agora. Até no amor. Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias.

Também não vou dizer que ele é melhor do que eu em tudo. Isso não. Eu sei por exemplo uns poemas de cor. Li alguns livros, sei fazer papagaio de papel, posso cozinhar uns dois ou três pratos com categoria, tenho certa paciência pra ouvir, sei uma ótima massagem pra dor nas costas, mastigo de boca fechada, levo jeito com crianças, conheço umas orquídeas, tenho facilidade pra descobrir onde colocar umas carícias, minhas camisas são lindas, sei umas coisas de cinema, não bato em mulher.

E não sou rancoroso. Leva a chave para caso de querer voltar.

(ÂNGELO, Ivan. *O ladrão de sonhos e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1994, p.12-14.)

Na crônica lida, o narrador apresenta vários motivos (com os quais diz concordar) que a namorada tem para preferir o adversário a ele. Contudo, essa explanação de motivos traz implícitas algumas críticas sobre o comportamento do seu opositor. Na verdade, vemos que ele, implicitamente, realça algumas qualidades suas e aponta os defeitos do namorado.

Consideremos outra situação: o narrador, inconformado com a separação, resolve se dirigir à ex-namorada para mostrar, explicitamente, por que ele é melhor que o outro pretendente. Nesse novo contexto, temos que alguns trechos do texto poderiam ser modificados.

Com base nisso, faça as adaptações nos trechos a seguir, modificando os termos sublinhados por outros que atendam ao objetivo de ressaltar as qualidades do narrador e explicitar os defeitos do outro pretendente.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquela ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Na crônica da atividade, o protagonista apresenta vários motivos para que a namorada o abandone, entretanto está implícito que ele, por meio da utilização de recategorizações do seu opositor, apresenta inúmeros defeitos – pouco atraentes – do seu rival. E, ao mesmo tempo, à medida que ele constrói a referência sobre si mesmo, acaba apresentando qualidades à ex-companheira.

A atividade demanda que os alunos reformulem alguns trechos do texto original, deixando explícitas, à namorada, as qualidades do homem abandonado. Em outra fase do exercício, foi pedido que evidenciassem os defeitos do adversário.

As questões proporcionaram aos estudantes apreenderem a orientação argumentativa do texto, através da análise de como as expressões nominais podem levar o leitor às conclusões pretendidas pelo autor. Além disso, eles puderam praticar e agir para modificar a configuração original do texto. O ensino de texto eficiente promove, acima de tudo, que os estudantes, além de exercitarem a habilidade escrita, também percebam que as escolhas dos componentes textuais cumprem um importante papel na organização retórica dos autores.

Houve grande envolvimento dos aprendizes na resolução dessa atividade. A maioria conseguiu atingir um bom nível de aproveitamento da atividade, elaborando respostas aceitáveis a cada reformulação. Para essa atividade, também utilizamos os conceitos de aceitável, regular ou não aceitável para aferirmos as respostas dos estudantes. Exemplifiquemos como se deu essa análise:

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

(24) É, é um jeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. (Aluno 9)

(25) É, é uma qualidade minha, considerar as pessoas em primeiro lugar. (Aluno 3)

A resposta do aluno 9 para a reformulação foi considerada regular, pois, apesar de não ter evidenciado um defeito, a atividade deixou bem claro que o aluno deveria deixar explícita uma qualidade do narrador. A utilização da expressão “jeito”, apesar de não estar de todo errada, é muito neutra para evidenciar a qualidade do personagem. O

sujeito 3, entretanto, reformulou o texto original, evidenciando um atributo positivo do locutor; consideramos, portanto, aceitável a resposta desse aluno.

Vejamos outro exemplo da análise:

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

(26) Já eu sou meio antigo, não tenho muito sucesso, gosto de umas cortesias. (Aluno 14)

O aluno 14, em vez de ter deixado clara uma particularidade positiva do protagonista, propôs uma qualidade de carga valorativa ainda mais negativa que “ultrapassado”. Por isso, ao analisarmos a questão, consideramos esta resposta como não aceitável.

Para visualizar o índice de rendimento dos sujeitos nas duas atividades, elaboramos uma tabela com as porcentagens de aproveitamento de cada sujeito.

Vejamos a seguir:

ÍNDICE DE APROVEITAMENTO DAS ATIVIDADES		
ALUNOS- PRODUTORES	ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2
1	N.R. ²³	85%
2	85%	85%
3	N. R.	100%
4	N.R.	85%
5	85%	100%
6	45%	57%
7	N.R.	57%
8	80%	85%
9	85%	70%
10	N.R.	70%
11	42%	57%
12	42%	85%
13	85%	100%
14	N.R.	57%
15	N.R.	85%
MÉDIA	68%	78%

Tabela 1 – Índice de aproveitamento das atividades.

Apesar de os índices de aproveitamento da atividade 2 apresentarem um número maior, acreditamos que as duas atividades cumpriram seu papel de elucidar a relevância das expressões referencias para a construção das relações de sentido no texto. Após as atividades, os alunos tinham mais domínio das estratégias referencias e conheciam, mais

²³ N.R. = Não realizou a atividade completa.

ativamente, as possibilidades de utilização dos referentes para a manutenção da cadeia coesiva do texto, ou para a estruturação dos projetos de dizer que o texto pode abranger.

Na próxima seção, discutimos a análise dos textos refeitos pelos estudantes e examinamos quais resultados, efetivamente, essa metodologia pedagógica possibilitou para a confecção de textos dos alunos.

5.3 INSTRUMENTAL 3

A nossa última etapa do processo de intervenção consiste na reelaboração dos textos produzidos na primeira etapa do nosso projeto. Para que realizássemos esse trabalho de reescrita dos textos, partimos de uma concepção de correção qualitativa.

Acreditamos que uma leitura interventiva do texto do aluno, tratando-o como autor, respeitando seus limites quanto à competência comunicativa e partindo de uma leitura-interativa, pode proporcionar melhores efeitos do que, simplesmente, uma correção indicativa dos textos dos alunos.

Para essa etapa da nossa intervenção, partimos das sugestões de Serafini (1998, p. 108-112), apresentadas em nossa fundamentação teórica (p. 33).

As aulas de Língua Portuguesa devem, antes de tudo, ter como missão a formação de escritores proficientes e, para isso, precisamos que os alunos entendam que a escrita se dá através de um processo, em que a releitura, a correção e a reescrita são etapas essenciais nesse movimento. Acreditamos que, para isso, a escola deve estar imbuída do intento de proporcionar aos estudantes as atitudes reais da prática de linguagem. Nesse panorama, uma das etapas mais caras do processo de escrita de qualquer escritor proficiente é a da reelaboração de seu texto, após uma correção.

Nessa etapa da pesquisa, achamos importante que o próprio aluno relese seu texto e fizesse o exercício de tentar se abstrair da sua produção, como escritor, e visualizá-las como leitor. Esse primeiro processo foi essencial para que a reflexão que cada produtor faz sobre seu texto resulte numa observação mais aguçada sobre os próprios problemas. Supomos que essa ação de desvelamento do texto a partir de sua intencionalidade e receptividade pode auxiliá-los nas futuras produções.

Percebemos que alguns alunos ficaram receosos e tímidos na primeira aproximação, mas essa impressão logo era descartada depois de alguns minutos de colóquio, o mais informal e descontraído possível, com os estudantes sobre os textos produzidos.

Algumas impressões ficaram muito nítidas e interessantes, principalmente, a percepção de que muitos alunos nunca tinham vivenciado a prática da escrita como reais autores. Esse momento de distanciar-se do próprio texto e percebê-lo como algo não somente particular, mas destinado a uma audiência, foi muito gratificante para nós.

Alguns alunos relataram que nem sabiam por onde começar o processo de reescrita, se eles teriam que recomeçar tudo de novo, “do zero”. Essas falas deixam a nítida impressão de como alguns aspectos fundamentais do ensino de produção escrita não podem ser negligenciados pelos professores de língua portuguesa. Faz-se necessário, a cada atividade de escrita, manter vívida na mente dos estudantes as etapas de construção do texto, para que se internalize a consciência de que qualquer texto é um processo que precisa ser, constantemente.

Concluída a reescrita dos textos, reanalisamos os textos produzidos pelos estudantes e aferimos quais aspectos eles conseguiram melhorar através da nossa intervenção. Para que visualizássemos e quantificássemos a nossa avaliação qualitativa, elaboramos tabela reproduzida a seguir:

S U J E I T O S	P R O D U Ç Ã O	Inadequações decorrentes de prejuízo à coerência textual			Inadequações decorrentes de desobediência à norma linguística
		Quebra de continuidade	Ausência de Progressão	Contradição	Norma textual-discursiva
		A	B	C	D
1	1	2	12	1	3
	2	1	3	0	2
2	1	1	5	0	0
	2	1	0	0	0
3	1	2	18	1	1
	2	2	4	0	0
4	1	1	9	0	0
	2	0	2	0	0
5	1	1	4	1	1
	2	0	0	2	0
6	1	1	9	0	1
	2	1	1	0	1
7	1	2	13	1	2
	2	0	2	1	2
8	1	1	5	0	1
	2	1	2	0	0
9	1	0	7	2	0
	2	0	2	0	0

10	1	0	5	1	1
	2	0	3	1	1
11	1	0	8	2	1
	2	0	1	0	1
12	1	1	1	5	1
	2	1	0	1	1
13	1	3	5	1	3
	2	1	2	1	1
14	1	0	6	1	2
	2	0	4	0	0
15	1	0	10	3	0
	2	0	3	2	0
TOTAL	1	16	117	19	16
	2	8	31	6	9

Tabela 2 – Quantificação das inadequações referenciais na primeira e na segunda versão do texto produzido.

Analisando o total de inadequações a,?? percebemos que houve uma melhora significativa desenvolvimento dos alunos quanto à construção da referência. Isso é particularmente notável no grupo B – ausência de progressão, em que se percebe uma redução acentuada do número de inadequações.

Os alunos conseguiram, para sanar as dificuldades encontradas, utilizar inúmeras estratégias referenciais. A maioria delas aparece nas atividades de intervenção propostas. Vejamos alguns exemplos reestruturação textual.

Grupo 1– expressão referencial responsável por quebra de continuidade

(27)

Excerto original	Excerto reformulado
Bom, acho que <u>ela</u> merece ganhar os votos por ser uma aluna muito esforçada no que faz, além de ser minha amiga, respeita os professores, os alunos e zeladores. (Texto 13)	Acho que <u>Amanda</u> merece ganhar os votos por ser uma aluna muito esforçada no que faz, além de ser minha amiga, respeita os professores, os alunos e zeladores. (Texto 13 – 2ª versão).

Na primeira versão, o aluno o aluno utiliza um pronome com função de introdução referencial, o que, nesse contexto, pode ser um problema de continuidade. Ao reelaborar seu texto, ele utiliza o nome próprio como introdução referencial, o que julgamos mais adequado.

(28)

Excerto original	Excerto reformulado
Ela pretende, se for eleita, [...] conversar com a direção para resolver problemas físicos da nossa sala, que precisa dar uma melhoria. Já o <u>Geovany</u> não. (Texto 5)	Ela pretende, se for eleita, [...] conversar com a direção para resolver problemas físicos da nossa sala, que precisa dar uma melhoria. (Texto 5 – 2ª versão)

O aluno-produtor do texto 5, preferiu, em sua reelaboração, retirar o trecho em que a quebra de continuidade se manifesta. Apesar de considerarmos que o referente introduzido e não continuado seria importante para a manutenção da argumentatividade do texto, essa medida de remover a porção textual problemática é válida no processo de reelaboração de textos, afinal saber resumir ou descartar referentes ou expressões problemáticas é um recurso importante na tessitura textual

Grupo 2 - expressão referencial responsável por ausência de progressão

Esse grupo corresponde ao maior índice de inadequações, mas, em contrapartida, ao melhor índice de correção do problema durante a reescrita. Os estudantes preferiram, na maioria das vezes, retirar a porção textual de conteúdo redundante. Um recurso muito utilizado pelos estudantes foi a utilização das elipses para impedir a repetição ou o empobrecimento do texto. Vejamos os exemplos de como os textos reescritos foram reelaborados:

(29)

Excerto original	Excerto reformulado
[...] e também por que os candidatos falam <u>mentiras</u> , em outras palavras, <u>iverdades</u> sobre ele. (Texto 4)	[...] porque os candidatos falam <u>mentiras</u> para ninguém votar em Thiago Luís, porque eles sabem que esse rapaz tem muitas chances de ganhar. (Texto 4 – 2ª versão).

Nesse caso, o autor não acrescenta nenhum traço informacional ao referente <mentiras> ao renomeá-lo com a expressão “inverdades”. Nesse caso, ao reescrever o texto, o aluno preferiu extrair essa informação irrelevante do cotexto.

(30)

Excerto original	Excerto reformulado
O Rodrigo merece ser o líder de sala porque ele é conhecido por todos da sala e da escola, é um bom <u>aluno</u> , chega cedo na escola, não é	O Rodrigo merece ser o líder da sala porque ele é conhecido por todos da escola, é um bom aluno, chega cedo à escola, é comportado,

um <u>aluno</u> danado, é atencioso, mantém a sala organizada, é um <u>aluno</u> que faz todas as tarefas e é competente, ele merece porque ele é um <u>aluno</u> exemplar [...] (Texto 2)	atencioso, mantém a sala organizada e faz todas as tarefas. (Texto 2 – 2ª versão)
--	---

Na reescrita de (30), observamos que o autor, para deixar o texto menos carregado de expressões referenciais desnecessárias, prefere utilizar a elipse para compor seu texto.

Dentre as correções relacionadas ao uso de elipse, um dos sujeitos da pesquisa utilizou o recurso de forma não adequada:

(31) Ø É responsável com todas as suas coisas, ajuda a todos e interage com as pessoas.
[...] Mesmo que ela ganhe as eleições, muitos não concordará.[sic] No meu ponto de vista, seria a melhor para o posto de líder.(Texto 6 – 2ª versão)

Apesar de a elipse ser um recurso coesivo muito aplicado e produtivo nos textos de escritores proficientes, esse mecanismo textual, quando usado de forma indiscriminada, pode causar prejuízo de sentido, pois acaba provocando ausência de especificidade de um referente, o que dificulta a progressão do texto. Acreditamos que o aluno em questão acreditou que qualquer forma de repetição fosse inadequada e, por uma tentativa de hipercorreção²⁴, acabou causando prejuízo de sentido ao texto.

Grupo 3 - expressão referencial causadora de contradição

Os estudantes, via de regra, reformularam os aspectos causadores de contradição sem que fosse necessário deixá-los explícitos no processo de correção. Isso ocorreu, principalmente, nas contradições externas ao texto. Observemos o exemplo a seguir:

(32)

Excerto original	Excerto reformulado
Ela <u>usa óculos</u> , <u>cabelo preto</u> , inteligente, <u>branca</u> , <u>alta e magra</u> e se chama Thalia. (Texto 12)	Thalia deve ganhar a liderança porque ela é muito prestativa e cumprir com tudo o que ela diz. (Texto 12 – 2ª versão).

Em (32), o autor utiliza, para caracterizar o seu objeto de discurso, referentes que não condizem com as qualidades necessárias a um bom candidato à liderança. Ao

²⁴ Hipercorreção é um fenômeno linguístico que ocorre, principalmente, entre falantes – mas não se limita à língua falada - que, preocupados com o correto uso do idioma, acabam cometendo um “excesso de correção”. Isso decorre de os usuários da língua, alertados sobre um tipo de erro, ficarem tão preocupados em não errar que acabam corrigindo o que não deve ser corrigido.

refazer seu texto, ele reelabora esses referentes a partir de predicacões mais condizentes com o que se atribui a um bom líder.

Com relação à contradição interna, nem sempre a reestruturação foi bem-sucedida e a contradição, desfeita. Em (24), explicitamos um exemplo de como essa reestruturação foi bem realizada.

(33)

Excerto original	Excerto reformulado
O Geovany é uma <u>peessoa como todos nós</u> , mas ele tem muitas <u>coisas diferentes</u> . (Texto 1)	O Geovany é uma pessoa como todos nós, mas ele tem <u>um algo a mais</u> . (Texto 1 – 2ª versão)

Em (33), o autor utiliza um termo “pessoa como todos nós” e, no mesmo parágrafo, ele se contradiz ao dizer que o seu candidato tem “muitas coisas diferentes”. Ora, se alguém é igual a todos, como ele pode ter coisas diferentes? Ao refazer esse excerto, aluna trocou a expressão por outra, mais adequada ao texto: “um algo a mais”. Essa reformulação demonstra que o sujeito-produtor encontrou uma estratégia adequada de refinamento das habilidades escritas. Afinal, ser igual a todos provoca, no aluno, uma sensação de familiaridade e proximidade com o candidato em questão, mas todo eleitor sabe que o líder precisa de características específicas e “especiais”, ou “algo a mais” – como escolheu nosso produtor, para que desempenhe sua função de maneira proveitosa.

Por fim, analisamos as inadequações associadas à norma textual-discursiva. Como já dissemos, as inadequações mais recorrentes que encontramos foram as expressões referenciais recategorizadoras de referentes exteriores ao cotexto. A reelaboração bem realizada desse grupo deu-se com o fato de a introdução referencial ser feita a partir da compreensão de que qualquer texto deve ser apresentado como uma unidade autônoma de sentido. Vejamos um exemplo.

(34)

Excerto original	Excerto reformulado
Eu escolho a Iara porque ela é uma pessoa legal e também quase não falta as aulas. [...] Ela deveria ganhar por que ela é muito criativa. (Texto 6)	Eu escolho a Iara <u>para ser líder de sala</u> , ela tem capacidade de assumir uma turma. Não tem faltas, tem bom comportamento, notas boas, é uma ótima candidata. (Texto 6 – 2ª versão)

Em (34), o aluno-produtor conseguiu reelaborar a porção textual problemática, de modo que o referente <líder de sala>, mais genérico, possibilita a adequação do referente <Iara>, uma das candidatas, em virtude de este último passar a ser ancorado pelo primeiro.

Nessa parte do nosso trabalho, elaboramos uma análise das produções textuais refeitas pelos estudantes. Nosso estudo baseou-se na atividade de reescrita dos nossos autores e na identificação das estratégias mais recorrentes; os alunos-produtores decidiram utilizar para reformular a utilização inadequada das expressões referenciais.

Percebe-se que a utilização das elipses e das retomadas correferenciais para solucionar os problemas de continuidade foram os recursos mais utilizados. Com relação à ausência de progressão, os alunos preferiram utilizar elipses ou a recategorização para refinar suas produções. Já nos aspectos de contradição, é perceptível que foi necessário mais empenho, por parte dos sujeitos-produtores, a reelaboração de seus textos. A retirada das porções problemáticas dos textos foi a estratégia mais utilizada para alcançarem uma refacção bem sucedida, em outros momentos, a reestruturação do período, utilizando novas expressões referenciais, foi a solução encontrada para a reelaboração.

Encerramos, nessa seção, a análise do nosso trabalho e achamos importante lançarmos algumas reflexões finais sobre nossa pesquisa na seção seguinte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos aplicar uma proposta de intervenção pedagógica que possibilitasse o aprimoramento da habilidade escrita de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza (CE), focalizando o domínio das estratégias de construção da referência.

Desse objetivo central, construímos um percurso metodológico composto de três etapas: 1) análise e classificação das expressões referenciais inadequadas a partir da proposta de Custódio Filho (2006); 2) elaboração e aplicação de atividades que salientassem a utilização e construção das estratégias referenciais; 3) atividade de produção e refacção de textos pelos alunos, alicerçada numa proposta de correção textual-interativa que possibilitasse a implementação da perspectiva do aluno, como um produtor de textos e do professor como um leitor colaborativo.

A nossa análise mostrou que a intervenção pedagógica executada conseguiu resultados positivos no refinamento das habilidades escritas dos educandos, principalmente no que se refere às inadequações que ocasionam a falta de progressão. As atividades interventivas realizadas, somadas à mediação do professor, conseguiram interferir no processo de escrita dos educandos, no que se refere à utilização adequada das expressões referenciais.

Outro aspecto relevante para nosso estudo foi a contribuição para reforçar a tese de que a referenciação pode fornecer um percurso metodológico viável para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas regulares. Acreditamos que os pressupostos metodológicos dessa teoria são eficazes e pertinentes para o tratamento didático de textos em nível escolar.

Além disso, percebemos que a correção textual-interativa é um importante recurso para o tratamento adequado dos textos em nível escolar. Essa proposta de mediação vai ao encontro do compromisso de se evidenciar o texto como unidade básica de ensino na disciplina de língua materna.

Os documentos oficiais preconizam o compromisso de valorização do texto como cerne motivador das aulas de língua portuguesa. Para que isso seja trabalhado a contento, é imprescindível que se lide de forma cuidadosa com a produção textual do aluno e que o texto do discente seja visto como uma unidade comunicativa e não somente como um meio para mais uma avaliação formal da escola. Por isso,

acreditamos que a proposta da referenciação, calcada nos aspectos sociocognitivos da linguagem, pode auxiliar o incremento das habilidades discursivas dos estudantes.

Vemos ainda que a pesquisa desenvolvida lançou outras perguntas pertinentes ao ensino de produção escrita e que podem suscitar novas investigações, como:

- O estudo de qual percurso interventivo seria mais eficaz para o incremento das habilidades escritas: a moderação do professor ou a elaboração de atividades direcionadas a um problema específico.
- A inclusão das categorias de análise gramatical a uma proposta interventiva e qual percurso didático, centrado na teoria da referenciação, poderia ser desenvolvido para o tratamento desses aspectos em âmbito escolar.

Acreditamos que os questionamentos restantes desse estudo salientam que a análise que realizamos não pretende fornecer uma “receita infalível” do tratamento das inadequações referenciais. Nem objetivamos criar regras para um bom tratamento das produções textuais dos alunos. Mas esperamos que nossa proposta proporcione melhores práticas e possa lançar luz à ideia de se tratar as expressões referenciais e a correção interativa.

Sabemos que esse percurso pedagógico não é uma tarefa simples. Ele demanda esforços cognitivos do aluno – que, muitas vezes, não está acostumado a trabalhos tão reflexivos e, acima de tudo, exige do professor um comprometimento e disponibilidade muito grandes. Temos ciência de que o professor encontrará outros obstáculos no seu caminho, advindos das especificidades de público e demanda que ele enfrentará, mas somos convictos de que a tarefa hercúlea de se trabalhar com textos nunca acontece em vão. Observar as habilidades de escrita nos nossos discentes ampliá-las e/ou refiná-las é nosso maior estímulo e recompensa.

Finalmente, concluimos salientando a importância do professor como agente transformador das questões escolares e centrando nossa atenção na sua atuação pedagógica como preponderante para o sucesso de qualquer empreitada pedagógica. Enfatizamos que sabemos as reais dificuldades enfrentadas pelos docentes, principalmente, na escola pública. E, por isso, não deixamos de destacar a importância desse profissional para qualquer melhoria relevante na educação brasileira. Isto posto, partimos do princípio que somente através do educador as questões textuais serão tratadas de forma pertinente às reais necessidades dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2000.
- BORTONI-RICARDO, STELLA M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Par
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003.
- _____. **Referenciação: Sobre Coisas Ditas e Não Ditas**. Fortaleza, Edições UFC, 2011.
- _____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M.A.P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA VAL, M.G. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação**. 186p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006, p. 94-139.
- _____. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 329p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101 – 119.
- KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 33-52.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELI, L. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. 208 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SANTAMARIA, Josep. Escrever textos argumentativos: uma proposta didática. In: CAMPS, Anna [et al.]. Tradução de Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 113 – 128.

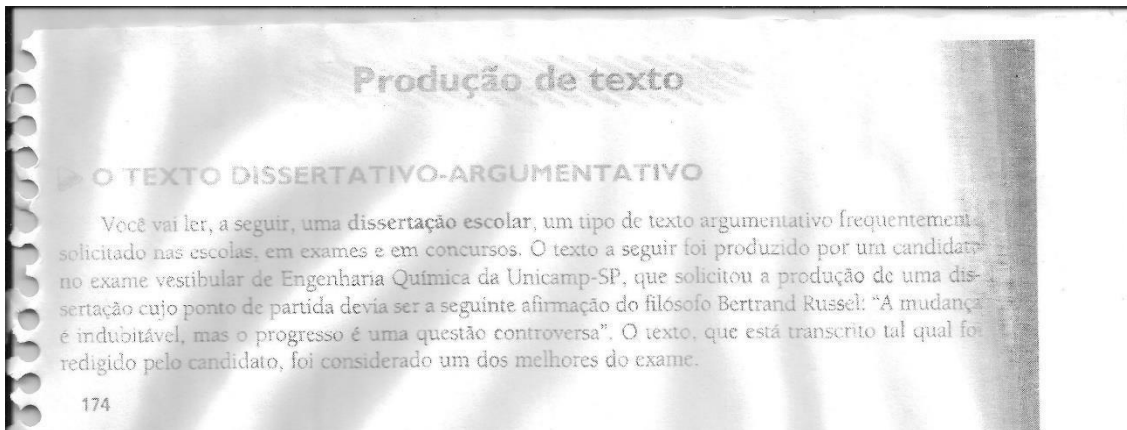
SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 – 466, set./dez., 2005.

ZAVAM, A. São axiológicas as anáforas encapsuladoras? In: CAVALCANTE, M. M. *et al.* (Org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares**. v. 2: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 123-143.

ANEXOS

ANEXO A



Há incerteza na mudança

O filósofo Bertrand Russel, ao afirmar que "a mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa", nos apresenta uma certeza e uma dúvida. A certeza se refere ao caráter dinâmico do universo no qual vivemos e a dúvida nos atinge quando questionamos se tal mudança será benéfica ou não.

Vivemos num universo dinâmico e as mudanças climáticas, junto aos ciclos dos movimentos aparentes dos astros, criando dias e noites, talvez sejam as provas mais evidentes disso. É interessante perceber como este dinamismo permeia a vida do homem, não só individualmente, mas também socialmente. Impérios são criados, conhecem seu apogeu e depois são destruídos, cedendo lugar a outros. As formas de vida também sofrem alterações através do tempo (teoria da evolução das espécies, de Darwin) e até mesmo os minerais, sujeitos à erosão e à ação oxidante da nossa atmosfera, se transformam em outras substâncias.

Correto está o filósofo, ao afirmar que "a mudança é indubitável". Porém a questão do progresso, ou seja, uma mudança positiva, deve ser analisada com mais cuidado. A partir da definição de progresso como mudança positiva, podemos nos perguntar "positiva sob qual ponto de vista?". Manuel Bonfim, em seu texto "A América Latina: males de origem", associa o progresso social a uma sociedade continuamente mais justa. Por outro lado, a revolução industrial, período de significativo progresso tecnológico, condenou mulheres e crianças a jornadas de trabalho desumanas, em troca de salários miseráveis. O progresso, nesse caso, representa uma mudança positiva apenas para o capitalista.

Passando da sociologia para a ecologia, podemos perceber, pelo texto "Bad evolution" de Alanna Mitchell, como o equilíbrio entre as espécies de uma lagoa pode ser alterado em função do aumento da temperatura. Entretanto, um ligeiro aumento na temperatura média do planeta pode reduzir o rigor do inverno em países "frios", aumentando a capacidade de produção agrícola desses países. Nesse caso o aumento da temperatura média do planeta deve ser considerado uma mudança positiva ou negativa?

Deve ficar claro que, muitas vezes, o ser humano não tem condições de avaliar o impacto causado por suas atividades. Sabemos que a instalação de uma usina termoeétrica provoca o aumento da acidez nas chuvas da região onde se encontra, mas qual o impacto sobre o meio ambiente devido a todas as outras atividades humanas? A aplicação de um determinado projeto social pode melhorar a vida de algumas pessoas em detrimento de outras. Como avaliar se isso é benéfico ou maléfico?

As palavras de Bertrand Russel, publicadas em 1959, continuam atuais e talvez nunca percam a atualidade. Talvez a humanidade deva continuar mudando sempre, sem nunca saber qual o próximo passo. Talvez estejamos condenados a continuar mudando, sem saber se caminhamos em direção a perpetuação da vida ou ao seu extermínio. Talvez Herbert Spencer esteja certo... e o progresso seja apenas parte da natureza humana.

indubitável: sobre o que não pode haver dúvida; incontestável

(Aldébaran L. do Prado Júnior, in: *Vestibular Unicamp – Redações 2003*, Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 51.)



Sergio Palmiro

O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão.

- Identifique os parágrafos que constituem essas partes. Introdução = parágrafo 1º; desenvolvimento = parágrafos 2º a 4º; conclusão = parágrafo 5º
- Qual é a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor na introdução? A ideia principal (tese) que o autor defende é apresentada no primeiro parágrafo.

2. O desenvolvimento é construído em quatro parágrafos.

a) Que aspecto da tese é desenvolvido no primeiro desses quatro parágrafos? O dinamismo e variedade da utilização da palavra e da vida humana.

b) Que aspecto é abordado nos outros três parágrafos? A dificuldade de viver em um mundo tão benéfico quanto este.

3. Os argumentos utilizados para fundamentar a tese podem ser de diferentes tipos: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos — enfim, tudo o que possa demonstrar que o ponto de vista defendido pelo autor tem consistência. Quais desses tipos de argumento o autor utilizou em cada um dos parágrafos do desenvolvimento?

No 1º parágrafo do desenvolvimento, o autor utilizou exemplos e dados históricos. No 2º parágrafo, dados históricos, comparações, exemplos. No 3º parágrafo, exemplos e dados históricos. No 4º parágrafo, dados históricos e exemplos.

4. Observe a conclusão do texto. Trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?

Uma conclusão do tipo síntese.

5. Observe o título do texto. Você o considera adequado ao texto? Por quê?

Resposta pessoal. Professor: Compare com os alunos que o título condiz com o que o autor defendeu no texto.

6. Observe a linguagem do texto:

a) Que variedade linguística foi empregada? Uma variedade de registro com a maioria poética.

b) Que pessoa gramatical dos verbos e pronomes predomina? A 3ª pessoa do singular.

c) A linguagem tende à pessoalidade ou à impessoalidade? Tende à objetividade ou à subjetividade? Tende à impessoalidade e à objetividade.

7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características do texto dissertativo-argumentativo? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Finalidade: argumentar e defender um tema proposto, analisando sob determinados pontos de vista e fundamentando o caso argumentativo com exemplos, dados históricos, estatísticos, depoimentos. Perfil dos interlocutores: geralmente o aluno ou o candidato e o professor, examinador ou corretor. O suporte é uma folha de papel. O tema são assuntos atuais de atualidade, que geralmente são temas polêmicos. A estrutura apresenta três partes: início e principal ou tese, desenvolvimento (contendo argumentos que sustentam a tese principal) e conclusão. A linguagem deve estar de acordo com o contexto, apresentando a impessoalidade e a objetividade, com predomínio da 3ª pessoa do singular.

Agora é a sua vez

Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido? O Instituto Datafolha fez uma pesquisa nacional sobre o tema em 1995. Treze anos depois, fez uma nova pesquisa sobre o mesmo tema e constatou mudanças importantes. Conheça, a seguir, alguns dados dessas pesquisas.

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: A QUALIDADE DOS ARGUMENTOS

Frequentemente ouvimos opiniões do tipo "O povo não sabe votar", "O brasileiro não tem memória", "O homem dirige melhor do que a mulher", "Dinheiro não traz felicidade", "Homem não chora", "Os políticos são todos corruptos", etc.

Essas opiniões fazem parte do **senso comum**, isto é, de um conjunto de ideias que, apesar de serem emitidas como verdades absolutas, são desprovidas de qualquer base científica ou crítica e, por isso, são discutíveis.

Veja como o escritor Leon Eliachar se aproveitou do senso comum para a elaboração de um texto criativo:

Mais valem dois carros na contramão do que uma mulher na mão

Mulher dirigindo é a coisa mais displicente do mundo. Mais displicente do que ela, só mesmo o examinador que lhe deu a carteira de motorista. E só porque tem carteira, a mulher passa a dirigir por autossugestão, isto é, se lhe deram carteira, é porque acharam que ela sabe dirigir. E ela se compeñeira disso de tal maneira que sai por aí dirigindo, não o seu carro, mas o trânsito todo.

Por exemplo: mulher nunca sabe qual o sinal que dá passagem, se o verde, o vermelho ou o amarelo. Ela para e anda por simples intuição: alguma coisa no seu íntimo lhe diz que se o carro da frente parou ela também deve parar. Só que a maioria das vezes ela para em cima do outro.

A gente nunca sabe por que a mulher põe o braço pra fora do carro: se para secar as unhas, bater a cinza do cigarro, mostrar as jóias, dar adeuzinho para alguma conhecida, virar à esquerda, virar à direita, seguir em frente ou parar. Em verdade, ela mesma também não sabe, e só se convence que estava com o braço pra fora porque as testemunhas do desastre lhe garantem isso, depois.

Mulher tem espírito prático, isso tem. De fato, deve ser inútil esse negócio de usar freio; ela usa mesmo é o para-choque do carro da frente.

Preste atenção, toda vez que o trânsito para mais de meia hora, não pode ser outra coisa: tem mulher colocando carro na garagem. E toda vez que há um desastre, tem mulher metida no meio — se ela não estava dirigindo, estava atravessando a rua.

Grande parte dos acidentes de tráfego verificados com mulher são devidos à sua vaidade: ela pensa que espelhinho é pra se ajeitar toda vez que o vento desmancha os seus cabelos.

A mulher não tem problema de estacionamento, porque nunca procura vaga para estacionar: ela mesma faz a sua vaguinha entre dois carros.

Mas numa coisa a mulher leva vantagem sobre os homens, quando dirige: é incapaz de correr a mais de 120 — e por isso mesmo, quando o ponteiro chega a 110, ela não tira mais os olhos do velocímetro.

(O homem ao quadrado, São Paulo, Circulo do Livro, p. 151.)



Observe as afirmações contidas no 3º parágrafo do texto.

- Qual é o sujeito da oração "A gente nunca sabe"? A gente
- Nessa oração, embora o sujeito sintático seja explícito, há algo que determina quem de fato faz essa afirmação? o
- Embora não pareça, as afirmações baseadas no senso comum têm autoria. Na sua opinião, socialmente, de quem você acha que é a autoria dessas afirmações? Do homem.

A verdade sobre as mulheres no trânsito

Por que será que as mulheres pagam até 15% a menos do que os homens ao fazerem o seguro de automóvel? Leia estes dados sobre a mulher curitibana e entenda por quê:

Com relação a acidentes com vítimas, em Curitiba, no ano de 2007, os homens causaram 8.173 acidentes, enquanto as mulheres provocaram apenas 1.510. Segundo Celso Mariano, diretor de Relações Institucionais da Tecnodata, empresa de Curitiba (PR) especializada em segurança e educação para o trânsito, o fato de a mulher ser mais cuidadosa tem muitas explicações, inclusive uma forte questão cultural. "Elas começam a dirigir com mais cautela já que as ruas eram tidas como um ambiente tipicamente masculino. Além disso, a mulher tem o instinto materno que, no trânsito, se manifesta como um maior cuidado para evitar acidentes e proteger a vida", acredita.

(www.transitodet.com.br/reportmulheres(cribdostransito.html. Acesso em: 7/3/2008.)

- Uma das características do senso comum é a generalização, isto é, o procedimento de estender a um conjunto de casos, sem fazer distinção entre situações diferentes, conclusões resultantes da observação de uma situação particular. Quase todas as afirmações do texto "mulher" pensa que espelinho é pra se usar toda vez que o vento desmancha os seus cabelos", "ela usa o cinto [como favela] e o para-choque do carro do freixo", "Mulher dirige e a coisa não acontece no mundo".

a) Identifique no texto outros exemplos de generalização.

b) Dê exemplos de situações que você conhece e que contradizem as generalizações do texto.

- Outra característica do senso comum é a visão parcial dos fatos, isto é, os fatos são examinados sob um número reduzido de aspectos e pontos de vista. É o que se verifica, por exemplo, nos trechos:

"toda vez que o trânsito para mais de meia hora, não pode ser outra coisa: tem mulher colocando carro na garagem"

"É toda vez que há um desastre, tem mulher metida no meio"

Que outros aspectos relativos aos fatos mencionados nos trechos poderiam ser considerados?

- No último parágrafo do texto, o autor faz sobre a mulher uma afirmação que revela a imprudência masculina no trânsito.

a) Qual é essa afirmação? A de que a mulher "é incapaz de correr a mais de 100".

b) Por que essa afirmação revela a imprudência masculina no trânsito? Porque a mulher consegue dirigir a mais de 100 km/h sem problemas, enquanto o homem não consegue. Portanto, afirma a mais de 100 é imprudência masculina.

- Embora trate de questões sérias, como imprudências no trânsito, o texto de Leon Eliachar é humorístico. De que modo foi construído o humor nesse texto? Por conter uma parte de afirmações absurdas e exageradas, por ser em relação à mulher e, conseqüentemente, vem construído com uma ironia quanto suas afirmações sobre a afirmação de que homens correndo é um desastre. Há muitos exemplos de ironias.

O texto de Leon Eliachar é construído a partir de opiniões extraídas do senso comum.

Senso comum é um conjunto de ideias quase sempre generalizantes e às vezes preconceituosas, baseadas em opiniões de autoria indefinida. Tais ideias apresentam uma visão parcial da realidade, sem nenhuma base científica ou crítica e, por isso, são geralmente questionáveis.

Ao lado das opiniões sem fundamento, fazem parte do senso comum afirmações como "Fumar é prejudicial à saúde", "Devemos proteger os animais", "Ser cuidadoso no trânsito diminui acidentes" e são representadas pela maioria dos provérbios.

Baseadas na evidência, na observação, em experiências de vida e na reflexão, essas afirmações evidenciam bom senso e não precisam de comprovação científica para demonstrar sua validade. Apesar disso, devem ser evitadas como argumento, pois, embora se apoiem em pontos de vista justificáveis, apresentam baixa informatividade.

ANEXO B

28 Artigo de opinião e editorial

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

1. O que é um artigo de opinião.
 - Quais são as suas características estruturais.
 - Qual é a sua finalidade.
 - Em que contextos o artigo de opinião circula e qual é o perfil de seus leitores.
 - Como é a linguagem utilizada na sua elaboração.
 - Qual é a importância dos contra-argumentos para o artigo de opinião.
2. O que é um editorial.
 - Quais são as suas características estruturais.
 - Qual é a sua finalidade.
 - Em que contextos o editorial circula e qual é o perfil de seus leitores.
 - Como é a linguagem utilizada na sua elaboração.
 - Em que um editorial difere de um artigo de opinião.

Leitura

Jornais, revistas, portais da internet são espaços para circulação de um gênero argumentativo conhecido como artigo de opinião. Apresentamos, a seguir, dois textos representativos desse gênero.


ARTIGOS

Violência versus compaixão

Alba Zaluar

Em 1968, na Inglaterra dos Beatles e dos sindicatos fortes, uma linda menina de olhos azuis — Mary Bell — foi julgada como adulto quando tinha 11 anos de idade. Ela havia assassinado sem nenhum motivo dois meninos de 3 e 4 anos, provavelmente com outra amiga. Mary foi condenada, depois de uma série de reportagens e investigações apressadas em que a sua imagem foi pouco a pouco associada ao demônio. Ela ficou internada até 1990 em várias instituições, todas com o objetivo de recuperar crianças e adolescentes que ali cumprem pena, mas das quais saiu sem conseguir admitir o mal que havia feito. Em 1995 foi procurada por uma escritora interessada em entender por que as crianças matam. Foi nas longas conversas com essa mulher, durante as quais pôde reconstituir o seu passado, inclusive o descaso e a série de abusos sexuais sofridos por ela nas mãos de sua própria mãe com seus namorados, que Mary pôde finalmente um dia reconhecer ser a assassina e acrescentar: "O que fiz não tem desculpa". Ela havia recuperado sua consciência moral, e os sentimentos da vergonha, da culpa e da compaixão. Não foi apenas a disciplina da instituição, a horta das verduras, o contato com animais, a oficina mecânica, ou as aulas que lhe permitiram atingir esse ponto. Foi algo muito mais profundo.

A diminuição da idade na responsabilidade criminal de 18 para 16 anos poderia diminuir os efeitos da manipulação perversa do Estatuto da Criança e do Adolescente por impedir que jovens nessa faixa de idade sejam usados para garantir a impunidade de maiores. Mas, enquanto as medidas socioeducativas



tem mera ficção na letra da lei, enquanto não houver atendimento médico e psicológico a adolescentes tão precocemente comprometidos com a crueldade e a indiferença ao próximo, tal mudança de nada adiantará. Se o sistema de justiça no Brasil não for capaz de estancar as absurdas taxas de impunidade nos homicídios, se o sistema de punição específica para menores homicidas não tiver meios de lhes devolver a consciência moral malformada ou desmantelada ao longo de suas abusadas vidas, continuaremos a ver os mesmos jovens a repetir tais atos sem remorso. Falta-lhes empatia, falta-lhes capacidade de avaliar o sofrimento que causam no outro, falta-lhes a faia que permite colocar-se no lugar do outro, ou seja, compaixão.

Enquanto isso não acontecer, não resta senão a alternativa da prisão para que outras Lianas não sejam imoladas e não fique apenas o olhar doloroso de seu pai dizer: fui a minha filha, mas poderia ter sido a sua.

ZALLAR, Alba. *Folha de São Paulo Online*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/0705200706.htm>>. Acesso em: 7 maio 2007.

Imoladas: sacrificadas.

Texto 2

Crimes e castigo

Elis Schwartzman

Atendendo a provocações, volto a comentar o inominável assassinato do pai de namorados Liana Friedenbach e Felipe Caffé, desta vez sob o aspecto legal. A tarefa que me cabe não é das mais agradáveis, pois ao sustentar que se reduza a maioridade penal para 16 anos, como muitos agora exigem, careço de algum modo defendendo o menor Xampinha, cujos atos estão além de qualquer defesa. O que de certa forma me tranquiliza é a convicção de que princípios existem para ser preservados contra exceções. E os crimes de Embuçú [...] foram justamente uma trágica exceção.

É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioridade penal aos 16 anos como um fim em si mesmo. Não é desprovida de sentido a argumentação dos que defendem a redução afirmando que, nos dias de hoje, com a intensa circulação de informações, os jovens amadurecem mais cedo para algumas coisas. Se a lei já dá faculta votar aos 16, por que não responder penalmente por seus atos?

Eu poderia, é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser, enquanto o de 18 ou mais está obrigado a fazê-lo. De todo modo, um garoto de 16 não pode dirigir veículos, abrir ou fechar negócios e nem candidatar-se à maioria dos cargos públicos eletivos. [...]

O ponto que eu quero defender, contudo, não é este. Se, ignorando todas as nossas tradições jurídicas e culturais, fôssemos criar um sistema penal inteiramente novo, eu não veria grandes problemas em fixar a maioridade aos 16 anos, mesmo permitindo que o tribunal determinasse a capacidade jurídica de cada acusado, independentemente de sua idade cronológica. [...]

É bom lembrar que a tradição do Direito brasileiro sempre foi a de considerar os jovens como seres em formação. Isso não significa, é claro, que crianças e adolescentes não devam ser punidos pelo que façam de errado. [...]

Se a almejada recuperação é relativamente rara, isso ocorre em grande medida porque a sociedade não se mostrou capaz de organizar *Lebens* eficientes, que ofereçam uma chance real de ressocialização e não sejam verdadeiras escolas de crime. [...]

Também é preciso considerar que uma eventual redução da maioridade penal provavelmente levaria a uma diminuição do envolvimento de jovens em crimes. Parte da criminalidade juvenil se explica pelo fato de quadrilhas se utilizarem de menores (na suposta impunidade) para "puxar o gatilho" no lugar de adultos. O resultado provável de uma mudança na lei seria o recrutamento de um contingente de "facções" ainda mais jovem do que o atual. O que fazer então? Reduzir ainda

Panóptico: a instituição-modelo



A Penitenciária americana de Stateville, que segue o modelo panóptico de Jeremy Bentham. Foto de 1954.

O panóptico, concebido por Jeremy Bentham, jurista e filósofo inglês (1748-1832), era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre central, onde ficava um vigilante. O anel dividia-se em pequenas celas. Em cada uma delas, encontrava-se, a depender do tipo da instituição (prisão, manicômio, etc.), um prisioneiro a ser corrigido, um louco, etc. O panoptismo corresponde, portanto, à observação total, ou seja, à tomada integral, por parte do poder disciplinador, da vida de um indivíduo.



mais a maioridade penal? Para 11, 9, 7 anos de idade? Seguir o exemplo de alguns Estados norte-americanos e aplicar a pena de morte a crianças? [...]

A questão é que o Estado não pode ceder a essa lógica pré-kantiana, pré-jurídica, pré-civilizatória. Não pode, tampouco, imaginar que todo menor que se envolva em ilícitos seja um sociopata além da recuperação e quizá da própria humanidade. Sempre existirão exceções, mas a lei precisa ser concebida para a regra. O poder público precisa se ater à ideia de punir o indivíduo — e sempre na justa medida, sem paixão — para universalizar o Direito. [...]

O que detém o crime não são exatamente as penas, mas um sistema que funcione. É esse o objetivo que precisamos perseguir.

SCHWARTSMAN, Hélio. Pensata. *Folha Online*.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u124.shtml>>.

Acesso em: 3 mar. 2010. (Fragmento adaptado).

» Análise

- Os textos 1 e 2 abordam um mesmo tema. Qual é ele?
 > Qual o objetivo geral dos dois textos?
- Qual é a posição defendida pela autora do texto 1?
 > Que argumento(s) ela apresenta para defender tal posição?
- Qual é a posição defendida pelo autor do texto 2?
 > Que argumentos ele utiliza para defendê-la?
- Releia os dois primeiros parágrafos do texto de Alba Zaluar. Eles são importantes para a estratégia argumentativa da autora? Explique.

» Releia.

“É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioridade penal aos 18 anos como um fim em si mesmo. Não é desprovida de sentido a argumentação dos que defendem a redução afirmando que, nos dias de hoje, com a intensa circulação de informações, os jovens amadurecem mais cedo para algumas coisas. Se a lei já lhes faculta votar aos 16, por que não responder penalmente por seus atos?”

Eu poderia, é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser, enquanto o de 18 ou mais está obrigado a fazê-lo. De todo modo, um garoto de 16 não pode dirigir veículos, alugar ou fechar negócios e nem candidatar-se à maioria dos cargos públicos eletivos. [...]”

- A leitura do trecho acima permite identificar a estratégia argumentativa utilizada por Hélio Schwartzman. Qual é ela?
 > Por que ela pode ser eficaz para convencer os leitores?

Estratégias argumentativas

A contra-argumentação: uma estratégia inteligente

Um modo eficiente de organizar um texto argumentativo é antecipar os argumentos contrários à posição que se pretende defender. Uma vez expostos os argumentos alheios, o autor do texto pode buscar contra-argumentos, ou seja, fatos, dados, reflexões que demonstrem, para seus leitores, por que os argumentos contrários à posição sustentada no texto poderiam ser questionados. Tal estratégia faz com que o autor pareça uma pessoa ponderada, capaz de analisar diferentes pontos de vista, o que reforça a ideia de que a perspectiva por ele defendida é a mais razoável.

- » Em diferentes momentos, o autor do texto se manifesta na 1ª pessoa. Observe:

“É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioria penal aos 18 anos como um fim em si mesmo.

Eu poderia, é certo, contra-argumentar.

O ponto que eu quero defender, contudo, não é este.”

6. A explicitação da 1ª pessoa do singular torna subjetivos os argumentos apresentados? Explique.

- O uso explícito da 1ª pessoa do singular pode ter algum efeito particular sobre os leitores? Por quê?

Artigo de opinião: definição e usos

Ao lado de textos jornalísticos de caráter mais expositivo, como a notícia e a reportagem, jornais e revistas também abrem espaço para textos argumentativos, como os artigos de opinião.

Tome nota

O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante, geralmente controversa, de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Como jornais e revistas destinam a maior parte de seu espaço para textos informativos, é importante que haja alguns textos em que as notícias mais relevantes possam ser analisadas. É essa a principal função dos artigos de opinião.

Neles, jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.

O leitor encontra, nesses textos, um espaço de reflexão mais detalhada que, por vezes, o auxilia a compreender melhor o mundo em que vive, pode servir de base para formar sua própria opinião, ou, ainda, confirma uma posição que já tem sobre determinado fato ou questão.

Deve-se destacar, porém, que nem sempre os artigos assinados apresentam uma opinião que coincide com a da publicação em que são divulgados. O jornal *Folha de S. Paulo*, por exemplo, faz a seguinte advertência logo abaixo da coluna “Tendências / Debates”, espaço fixo para artigos assinados por pessoas que não fazem parte do seu quadro de jornalistas:

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.

Contexto de circulação

Tradicionalmente, o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários e revistas semanais, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas.

Veja.

Lições de Virginia Tech

Diga-me qual a tua interpretação para o massacre nos EUA e eu te direi quem és

Segunda-feira passada (16 abr. 2007), Cho Seung-hui, estudante sul-coreano de 23 anos, cuja família se estabeleceu em 1912 nos EUA, matou a tiros, entre colegas e professores, 32 pessoas no Instituto Politécnico de Virginia (Virginia Tech), uma instituição de elite. Por que o rapaz, armado com duas pistolas que adquirira, perpetrou esse massacre e como isso foi possível?

A resposta é simples: óbvia e só não a aceitam aqueles que se deixaram voluntariamente cegar por algum tipo de propaganda malficoiosa.

É fácil adquirir armas de fogo nos Estados Unidos, bem mais do que na Europa e no Brasil. Armas, como se sabe, malam (como, aliás, caminhões cheios de fertilizante, bombas caseiras, facões, etc.). Um homicida atacadista sempre vai dispor ali das ferramentas necessárias para realizar seu trabalho. Além disso, como na Virginia Tech as armas eram rigorosamente proibidas, nenhuma das vítimas potenciais dispunha dos meios para se defender de alguém disposto a transgredir as leis e as normas locais. Caso algum estudante estivesse armado, ele poderia ter parado o assassino. [...]

Como a sociedade mais injusta, imperialista, militarista e violenta que já existiu, a americana é o caldo de cultura da violência individual, violência esta encorajada pelos meios de comunicação, videogames e pela ideologia do país. Jovens facilmente influenciáveis absorvem os valores oficiais e cometem barbaridades. Além disso, as instituições de ensino superior são verdadeiros centros de doutrinação anti-capitalista e anti-americana, nos quais a democracia local é retratada como uma tirania. Professores, inclusive os de Letras, falam de culpa coletiva e pregam a destruição revolucionária do sistema. Alunos facilmente influenciáveis ouvem esse blábláblá e tomam a justiça nas próprias mãos.

Valê a pena acrescentar razões suplementares para o massacre. A guerra do Iraque, que legitimou a violência. Os protestos contra a guerra do Iraque, que indispueram os americanos entre si. A repressão sexual, que canaliza a testosterona rumo a opções perigosas. A licença sexual, que leva aqueles que não se dão muito bem neste jogo a se tornarem rancorosos e vingativos. A discriminação de que são vítimas os imigrantes. O excesso de imigração, que não dá tempo aos recém-chegados de se adaptarem à cultura local. A miséria e a fome. A opulência e a obesidade. O aquecimento global.

E quanto a Cho Seung-hui? Ele, afinal, era o verdadeiro culpado. Ele era, afinal, a vítima principal. Cho era um narcisista que queria aparecer. Cho era um introvertido que queria desaparecer. Ele era um maluco antissocial cujos próprios colegas previam que certo dia faria uma dessas. Era um rapaz normal, enlouquecido por um ambiente cruel e predatório. Era um herói, um mártir corajoso que, com seu sacrifício, ajudou a punir uma sociedade injusta.

Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (desde que ele tenha conhecimento do massacre na universidade americana).

Olho: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. No caso, Nelson Ascher analisa o que as várias interpretações sobre o massacre revelam sobre a sociedade americana. O autor do olho não costuma ser o articulista e sim o editor do jornal ou revista em que o texto será publicado.

1º parágrafo: contextualização da questão que será analisada.

O parágrafo termina com a explicitação de uma pergunta retórica que dá início ao desenvolvimento da análise. Essa estratégia argumentativa faz com que o leitor focalize o que, para o autor do texto, é o ponto de partida de sua análise.

2º parágrafo: início da análise do autor, marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. Adjetivos e advérbios, neste caso, definem a opinião de Nelson Ascher sobre as pessoas que não aceitam os motivos que serão expostos a partir do próximo parágrafo.

3º e 4º parágrafos: as respostas que começam a ser apresentadas conduzem o leitor, passo a passo, pelo raciocínio analítico do autor, favorecendo sua aceitação das conclusões apresentadas, porque acompanha a análise desenvolvida pelo autor.

Tais respostas são os argumentos apresentados no texto, para sustentar a análise que está sendo construída. Deve-se observar que o articulista, após a apresentação de um argumento, procura explicá-lo para o leitor, consolidando, assim, a análise que faz do massacre.

A mesma estrutura será mantida no 4º parágrafo.

5º e 6º parágrafos: Nelson Ascher enumera uma série de razões que foram apresentadas para explicar as atitudes de Cho Seung-hui. Também as várias análises feitas sobre o rapaz são enumeradas.

A estratégia argumentativa utilizada, agora, é diferente da que vinha sendo explorada até o 4º parágrafo. Em lugar de apresentar um argumento e explicá-lo para o leitor, o autor procura, por meio da enumeração de várias razões e análises associadas ao massacre (algumas das quais excludentes), fazer com que o leitor perceba o quão complicado é encontrar uma única explicação para um acontecimento tão chocante.

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro responsável / Representante legal,

Gostaríamos de convidar o menor

a participar como voluntário na pesquisa intitulada “Processos referenciais em textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de interação entre professores-leitores e alunos-produtores”.

O objetivo desse estudo é contribuir para o aprendizado da escrita dos alunos dessa turma. A forma de participação do menor por quem o(a) sr.(a) é responsável consiste em:

- produzir textos que serão corrigidos e avaliados pelo professor/pesquisador;
- participar do processo de correção individualizada dos textos produzidos pelos alunos.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízos ou riscos à qualidade e condição de vida, estudo e/ou trabalho dos participantes. Ressaltamos que a identidade do(a) menor será mantida em sigilo.

Durante o desenvolvimento do trabalho, não haverá nenhuma cobrança financeira, bem como não será ofertado nenhum valor monetário aos participantes.

Como benefício dessa pesquisa, esperamos que o participante, além de praticar sua habilidade com o texto verbal, também se aproprie do processo eficiente de produção textual.

Gostaríamos de deixar claro que a participação menor por quem o(a) sr.(a) é responsável é voluntária e que o(a) sr.(a) poderá recusar-se ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar a participação autorizada, se assim preferir, sem penalização alguma e sem prejuízo a seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para mais informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora ou o orientador da pesquisa.

Pesquisadora Responsável: Renata Abreu Silvério
Telefones para contato: (85) 8502-8786
E-mail: renata.abreusilverio@gmail.com

Orientação do projeto: Prof Dr. Valdinar Custódio Filho
Instituição: Universidade Estadual do Ceará
Telefone para contato: (85) 8921-9136

Se julgar conveniente, outro contato poderá ser feito com o Comitê de Ética em Pesquisa: (85) 31019890.

Eu, _____, portador do RG nº: _____, confirmo que Renata Abreu Silvério, ao convidar o menor por quem me responsabilizo, explicou-me os objetivos dessa pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para a participação do menor _____ também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____

(Assinatura do responsável ou representante legal)

Eu, Renata Abreu Silvério, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Assinatura do pesquisador

ANEXO D

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1 Eis a questão em quem votar? Bem me
 2 minha opinião eu votaria no Geovany por
 3 que ele é uma pessoa responsável, sabe diabo
 4 gar com as pessoas, sabe a hora certa pra
 5 tudo e ele respeta os todos. Consegue ele
 6 mesmo ganhar.

7 A outra candidata também é boa e
 8 simpática, legal mas eu acho que ela não
 9 é a melhor opção pra esse lideranço já
 10 o Geovany aí sim ele é a pessoa ideal
 11 pra ser líder.

12 O Geovany é uma pessoa como todos
 13 nós, ~~ele~~ ele tem muitas coisas diferentes
 14 ele se interessa pra tudo, o que nós precisamos
 15 é de uma pessoa que saiba conversar bem
 16 os gestores sem se afetar como várias vezes
 17 já aconteceu com o antigo líder, ele é uma
 18 pessoa calma, quando os alunos tem alguma
 19 dúvida resolve o problema e ele sempre
 20 dá ajuda, ele é amigo de todos, nunca dis-
 21 cutiu com ninguém, até os professores gos-
 22 tam dele, as notas dele são extraordiná-
 23 rias ele só tira 9 ou 10, por isso que todos
 24 tem que votar nele ele é o melhor pra
 25 todos, pode ser certeza votar no Geova-
 26 ny no assim mesmo só se for um
 27 líder de respeito, que se importa com o
 28 melhor pra nós. Obrigado pela atenção e
 29 votar no Geovany é a melhor
 30



SUJEITO

1



FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	○ Rodrigo merece ser o líder da sala porque ele é
2	conhecido por toda a sala e da escola, é um bom
3	aluno, chega cedo na escola, não é um aluno danado, é atencio-
4	so, mantém a sala organizada, é um aluno que faz todas
5	as tarefas e é competente, ele merece porque ele é um aluno
6	exemplar e ele é bem organizado.
7	É uma pessoa ótima para assumir esse cargo. Vote
8	neste que não irá se arrepender, Meu candidato vai ganhar e
9	não vai desapontar ninguém.
10	Ele trará muitos benefícios para nossa sala
11	de aula + também para a escola, pois se a sala melho-
12	ra a escola também melhora. Vote no Rodrigo; Enquanto isso
13	as outras outros candidatas estão com propostas ruins... Que
14	não irão melhorar em nada a nossa sala de aula. Com o
15	Rodrigo no mandato a nossa sala irá melhorar bastante,
16	pois suas <u>propostas</u> são as melhores.
17	○ Rodrigo tem um ótimo perfil para ser
18	líder da nossa sala de aula, pois é muito competente e
19	organizado...
20	Vote Rodrigo.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

SUJEITO

2

VOTE

RODRIGO 15

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	Esta acontecendo eleições na minha escola e eu tenho um
2	candidato, e irei falar um pouco do perfil do meu candidato
3	to, ele é o matheus, e ele tem muitas qualidades, por ser um
4	aluno mat, ele é um cara atencioso, chega sempre cedo
5	na sala, ele nunca faltou porque ele é um aluno exemplar
6	e ele é bem organizado.
7	Ele gosta de limpar o sala ² então gosta de ajudar, e ele
8	é um perfil ótimo para assumir esse cargo, porque ele não
9	tem problemas, ele além de tudo é um candidato por
10	tição, ele é "justo" no sala entre outras qualidades.
11	É que poderia embargues no decisão é porque ele não é
12	muito chegado com outros alunos, mas ele está sempre pre-
13	sente nas aulas, dificilmente ele falta, e além de tudo
14	ele tem compromissos com os outros que ele faz e é muito
15	responsável e culto.
16	É o caso que eu tenho o perfil do meu candidato, mas
17	quem irá decidir é a maioria dos alunos, e minha opinião
18	é essa e eu acredito que ele fará o líder do sala, ele assu-
19	mirá esse cargo com bastante cautela, está muito com-
20	promisso e responsável para assumir esse sala.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	



FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	
2	Hoje, no dia 5/03/15 a sala 9ª A manhã da escola
3	Herminio Barroso, está fazendo uma campanha para o cargo
4	líder de sala e agora eu vou fazer uma campanha
5	de uma pessoa que eu tenho certeza que seria um
6	bom líder de sala, Thiago Luis, ele deve ganhar
7	porque ele é estudioso, inteligente, divertido e independente
8	gosta de fazer as coisas sozinho e amigo de
9	todos e eu tenho certeza que ele seria um bom líder.
10	intransigente ele sabe as opiniões dos outros e também
11	gosta de ajudar os outros.
12	Muitas pessoas dizem que ele não é estudioso, desinteressado,
13	irresponsável mas eles não sabem disso porque
14	não conhecem ele direito e também, por que os candidatos
15	falam mentiras em outras palavras, a verdade é que eles
16	sabem sabem que ele tem muitas chances de ser
17	o líder.
18	Então, colegas, venham se juntar a mim. Vote em
19	Thiago Luis para o cargo que quer um líder que ajuda,
20	que é responsável, simpático e inteligente. Venham se
21	juntar a mim! Vote em Thiago Luis.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	
2	Votem na Danayla. Ela é uma aluna exemplar, faz
3	todas as tarefas e trabalhos, é bastante comunicativa e tam-
4	bém é muito dedicada. Danayla tem aprovação de uma boa
5	parte dos alunos da sala e dos professores também. Por ser
6	bem educada, trata bem as pessoas e cada vez mais conquista-
7	ta-as. Com ela na liderança, a sala vai ficar mais anima-
8	da e mais organizada.
9	Ela pretende, se for eleita, conversar com a turma
10	para saber, na opinião de cada aluno da sala, como (ela)
11	poderia melhorar a sala, como poderia melhorar as
12	aulas, conversar com a direção para resolver problemas
13	também com a estrutura física da nossa sala, que pre-
14	cisa dar uma melhorada. Já o Geovany não.
15	A concorrência diz que ela não sempre para ser
16	líder, mas ao elegê-la você terá as mudanças, mudanças
17	boas, porque (ela) está preparada para ser líder. Ela, como
18	tem muitas ideias, poderá animar e recreio, com atitudes
19	legais e criativas. Com todas essas boas características
20	você já sabe em quem vai votar.
21	Vá Danayla Aguiar, a melhor candidata a líder de
22	sala.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	Eu escolho a Jara porque ela é uma pessoa
2	legal, e também quase não falta as aulas, faz as
3	tarefas e não brinca. Ela deveria ganhar porque ela é
4	muito criativa,
5	Ela tem responsabilidade com as coisas, ela ajuda
6	todos interage com as pessoas. Eu sei que tem muitas
7	pessoas que não vão votar nela porque até não gostam dela
8	que não vão votar nela.
9	É mesmo que que ela seja eleita muitos não de-
10	decimam ela. A minha opinião é que ela é uma das mella-
11	res opções de voto porque é até mesmo como eu falei
12	ela interage com todos da sala então a minha opinião
13	de voto é nela.
14	Ela gosta de ajudar os próximos, então ela tem o
15	que oferecer para a sala, tem suas propostas para
16	todos. Vamos fazer uma capomba para que todos vejam
17	que ela tem capacidade de liderar uma sala, ela tem
18	conhecimento para liderar.
19	Vamos votar para ter uma pessoa melhor liderando
20	vamos votar, vote na Jara.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

6

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	
2	Hoje, dia 05 de março de 2015 é a eleição escolar para
3	decidir quem será o futuro líder da sala do 9º ano A. O professor
4	Raimundo Maria perguntou para os alunos, quem queria participar,
5	é da Cilene Magalhães que vou falar, pois sou responsável pela
6	campanha dela. Porque eu vou votar nela?, pois pra mim ela
7	é uma pessoa responsável e bastante inteligente, além de ser
8	uma pessoa de pouco. Ela é um pouco lenta nas decisões
9	na qual ela prejudica um amigo, pois não é qualquer
10	pessoa que consegue causar dano nos colegas só para dizerem
11	que é um bom líder. Acho que todos deveriam votar nela por
12	que além de ser uma ótima amiga, consegue (ela) não
13	ser uma boa líder. Para mim um bom líder é aquele que
14	atende as necessidades dos amigos em primeiro lugar e não
15	se importa em falar a verdade, pois para ele é melhor
16	e cheio de alegria do que o resto tempo de tristeza, pois ele
17	prefere que os verdadeiros machucos logo do que mais tarde.
18	Pessoas dizem que ela não é boa, mais não por isso eu a
19	defendo, pois acho isso mentira por tudo que ela fez
20	tem um propósito, então se você não tem um
21	líder, vote na Magalhães pois isso é perfeição em prática.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	



FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1
2 A minha ~~candidata~~ candidata para as elei-
3 ções é a Eduarda, ela é uma ótima pessoa,
4 sempre ajuda todos e vai procurar melhorar
5 mais a sala, vai deixar a sala, todos os
6 dias, organizada e limpa. Eu acho que ela
7 deve ganhar as eleições porque ela é
8 merecedora de tudo isso que ela procura
9 sempre fazer por todos. Vocês não iriam
10 se arrepender se elegessem ela. Ela vai
11 procurar melhorar a merenda da escola,
12 dando algumas ideias de cardápio e irá
13 proporcionar aulas de campo aos professores
14 para ser uma aula bem diferente e
15 mais divertida. Algumas pessoas da
16 sala conhece bem a Eduarda e os que
17 não conhecem, se voltarem nela vai conhe-
18 cer melhor e irão ver que ela transfor-
19 molar a sala em uma muito diferente
20 de todas as outras, com as melhorias
21 que a Eduarda fará.



FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1 Eu elegeria a Hyasmim pois ela é uma ótima
2 pessoa, ela sabe lidar com as pessoas ela é uma menina
3 muito simpática e criativa ela é uma ótima integrante de
4 sala.

5 Na minha opinião a Hyasmim deveria ganhar para
6 ser líder de sala ela é daquelas que não falta muita
7 aula e também ela é daquelas meninas que vai todas as tardes
8 e fala com todos os pessoas da sala ela é uma pessoa muito
9 humilde pra ela as religiões não são importantes.

10 Eu voltei na Hyasmim porque eu sei que ela tem
11 capacidade de ser uma líder de sala, outras pessoas podem
12 não voltar nela podem achar que ela não sabe ser uma
13 líder néçada e bastante capacitada para fazer todos os alunos
14 obedecerem.

15 Para estimular os outros alunos a voltarem na
16 Hyasmim, vamos fazer uma campanha na televisão anunciando
17 onde todos da sala terão seu voto muito bom
18 e garantindo todos a obedecerem suas regras, todas as
19 pessoas podem da seu voto tranquilo porque ela vai
20 ser uma ótima líder.

21 Voltem na Hyasmim eu garanto
22 que ela vai ser uma ótima líder.

11



FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1 Ela é uma mulher cabalo preto, inteligente, branca
2 alta e magra e se chama Thalía.

3 Ela deve ganhar porque ela é muito ~~pro~~ proativa
4 e cumprir com tudo que ela diz ~~agora~~ ajuda
5 a deixar a sala ~~tempo~~ organizada e também ela tem
6 varias propostas para melhorar a sala de aula
7 e acabar com o bullying na sala de aula
8 Organizara uma campanha para ser lider de sala
9 para trazer mais propostas para melhorar o ambiente
10 e a escola onde estuda.

11 É um lider que não gosta das opiniões dos
12 dos outros e sabe que está dizendo e o que
13 faz também.

14 Votem na Thalía porque ela ira melhorar as
15 condições de estudo na sala e melhorar o desempenho
16 da turma e ajudar a escola e ³botar mais
17 parceiros e mais opções de estudo e lazer para
18 os alunos.

12

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1 Bem acho que ela merece ganhar os votos por ser uma
 2 aluna muito esforçada no que faz, além de ser minha
 3 amiga, respita os professores, os alunos, os zeladores.
 4 Para ganhar esses votos ela precisa do melhor de
 5 si, e eu espero que ela consiga esse cargo de líder
 6 de sala, que não é uma tarefa muito fácil!
 7 Se alguns alunos não acreditam na possibilidade de
 8 Amanda, minha amiga, acredito nela não pode contar só
 9 existe uma possibilidade de Amanda não conseguir
 10 ocupar esse cargo: quando o mar ficar!
 11 Amanda é uma pessoa muito honesta, gosta de cumprir
 12 com suas responsabilidades. Ela é do tipo de pessoa
 13 que é pontual, quando marca um horário, ela se pres-
 14 cupa com os colegas, faz de tudo um pouco para
 15 ajudá-los, uma pessoa muito extrovertida, fala com to-
 16 dos da sala, é contra o bullying e não tem preferência
 17 com alunos.
 18 Enquanto estiver aberta as inscrições para líder de
 19 sala, vou me esforçar o bastante para que todos acredite
 20 na capacidade de Amanda.
 21 Ela vai fazer melhorias na sala, organizará a sala
 22 quando o professor estiver fora de sala. Quando for
 23 em época de semana cultural ela vai arrecadar dinhei-
 24 ro para que com toda a ajuda dos alunos possam ga-
 25 nhar a semana cultural com nossos esforços e dedicação.
 26 Então, não que quer melhoria e uma sala adequada,
 27 vote em Amanda: 6969, ela não é somente vote em Amanda
 28 Batista!
 29
 30
 31

Sujeito
13

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	
2	EU escolho o Leonardo por que
3	ele é estudioso, inteligente, legal e interage
4	bem as pessoas, ajuda a gente na hora
5	da aula e tira as nossas dúvidas.
6	EU acho que ele merece ganhar
7	todo da sala por votar nele pois ele
8	não badura, não atrapalha na aula, tem
9	também muita responsabilidade, na minha
10	opinião ele seria o melhor líder de sala.
11	EU acho que não seria o menor
12	votado pois todo mundo acha que
13	vai votar nele e então é por isso que
14	eu tenho certeza que ele vai ganhar,
15	não é possível a gente que vai votar
16	nele não vamos envergonhar-los por que
17	a sala toda disse que vai votar nele.
18	Não é possível fazer campanha por
19	que todos vão votar nele, por que ele só
20	vai ser eleito o líder de sala, mas vote
21	LEO 3728 o aluno mais exemplar da sala.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

14

FOLHA OFICIAL DE REDAÇÃO

1	Meu amigo matheus esta ^{no} concorrendo a um lugar de
2	reitor, eu acho que ele deve ganhar por um de
3	exercer liderança na sala, ele viveu alguma vez esta
4	precisando das lições, problemas e etc., e ele e muito
5	educado, chegou cedo na escola, atende os conteúdos
6	ele e muito produtivo, ele tira um bom lugar na sala
7	de aula e ele ganhou ficou muito feliz de
8	ele gostou ja tem meu voto, mas tambem tem o
9	bruno que e meu amigo e vai se candidatar
10	a lugar de reitor, tambem acho ele muito bom
11	chegou cedo, mas poron ele não organiza a sala
12	não organiza muito os colegas, acho melhor o
13	matheus do que o bruno, mas o bruno tem
14	suos auxilios, resolve alguns problemas na
15	sala com matheus, acho que bruno deve ser
16	vicelider por que ele e muito bom e produtivo
17	com seus deveres escolares. em fim ele tambem
18	ja tem meu voto por vicelider eu acho que des
19	exercer bem esses papéis importantes na classe
20	para todos.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

15

ANEXO E

SUJEITO

2

ATIVIDADE 1

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

TEXTO 1

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>



Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um empreendedor e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria uma armador, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo.

Campos traz mais um perfil para futebol, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forçados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi governador do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um capitão, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro à Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um uniguanta, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:

- A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu?
- Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

a) Não.

b) Desconforto e desamor.

- 3) Escreva, na tabela a seguir, as expressões do texto que apresentam pontos positivos e as que apresentam pontos negativos sobre Eduardo Campos:

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Herdeiro de Miguel Arraes.	Ainda temo estabelecer melhor o perfil de sua candidatura.
gerencialmente é melhor que o avô e politicamente é mais autoritário que o avô.	É visto O que ele faz é visto para os adversários como carismático.
deputado estadual e federal,	É visto como como um traidor político.
controlava as comissões de política e promovia o atendimento de muitas demandas do governo.	quando dele encerrado, não perdoa quem está na sua frente.



Para lembrar...

Existem diversas maneiras de se referir a algo ou alguém no texto. Essas estratégias vão depender do seu **objetivo comunicativo** durante a produção do seu texto. Vamos relembra algumas possibilidades de referência que o autor do texto lido elabora?

- Substantivos, acompanhados ou não de artigos, pronomes e adjetivos. As **recategorizações**.

"Herdeiro político do lendário Miguel Arraes"

Substantivo

Adjetivos

"Em Pernambuco, Campos é visto como um gestor obstinado"

Substantivo
(Retomada do nome)

Artigo

gestor

Substantivo

obstinado"

Adjetivo

- Pronomes: "Aí, a reação **dele** não perdoa quem estiver na frente".
"Ele e Marina [...] tentam se equilibrar no discurso de oposição ao atual governo"
- Elipses: "O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando \emptyset participou ativamente da eleição de Arraes"

4) Observe os exemplos a seguir:

- “Ele gerencialmente é melhor que o avô.”
- “Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.”
- “Depois de ocupar cargos na administração do avô, Ø foi eleito deputado estadual e federal, Ø foi o ministro mais jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e Ø se elegeu governador duas vezes.”

Essas formas de se referir a Eduardo Campos revelam algum posicionamento do autor sobre a figura do ex-governador? Qual a intenção do autor ao utilizar essas estratégias de referência?

Sim, Para a melhor compreensão da leitor.

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede.

TEXTO 2

A MAIS NOVA E OUSADA APOSTA DO YAHOO

O americano David Karp é um típico gênio digital. David Karp aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, David Karp largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. David Karp exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David Karp virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, David Karp lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da geração de David Karp, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Raramente, David Karp é visto fora de seu uniforme tênia-jeans-camisa xadrez-casaco de moletom. Só faltava uma coisa: transformar o talento de David Karp numa imensa fortuna. Não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp embolsou algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando se sua cria.

[...]Quem conhece bem David Karp descreve o David Karp como esperto e ambicioso, mas também humilde e gentil. Depois que seus pais, a professora de ciências Barbara e o compositor Michael Karp, decidiram tirá-lo da escola,

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. "Não estragarei tudo", disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. "Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês."

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

A repetição frequente da palavra David ~~Karp~~
Karp.

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

① americano. David Karp é um típico gênio digital. David Karp aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, lançou a escola aos 15 anos e nem foi a faculdade. Ele exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, virou diretor de tecnologia de uma empresa de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, Karp lançou o rede de blogs Tumblr, hoje o serviço mais popular da rede. Como outros jovens empreendedores da geração de David Karp, digi tem um propósito maior: estimular a expressão criativa. Raramente, é visto fora de uniforme tênis-jeans-camisinha xadrez. Casaca de maltem. Se faltava um coisa: transformar o talento de David Karp numa imensa fortuna.

não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi
 vendido para a Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26
 anos, Kemp recebeu algo entre 200 milhões e
 US\$ 350 milhões, além de ter sido mantido no comando
 de sua obra.

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

O perfil de alguém é formado por características que o diferenciam dos outros. Essas características podem ser físicas, psicológicas, sociais, culturais, etc. No texto, o perfil de Kemp é descrito por meio de sua idade, o valor que recebeu ao vender o Tumblr, o fato de ter sido mantido no comando de sua obra e o fato de ter sido vendido para a Yahoo.

5

Campos traz mais um perfil para goleador, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forjados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi participante do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um ótimo político, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro à Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um ladrao, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:

a) A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu? Um pouco...

b) Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

Porque esse é o modo dele se expressar em relação a Eduardo Campos.

5

4) Observe os exemplos a seguir:

- “Ele gerencialmente é melhor que o avô.”
- “Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.”
- “Depois de ocupar cargos na administração do avô, Ø foi eleito deputado estadual e federal, Ø foi o ministro mais jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e Ø se elegeu governador duas vezes.”

Essas formas de se referir a Eduardo Campos revelam algum posicionamento do autor sobre a figura do ex-governador? Qual a intenção do autor ao utilizar essas estratégias de referência?

Não.

Para fazer um texto pouco repetitivo.

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede.

TEXTO 2

A MAIS NOVA E OUSADA APOSTA DO YAHOO

O americano David Karp é um típico gênio digital. David Karp aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, David Karp largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. David Karp exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David Karp virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, David Karp lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da geração de David Karp, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Raramente, David Karp é visto fora de seu uniforme tênia-jeans-camisa xadrez-casaco de moletom. Só faltava uma coisa: transformar o talento de David Karp numa imensa fortuna. Não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp embolsou algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando se sua cria.

[...]Quem conhece bem David Karp descreve o David Karp como esperto e ambicioso, mas também humilde e gentil. Depois que seus pais, a professora de ciências Barbara e o compositor Michael Karp, decidiram tirá-lo da escola,

5

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. “Não estragarei tudo”, disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. “Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês.”

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

A repetição do nome David Karp muitas vezes

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

O americano David Karp é um típico gênio digital. David aprendeu a programar aos 11 anos, largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. Ele exibiu mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, o jovem lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da sua geração, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Curiosamente, David é fã de seu uniforme: tênis-jeans-camisa xadrez-casaco de moletom. Só falta uma coisa: transformar seu talento numa imensa fortuna. Não falta mais, já. A semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos Karp embol-

5

sou algo entre US\$ 200 e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando de sua empresa.

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

Apresentam características dessas pessoas ✓

ATIVIDADE 1

6

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

TEXTO 1

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>



Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um homem e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria inteligente, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo.

6

Campos traz mais um perfil para o time, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forçados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi administrador de serviços do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegera governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um gestor, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro de 2014 a Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um gestor, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:

- A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu?
- Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

Sim é bem diferente

Que ele era um homem bem sucedido na vida.

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. “Não estragarei tudo”, disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. “Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês.”

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

A repetição de palavras.

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

O americano David Karp é um típico gênio digital. Ele aprendeu a programar sozinho aos 14 anos. David largou os estudos aos 15 e nem foi à faculdade. Exibiu mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente Karp virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, ele lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares de rede. Como outros jovens empresários da geração de David Karp, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Paradoxalmente ele é visto fora de seu uniforme tênis-jeans-camisa xadrez-casaca de mototem. Se faltaram uma coisa

transformar o talento dele numa empresa forte na. Na falta mais. Na semana passada o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos ele embolsou algo entre US\$ 200 milhões, além de ter sido mantido no comando de sua obra.

Obs. O meu texto mais ou menos de acordo com a folha original do texto.

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

Os textos falam de pessoas bem conhecidas, que estão fazendo seu próprio caminho na fama. Pessoas famosas e multi-millionárias.

8

ATIVIDADE 1

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

TEXTO 1

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>



Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um bom gestor e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria bom jogador, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo.

8

Campos traz mais um perfil para atracante, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forçados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi administrador jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um acessor, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro à Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um acessor ✓, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

- 2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:
- A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu? Algumas palavras sim.
 - Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

95

4) Observe os exemplos a seguir:

- “Ele gerencialmente é melhor que o avô.”
- “Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.”
- “Depois de ocupar cargos na administração do avô, Ø foi eleito deputado estadual e federal, Ø foi o ministro mais jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e Ø se elegeu governador duas vezes.”

Essas formas de se referir a Eduardo Campos revelam algum posicionamento do autor sobre a figura do ex-governador? Qual a intenção do autor ao utilizar essas estratégias de referenciação?

para não haver repetição de palavras.

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede.

TEXTO 2

A MAIS NOVA E OUSADA APOSTA DO YAHOO

O americano David Karp é um típico gênio digital. David Karp aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, David Karp largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. David Karp exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David Karp virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, David Karp lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da geração de David Karp, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Raramente, David Karp é visto fora de seu uniforme tênis-jeans-camisxa xadrez-casaco de moletom. Só faltava uma coisa: transformar o talento de David Karp numa imensa fortuna. Não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp embolsou algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando se sua cria.

[...] Quem conhece bem David Karp descreve o David Karp como esperto e ambicioso, mas também humilde e gentil. Depois que seus pais, a professora de ciências Barbara e o compositor Michael Karp, decidiram tirá-lo da escola,

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. “Não estragarei tudo”, disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. “Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês.”

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

(A repetição de palavras.)

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

O americano David Karp é um típico gênio digital. Ele aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, lançou a usua aos 15 e nem foi à faculdade. Esse jovem sabia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, ele virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há meses anos, David lançou a rede de blogs tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da geração, ele diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Felizmente, David é visto para de seu uniforme, tênis-jeans-camiseta caduz-casaco de moleton. Só faltaria uma coisa: transformar

o talento desse jovem, numa imensa fortuna. Não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp enriqueceu algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando de sua cria.

Existe muita diferença. Até porque fiz com as minhas palavras, e textos assim, existe uma forma mais explícita para se retratar. ✓

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

pessoas conhecidas, que são bilionários, e que apresenta um pouco da vida dessas pessoas.

9

ATIVIDADE 1

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

TEXTO 1

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>



Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um trabalhador e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria meia manipulador, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo.

Campos traz mais um perfil para poder, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forjados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi ministro mais vezes do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um trabalhador, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro à Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um gigante político, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:

- A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu? Na
- Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

Mostrar a opinião dele diante a situação

- 3) Escreva, na tabela a seguir, as expressões do texto que apresentam pontos positivos e as que apresentam pontos negativos sobre Eduardo Campos:

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
• gestor obstinado	o controle dele é visto por adversários como toco de coronéis
• Politicamente mais autoritário	é visto como um trator político
• negociador político	não gosta de ficar encurralado
• ministro mais jovem	
• eleito deputado estadual e federal	
• ele é essencialmente melhor que o avô	



Para lembrar...

Existem diversas maneiras de se referir a algo ou alguém no texto. Essas estratégias vão depender do seu **objetivo comunicativo** durante a produção do seu texto. Vamos relembra algumas possibilidades de referência que o autor do texto lido elabora?

- Substantivos, acompanhados ou não de artigos, pronomes e adjetivos. As **recategorizações**.

“Herdeiro político do lendário Miguel Arraes”

↓ ↓ ↓

Substantivo Adjetivos

“Em Pernambuco, Campos é visto como um gestor obstinado”

↓ ↓ ↓ ↓

Substantivo Artigo Substantivo Adjetivo

(Retomada do nome)

- Pronomes: “Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente”.
- “Ele e Marina [...] tentam se equilibrar no discurso de oposição ao atual governo”
- Elipses: “O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando \emptyset participou ativamente da eleição de Arraes”

4) Observe os exemplos a seguir:

- “Ele gerencialmente é melhor que o avô.”
- “Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.”
- “Depois de ocupar cargos na administração do avô, Ø foi eleito deputado estadual e federal. Ø foi o ministro mais jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e Ø se elegeu governador duas vezes.”

Essas formas de se referir a Eduardo Campos revelam algum posicionamento do autor sobre a figura do ex-governador? Qual a intenção do autor ao utilizar essas estratégias de referenciação?

Pois o repetimento de uma palavra, nesse caso "Campos", dentro de uma frase é incorreto.

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede.

TEXTO 2

A MAIS NOVA E OUSADA APOSTA DO YAHOO

O americano David Karp é um típico gênio digital. David Karp aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, David Karp largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. David Karp exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David Karp virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, David Karp lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da geração de David Karp, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Raramente, David Karp é visto fora de seu uniforme tênis-jeans-camiseta xadrez-casaco de moletom. Só faltava uma coisa: transformar o talento de David Karp numa imensa fortuna. Não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp embolsou algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando se sua cria.

[...] Quem conhece bem David Karp descreve o David Karp como esperto e ambicioso, mas também humilde e gentil. Depois que seus pais, a professora de ciências Barbara e o compositor Michael Karp, decidiram tirá-lo da escola,

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. "Não estragarei tudo", disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. "Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês."

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

O repetimento do nome "David Karp".

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

O americano David Karp é um típico gênio digital. Aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. Exibiu mais habilidade com computadores do que fazer amigos. Ainda adolescente, virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários de sua geração, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Raramente é visto fora de seu uniforme tênis-jeans-camisa xadrez-casaca de miolito. Só faltava uma coisa: transformar o seu talento numa imensa fortuna. Não falta mais.

Na semana passada, o Tumblr foi vendido
 ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp
 embolsou algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões,
 além de ter vida montada no comando de sua
 vida. (...)

Quem conhece bem David Karp o descreve como
 esperto e ambicioso, mas também humilde e
 gentil. Depois que seus pais, a professora de
 Ciências Barbara e o compositor Michael Karp,
 decidiram tirá-lo do exato, teve aulas com tutores
 enquanto se dedicava a programação. Estudava
 num estúdio de animação quando foi indicado
 para assumir a direção de tecnologia do site
 Wikinlab. Aos 17 anos, foi trabalhar na empresa
 no Japão. Quando a empresa foi vendida, usou
 o dinheiro das ações negociadas para abrir uma
 consultoria em NY. Em 2007, quando lançou o
 Tumblr, ainda morava com a mãe. Pai de Steve
 Jobs, tem bem o que para dizer e diz viver um
 estilo de vida simples, que não dispensa uma
 paixão: por motocicletas. (...)

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

Nos dois textos repentinamente os nomes das
 pessoas citadas.

ATIVIDADE 1

11

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

TEXTO 1

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>

Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um obstinado e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria um político, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo.

Campos traz mais um perfil para Ôtime, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forjados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi o misturado jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um gestor, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro à Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um gestor, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

- 2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:
- A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu?
 - Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

Sim.

A intenção é que seja diferente.

- 3) Escreva, na tabela a seguir, as expressões do texto que apresentam **pontos positivos** e as que apresentam **pontos negativos** sobre Eduardo Campos:

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
um bom estudante	autoritário
melhor do que o avô	



Para lembrar...

Existem diversas maneiras de se referir a algo ou alguém no texto. Essas estratégias vão depender do seu **objetivo comunicativo** durante a produção do seu texto. Vamos relembrar algumas possibilidades de referência que o autor do texto lido elabora?

- Substantivos, acompanhados ou não de artigos, pronomes e adjetivos. **As recategorizações.**

"Herdeiro político do lendário Miguel Arraes"

↓
Substantivo

↓
Adjetivos

"Em Pernambuco, Campos é visto como um gestor obstinado"

↓
Substantivo

↓
Artigo

↓
Substantivo

↓
Adjetivo

(Retomada do nome)

- Pronomes: "Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente".
"Ele e Marina [...] tentam se equilibrar no discurso de oposição ao atual governo"
- Elipses: "O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando \emptyset participou ativamente da eleição de Arraes"

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. “Não estragarei tudo”, disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. “Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês.”

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

As repetições de redações.

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

O americano David Karp é um típico gênio digital. Ele aprendeu a programar sozinho aos 11 anos. Ele David Karp lançou a rede aos 15 e nem foi a faculdade Karp exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede, como outros jovens empresários da geração de um mais novo bilionário, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Realmente, ele é visto fora de seu uniforme tênis jeans. Compra roupas caras de motocicletas. Só faltava

uma coisa transformando o talento dele numa
imensa fortuna. não falta mais na semana
passada o tumbler foi vendido aos holandeses por
US\$ 1,5 bilhão. Aos 26 anos, já era milionário
entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões além
de ter sido mantido no comando de sua
casa.

O meu está muito diferente

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

nao passar muito conhecidos

12

ATIVIDADE 1

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

TEXTO 1

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>



Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um governador e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria jogador, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo.

Campos traz mais um perfil para jogador, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forjados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi o mais do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um político, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro de 2011 o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um Empresário, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

- 2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:
- A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu?
 - Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

a) não

b) para maior intenção do texto

- 3) Escreva, na tabela a seguir, as expressões do texto que apresentam **pontos positivos** e as que apresentam **pontos negativos** sobre Eduardo Campos:

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
negociador político sabe	obstinado
e melhor que o atual	
mas condições que não	
não consumo ^{alimentos} alimentares	



Para lembrar...

Existem diversas maneiras de se referir a algo ou alguém no texto. Essas estratégias vão depender do seu **objetivo comunicativo** durante a produção do seu texto. Vamos relembra algumas possibilidades de referência que o autor do texto lido elabora?

- Substantivos, acompanhados ou não de artigos, pronomes e adjetivos. **As recategorizações.**

“Herdeiro político do lendário Miguel Arraes”

↓
Substantivo

↓
Adjetivos

“Em Pernambuco, Campos é visto como um gestor obstinado”

↓
Substantivo
(Retomada do nome)

↓
Artigo

↓
gestor
Substantivo

↓
obstinado
Adjetivo

- Pronomes: “Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente”.
“Ele e Marina [...] tentam se equilibrar no discurso de oposição ao atual governo”
- Elipses: “O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando \emptyset participou ativamente da eleição de Arraes”

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. "Não estragarei tudo", disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. "Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês."

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

A repetição de palavras

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

O americano David Karp é um típico gênio digital. Aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. Exibiu mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, lançou a rede de blogs Tumblr, hoje uma das páginas mais populares do web. Como outros jovens empreendedores da geração, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Paradoxalmente, e visto fora de seu uniforme jeans-jeans-camisa xadrez-casca de melão, só faltava uma coisa: transformar o talento dele numa imensa fortuna, na mesma passada

o tumbler e foi vendido ao vapor por 1,1 milhão, aos 26 anos, embarcou algo entre 200 milhões e 250 milhões, além de ter sido mantido no comando de sua vida.

Com o começo esse governo deixou a cabeça esparto e amplexo, mais também ~~mais~~ humilde e gentil. Depois que seus pais, a professora de ciências Barbara e o compositor ~~o~~ Michael Karp, dividiram a tirada da escola.

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o perfil de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

~~Eduardo~~ Eduardo Campos, é um gestor abstinado e negociador político habil

David Karp é um típico gênio digital

13

ATIVIDADE 1

- 1) Leia o texto e complete as lacunas com as expressões, de uma ou mais palavras, que você considera mais adequadas.

TEXTO 1

Político obstinado e negociador hábil, Eduardo Campos é candidato em formação

27/06/2014 16h24

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2014/06/27/previa-politico-obstinado-e-negociador-habil-eduardo-campos-e-candidato-em-formacao.htm>

Por Jeferson Ribeiro

BRASÍLIA (Reuters) – Herdeiro político do lendário Miguel Arraes, um dos ícones brasileiros da resistência à ditadura militar, o pré-candidato do PSB à Presidência, Eduardo Campos, é um empresário e negociador político hábil e duro, mas ainda tenta calibrar melhor o perfil de sua candidatura.

O aprendizado em palanques começou cedo, aos 21 anos, quando participou ativamente da eleição de Arraes, seu avô, para o governo de Pernambuco em 1986. Depois disso, recém-formado em economia, Eduardo Campos foi chefe de gabinete de Arraes, partindo daí para construir sua própria carreira política.

Mas se o ponto de partida foi o avô, quem conheceu um e conhece o outro vê fortes distinções. "Ele gerencialmente é melhor que o avô. Politicamente é mais autoritário que o avô", resumiu um político pernambucano.

Em um campo de futebol, nas palavras de um ex-assessor próximo, Arraes seria atacante, capaz de lançamentos precisos e com ampla visão de jogo.

13

Campos traz mais um perfil para ataque, jogaria com a camisa de centroavante, mas não daqueles trombadores.

As diferenças entre eles também são atribuídas ao ambiente político em que os dois foram forçados. Arraes enfrentou a ditadura e aprendeu a fazer política nas dificuldades do sertão. Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.

A obstinação herdada, porém, provavelmente é seu traço mais marcante.

Depois de ocupar cargos na administração do avô, foi eleito deputado estadual e federal, foi a mão direita do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e se elegeu governador duas vezes.

OBSTINAÇÃO

Em Pernambuco, Campos é visto como um marechal, que controlava os comandados de perto e cobrava o atendimento de metas quando estava à frente do governo.

Esse controle é visto por adversários como traço de coronelismo, já que a figura do ex-governador parecia onipresente nos demais Poderes e nas administrações municipais.

"Muitos têm medo de dar declaração contrária ao governador", afirmou em novembro à Reuters o deputado estadual Daniel Coelho (PSDB), uma das poucas vozes ativas da oposição à época na Assembleia Legislativa.

Apesar de ser visto como um ótimo candidato, Campos não costuma alimentar ódios pessoais nesse terreno. Exemplo disso é a aliança fechada com o experiente senador Jarbas Vasconcelos (PMDB-PE), seu antecessor no governo estadual e grande rival de Arraes em Pernambuco.

O que Campos não gosta é de ficar encurralado. Aí, a reação dele não perdoa quem estiver na frente, segundo aliados. Se acuado, "ele não pisca", disse o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a um interlocutor para descrever o pernambucano.

2) Agora, leia o texto original e responda ao que se pede:

a) A forma de se referir a Eduardo Campos é muito diferente das expressões que você escolheu? Sim

b) Qual a intenção do autor ao escolher esses termos para se referir a Eduardo Campos?

Ele quis mostrar com suas palavras o que Eduardo Campos é.

4) Observe os exemplos a seguir:

- “Ele gerencialmente é melhor que o avô.”
- “Campos, de 48 anos, desenvolveu seu traquejo político na democracia e com mais condições do que o avô.”
- “Depois de ocupar cargos na administração do avô, Ø foi eleito deputado estadual e federal. Ø foi o ministro mais jovem do governo do então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva e Ø se elegeu governador duas vezes.”

Essas formas de se referir a Eduardo Campos revelam algum posicionamento do autor sobre a figura do ex-governador? Qual a intenção do autor ao utilizar essas estratégias de referenciação?

Sim. Para não repetir e para o texto ficar mais gostoso de ler.

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede.

TEXTO 2

A MAIS NOVA E OUSADA APOSTA DO YAHOO

O americano David Karp é um típico gênio digital. David Karp aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, David Karp largou a escola aos 15 e nem foi à faculdade. David Karp exibia mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David Karp virou diretor de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, David Karp lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da rede. Como outros jovens empresários da geração de David Karp, diz ter um propósito nobre: estimular a expressão criativa. Raramente, David Karp é visto fora de seu uniforme tênia-jeans-camisa xadrez-casaco de moletom. Só faltava uma coisa: transformar o talento de David Karp numa imensa fortuna. Não falta mais. Na semana passada, o Tumblr foi vendido ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão. Aos 26 anos, Karp embolsou algo entre US\$ 200 milhões e US\$ 250 milhões, além de ter sido mantido no comando se sua cria.

[...]Quem conhece bem David Karp descreve o David Karp como esperto e ambicioso, mas também humilde e gentil. Depois que seus pais, a professora de ciências Barbara e o compositor Michael Karp, decidiram tirá-lo da escola,

David Karp teve aulas com tutores enquanto se dedicava à programação. Estagiava num estúdio de animação quando foi indicado para assumir a direção de tecnologia do site UrbanBaby. Aos 17 anos, David Karp foi trabalhar na empresa no Japão. Quando a empresa foi vendida, David Karp usou o dinheiro das ações negociadas para abrir uma consultoria em Nova York. Em 2007, quando lançou o Tumblr, David Karp ainda morava com a mãe. Fã de Steve Jobs, David Karp tem bom olho para o design e diz levar um estilo de vida simples, que não dispensa uma paixão por motocicletas. (...)

David Karp afirma ter recusado muitas ofertas pelo Tumblr por querer manter a independência do site. David Karp diz que aceitou a proposta do Yahoo após a promessa de Meyer de que o Tumblr permanecerá como ele queria, independente. "Não estragarei tudo", disse a executiva ao anunciar o negócio. Tudo para acalmar os fãs do Tumblr, que podem temer mudanças trazidas pelo Yahoo. Karp fez coro com a nova chefe. "Não mudaremos. Só teremos mais recursos. Não decepcionaremos vocês."

- 1) O texto acima apresenta problemas de coerência. Diga, com suas palavras, que problema ocasionou a dificuldade de compreensão do texto.

A repetição de David Karp.

- 2) De acordo com o que você respondeu na questão anterior, reformule o texto deixando-o coerente. Depois, compare seu texto com o texto original, que será entregue pelo professor.

O americano David Karp é um típico gênio digital. Ele aprendeu a programar sozinho aos 11 anos, lançou a escola aos 15 anos e nem foi à faculdade. Ele possui mais habilidade com computadores do que em fazer amigos. Ainda adolescente, David Karp criou o site de tecnologia de um site e abriu sua própria consultoria. Há seis anos, ele lançou a rede de blogs Tumblr, hoje um dos serviços mais populares da web. Como outros jovens empreendedores da geração do século, diz ter um propósito: ajudar a estimular a expressão criativa. Paradoxalmente, ele é visto pelo de seu uniforme de jeans - camisa rodada - como de melitern. Só faltaria uma coisa: transformar o talento de David Karp numa

imensas fortunas. Não falta mais. A summa proposta
 a Tumblr foi vendida ao Yahoo por US\$ 1,1 bilhão.
 Com 26 anos, embolsou algo entre US\$ 200 milhões a
 US\$350 milhões, além de ter sido mantido no
 comando de sua criação

~> Foi um pouco diferente, a minha versão com a do
 texto original

- 3) Você teve contato com dois textos que apresentaram o **perfil** de alguém. Você deve ter observado que os dois textos têm algumas características em comum. Indique quais são elas, exemplificando-as com partes do texto.

1- "Eduardo Campos, é um gestor obstinado e negociador político habil e duro"

2- "O Americano David Karp é um típico gênio digital"

Bem, porque essas frases tem em comum várias das características: "duras"

ANEXO F

ser modificados.

Com base nisso, faça as adaptações nos trechos a seguir, modificando os trechos sublinhados por outros que atendam ao objetivo de ressaltar as qualidades do narrador e explicitar os defeitos do outro pretendente.

SUJEITO

↓

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar, concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota que de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho essa coragem

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “É preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “É preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa arrogância que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeitão, de ser uma pelota de fórmula 1

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”

E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe?, aquele ar de quem se não

explicitar os defeitos do outro pretendente.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é meu jeito, considerar as pessoas em primeira lugar.

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

~~Não, não~~ Não, não tenho essa audácia.

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou mais antigo, tradicional, gosto de umas cortesias.

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa ignorância, que ele tem...

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeitão, essa coisa de louro.

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”

Lembra que idiota?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe? aqueles momentos de liberdade dos ricos.

explicitar os defeitos do outro pretendente.

3

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é uma qualidade de não considerar as pessoas em primeiro lugar

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos não, não tenho essa modéstia

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, tenho dificuldades quanto de umas cortesias

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa certeza de que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado e montado

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Que conhece o jeitão de velocidade de muita rapidez

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate, lembra que sucesso

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe? aquele ar dos arrogantes ricos

5 base nisso, faça as adaptações nos textos a seguir, mencionando os pontos por outros que atendam ao objetivo de ressaltar as qualidades do narrador e defeitos do outro pretendente.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é o meu jeito, considerar as pessoas em primeiro lugar...

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

... Não, não tenho essa maldade.

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antiga, casaleira, gosto de umas cortesias.

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “É preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “É preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa brutalidade...

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Essa irresponsabilidade.

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

Lembra que suindade?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

aquele ingnorância dos ricos

SUJEITO

6

e nisso, faça as adaptações nos trechos a seguir, modificando os termos outros que atendam ao objetivo de ressaltar as qualidades do narrador e defeitos do outro pretendente.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota quente de aço no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos. Não tenho coragem.

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa certeza que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser chamado, arreado, freado e montado

→ “Você conhece o jeito, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeito, do tipo bruta

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe?, aquele jeito de que gosta do perigo.

7
 por outros que atendam ao objetivo de ressaltar as qualidades do narrador e defeitos do outro pretendente.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É uma qualidade - considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo, mas não tem jeito, eu sou assim paciência

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos não, não tenho calma

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, passando, gosto de umas cortesias

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter coragem que ele tem de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado

→ “Você conhece o jeito, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeito, de viajar

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

É aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que bagunça?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

É ele tem até, sabe? aquele ar bravo

8

... por outros que atendam ao objetivo de ressaltar as qualidades do narrador e
... ar os defeitos do outro pretendente.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é o meu jeito, consideram as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência.

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho essa maldade.

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias.

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa brutalidade que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado.

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade.

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe?, aquele que gosta do perigo.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

“É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar...”

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

“(...)Não, não tenho medo”.

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

“...antigo, ultrapassado, ...”

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

“É preciso ter essa certeza, que ele tem...”

→ “Você conhece o jeito, essa coisa de velocidade”.

“Você conhece o jeito, essa falta de responsabilidade”.

→ “É aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

“...Lembra que sucesso?”

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

“Aquele ar medroso...”

10

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tenho jeito, eu sou assim. Paciência.

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... não, não tenho essa maldade!

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, avançado, gosto de cortesias.

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa brutalidade, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado.

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeitão, irresponsável

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

É aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe?, aquele ar medroso

explicitar os defeitos do outro pretendente.

11

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É uma mania minha considerar as
pessoas em primeiro lugar. concordo, mas não
tem jeito, eu sou assim. paciência

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

não, não tenho coragem

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, não tenho muito
gosto de cortesias.

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa certeza

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeitão de audácia, um
jeitão de velocidade

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

Lembra que desgraça aquela?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até sabe?, aquele jeitão de rico

sublinhados por outros que atendam ao objetivo de ressaltar explicitamente os defeitos do outro pretendente.

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo, mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”. Não, não tenho malícia

Já eu sou meio antigo, tradicional, gosto de umas cortesias

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado e montado”.

É preciso ter essa pontalidade de que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, montado

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que desgraça

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe? aquele ar de pedante

explicitar os defeitos do outro pretendente.

13

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é uma mania minha, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência.

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem.

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias.

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquela ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa brutalidade que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado.

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

Você conhece o jeitão, de se “achar” dirigindo.

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”

É aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que fracasso?

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

Ele tem até, sabe?, aquele orgulho só porque tem dinheiro.

explicitar os defeitos do outro pretendente.

14

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

É, é um costume meu, considerar as pessoas em primeiro lugar.

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

Não, não tenho medo

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

Não tenho muito sucesso

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “é preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “é preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

É preciso ter essa coragem

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

essa coisa de piloto na pista

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

Lembra que desgracia levou

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

aquele jeitão do rico

explicitar os defeitos do outro pretendente.

15

Trechos em que as qualidades do narrador devem ser explicitamente ressaltadas (o primeiro já está feito)

→ “Eu sei das minhas limitações, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

Reformulação: “Eu sei das minhas qualidades, pensei muito nisso quando tava tentando te entender”.

→ “É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”.

“É, é um defeito meu, considerar as pessoas em primeiro lugar. Concordo. Mas não tem jeito, eu sou assim. Paciência”

→ “Quando penso naquela pelota quente de aço entrando no corpo do bicho, rasgando carne, quebrando ossos... Não, não tenho coragem”.

“Não tenho coragem”

→ “Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”.

“Já eu sou meio antigo, ultrapassado, gosto de umas cortesias”

Trechos em que os defeitos do outro pretendente devem ser explicitamente ressaltados (o primeiro já está feito)

→ “É preciso ter aquele ar de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

Reformulação: “É preciso ter a arrogância típica de quem vai passar roncando na frente ou por cima de todo mundo”.

→ “É preciso ter essa certeza, que ele tem, de que cavalo foi feito pra ser domado, arreado, freado, ferrado e montado”.

“É preciso ter essa certeza”

→ “Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”.

“Você conhece o jeitão, essa coisa de velocidade”

→ “E aquela vez que ele sujou de cocô de cachorro as maçanetas dos carros estacionados na porta da boate? Lembra que sucesso?”.

Lembra que aquele sucesso?”

→ “Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”.

“Ele tem até, sabe?, aquele ar corajoso dos ricos”

ANEXO G

FOLHA DE REDAÇÃO

Eu votarei no Geuany por
 que ele é uma pessoa responsável, sabe
 dialogar com as pessoas, sabe ouvir certo
 pro tudo e ele respeito o todos, com este
 zopele merece ganhar.

A outra candidato também é boa ela
 é simpática, legal, mas eu acho que ela
 não é o melhor opção pra liderar, já
 o Geuany é o pessoa ideal pra ser líder.

O Geuany é uma pessoa como todos
 nós, mais ele tem olog o mais, ele se
 interessa por tudo, e o que nós precisamos
 de uma pessoa que saiba conversar com
 os gestores sem se alterar, como várias
 vezes já aconteceu com o antigo líder.

Votem no Geuany, sei assim mesmo
 pelo vai ter um líder de respeito e que
 se importa com o melhor pra nós. Olu-
 gado pela atenção e votem no Geuany
 Ruy Carvalho 1115

SUJEITO

1

FOLHA DE REDAÇÃO

○ Rodrigo merece ser o líder da sala porque ele é conhecido por todos da escola, é um bom aluno, chega cedo à escola, é empático, atencioso, mantém a sala organizada e faz ~~o~~ todas as tarefas.

Ele merece ser eleito porque vai ajudar todos da sala de aula, é uma pessoa que ajuda a quem precisa e, além de tudo, é ~~o~~ responsável. É uma ótima pessoa para assumir o cargo de líder da sala. Vote nele que não irá se arrepender. Meu candidato vai ganhar e não vai desapreocar ninguém, trará muitos benefícios para nossa sala de aula e ~~o~~ para a escola, pois se a sala melhorar, a escola também melhorará. Vote no Rodrigo.

Enquanto isso, os outros candidatos estão com propostas ruins... Que não irão melhorar em nada a nossa sala de aula. Com o Rodrigo, no mandato, a nossa sala irá melhorar bastante, pois suas propostas são as melhores.

○ Rodrigo tem um ótimo perfil para assumir esse cargo.

Vote Rodrigo.

SUJEITO

2

FOLHA DE REDAÇÃO

Estão acontecendo eleições na minha escola e eu tenho meu candidato, que tem as qualidades certas, e meu tem o perfil de um diferente dos outros, tem muitas qualidades para os alunos escolherem e é um candidato sério e chega sempre cedo na aula e nunca ausenta porque é um aluno exemplar e tem vergonha de não ter problemas, além de tudo ele é um candidato perfeito para o cargo que ele quer e não quer a desaprovação dos outros, ele é muito responsável e tem muito compromisso com a escola e com os outros alunos e é muito responsável.

Com tudo isso eu acho que meu candidato é o melhor, ele tem as qualidades certas e é muito responsável e tem muito compromisso com a escola e com os outros alunos e é muito responsável.

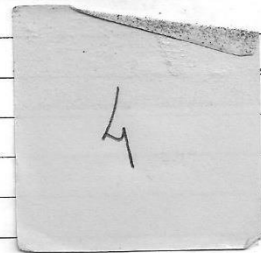
Devido a isso ele é o melhor candidato.

3

Hoje, no dia 5/03/15, a sala de novo que A, da escola Hermínio Bazzano, está fazendo uma campanha para o cad. líder de sala e agora eu vim fazer um pedido para vocês votarem em uma pessoa que eu tenho certeza que seria um ótimo líder de sala: Thiago Huiú. Ele deve ganhar por que é estudioso, atencioso, direitão tem um espírito de líder e tem ótima decisão, é amigo de todos, é uma ótima pessoa. É aliás, ele é muito responsável, ouve as opiniões dos outros companheiros e gosta de ajudar as pessoas.

Muitas pessoas falam dele que não é estudioso, é desinteressado, irresponsável mas eles só falam isso por que não conhecem (ele) direito e também por que os candidatos falam mentira para ninguém votar em Thiago Huiú por que eles sabem que esse rapaz tem muitas chances de ganhar.

Então, Edgê, venham se juntar a mim! Vote em Thiago Huiú para você que quer um líder que ajuda, que é responsável, simpático e inteligente venham se juntar a mim! Vote em Thiago Huiú!



FOLHA DE REDAÇÃO

Vote na Danayla para líder de sala! Ela é uma aluna exemplar, faz todas as tarefas e trabalhos, é bastante comunicativa e também é muito dedicada. Danayla tem aprovação de uma boa parte dos alunos da sala e dos professores. Ela é bem educada, trata bem as pessoas e cada vez mais conquista-as. Com ela na liderança, a sala vai ficar mais animada e mais organizada.

Ela pretende, se for eleita, conversar com a turma para saber, na opinião de cada aluno da sala, como ela poderia melhorar a sala, como poderia melhorar as aulas, conversar com a direção para resolver problemas também com a estrutura física da nossa sala, que precisa dar uma melhorada.

A concorrência diz que ela não serve para ser líder, mas ao elegê-la você terá as mudanças boas, porque ela está preparada para ser líder de sala, porque tem muitas ideias, pode animar o recreio com atividades legais e criativas. Com todas essas boas características, você já sabe em quem vai votar.

Na Danayla Aguiar, a melhor candidata a líder de sala.

Eu acho a Sara para ser líder de sala, ela tem capacidade de assumir uma turma. Não tem faltas, tem comportamento, notas boas, é uma ótima candidata. Bem, a Sara vai ganhar.

É responsável com todas as suas coisas, ajuda a todos e interage com os pessoas. Dálemos, que tem pessoas que não vão votar nela, podem até não gostar do seu jeito.

Mesmo que ela ganhe as eleições, muitas não concordam. Do meu ponto de vista, seria a melhor para o posto de líder. A minha opinião é que seria melhor ela ganhar.

Tem suas próprias para uma escola melhor, os estudos e atividades educativas, então votem na Sara.

SUJEITO

6

FOLHA DE REDAÇÃO

Na minha opinião o Leonardo é a pessoa certa para ser líder de sala, afinal, para esse cargo devemos escolher uma pessoa que seja inteligente, legal, simpática, alegre, sorridente, e que se dar bem com a turma toda.

Meu colega deve ganhar pois ele é uma pessoa estudiosa e não tem entriga na turma com ninguém. O Leo deve ganhar porque não é traquiceiro, é quieto, na dele é estudioso e, por isso na minha opinião deveria ser unanimidade na turma para líder de sala.

Não tem ninguém que contrarie minha opinião, pois ele é um menino exemplar para os estudantes que querem ser algo de bom na vida. Não há maneira de enfraquecê-lo.

Se não votarem nele, vocês vão se arrepender, mas será tarde, mas isso não vai acontecer pois todos o conhecem e sabem da sua competência.

FOLHA DE REDAÇÃO

Amigos, venho anunciar que na próxima semana, haverá eleições para líder de sala. Venho comunicar-lhes que nosso amigo Leonardo está se candidatando e pedimos a sua ajuda para eleger-lo. Você deve estar se perguntando "porque eu votaria nele?" porque ele é uma pessoa atenciosa, participativa, companheira, educada e inteligente.

Vou votar nele, sim, porque ele vai melhorar a nossa escola, as nossas salas, além disso todas as suas propostas são ótimas. E, se todas vocês dessem chance a ele, o Leonardo poderia mudar sua vida escolar, meu candidato, sim, merece ganhar, pois tem uma grande responsabilidade no que faz. É mais que justo dar oportunidade de liderança a quem faz por merecer.

Então, junte-se a nós e faça parte dessa corrente de melhorias. Vote, Leonardo, 1313!

8//

FOLHA DE REDAÇÃO

Hoje, dia 05 de março de 2015 é a eleição escolar para decidir quem será o futuro líder da sala do nono ano A. É da aluna Morgana Rocha quem vou falar, pois sou responsável pela campanha dela. Porque vou votar nela? Porque pra mim, ela é uma pessoa boa, responsável e bastante inteligente, além de ser uma pessoa engraçada. Ela não é precipitada em suas decisões, e acho que ela não seria capaz de prejudicar um amigo só para dizer que é um exemplo de líder.

Todos deveriam votar nela por que, além dela ser uma ótima amiga, com certeza ela irá ser uma boa líder. Na minha opinião um bom líder é aquele que coloca as necessidades dos amigos em primeiro lugar e não se importa em falar a verdade, pois para ele é melhor o cheiro de alegria do que o gosto limpo de tristeza. Ele prefere que a verdade machuque logo de cara do que mais tarde.

Algumas pessoas dizem que ela não é boa, mas eu a defendo, pois acho isso uma mentira. Tudo que ela faz tem um propósito, então se você não tem uma escolha para líder, vote na Morgana pois isso é o certo com certeza.

19

FOLHA DE REDAÇÃO

A minha candidata para as eleições é a Eduarda, ela é uma ótima pessoa, sempre ajuda a todos e vai procurar melhorar mais a sala, vai deixar a sala, todos os dias, organizada e limpa. Eu acho que ela deve ganhar as eleições por que ela é merecedora de todo o reconhecimento, pois ela procura sempre fazer o possível por todos. Vocês não iriam se arrepender se a elegessem. Ela vai procurar melhorar a merenda da escola, dando algumas ideias de cardápio e irá proporcionar aulas de campo aos professores para ser uma aula bem diferente e mais divertida. Algumas pessoas da sala conhecem bem a Eduarda e os que não conhecem, se votarem nela, vão conhecer melhor e irão ver que ela transformará a sala em um lugar muito diferente de todas as outras salas da escola. Com as melhorias que a Eduarda fará, você irá melhorar seus estudos! Faça como eu, vote na Eduarda.

10

FOLHA DE REDAÇÃO

Eu elegeria a Thyasmim pois ela é uma ótima pessoa, sabe lidar com as pessoas, é uma menina muito simpática e criativa e é uma ótima integrante de sala.

Na minha opinião, a Thyasmim deveria ganhar a eleição para ser líder de sala, ela é inteligente que não falta muita coisa e também é uma estudante que fez todas as tarefas, além de falar com todas as pessoas da sala, minha candidata é uma pessoa muito humilde pra ela, com religião, nada disso importa.

Eu apoio a Thyasmim porque eu sei que ela tem capacidade de ser uma líder de sala. Outras pessoas podem não votar nela, pois podem achar que ela não serve pro cargo, por ser uma líder rígida, mas eu acredito que ela é uma pessoa bastante capacitada para fazer todos os alunos obedecerem e isso é necessário.

Para estimular os outros alunos a votarem na Thyasmim, vamos fazer uma campanha no: Colégio com cartazes, na quadra da escola para que todos da sala tenham seu voto bem esclarecido. Eu garanto que as pessoas podem dar seu voto tranquilo porque ela vai ser uma ótima líder.

Votem na Thyasmim, ela é nossa melhor opção!

FOLHA DE REDAÇÃO

Thalia deve ganhar a liderança porque ela é muito prestativa e cumpre com tudo que ela diz. Minha candidata ajuda a deixar a sala organizada e também tem várias propostas para acabar com o bullying na sala de aula.

Ela organizará uma campanha para ser líder de sala trazer mais propostas como trazer mais passeios e mais opções de estudo e lazer para os alunos melhorará o ambiente e a escola onde estuda.

Será uma líder que vai escutar as opiniões dos outros alunos além disso sabe o que está dizendo e o que faz também.

Votem na Thalia porque ela irá melhorar as condições de estudo na sala e melhorar o desempenho da turma e ajudar a escola!

12

FOLHA DE REDAÇÃO

acho que Amanda merece ganhar os votos para líder de sala, por ser uma aluna muito esforçada no que faz, além de ser minha amiga, respeita os professores, os alunos e os zeladores.

Para ganhar esses votos ela precisa dar o melhor de si e eu espero que consiga esse cargo de líder de sala, que não é uma tarefa muito fácil!

Se algum aluno não acreditar na possibilidade de Amanda, minha amiga acreditar. Ela não pode sentir-se assim, uma possibilidade dela não conseguir ocupar esse cargo: quando o mar recua!

Amanda é uma pessoa muito honesta gosta de cumprir com suas responsabilidades. Uma pessoa do tipo de pessoa que é gentil, quando marca um horário de presença para os colegas faz de tudo um pouco para ajudar. É uma pessoa muito esforçada, fala com todos na sala, e contra o bullying e não tem preferência com alunos.

Enquanto estiver voluta nas redações para líder de sala, não me esquecer de constantemente para que todos acreditem na capacidade de Amanda.

Ela não fazer malfeitos na sala organizará a sala quando os professores estiverem fora da sala. Quando for um hora de semana cultural, vai anunciar ainda mais para que com todo a ajuda dos alunos possam ganhar a semana cultural com menos esforço e dedicação.

Batão não que quer melhorar a nossa sala e ajudar da sala com Amanda: 6969, do não e portanto, vote em Amanda Batista!

13/11

FOLHA DE REDAÇÃO

EU escolho o Leonardo como meu candidato para líder de sala. Porque ele é estudioso, inteligente, leal; e interage bem com as pessoas, ele nos ajuda na hora da aula e tira as nossas dúvidas.

Ele merece ganhar e todos da sala vão votar nele, pois ele não hesita, não atrapalha a aula; tem também muita responsabilidade e seria o melhor líder de sala.

Tenho quase certeza que ele será o melhor votado, pois todos estão dizendo que vão votar nele. Então, não fique só para dessa hora, vote no Leo! Eu tenho certeza que ele vai ganhar, afinal não é possível que não o eleja, não vamos esquecer essa corrente! A sala toda deve votar nele.

Não há quase o que dizer sobre o meu candidato, por que suas qualidades já são conhecidas por todos. Portanto, já vai ser eleito o líder de sala, vote LEO 5728 o mais exemplar da sala.

FOLHA DE REDAÇÃO

meu amigo. matheus esta concorrendo
 a lider de classe. ele deve ganhar por que
 exerce liderança na sala, o jurado quem
 estiver preocupado nos dias passados e etc...
 E é muito Educado CHEGO cedo na escola
 ajudando os colegas E é muito Produtivo,
 E ele sera um bom lider na sala de aula
 ficarei muito feliz se ganhar, Jo tem meu
 voto, o outro candidato é o Bruno que também
 é meu amigo e vai se considerar. Apesar
 de gosto dele ele não tem as mesmas qualidades
 de matheus, não organiza a sala além disso não
 ajuda muito os colegas por isso e melhor
 o matheus do que o Bruno apesar de que
 o Bruno tem suas qualidades, uma solução
 seria que o se tornasse vice-lider por que
 ele é muito bom e produtivo com suas
 ideias. Enfim ele também Jo tem meu
 voto pro vice-lider eu acho que venceram com
 essas ideias importantes na classe. Para que
 o jurado.

15