

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**DESIRÉE DE ALMEIDA OLIVEIRA**

**A PREPARAÇÃO DE IMIGRANTES HAITIANOS PARA A PRODUÇÃO DA  
REDAÇÃO DO ENEM**

**BELO HORIZONTE  
2019**

DESIRÉE DE ALMEIDA OLIVEIRA

**A PREPARAÇÃO DE IMIGRANTES HAITIANOS PARA A PRODUÇÃO DA  
REDAÇÃO DO ENEM**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira

Coorientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

O48p

Oliveira, Desirée de Almeida.

A preparação de imigrantes haitianos para a produção da Redação do ENEM [manuscrito] / Desirée de Almeida Oliveira. – 2019.

293 f., enc. : il., color., p&b.

Orientadora: Luciane Corrêa Ferreira.

Coorientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 188-199.

Apêndices: f. 200-292.

Anexos: f. 293.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Linguística aplicada – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) – Teses. 5. Redação – Teses. I. Ferreira, Luciane Correa. II. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS




## FOLHA DE APROVAÇÃO

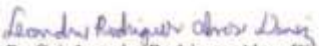
**A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem**

### DESIRÉE DE ALMEIDA OLIVEIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Luciana Correa Ferreira - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Ditz - Coorientador  
UFMG

  
Prof(a). Eulália Vera Lúcia Fraça Leurquin  
UFMG

  
Prof(a). Valdemir da Silva Reis  
UFMG

  
Prof(a). Adriane Teresinha Sartori  
UFMG

  
Prof(a). Denise Barros Weiss  
UFJF

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2019.

*À Abigaël, Goodson e Junie.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha mãe, Célia, pelo amor, orações e apoio em todos os momentos.

Ao meu pai, Nézio, por desde sempre me incentivar nos estudos e compartilhar a alegria de cada conquista.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, pela competência, atenção, direcionamento e incentivo ao longo do doutorado e do desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pelas valiosas contribuições para esta tese e pela generosidade em doar seu tempo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca do Exame de Qualificação, Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Dra. Adriane Teresinha Sartori, pelas sugestões e orientações que contribuíram sobremaneira para o aperfeiçoamento deste estudo.

À banca que avalia esta tese.

Ao primo Carlos Henrique Loyo por me receber em sua casa a fim de que eu pudesse cursar as disciplinas do primeiro ano de doutorado em Belo Horizonte.

À Cristina Dulci por me proporcionar um lar em Belo Horizonte e pelas constantes palavras de incentivo.

Ao Ruleandson do Carmo pela amizade, bom humor e ajuda em me familiarizar com a grande capital mineira.

À Élen Ramos pelo valioso auxílio com aspectos teóricos e práticos relativos a esta pesquisa.

À Marcela Dezotti e Suelen Martins, companheiras de doutorado, pela amizade, torcida e trocas de experiências.

Ao professor Wesley Pontes pela gentileza em compartilhar seu conhecimento e materiais sobre a redação do Enem.

À Kelly Souza pela idealização do Pró-Imigrantes e ao Lucas Marciano pela competente coordenação do projeto.

Aos meus queridos alunos – Abigaël, Goodson e Junie – pela dedicação e perseverança nos estudos e na vida, sendo para mim exemplo e inspiração.

## RESUMO

Esta tese investiga a preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) no contexto das aulas do projeto Pró-Imigrantes, em Belo Horizonte (MG). Para isso, realiza-se uma pesquisa-ação orientada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Desdobram-se os seguintes objetivos específicos: 1) analisar a mobilização das capacidades de significação para o fortalecimento da argumentação textual; 2) analisar a mobilização das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para efetuar a progressão textual; 3) analisar possíveis especificidades a serem consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto focalizado. Com base no arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e em diálogo com a literatura na área de Português como Língua de Acolhimento (*e.g.* AMADO, 2013, SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2018), é feita uma análise interpretativista dos registros gerados, a saber: nove produções textuais, transcrições das aulas gravadas em áudio e respostas dos alunos a questionário e entrevista. O resultado das análises revela que os alunos desenvolveram suas capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) no decorrer da implementação da sequência didática, mobilizando-as de modo expressivo para o fortalecimento da argumentação nos textos produzidos. Também se verificou o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) referentes à conexão por meio da mobilização de um maior número e variedade de organizadores lógico-argumentativos nas produções textuais. Por fim, observa-se a necessidade de um trabalho intercultural como uma das especificidades da implementação de uma sequência didática no contexto focalizado. Além de contribuir para um ambiente mais acolhedor em sala de aula e a valorização da origem e identidade dos alunos, a abordagem intercultural fez emergir aspectos da cultura haitiana que poderiam ser mobilizados na argumentação textual, bem como diferenças culturais entre Haiti e Brasil que poderiam dificultar a escrita sobre determinadas temáticas. Como desdobramento deste estudo, subjaz o potencial de impacto social ao se discutir, à luz das análises realizadas, possíveis implicações para o acesso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior no Brasil. Nesse sentido, questiona-se a adequação do Enem, em especial da prova de Redação do exame, como critério seletivo para essa população.

**Palavras-chave:** Português como Língua de Acolhimento. Interacionismo Sociodiscursivo. Capacidades de linguagem. Redação do Enem. Refúgio e imigração.

## ABSTRACT

This dissertation investigates Haitian immigrants' preparation for the Enem (*Exame Nacional do Ensino Médio*) essay writing test in the context of the classes of the *Pró-Imigrantes* project, in Belo Horizonte (MG). For this purpose, we engage in action-research oriented toward the development of students' language capacities. The following specific objectives unfold: 1) analyze the mobilization of significance capacities in order to strengthen arguments in essays; 2) analyze the mobilization of linguistic-discursive capacities related to connection in order to promote progression in essays; 3) analyze possible specificities to be considered during the implementation of a didactic sequence in the focused context. Based on the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and in dialogue with the literature in the field of Portuguese as a Welcoming Language (*e.g.* AMADO, 2013, SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2018), it is conducted an interpretive analysis of the generated records: nine students' essays, transcripts of the audio-recorded lessons, and students' answers to questionnaire and interview. Analysis results reveal that students developed their significance capacities (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) in the course of the didactic sequence implementation, considerably mobilizing them in order to strengthen arguments in essays. Also, it was verified the development of linguistic-discursive capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) related to connection by means of the mobilization of a greater number and variety of logic-argumentative organizers in essays. Finally, we observe the need of an intercultural approach as one of the specificities for a didactic sequence implementation in the focused context. Besides contributing to a welcoming classroom environment and appreciation of students' origin and identity, the intercultural approach helped emerge Haitian cultural aspects that could be mobilized for the purpose of argumentation in essays, as well as revealed cultural differences between Haiti and Brazil that could make writing about certain topics more difficult. An unfolding aspect of this research is its potential social impact when it comes to discussing, in light of the conducted analysis, possible implications for the access of refugees and other vulnerable immigrants to higher education in Brazil. In this regard, we question the adequacy of the Enem, in particular its essay writing test, as selective criterion for this population.

**Keywords:** Portuguese as a Welcoming Language. Sociodiscursive Interactionism. Language capacities. Enem essay writing test. Refuge and immigration.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização do Haiti .....	22
Figura 2 – Cabo Haitiano, Saint Marc e Porto Príncipe .....	59
Figura 3 – Esquema da sequência didática .....	61
Figura 4 – Produção inicial de Abigaël .....	110
Figura 5 – Produção intermediária de Abigaël .....	114
Figura 6 – Produção final de Abigaël .....	122
Figura 7 – Produção inicial de Goodson .....	126
Figura 8 – Produção intermediária de Goodson .....	129
Figura 9 – Produção final de Goodson .....	136
Figura 10 – Produção inicial de Junie .....	140
Figura 11 – Produção intermediária de Junie .....	144
Figura 12 – Produção final de Junie .....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Arquitetura textual .....	36
Quadro 2 – Tipos de discurso e mundos discursivos .....	37
Quadro 3 – Relação entre capacidades de linguagem e níveis de análise textual .	49
Quadro 4 – Perguntas de pesquisa, <i>corpus</i> e critérios de análise .....	56
Quadro 5 – Organização da sequência didática .....	66
Quadro 6 – Temas da redação do Enem por ano de aplicação .....	75
Quadro 7 – Diferenças entre competência e capacidade de linguagem .....	80
Quadro 8 – Competências avaliadas na redação do Enem .....	81
Quadro 9 – <i>Corpus</i> analisado para a elaboração do modelo didático de gênero ...	84
Quadro 10 – Modelo de análise textual (ISD) .....	85
Quadro 11 – Produção inicial digitada de Abigaël .....	111
Quadro 12 – Produção intermediária digitada de Abigaël .....	115
Quadro 13 – Produção final digitada de Abigaël .....	123
Quadro 14 – Produção inicial digitada de Goodson .....	127
Quadro 15 – Produção intermediária digitada de Goodson .....	130
Quadro 16 – Produção final digitada de Goodson .....	137
Quadro 17 – Produção inicial digitada de Junie .....	141
Quadro 18 – Produção intermediária digitada de Junie .....	145
Quadro 19 – Produção final digitada de Junie .....	151

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 .....	99
Excerto 2 .....	100
Excerto 3 .....	100
Excerto 4 .....	101
Excerto 5 .....	102
Excerto 6 .....	103
Excerto 7 .....	103
Excerto 8 .....	104
Excerto 9 .....	105
Excerto 10 .....	106
Excerto 11 .....	106
Excerto 12 .....	106
Excerto 13 .....	117
Excerto 14 .....	117
Excerto 15 .....	118
Excerto 16 .....	119
Excerto 17 .....	120
Excerto 18 .....	120
Excerto 19 .....	125
Excerto 20 .....	125
Excerto 21 .....	131
Excerto 22 .....	131
Excerto 23 .....	132
Excerto 24 .....	133
Excerto 25 .....	133
Excerto 26 .....	133
Excerto 27 .....	134
Excerto 28 .....	138
Excerto 29 .....	146
Excerto 30 .....	146
Excerto 31 .....	147
Excerto 32 .....	148
Excerto 33 .....	148
Excerto 34 .....	152
Excerto 35 .....	153
Excerto 36 .....	153
Excerto 37 .....	157
Excerto 38 .....	158
Excerto 39 .....	160
Excerto 40 .....	160
Excerto 41 .....	161
Excerto 42 .....	161
Excerto 43 .....	164
Excerto 44 .....	164
Excerto 45 .....	166
Excerto 46 .....	169
Excerto 47 .....	170

Excerto 48 .....	171
Excerto 49 .....	171
Excerto 50 .....	172
Excerto 51 .....	173
Excerto 52 .....	174
Excerto 53 .....	175
Excerto 54 .....	177
Excerto 55 .....	178

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COLTEC	Colégio Técnico da UFMG
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de ensino superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
ProUni	Programa Universidade para Todos
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. REFÚGIO, IMIGRAÇÃO E ACOLHIMENTO</b> .....	18
1.1 O refúgio e a imigração para o Brasil no século XXI .....	18
1.2 O português como língua de acolhimento .....	22
1.3 O acesso ao ensino superior .....	26
<b>2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	30
2.1 Princípios do Interacionismo Sociodiscursivo .....	30
2.2 Modelo de análise textual .....	34
2.2.1 Condições de produção dos textos .....	35
2.2.2 Arquitetura textual .....	35
2.2.2.1 Infraestrutura .....	36
2.2.2.1.1 Tipos de discurso .....	36
2.2.2.1.2. Tipos de sequência .....	39
2.2.2.2 Coerência temática .....	42
2.2.2.3 Coerência pragmática .....	45
2.3 Capacidades de linguagem .....	47
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	54
3.1 Caracterização da pesquisa .....	54
3.2 Objetivos, perguntas e critérios analíticos .....	55
3.3 Contexto .....	57
3.4 Participantes .....	58
3.5 Instrumentos de geração de registros .....	60
3.6 Procedimentos de geração de registros .....	63
3.7 Procedimentos de análise de registros .....	67
<b>4. O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO</b> .....	69
4.1 O Exame Nacional do Ensino Médio .....	69
4.2 A participação de refugiados e outros imigrantes no Enem .....	72
4.3 A prova de redação do Enem .....	75
4.3.1 As competências na redação do Enem .....	79
4.4 A construção do modelo didático de gênero .....	82
4.4.1 Situação de produção .....	85
4.4.2 Infraestrutura textual .....	86
4.4.2.1 Plano geral .....	86
4.4.2.2 Tipos de discurso .....	89
4.4.2.3 Tipos de sequência .....	91
4.4.3 Mecanismos de textualização .....	92
4.4.4 Mecanismos enunciativos .....	93
4.5 O modelo didático de gênero: um resumo .....	95

<b>5. ANÁLISE DE REGISTROS</b> .....	96
5.1 Análise do questionário e entrevista .....	96
5.1.1 Abigaël .....	97
5.1.2 Goodson .....	101
5.1.3 Junie .....	104
5.2 A mobilização das capacidades de significação .....	108
5.2.1 As capacidades de significação na produção inicial de Abigaël .....	109
5.2.2 As capacidades de significação na produção intermediária de Abigaël ....	113
5.2.3 As capacidades de significação na produção final de Abigaël .....	122
5.2.4 As capacidades de significação na produção inicial de Goodson .....	125
5.2.5 As capacidades de significação na produção intermediária de Goodson ...	129
5.2.6 As capacidades de significação na produção final de Goodson .....	135
5.2.7 As capacidades de significação na produção inicial de Junie .....	139
5.2.8 As capacidades de significação na produção intermediária de Junie .....	143
5.2.9 As capacidades de significação na produção final de Junie .....	149
5.3 As capacidades linguístico-discursivas de conexão .....	154
5.3.1 A conexão nas produções textuais de Abigaël .....	155
5.3.2 A conexão nas produções textuais de Goodson .....	158
5.3.3 A conexão nas produções textuais de Junie .....	162
5.4 Gramática, ortografia e vocabulário nas produções finais .....	165
5.5 Especificidades da sequência didática no contexto focalizado .....	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	180
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	188
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	200
<b>APÊNDICE B</b> – Questionário .....	203
<b>APÊNDICE C</b> – Proposta de redação .....	206
<b>APÊNDICE D</b> – Organizadores textuais .....	207
<b>APÊNDICE E</b> – Convenções das transcrições .....	208
<b>APÊNDICE F</b> – Módulo 1 .....	209
<b>APÊNDICE G</b> – Módulo 2 .....	216
<b>APÊNDICE H</b> – Módulo 3 .....	229
<b>APÊNDICE I</b> – Módulo 4 .....	238
<b>APÊNDICE J</b> – Módulo 5 .....	245
<b>APÊNDICE K</b> – Módulo 6 .....	269
<b>APÊNDICE L</b> – Módulo 7 (Abigaël) .....	279
<b>APÊNDICE M</b> – Atividades (Abigaël) .....	282
<b>APÊNDICE N</b> – Módulo 7 (Goodson) .....	284
<b>APÊNDICE O</b> – Atividades (Goodson) .....	287
<b>APÊNDICE P</b> – Módulo 7 (Junie) .....	289
<b>APÊNDICE Q</b> – Atividades (Junie) .....	291
<b>ANEXO A</b> – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa .....	293

## INTRODUÇÃO

Minha experiência como professora de Português Língua Adicional (PLA) teve início no ano de 2007 ao trabalhar no Centro de Treinamento Missionário, de A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, em Utah, Estados Unidos. Desde então, continuei a atuar na área, também tendo a oportunidade de ministrar aulas de PLA para estudantes de graduação e pós-graduação na *Brigham Young University* e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na UFMG, em 2015, deparei-me pela primeira vez com o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ao cursar a disciplina *Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada – Português Língua Adicional: debates contemporâneos*, ministrada pelo professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. Interessei-me imediatamente pela área, visto seu objetivo de contribuir para a integração<sup>1</sup> de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade<sup>2</sup> à sociedade brasileira por meio do ensino da língua portuguesa. Pouco tempo depois, fui convidada a ministrar uma aula de PLAc no Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, então Centro Zanmi, em Belo Horizonte e, em 2016, integrei o projeto de pesquisa *Ensino de Línguas no Acolhimento de Refugiados e Imigrantes no Brasil e no Mundo*, coordenado pela professora Dra. Luciane Corrêa Ferreira, na Faculdade de Letras da UFMG.

Na mesma época, conheci o projeto Pró-Imigrantes por meio de sua idealizadora, Kelly Cristina de Souza, então aluna do programa de graduação em Letras da UFMG. Criado em 2015, o projeto visa oferecer aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade, residentes em Belo Horizonte e região metropolitana.

Todos os professores são voluntários, em sua maioria estudantes de graduação e pós-graduação da UFMG, e se organizam na ministração das seguintes disciplinas: biologia, física,

---

<sup>1</sup> Nesta tese, todas as referências à integração, inserção ou inclusão de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade à sociedade brasileira não pressupõem a assimilação linguística e cultural.

<sup>2</sup> De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, os indivíduos e grupos socialmente vulneráveis experienciam fatores contextuais (por exemplo, idade, sexo, etnia, condição migratória, nível de escolaridade, etc.) que os expõem mais severamente a circunstâncias adversas para a sua inserção social e desenvolvimento pessoal (CEPAL, 2002). Segundo Sá e Fernandes (2016), o exame da realidade de imigrantes em países da América Latina e do Caribe revela que a vulnerabilidade pode se manifestar de formas diferentes entre diferentes grupos, a depender, principalmente, de fatores como preconceito étnico-racial, desigualdade entre homens e mulheres, segregação residencial e baixos níveis de renda. Para se erguer da situação de vulnerabilidade, o indivíduo ou grupo deve ter oportunidades de acesso aos recursos necessários, as quais, porém, variam significativamente de acordo com o local e o momento histórico, fazendo com que muitas vezes barreiras materiais e imateriais impeçam a ascensão social (KAZTMAN; FILGUEIRA, 1999). Entre os imigrantes em situação de vulnerabilidade podem estar, por exemplo, refugiados, solicitantes de refúgio, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência permanente por razões humanitárias, entre outros imigrantes beneficiários de políticas humanitárias do governo brasileiro.



geografia, história, linguagens, matemática, química e redação. As aulas ocorrem de segunda à sexta-feira, das 19h às 22h, em uma sala disponibilizada pelo Colégio Técnico (COLTEC) no *campus* da referida universidade e, embora o projeto não esteja vinculado a essa, conta com o apoio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da instituição.

No segundo semestre de 2016, assumi como professora as aulas de redação do curso, sem experiência de ensino preparatório para o Enem até aquele momento e com o desafio de intervir pedagogicamente para que os alunos se apropriassem das características da redação do exame, pudessem se posicionar e argumentar sobre diversas temáticas e, ao mesmo tempo, ampliassem seus conhecimentos sobre a língua portuguesa, para eles um idioma adicional.

Diante do desafio, no ano letivo de 2017, optei por elaborar e implementar uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), embasada nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e orientada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), acreditando que tal abordagem poderia beneficiar a aprendizagem dos alunos, conforme verificado em diversos estudos sobre a aprendizagem de gêneros textuais em contexto de língua materna e adicional, entre eles destaque Gonçalves (2007) e Beato-Canato (2009).

Desse modo, a presente pesquisa<sup>3</sup> tem origem na necessidade de pensar em minha própria intervenção pedagógica ao lidar com questões relativas às necessidades do meu contexto de atuação, caracterizado por alunos imigrantes em situação de vulnerabilidade que têm o português como língua adicional e buscam uma inserção mais efetiva na sociedade brasileira por meio do acesso ao ensino superior. Acesso frequentemente vinculado à participação no Enem, ainda que algumas universidades públicas já adotem processos seletivos específicos<sup>4</sup> para determinadas populações migrantes.

Ademais, esta pesquisa vem ao encontro da necessidade de mais estudos na área de PLAc, ainda incipientes no Brasil apesar de alguns valiosos trabalhos já realizados (AMADO, 2013; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014; SOUSA, 2015; LOPEZ, 2016; SENE, 2017; NEVES, 2018; FERREIRA *et al.*, 2019). No sentido de contribuir para as discussões, dedico-me à uma realidade ainda não investigada, a qual conjuga o ensino de PLAc com a aprendizagem de um gênero textual para efeitos da participação de imigrantes em situação de vulnerabilidade no Enem. Com tal enfoque, a esta pesquisa subjaz o potencial de impacto social,

---

<sup>3</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>4</sup> Processos seletivos específicos para o ingresso de refugiados e outros imigrantes em universidades públicas brasileiras serão discutidos no capítulo 1.

ao discutir à luz das análises realizadas possíveis implicações para o acesso dessa população ao ensino superior.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa, embasada na literatura de PLAc e no arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), é investigar a preparação de três imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem. Desdobram-se os seguintes objetivos específicos, enfocando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos no decorrer da implementação de uma sequência didática no contexto do projeto Pró-Imigrantes. Em razão da impossibilidade de, neste estudo, analisar o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, foco as capacidades de significação e linguístico-discursivas em virtude de o desenvolvimento dessas haver se mostrado mais necessário e expressivo nos registros gerados.

1) Analisar a mobilização das capacidades de significação para a construção da argumentação nas produções textuais dos alunos;

2) Analisar a mobilização das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para a construção da progressão nas produções textuais dos alunos;

3) Analisar possíveis especificidades a serem consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto focalizado.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo 1, abordo as tendências de refúgio e imigração para o Brasil no século XXI, com destaque para a haitiana. Em seguida, discuto as especificidades do ensino de PLAc e a questão do acesso de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior no Brasil.

No capítulo 2, apresento o arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, que embasa a intervenção pedagógica realizada, detalhando seu modelo de análise textual e discutindo o conceito de capacidades de linguagem.

No capítulo 3, apresento a metodologia que orienta este estudo. Após caracterizá-lo, defino as perguntas de pesquisa, o *corpus* utilizado e os critérios de análise empregados. Em seguida, apresento detalhadamente o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise de registros.

No capítulo 4, elaboro o modelo didático de gênero para a redação do Enem, necessário para orientar o planejamento das atividades da sequência didática implementada. Ademais, problematizo alguns aspectos do Enem e da redação do exame.

No capítulo 5, realizo a análise dos registros gerados, ao passo que nas considerações finais, apresento uma discussão dos resultados obtidos à luz dos objetivos estabelecidos, além de apontar contribuições e limitações da pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – REFÚGIO, IMIGRAÇÃO E ACOLHIMENTO

Neste capítulo, abordo o refúgio e a imigração para o Brasil no século XXI – com destaque para a imigração haitiana –, bem como questões de acolhimento relacionadas ao ensino de PLAc. Em seguida, discuto o acesso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior no país.

### 1.1 O REFÚGIO E A IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI

O projeto Pró-Imigrantes, contexto em que este trabalho se insere, nasceu em 2015, ano em que, segundo a Secretaria Nacional de Justiça, o Brasil abrigava 8.493 refugiados e registrou o recebimento de 28.670 novas solicitações de refúgio (SNJ, 2018). De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, o aumento de solicitações foi superior a 2.800% entre 2010 e 2015 (ACNUR, 2016). As estatísticas mais recentes informam que um total de 10.145 refugiados já foram reconhecidos no Brasil, sendo a maioria nacionais da Síria, República Democrática do Congo, Colômbia, Palestina e Paquistão (SNJ, 2018).

O movimento migratório ocorre em meio a conflitos, perseguições e violações de direitos humanos no contexto sociopolítico de diversos países. Dados oficiais revelam que, em 2018, cerca de 68,5 milhões de pessoas no mundo eram vítimas de migração forçada, um recorde histórico, sendo que 24,5 milhões receberam o *status* de refugiadas, das quais mais da metade têm menos de 18 anos de idade (ACNUR, 2018).

O Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) informa que os venezuelanos lideram atualmente o número de pedidos de refúgio no Brasil, embora apenas 18 tenham tido a solicitação deferida nos últimos três anos (SNJ, 2018). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, os destinos mais escolhidos pelos refugiados são Rio de Janeiro, Foz do Iguaçu, Guarulhos e Brasília (IPEA, 2017). Como signatário da Convenção de Genebra de 1951 e seu respectivo Protocolo de 1967, o Brasil tem se adequadado às legislações migratórias no mundo.

Inspirado pela referido tratado e pela definição ampliada de refugiado proposta pela Declaração de Cartagena de 1984, o país promulgou a Lei de Refúgio nº 9.474/97, de 22 de julho de 1997, de acordo com a qual é deferida a condição de refugiado a todo indivíduo que:

- I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

A lei prevê a extensão do reconhecimento de refugiado aos demais membros da família (cônjuge, ascendentes e descendentes) que dele dependam economicamente e estejam em território brasileiro. Além do dever de respeitar as leis do país, o refugiado tem direito à carteira de trabalho, à inscrição no Cadastro de Pessoa Física (CPF), ao atendimento de saúde, à educação pública, à liberdade de movimento no território nacional, etc. A lei também deu origem ao CONARE, órgão público multiministerial responsável por analisar e gerenciar ações com vistas à concessão de *status*, proteção, assistência jurídica e integração local dos refugiados.

Embora geralmente não se enquadrem na categoria de refugiados, mais de 90 mil haitianos imigraram para o Brasil desde 2010 (SUGIMOTO, 2017), dos quais a maioria reside nos estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Amazonas (FERNANDES; FARIA, 2016). Em Minas Gerais, o maior fluxo de imigração é para a capital Belo Horizonte e municípios da região metropolitana, como Contagem, Esmeraldas e Ribeirão das Neves (CASTRO; DAYRELL; SILVA, 2016). Apesar da falta de números oficiais e mais atualizados, instituições que trabalham no acolhimento a imigrantes – como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Secretaria de Direitos Humanos e Participação Social – calculam que a população haitiana no estado, em 2016, variava entre 5 mil e 10 mil pessoas (CRUZ, 2016).

Segundo Baeninger (2016), a imigração haitiana para o Brasil, a partir do início desta década, insere o país na rota das migrações internacionais no século XXI e, concomitantemente, dá continuidade ao processo emigratório no Haiti, cuja sociedade é marcada por graves problemas sociais, intensificados após o terremoto que assolou o país em 2010. Para Fernandes e Faria (2016), considerando a história emigratória haitiana, a incorporação do Brasil enquanto destino não é uma grande surpresa, porém chama a atenção por se tratar de uma nova escolha dos imigrantes. Algumas possíveis razões para explicá-la são as restrições migratórias de países como Estados Unidos e França (FERNANDES *et al.*, 2013), bem como a coordenação brasileira

da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH)<sup>5</sup>, a qual pode haver contribuído para a construção de uma imagem positiva do Brasil.

Somado a essas razões, há o crescimento econômico brasileiro experienciado na primeira metade desta década, o que aumentou as oportunidades de trabalho e atraiu um número expressivo de imigrantes laborais (UEBEL, 2016). De acordo com Paulo Sérgio de Almeida, presidente do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), a mão de obra haitiana é absorvida, sobretudo, por setores da construção civil, frigoríficos, limpeza urbana e linhas de produção industrial (ZYLBERKAN, 2014).

Em uma análise do perfil dos imigrantes haitianos, Uebel (2016) identifica duas gerações separadas por um curto período de tempo. A primeira começa a chegar ao Brasil a partir de 2010, em razão do terremoto e da crise humanitária que se instaurou no Haiti. O autor aponta como principal característica desse grupo a predominância de homens solteiros e pais de família desacompanhados em busca de emprego.

Já a segunda geração começa a chegar ao país em 2013 e se destaca pela presença de mulheres, crianças, famílias completas e imigrantes mais velhos que se beneficiaram da existência de uma rede de contato e informação estabelecida pela primeira geração. A motivação de ambas as gerações coincide: a busca por “melhores condições laborais – ou seja, salariais – e possibilidade de construção de um projeto de vida familiar no Brasil, já que não há perspectivas de retomada do crescimento do Haiti no médio e mesmo no longo prazo” (UEBEL, 2016, p. 27).

No início do processo migratório, a rota mais utilizada partia da capital do Haiti, Porto Príncipe, e se efetivava por via aérea até a Cidade do Panamá, passando eventualmente por São Domingos, capital da República Dominicana. Do Panamá, partia-se para Quito, no Equador, ou para Lima, no Peru. De Quito ou Lima, seguia-se por via terrestre ou fluvial até a fronteira com o Brasil, adentrando o país pelas cidades de Tabatinga (AM), Assis Brasil (AC), Brasileia (AC) e Epitacolândia (AC). Na fronteira, era necessário efetuar a regularização da situação migratória, o que era feito com o pedido de refúgio, embora os haitianos, de modo geral, não preenchem os critérios estabelecidos pela Lei do Refúgio n° 9.474/97. A conclusão do processo, com a decisão final sobre o *status* do imigrante, podia levar semanas ou meses, porém, durante

---

<sup>5</sup> A Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH) foi criada por uma resolução do Conselho de Segurança da ONU, em 2004, a fim de restabelecer a segurança e a normalidade institucional em meio ao caos político e à violência que assolavam o país. O Brasil comandou o componente militar da Missão durante todo o período de vigência da resolução (2004-2017). Ademais, as Forças Armadas brasileiras apoiaram a população haitiana na ocasião do terremoto que devastou a capital Porto Príncipe e região, em 2010, e do furacão Matthew, em 2016, o qual deixou milhares de desabrigados. Disponível em: < <https://www.defesa.gov.br/relacoes-internacionais/missoes-de-paz/o-brasil-na-minustah-haiti>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

a espera, era garantida a obtenção de CPF e carteira de trabalho em caráter provisório (FERNANDES; FARIA, 2017).

No final de 2011, a imigração haitiana pela região norte do Brasil começou a tomar contornos de uma crise humanitária. Calcula-se que a atuação de “coiotes” tenha transportado mais de 4 mil haitianos para o país sob falsas promessas de empregos e salários superiores a dois mil dólares por mês. A fim de combater a imigração irregular promovida pelos atravessadores e dar a quem quisesse imigrar a oportunidade de fazê-lo de maneira legal e segura, foi aprovada pelo CNIg, em 2012, a Resolução Normativa n° 97, que autoriza a concessão de vistos humanitários aos haitianos por meio da embaixada brasileira em Porto Príncipe (PATARRA, 2012).

Ainda que a combinação de um desastre natural e uma complicada situação político-econômica no Haiti desperte preocupação, não há consenso internacional sobre a ampliação do conceito de refugiado. Em se tratando de catástrofes como terremotos, a ajuda dos próprios governos locais estimula a permanência da população em seu território. Todavia, quando uma condição política caótica impede tal assistência, instaura-se uma situação de extrema vulnerabilidade. É justamente essa a razão da emigração de haitianos (FERNANDES; MILESI; FARIAS, 2011).

A concessão de refúgio ou de visto humanitário confere o direito à carteira de trabalho, à inscrição no CPF e a outros documentos necessários para a vida no Brasil. No entanto, a mera legalização de residência não é suficiente para a integração à nova sociedade. Nesse sentido, é importante a aprendizagem da língua portuguesa, pois o conhecimento do idioma majoritário do país pode facilitar a comunicação em esferas pessoais, profissionais e institucionais. Para atender às necessidades linguísticas específicas da população migrante, o ensino de PLAc tem se fortalecido.

A seguir, apresento um mapa ilustrativo da localização geográfica do Haiti, país de origem dos nossos três participantes, o qual ocupa a porção ocidental da Ilha Hispaniola, compartilhada com a República Dominicana, e obteve sua independência da França em 1804, tornando-se a primeira república independente da América Latina e a primeira república negra do mundo. Estima-se que um terço dos haitianos vivam atualmente na diáspora, fenômeno que teve início em 1915 e tem se repetido ao longo dos últimos cem anos a cada tragédia ambiental e revés político e/ou econômico sofridos pelo país (MARTINS *et al.*, 2014).

Figura 1: Mapa da localização do Haiti



Fonte: CIA Worldfact Book<sup>6</sup> (adaptado)

## 1.2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O termo português como língua de acolhimento ou PLAc tem sido amplamente utilizado para se referir ao ensino e aprendizagem do português em contexto de migração, particularmente, de migração forçada. Como vertente da área de PLA, o PLAc é relativamente novo no Brasil – com uma história mais longa em Portugal, local onde o termo se originou –, tendo ganhado maior visibilidade e alcançado maior desenvolvimento nas duas últimas décadas, em razão do trágico e exponencial aumento de deslocamentos forçados no mundo, o que resultou na vinda de milhares de refugiados e outros imigrantes para o Brasil.

No cenário europeu, o Observatório de Migrações, com base em pesquisas, aponta que tanto os imigrantes quanto a população em geral declaram conceber a língua como um dos

<sup>6</sup> Disponível em: < <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> Acesso em: 20 jul. 2019.



principais obstáculos para a integração em sociedades europeias, sendo que mais de 90% dos imigrantes consultados afirmam que os cursos de aprendizagem de língua afetaram positivamente a sua integração no país de residência, em especial porque os ajuda no envolvimento com a comunidade local e na comunicação no trabalho (OLIVEIRA; GOMES, 2018).

Países como Alemanha, França e Portugal se destacam por suas políticas de acolhimento. A Alemanha subsidia cursos de alemão e cultura alemã a fim de promover a integração dos imigrantes e, de forma semelhante, a França possui o *Fonds d'Action Sociale* para cursos de francês (SÃO BERNARDO, 2016). Portugal criou, em 2001, o programa *Portugal Acolhe*, que viabiliza, além de aulas de português gratuitas, subsídio de transporte e alimentação para a frequência dos imigrantes ao curso (CABETE, 2010). O objetivo do programa é oportunizar o acesso a conhecimentos importantes relativos à sociedade portuguesa, como a compreensão e expressão em língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania.

Até 2001, o ensino de PLAc em Portugal era promovido, principalmente, por professores que atuavam de forma voluntária (CABETE, 2010), situação semelhante à realidade no Brasil atualmente (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017), onde ainda existem poucas políticas públicas para esse ensino<sup>7</sup>. Em 2008, o programa *Portugal Acolhe* passou por reformulações e assumiu a nova designação *Portugal Acolhe – Português para Todos*. Entre elas está a inclusão de cursos de português com vistas à preparação para o mercado de trabalho (CABETE, 2010).

No Brasil, algumas instituições de ensino superior desenvolvem cursos de PLAc, tais quais: a Universidade de Brasília, a Universidade de São Paulo, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e a Universidade Federal do Paraná (LOPEZ; DINIZ, 2018). Cabe também mencionar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo projeto multidisciplinar Laboratório de Migração desenvolve o ensino e a pesquisa na área de PLAc, também dando suporte à Secretaria Municipal de Educação, em Porto Alegre, e ao Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados da universidade (BULLA *et al.*, 2019). Essas e outras instituições contribuem para a profissionalização do ensino de PLAc no Brasil, uma vez que a maioria das

---

<sup>7</sup> Exemplos de políticas públicas já implementadas no Brasil são os cursos de português para imigrantes ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”, promovido pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) da capital paulista (LOPEZ; DINIZ, 2018).

iniciativas, embora louváveis, contam apenas com voluntários que “se dispõem a dar aulas de português com métodos intuitivos e muito autodidatismo” (AMADO, 2013, s/p).

Um importante marco para a profissionalização foi a realização, em 2017, do I Encontro Nacional de Português Língua de Acolhimento, na Universidade de Brasília, e sua segunda edição, em 2018, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que contaram com participantes de diversas regiões do país. Em 2017, também foi realizado o 1º Encontro Interdisciplinar sobre Ensino de Português para Imigrantes e Refugiados, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ademais, publicações relevantes têm avançado as discussões na área, como o livro *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo* (FERREIRA *et al.*, 2019), a edição da Revista X intitulada *PLA em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens* (BIZON; DINIZ, 2018), entre outras.

Lopez e Diniz (2018, p. 37), com base em Bizon (2013, p.123), conceituam o PLAc como um ramo da Linguística Aplicada e do PLA que:

se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária”.

Devido às especificidades do PLAc, é equivocado concebê-lo como uma área de “simples adaptação de saberes apriorísticos” (LOPEZ, 2016, p. 194). Ademais, sua natureza transdisciplinar favorece o diálogo com diversos campos, como a Antropologia, o Direito, a Linguística e as Relações Internacionais (LOPEZ; DINIZ, 2018).

Uma especificidade do PLAc é o tempo reduzido de que os alunos dispõem para se dedicar à aprendizagem, pois há a urgência de aprender a língua para a busca dos meios de sobrevivência na nova sociedade, o que faz com que as pressões de aprendizado sejam, de maneira geral, maiores do que em outros contextos (SÁ; COSTA, 2018). Ademais, estudos demonstram que a carga horária dos cursos é relativamente baixa e que os alunos têm dificuldade em manter a assiduidade às aulas em função da jornada de trabalho, do custo com o transporte, da desmotivação, entre outros fatores (CABETE, 2010; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016).

Mesmo que em número ainda reduzido, materiais didáticos que buscam contemplar as especificidades do PLAc têm sido elaborados e disponibilizados gratuitamente para o público na *internet*. Entre eles, o livro *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (FEITOSA *et al.*, 2015) – produzido pelo Curso Popular Mafalda, ACNUR e Cáritas

Arquidiocesana de São Paulo – e a apostila *Ann Pale Potigè* (AUGUSTIN; SPEZIA; TRAVIESO, 2011), para falantes de crioulo haitiano aprendizes de português, elaborada com o apoio da Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões Tabatinga, do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e do Instituto de Migrações e Direitos Humanos.

É fundamental que os materiais de PLAc desenvolvidos trabalhem situações de uso da língua diretamente relacionadas à realidade dos imigrantes, sem, contudo, generalizar e estereotipar as características e necessidades desse público. Estudos demonstram que as turmas de PLAc tendem a ser bastante heterogêneas do ponto de vista cultural, nível educacional, conhecimentos de outras línguas e proficiência linguística em português (CABETE, 2010; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016), o que requer materiais didáticos e abordagens de ensino que respeitem a diversidade.

A título de exemplo, o livro *Pode Entrar*<sup>8</sup> (FEITOSA *et al.*, 2015) aborda as seguintes temáticas na tentativa de atender às necessidades específicas dos aprendizes: profissões, elaboração de currículo, preenchimento de formulários, locomoção em transporte público, atendimento médico no Sistema Único de Saúde, notas e moedas brasileiras, liberdade de crença, direitos das crianças, igualdade entre homens e mulheres e direitos humanos.

Também é importante que os professores tenham autonomia para elaborarem seus próprios materiais, adaptando-os às necessidades dos seus alunos, em vez de se restringirem ao conteúdo de materiais pré-fabricados. Entretanto, a pouca experiência docente e a falta de formação de muitos professores podem dificultar o desenvolvimento de materiais adequados, além de requerer um investimento de tempo que professores voluntários raramente possuem.

A compreensão de aspectos psicossociais tem um papel essencial, uma vez que frequentes pressões internas e externas vivenciadas pelos imigrantes, como preconceito, marginalização e relações assimétricas de poder (NORTON, 2013), podem refletir no processo de aprendizagem. Assim, é importante a criação de um ambiente em sala de aula onde os alunos se sintam acolhidos, o que pode ser facilitado por meio de uma abordagem de ensino intercultural, de modo a valorizar a(s) própria(s) língua(s) e cultura(s) dos aprendizes à medida que são apresentados e praticados aspectos da língua de acolhimento e da cultura brasileira.

Ao assumirmos uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, devemos ter em conta que esta deve ser sempre uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à

---

<sup>8</sup> O material didático (sequência didática) que elaborei e implementei nas aulas do projeto Pró-Imigrantes visa, especificamente, à preparação dos alunos para a produção da redação do Enem. A proposta do material é, portanto, diferente daquela de livros como *Pode Entrar: Português para Refugiadas e Refugiados* (FEITOSA *et al.*, 2015), os quais tendem a focar aspectos mais relacionados à vida cotidiana no Brasil.

língua cultura-alvo. Por esse motivo, uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação – que mais do que cultural, ou além de cultural, é intercultural ou “entrecultural” (MENDES, 2004, p. 109).

Por fim, cabe ressaltar que embora o ensino e a aprendizagem de PLAc possam contribuir enormemente para a integração da população migrante à sociedade brasileira – facilitando a comunicação, aumentando a empregabilidade, favorecendo a defesa de direitos, etc. –, a língua não é suficiente para assegurar que a integração efetivamente ocorra. De acordo com Lopez (2016), além de uma legislação favorável, é necessária a educação do entorno (cf. MAHER, 2007), isto é, a educação da sociedade como um todo para que prevaleça o respeito entre os indivíduos.

Outra necessidade para promover tal integração é a de possibilitar aos refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade o acesso ao ensino superior no Brasil, pois é um importante meio pelo qual podem obter formação para empregos futuros e melhores condições de vida. Na próxima seção, discuto a inserção dessa população no ensino superior brasileiro.

### 1.3 O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Frequentemente, refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade são portadores de diploma de ensino superior em seus respectivos países de origem e desejam continuar a exercer suas profissões no Brasil, o que torna necessária a revalidação do diploma obtido no exterior. Devido à burocracia e aos custos envolvidos no processo, muitos não conseguem obter a revalidação e acabam trabalhando em empregos de baixa remuneração, aquém de suas qualificações.

Recentemente, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 3/2016 com o objetivo de facilitar e acelerar o processo de revalidação de títulos emitidos por universidades estrangeiras. A resolução prevê que refugiados e outros imigrantes (em casos justificados por legislação ou norma específica) residentes no Brasil, que não estejam de posse dos documentos necessários para efetuar a revalidação, possam obtê-la mediante submissão à prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades referentes ao curso completo.

Conforme Lopez e Diniz (2018), tal medida demonstra sensibilidade para com a situação crítica de muitos indivíduos, os quais, devido às características do processo migratório vivenciado, não portam documentos comprobatórios de escolaridade ao chegarem ao Brasil.

Tão importante quanto desburocratizar o processo de reconhecimento de diplomas obtidos no exterior é ampliar o acesso da população migrante a universidades no país, o que já vem ocorrendo, embora não tão rapidamente, conforme demonstram algumas políticas já implementadas. Essas ajudam a cumprir o compromisso de transformação da sociedade em que vivemos, zelando pela inclusão de todas as camadas sociais e valorizando a diversidade étnica e cultural.

Em 2010, foi criado o Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti-Graduação, gerido pela CAPES, o Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores. O programa visa auxiliar na reconstrução do Haiti por meio da formação de recursos humanos e do fortalecimento e reestruturação do sistema educacional superior do país. Para tanto, são concedidas bolsas de estudos em universidades brasileiras a estudantes de graduação de instituições acadêmicas de Porto Príncipe, além de serem estimuladas pesquisas científicas e tecnológicas para o diagnóstico da situação do ensino superior no Haiti. Como forma de apoio, os estudantes haitianos no Brasil também frequentam aulas de português.

Além da UFMG, as seguintes universidades se destacam no tocante a suas ações para a criação de formas específicas de ingresso para refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade: a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) (LOPEZ; DINIZ, 2018).

Com exceção da UFMG e da UNILA, as universidades citadas são membros ativos da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, instituída em 2003 pela ACNUR com o propósito de difundir projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre temas relacionados ao refúgio, promovendo a formação e a capacitação de professores e estudantes no tocante à temática.

A UNISANTOS, membro da Cátedra desde 2007, oferece vestibular diferenciado para refugiados, bem como isenção integral de matrícula e mensalidade. A UFSCar recebeu, de 2009 a 2014, estudantes refugiados ingressos por meio de prova específica. Desde 2015, a universidade adota as notas obtidas no Enem como critério seletivo dos candidatos. Os estudantes recebem acompanhamento acadêmico e pedagógico, além de poderem frequentar cursos de PLA. A UFMG, com a Resolução n° 03/98 e, posteriormente, a Resolução n° 03/2004, prevê a criação de mecanismos de ingresso para refugiados políticos na instituição.

Cada colegiado de curso de graduação define o total de vagas a serem disponibilizadas – sendo garantido o mínimo de uma vaga por curso – e os critérios de seleção mediante a aprovação da Câmara de Graduação.

A UFSM, com a Resolução n° 041/2016, institui a criação de vagas complementares para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade (de acordo com critérios de limite de renda) em todos os seus cursos técnicos, tecnológicos e de graduação. A UFRGS, desde 2007, presta assessoria jurídica, psicológica e social a essa população. A Resolução n° 366/2015 da instituição estabelece a disponibilização de vagas nos cursos de graduação via processo seletivo específico.

A UNILA oferta vagas para refugiados e outros imigrantes em um total de 29 cursos de graduação, podendo os estudantes solicitar auxílio de moradia, alimentação e transporte. Por fim, a UFPR, a partir da aprovação da Resolução n° 63/2018, implementa um processo seletivo especial que disponibiliza anualmente 10 vagas suplementares nos cursos de graduação e técnicos de nível pós-médio para refugiados e imigrantes com visto humanitário.

Verifica-se que a necessidade de viabilizar o acesso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior no Brasil tem originado diversas iniciativas, embora ainda poucas instituições contem com processo seletivo específico para essa população. No atual cenário, o Enem<sup>9</sup> constitui o único mecanismo de seleção na maioria das universidades públicas, o que implica dificuldades a serem abordadas mais à frente neste trabalho.

Ainda assim, pode-se discutir as vantagens e desvantagens da inclusão do Enem como parte integrante da política de ingresso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade em cada instituição. Tal discussão tem sido feita na UFMG, onde uma comissão, formada sob a portaria n° 194, de 21 de agosto de 2018, avalia a possibilidade de utilização do exame em uma nova e futura política de ingresso desse público na universidade<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> O Enem e o gênero textual solicitado como redação no exame são detalhadamente discutidos no capítulo 4 desta tese.

<sup>10</sup> Em 11 de junho de 2019, já após a finalização desta tese, a UFMG aprovou a Resolução n° 07/2019, a qual amplia a política de ingresso voltada para refugiados e outros imigrantes. A resolução estabelece a realização anual de um processo seletivo específico para refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência com o propósito de acolhida humanitária e outros imigrantes beneficiários de políticas humanitárias do governo brasileiro. Fica garantida a reserva de, no mínimo, uma vaga por ano em cada curso de graduação da universidade para preenchimento por essa população. Os candidatos às vagas disponíveis serão classificados de acordo com a sua pontuação no Enem, obtida até cinco anos antes da data de início do período letivo imediatamente seguinte ao processo seletivo. Como condição de ingresso ou permanência na universidade, a Pró-Reitoria de Graduação poderá requisitar a aprovação em exame de proficiência em língua portuguesa ou a realização de curso de PLAc. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2019/07/07rescepe2019.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Conforme explicado anteriormente, o projeto Pró-Imigrantes, com o apoio da UFMG, oferece aulas preparatórias para o Enem a refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade, a fim de que logrem uma inserção mais plena na sociedade brasileira por meio do acesso ao ensino superior.

No ano de 2017, planejei as aulas de redação do curso com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) no tocante à produção da redação do Enem. Para tanto, embasei-me no arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e elaborei e implementei um dispositivo inspirado na concepção de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

No próximo capítulo, dedico-me à discussão dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, do modelo de análise textual proposto pela teoria e das capacidades de linguagem.

## CAPÍTULO 2 – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, apresento os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente teórica que orienta esta tese em relação ao trabalho com a redação do Enem no contexto das aulas do projeto Pró-Imigrantes. Ademais, discorro sobre o modelo de análise textual proposto pela teoria, retomado no capítulo 4 para a elaboração do modelo didático do gênero textual em foco. Por fim, apresento a concepção de capacidades de linguagem, a qual é novamente mobilizada na análise dos registros deste estudo.

### 2.1 PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórica fundada por Jean-Paul Bronckart (1999), volta-se para a relação entre a linguagem e o desenvolvimento humano, tendo suas bases epistemológicas derivadas da psicologia da linguagem filiada ao interacionismo social. Esse, orientado pelos trabalhos de Vigotski (1998 [1934]), concebe as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13). Nessa perspectiva, o ISD compreende as condutas verbais como formas de ação, o que explica a origem do termo *ação de linguagem* e a tese central de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42).

Ao aderir aos princípios do interacionismo social, o ISD vai de encontro à atual compartimentação das Ciências Humanas/Sociais e não pode, portanto, ser considerado uma corrente necessariamente linguística, psicológica ou sociológica, mas pode ser melhor interpretado como uma corrente da ciência do humano para a qual a questão da linguagem é absolutamente central ou decisiva (BRONCKART, 2006a).

No ISD as práticas languageiras situadas constituem os principais instrumentos no processo do desenvolvimento humano (no âmbito das capacidades do agir, identidade, conhecimentos, saberes, etc.). Por conseguinte, entende-se que a linguagem é primordial para a constituição do psiquismo individual (BRONCKART, 2006a) e que a emergência e desenvolvimento dos instrumentos semióticos foram/são essenciais para o processo histórico da socialização que caracteriza as condutas humanas (BRONCKART, 1999).

Enquanto quadro teórico, cinco princípios embasam o ISD (BRONCKART, 2005): 1) o objeto de estudo das ciências humanas e sociais são as condições de desenvolvimento e



funcionamento das condutas humanas; 2) para investigar tal objeto se faz necessário recorrer aos pré-construtos humanos de uma determinada sociedade, ou seja, às diferentes construções sociais (práticas, conhecimentos, valores, etc.) herdadas de gerações anteriores, as quais servem de pano de fundo para o surgimento de quaisquer novas construções sociais; 3) o desenvolvimento humano só é possível por meio do agir, pois todos os conhecimentos construídos são um resultado do agir em determinado quadro social; 4) o processo de socialização e o processo de individualização são complementares e indissociáveis, uma vez que são constitutivos do mesmo desenvolvimento humano; 5) a linguagem, não enquanto código ou sistema, mas, sim, enquanto atividade ou prática é fundamental para o desenvolvimento humano, pois por meio dela se codificam os pré-construtos históricos, constrói-se a memória, bem como se reproduzem ou se reconstróem os fatos sociais e psicológicos. Pode-se afirmar que os quatro primeiros princípios são comuns a diversas correntes da filosofia e das ciências humanas embasadas no interacionismo social, ao passo que o quinto é específico do ISD e justifica o viés discursivo da teoria (BRONCKART, 2005).

Ainda articulado à perspectiva vigotskiana, o ISD se orienta de acordo com um método de análise descendente constituído por três etapas em interação dialética permanente: em primeiro lugar, “a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano”; em seguida, “o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos”; por último, “a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida” (BRONCKART, 2008, p. 111).

De acordo com Bronckart (2008), a primeira etapa leva em consideração que o ambiente humano é constituído não apenas pelo meio físico, mas também pelas condutas dos membros que o compõem. Os quatro elementos principais do ambiente são as formações sociais (formas concretas incorporadas pelas organizações da atividade humana, as quais geram regras e valores que regulam as interações), os textos (equivalentes empíricos das atividades de linguagem, adequados a uma situação comunicativa e pertencentes a determinado gênero) e os mundos representados ou mundos formais (conhecimentos apreendidos do contexto sociocultural e semiótico local que originam representações coletivas tendendo à universalidade).

A segunda etapa envolve a transmissão e reprodução dos pré-construídos coletivos por meio dos processos da educação informal (desenvolvimento de atividades conjuntas e introdução de normas, valores sociais e conhecimentos dos mundos formais a fim de integrar os recém-chegados ao grupo), educação formal (na dimensão didática para a transmissão de

conhecimentos e na dimensão pedagógica para a formação de pessoas) e transação social (interações cotidianas que contribuem para a manutenção ou evolução de práticas e conhecimentos referentes aos pré-construídos coletivos).

A terceira etapa se refere aos efeitos da transmissão dos pré-construídos sobre a constituição e desenvolvimento humano. Distribuem-se em três campos de investigação: as condições de emergência do pensamento consciente (resultado da interiorização dos signos linguageiros), as condições do desenvolvimento posterior humano (análise do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades do agir) e os mecanismos que possibilitam a contribuição de cada pessoa para a transformação dos pré-construídos coletivos.

O ISD recebeu a contribuição fundamental de proposições e análises teóricas de Léontiev (1981 [1979]), Habermas (2012 [1981]), Bakhtin/Voloshinov (2012 [1929]), Bakhtin (1997 [1979]), entre outros (cf. BRONCKART, 1999, 2001, 2006b, 2015). Na busca por um conceito unificador que demonstre o entrelaçamento das dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais das condutas humanas, o termo *atividade*, proposto por Léontiev (1981 [1979]), é utilizado para designar as “estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio”, a exemplo das atividades de nutrição e defesa (BRONCKART, 2006a, p. 138). Para a consecução das atividades gerais, articulam-se as *atividades de linguagem*, cujas propriedades dependem de cada tipo de atividade geral. Dessa maneira, a teoria da atividade enfatiza a dimensão coletiva do agir humano e é da ordem do sociológico (BRONCKART, 2006a).

O conceito de *atividade de linguagem* difere da noção de *ação de linguagem*, a qual é atribuída a um indivíduo singular e é da ordem do psicológico. Com efeito, para o ISD, a ação tem um estatuto duplo, visto que se refere tanto à atividade atribuída a um ser humano específico (ponto de vista externo) como ao conjunto de representações que o ser humano constrói sobre sua participação na atividade (ponto de vista interno). Nessa perspectiva, a *ação de linguagem* constitui uma parte da *atividade de linguagem*, a qual fornece a razão explicativa das ações atribuídas a uma pessoa (BRONCKART, 1999, 2006a).

Para o ISD, a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada pela linguagem, o que faz com que a atividade seja caracterizada por um *agir comunicativo* (práticas linguageiras) que, segundo Habermas (2012 [1981]), é guiado por representações coletivas estruturadas no que chamamos de mundos formais ou representados. Há três mundos sobre os quais os signos incidem veiculando representações: o mundo objetivo (referente a aspectos do meio físico e parâmetros do ambiente onde ocorre a atividade), o mundo social (relativo a conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização da tarefa e de

cooperação entre membros do grupo) e o mundo subjetivo (compreende a autorrepresentação do indivíduo nas interações, a imagem que dá de si) (BRONCKART, 1999).

O *agir comunicativo* se concretiza por meio de textos e/ou discursos pertencentes a determinados gêneros (BRONCKART, 2008), considerados verdadeiras unidades verbais de estudo da língua (Bakhtin, 1997; Bakhtin/Voloshinov, 2012). A importância dos gêneros textuais<sup>11</sup> é tal que se eles não existissem ou “se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Desse modo, os gêneros textuais designam todo conjunto de textos que apresentam características comuns e, por isso, todo texto enquanto “uma unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente” se inscreve, necessariamente, em um gênero textual (BRONCKART, 1999, p. 75).

Uma vez que sua função é atender às necessidades comunicativas de uma dada sociedade, os gêneros surgem e evoluem no curso da história, não permanecendo estáticos e imutáveis no tempo e no espaço, mas se adequando em uma relação de dependência com as atividades humanas. Assim, são de caráter histórico e cultural, desenvolvendo-se de maneira dinâmica e podendo um gênero dar origem a outro ou surgir como desmembramento de outros (MARCUSCHI, 2011).

A partir dos parâmetros da situação que guiam a *ação de linguagem*, o produtor seleciona o gênero textual que julga ser o mais adequado para comunicar seus objetivos ao interlocutor (SCHNEUWLY, 2011). Tal seleção ocorre no nível do arquitexto, anteriormente denominado intertexto, que é compreendido como:

Conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. [...] a organização desses gêneros apresenta-se na forma de uma *nebulosa*, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e de classificação ainda são móveis e/ou divergentes. [...] Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de *modelos* textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer. (BRONCKART, 1999, p. 100-101).

No arquitexto/intertexto, o produtor tem à sua disposição os gêneros textuais de referência para a produção de um novo texto. À medida que o produtor acessa o

---

<sup>11</sup> Embora Bakhtin empregue o termo gênero discursivo/do discurso, esta pesquisa segue a terminologia gênero textual/de texto, em consonância com Bronckart (1999).

arquitexto/intertexto, muitas vezes de maneira aparentemente inconsciente, seleciona o gênero apropriado para a sua situação de comunicação ao mesmo tempo que o reorienta, o que pode levar à transformação, à criação ou mesmo à extinção de gêneros (BRONCKART, 1999). Assim, os gêneros não constituem paradigmas para serem simplesmente imitados ou reproduzidos (MARCUSCHI, 2011).

Esse processo de adoção de um modelo de gênero e de adaptação desse modelo à singularidade da situação de ação vai levar à produção de um texto singular, radicalmente único e, reciprocamente, esse processo contribuirá também, de forma tão extensa quanto se queira, à transformação do intertexto da comunidade verbal envolvida.” (BRONCKART, 2001 *apud* BUENO, 2011, p. 30)

Decorre das formulações feitas que todo gênero textual se materializa em textos e que a produção de qualquer texto é, na verdade, um processo de reprodução e adaptação de um gênero, o que faz com que todo texto tenha seu estilo particular e contribua, conseqüentemente, para a modificação do gênero a curto, médio e/ou longo prazo (MACHADO, 2003). A língua, por sua vez, apresenta-se como o acúmulo de textos e signos nos quais se manifestam, de forma cristalizada, os produtos das relações com o meio empreendidas pelas gerações anteriores (BRONCKART, 1999).

Bakhtin (1997, p. 281) classifica os gêneros em primários, isto é, “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (conversas do cotidiano, o bilhete, a lista de compras, etc.) e em secundários, ou seja, que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (o artigo científico, a entrevista, o romance, etc.). Devido a sua complexidade inerente, a apropriação de um gênero secundário não ocorre diretamente por meio da situação de comunicação, mas por meio de orientações para a sua produção (SCHNEUWLY, 2011). Ao grupo de gêneros secundários pertence a redação do Enem, da qual esta pesquisa se ocupa e cujas características são abordadas de forma detalhada no capítulo 4.

Elucidados os princípios do ISD, na próxima seção discuto o modelo de análise de textos proposto pela corrente teórica.

## 2.2 MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL

Para a compreensão do modo como os textos materializam a *ação de linguagem*, o ISD propõe um modelo de análise centrado em dois níveis: 1) as condições de produção dos textos;

2) a arquitetura textual, dividida em três subníveis: infraestrutura (plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência), coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e coerência pragmática (gestão de vozes e modalizações), conforme abordados a seguir.

### **2.2.1 Condições de produção dos textos**

Ao se engajar na produção de um texto, o agente vivencia uma situação de *ação de linguagem*, cuja realização depende das representações que ele construiu para si de acordo com três conjuntos: 1) as representações sobre o quadro físico, material ou objetivo da ação (emissor, eventuais coemissores, espaço/tempo de produção); 2) as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal (tipo de interação social, papel social do emissor/enunciador e receptores/destinatários, objetivo da interação); 3) outras representações relativas à situação e os conhecimentos do agente sobre a temática do texto (BRONCKART, 1999).

Como qualquer *ação de linguagem* é da ordem do psicológico, tais representações estão na mente de um indivíduo singular, a quem podemos chamar de agente ou autor da ação, o qual por meio delas se orienta a fim de tomar decisões pertinentes para efetuar a intervenção verbal (BRONCKART, 1999, 2006a). As representações relativas aos parâmetros objetivos são de mais fácil identificação, ao passo que as referentes aos parâmetros sociossubjetivos impõem maiores dificuldades em virtude de demandarem do analista o conhecimento de lugares sociais, normas e papéis dos participantes envolvidos (CRISTOVÃO, 2007).

Além de representações, o agente da ação possui um conhecimento pessoal e parcial do arquiteyto/intertexto (nebulosa de gêneros) de sua comunidade verbal, o que lhe confere acesso aos modelos textuais nele disponíveis. Desse modo, o agente seleciona o gênero que imagina ser o mais adequado à situação de ação e o adapta às suas características particulares, empreendendo um duplo processo que resulta na produção de um novo texto empírico que apresenta, simultaneamente, os traços do gênero selecionado e os advindos do processo de adaptação (BRONCKART, 2006a).

No caso desta pesquisa, o gênero textual em questão foi previamente selecionado em virtude de os participantes estarem se preparando para a prova de redação do Enem.

### **2.2.2 Arquitetura textual**

A análise da arquitetura textual permite uma melhor compreensão da organização interna do texto. No modelo de análise proposto pelo ISD, todo texto é organizado em três

camadas estruturais superpostas e em parte interativas que formam uma espécie de *folhado textual*. São elas: infraestrutura, constituída pelo plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência; a coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e a coerência pragmática (gestão de vozes e modalizações). Para a produção ou compreensão de um texto, o indivíduo necessita mobilizar aptidões psicológicas, denominadas capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), relacionadas a esses níveis.

Quadro 1: Arquitetura textual

<b>ARQUITETURA TEXTUAL</b>		
<b>Infraestrutura</b>	<b>Coerência Temática</b>	<b>Coerência Pragmática</b>
Plano geral	Conexão	Gestão de vozes
Tipos de discursos	Coesão nominal	Modalizações
Tipos de sequência	Coesão verbal	

### 2.2.2.1 *Infraestrutura*

A infraestrutura constitui o nível mais profundo de organização textual e comporta o plano geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequências que se articulam. O plano geral se refere à organização do conteúdo temático e é aparente no processo de leitura, podendo ser codificado na forma de um resumo ou esquema. Devido à sua natureza mais superficial, pode ser um dos primeiros aspectos analisados, o que também contribui para a compreensão geral do texto (BRONCKART, 1999).

Em alguns gêneros textuais de natureza argumentativa, como a redação solicitada no Enem, o plano geral convencional frequentemente apresenta tese, argumentos e contra-argumentos dispostos em parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A infraestrutura dos textos pode ser compreendida com maior profundidade ao se examinar, além do plano geral, seus tipos de discurso e de sequências.

#### 2.2.2.1.1 Tipos de discurso

Os tipos de discurso constituem formas de organização linguística de que são compostos todos os textos. Portanto, “não se constituem textos por si mesmos”, mas, sim, “entram na

composição dos textos em modalidades variáveis” (BRONCKART, 2006a, p. 151). É somente no nível desses segmentos que podemos identificar regularidades no que concerne à organização e à marcação linguística (BRONCKART, 2006a), entre elas as configurações de tempo verbal, pronomes, modalizadores, etc.

Embora alguns textos sejam compostos por apenas um tipo de discurso, a maioria é constituída de vários tipos encaixados, havendo, muitas vezes, um tipo de discurso dominante e tipos secundários (BRONCKART, 1999). Os segmentos do texto exprimem mundos discursivos que colocam em interface as representações individuais, originárias do agente, e as representações coletivas, originárias das obras humanas (BRONCKART, 2006a).

O ISD identifica quatro tipos de discurso: interativo, teórico, relato interativo e narração. Cada um deles pertencente a um dos seguintes mundos discursivos: EXPOR implicado, EXPOR autônomo, NARRAR implicado e NARRAR autônomo, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 2: Tipos de discurso e mundos discursivos

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	EXPOR	NARRAR
Implicação em relação ao ato de produção.	<b>Discurso Interativo</b>	<b>Relato Interativo</b>
Autonomia em relação ao ato de produção	<b>Discurso Teórico</b>	<b>Narração</b>

Uma primeira distinção entre os tipos de discurso pode ser feita em relação àqueles da ordem do EXPOR e aos da ordem do NARRAR. Na ordem do NARRAR, as coordenadas do conteúdo temático são colocadas em “outro lugar”, isto é, a distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente e, portanto, há uma disjunção com o mundo real. A narração e o relato interativo são os tipos de discurso dessa ordem, sendo linguisticamente marcados, em geral, por verbos no passado e advérbios temporais (BRONCKART, 1999).

A ordem do EXPOR, por sua vez, apresenta uma conjunção com o mundo real, pois as coordenadas do conteúdo temático não estão distanciadas das coordenadas gerais da situação de produção. Desse modo, no discurso interativo e no discurso teórico, há, por exemplo, forte presença de verbos no presente (BRONCKART, 1999).

A segunda distinção entre os tipos de discurso se refere à IMPLICAÇÃO e à AUTONOMIA. No discurso interativo e no relato interativo há IMPLICAÇÃO dos parâmetros materiais de *ação da linguagem*, o que significa que para interpretar tais discursos é necessário

o conhecimento das condições de produção referentes aos parâmetros de agente produtor, interlocutor e situação no tempo e no espaço, explicitados por meio de referências dêiticas. Por outro lado, o discurso teórico e a narração apresentam AUTONOMIA em relação aos parâmetros materiais de *ação da linguagem* (BRONCKART, 1999).

A seguir, apresento as principais características de cada tipo de discurso, de acordo com Gonçalves (2007).

#### Discurso Interativo

- predominância de frases interrogativas e imperativas;
- alternância dos turnos de fala;
- unidades dêiticas marcadoras de conjunção/implicação;
- pronomes de 1ª e 2ª pessoas e do plural referentes aos interactantes;
- forte presença de anáforas nominais;
- predomínio do tempo presente e do pretérito perfeito e imperfeito;
- alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática.

#### Discurso teórico

- monologado;
- ausência de dêiticos e organizadores temporais;
- forte presença de organizadores lógico-argumentativos;
- ausência de frases interrogativas e exclamativas;
- forte presença de frases declarativas;
- predomínio do tempo presente e, ocasionalmente, a presença do pretérito perfeito;
- baixa densidade verbal e alta densidade sintagmática.

#### Relato interativo

- monologado;
- predominância de frases declarativas;
- forte presença de organizadores temporais;
- uso de anáforas pronominais para recuperação de anáforas nominais;
- alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática;
- predominância do pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Ocasionalmente, presença do pretérito mais-que-perfeito e do futuro do pretérito.

#### Narração

- monologado;
- predomínio de frases declarativas;
- predomínio dos tempos pretéritos, sobretudo o perfeito e imperfeito;
- uso ocasional do tempo futuro para marcação de projeção temporal;
- presença de organizadores temporais (advérbios, preposições, conectores);
- mínima presença de pronomes de 1ª e 2ª pessoas;
- forte presença de anáfora nominais e pronominais;
- densidade verbal e nominal equilibradas.



Independentemente do gênero a que pertençam, a maioria dos textos são constituídos por segmentos de modalidades variáveis (segmentos de exposição teórica, de diálogo, de relato, etc.), conforme a análise dos tipos de discurso evidência. Como formas linguísticas identificáveis e que traduzem os mundos discursivos, os tipos de discurso se articulam por meio do emprego de mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), abordados mais adiante neste capítulo.

Outra dimensão para a compreensão da infraestrutura dos textos são os tipos de sequência textuais.

#### 2.2.2.1.2 Tipos de sequência

Com base em Adam (2011), a organização linear do conteúdo temático de um texto pode ser concebida como o resultado da combinação e articulação de diferentes tipos de sequência, o que resulta na heterogeneidade composicional da maioria dos textos. Esses protótipos ou modelos abstratos constituem:

Uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;  
 Uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (ADAM, 2011, p. 205)

Conforme Bronckart (1999), as sequências podem ser observadas no interior dos tipos de discurso e, assim como eles, são em número limitado, sendo classificadas em narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva.

A sequência narrativa se caracteriza por um processo de intriga que leva à seleção e organização dos acontecimentos de modo a criar um todo ou história completa (ação completa) com início, meio e fim. A partir de um estado de equilíbrio, origina-se uma tensão que suscita transformações até que se atinja novamente um estado equilibrado. Além da dimensão cronológica, há a dimensão interpretativa, visto que são fornecidas causas e/ou razões aos acontecimentos da história narrada. Desse modo, a sequência narrativa é constituída por cinco fases, podendo ocorrer outras duas (fase de avaliação e fase de moral), cuja posição na sequência depende da decisão do narrador (BRONCKART, 1999).

#### Fases da sequência narrativa

- situação inicial: apresentação de um “estado inicial das coisas” equilibrado;
- complicação: introdução de uma perturbação que cria uma tensão;

- ações: acontecimentos desencadeados pela perturbação e tensão;
- resolução: acontecimentos que levam à redução da tensão;
- situação final: explicitação do novo estado de equilíbrio atingido por meio da resolução;
- avaliação (opcional): apresentação de comentários sobre a história (posição livre na sequência);
- moral (opcional): explicitação da significação global da história (geralmente no início ou fim da sequência).

Já a sequência descritiva tem o objetivo de guiar o olhar do destinatário para que veja e perceba determinados detalhes do objeto de discurso. Ao contrário da sequência narrativa, as fases da sequência descritiva não se organizam, necessariamente, em ordem linear. Em sua forma prototípica, apresenta três fases básicas (BRONCKART, 1999):

#### Fases da sequência descritiva

- ancoragem: apresentação do tema-título da descrição, geralmente no início da sequência;
- aspectualização: enumeração dos diversos aspectos do tema-título;
- relacionamento: os elementos descritos são relacionados a outros por meio de operações de cunho comparativo ou metafórico.

A sequência argumentativa, por sua vez, desenvolve os processos da lógica, do pensamento e do raciocínio. O raciocínio argumentativo pressupõe a existência de uma tese a respeito de um tema específico sobre a qual se apresentam argumentos e/ou contra-argumentos que levam a inferências e encaminham a uma conclusão. O agente produtor utiliza a sequência argumentativa quando o discurso é passível de controvérsia ou contestação. O protótipo da sequência é composto por quatro fases (BRONCKART, 1999).

#### Fases da sequência argumentativa

- estabelecimento de premissa: proposição de uma constatação de partida;
- apresentação de argumentos: exposição de elementos que encaminham para uma provável conclusão;
- apresentação de contra-argumentos (opcional): exposição de restrições em relação ao encaminhamento argumentativo, isto é, de objeções à tese e argumentos anteriormente apresentados. Os contra-argumentos podem ser validados ou refutados;
- conclusão: integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos apresentados.

A sequência explicativa, diferentemente da argumentativa, tem origem na constatação de um fato incontestável que pode se referir a um acontecimento natural ou a uma ação humana. No entanto, o fato, devido a sua complexidade inerente, apresenta-se como incompleto e necessita de um desenvolvimento para que se responda a determinadas questões ou contradições

aparentes. Tal desenvolvimento é empreendido por um agente autorizado e fidedigno, o qual expõe as causas e razões da afirmação feita. O raciocínio explicativo apresenta uma sequência com quatro fases distintas (BRONCKART, 1999):

#### Fases da sequência explicativa

- constatação inicial: introdução do fenômeno não contestável;
- problematização: explicitação de questões da ordem do porquê ou do como relacionadas a uma contradição aparente;
- resolução: introdução de informações adicionais capazes de responder às questões colocadas na fase anterior. É a explicação propriamente dita;
- conclusão-avaliação: reformulação e completude da constatação inicial.

A sequência dialogal é identificada somente nos discursos interativos dialogados, os quais se estruturam em turnos de fala (intervenções) que, nos discursos interativos primários, atribuem-se diretamente aos agentes-produtores da interação verbal, enquanto que nos discursos interativos secundários se atribuem a personagens no interior de um discurso principal. A sequência dialogal pode ocorrer somente com a condição de que os interactantes estejam efetivamente engajados em uma conversação na qual os respectivos enunciados sejam determinados mutuamente e formem um todo coerente e coproduzido. As seguintes fases se distinguem no protótipo (BRONCKART, 1999):

#### Fases da sequência dialogal

- momento, de caráter fático, em que os interactantes estabelecem contato de acordo com convenções sociais;
- transacional: coconstrução do conteúdo temático da interação;
- encerramento: momento, também de caráter fático, em que se põe fim à interação.

Por fim, a sequência injuntiva se organiza de acordo com as fases da sequência descritiva, contudo se diferencia por focar ações mais do que objetos e situações. O agente produtor tem o objetivo de fazer com que o destinatário aja de determinada maneira ou em certa direção, o que influencia as propriedades da sequência (predomínio de verbos no imperativo e infinitivo, ausência de estruturação hierárquica ou espacial, etc.) (BRONCKART, 1999).

Decorre que a sequencialização do conteúdo temático de determinado texto é baseada em operações distintas das operações dos tipos de discurso e que essas são sobrepostas por aquelas, a saber: operações geradoras de tensão, na sequência narrativa; operações para fazer ver, na sequência descritiva; operações para fazer agir, na sequência injuntiva; operações que

visam resolver um problema ou convencer, nas sequências explicativa e argumentativa; operações reguladoras da interação, na sequência dialogal (BRONCKART, 1999).

Relacionando as sequências aos tipos de discurso, temos que a sequência dialogal está presente no discurso interativo, enquanto no relato interativo há a predominância da sequência narrativa. No discurso teórico, predominam as sequências explicativas, argumentativas e descritivas, ao passo que na narração se observam as sequências narrativa e descritiva (BRONCKART, 1999).

Alguns textos, porém, não são organizados em sequências, mas em duas outras formas de planificação denominadas *script* e esquematização. Os *scripts* são da ordem do NARRAR e constituem o chamado grau zero de planificação, pois não revelam qualquer processo de tensão nos acontecimentos ou ações da história que se verbaliza (tensão fundamental na sequência narrativa), uma vez que o objetivo é, simplesmente, dispô-los em ordem cronológica (BRONCKART, 1999). Por exemplo: “Levantou-se, preparou o desjejum e leu o jornal”.

Já as esquematizações são da ordem do EXPOR e também constituem o grau zero de planificação. Nelas o objeto de discurso se encontra neutralizado, isto é, não possui caráter problemático ou contestável para os destinatários (ao contrário do que ocorre nas sequências argumentativas), pois o segmento de texto é de caráter puramente informativo ou expositivo, não necessitando que se responda a contradições aparentes (o oposto do que ocorre nas sequências explicativas). As definições, enumerações e enunciados de regras exemplificam segmentos de esquematização (BRONCKART, 1999).

Para além da infraestrutura textual, considerada o nível mais profundo de análise e composta pelo plano geral, os tipos de discurso e os tipos de sequência, o ISD identifica dois mecanismos fundamentais para a garantia da coerência temática e coerência pragmática de um texto empírico: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, que constituem o nível intermediário de análise do texto e, aliados à infraestrutura, ajudam a formar o *folhado textual*.

#### 2.2.2.2 Coerência temática

Considerando o texto como uma unidade de sentido, a coerência temática é estabelecida por meio do emprego de mecanismos que se articulam de modo a explicitarem e marcarem, por exemplo, relações de continuidade, ruptura, contraste, linearidade, lógica e temporalidade. Tais mecanismos, denominados mecanismos de textualização, são agrupados em três grandes conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal (BRONCKART, 1999).

Os mecanismos de conexão assinalam as articulações da progressão temática, sendo constituídos por organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais, etc.) aplicados ao plano geral do texto e às transições entre tipos de discurso, fases de uma sequência ou mesmo entre frases sintáticas (BRONCKART, 1999).

A utilização de determinado organizador textual tem uma correspondência parcial ou estatística com os tipos de discurso. Organizadores de valor temporal (antes, após, de repente, etc.) são característicos dos discursos da ordem do NARRAR, ao passo que organizadores lógicos (entretanto, porque, ou seja, etc.) são próprios dos discursos da ordem do EXPOR. Há ainda organizadores espaciais (em cima, onde, perto, etc.), comuns em sequências descritivas, independentemente do discurso em que estejam inseridas (BRONCKART, 1999).

A depender do modo como explicitam as relações entre os diferentes níveis de organização do texto, os mecanismos de textualização podem exercer as funções de segmentação (articulação do plano de texto, em um nível mais global), demarcação ou balizamento (articulação entre as fases de uma sequência ou outra forma de planificação) e empacotamento (articulação entre frases da mesma fase de uma sequência por meio de ligação/coordenação ou encaixamento/subordinação) (BRONCKART, 1999).

Considerando que a coerência interna de um texto depende, em grande medida, do emprego adequado de tais elementos, é necessário que o agente-produtor domine recursos variados da língua a fim de textualizar sua mensagem, de modo que ela se configure como um todo compreensível para o destinatário e o objetivo da *ação de linguagem* seja alcançado (BRONCKART, 1999).

Além dos mecanismos de conexão, os mecanismos de coesão nominal e coesão verbal são fundamentais para a coerência temática do texto. Os mecanismos de coesão nominal marcam a dependência entre segmentos do texto que compartilham relações de correferência. A marcação se realiza por meio de sintagmas nominais ou pronomes, os quais estabelecem as chamadas cadeias anafóricas, cuja origem é a introdução de uma nova unidade de significação (unidade-fonte) retomada e reformulada no decorrer do texto (BRONCKART, 1999).

Geralmente, duas categorias contribuem para a coesão nominal: as anáforas pronominais e as anáforas nominais. As primeiras são formadas por pronomes pessoais, possessivos, reflexivos e demonstrativos, além da elipse. As segundas são compostas de sintagmas nominais variados que podem ser idênticos ao seu antecedente (exemplo: O *leão* parecia faminto. O tratador do *leão* já estava a caminho.) ou diferentes dele no plano lexical (O *leão* parecia faminto. O tratador do *animal* já estava a caminho), nas marcas de determinação (O *leão* parecia faminto. O tratador *desse leão* já estava a caminho) ou mesmo nos dois planos

(*O leão parecia faminto. O tratador desse animal já estava a caminho*). A depender do tipo de discurso, é comum o predomínio de uma ou outra categoria anafórica (BRONCKART, 1999).

Visto que os tipos de discurso inseridos na ordem do NARRAR costumam apresentar personagens, as anáforas pronominais de terceira pessoa são mais frequentes. Já nas sequências descritivas, no mesmo tipo de discurso, aparecem, frequentemente, as anáforas nominais acompanhadas de determinantes possessivos. No âmbito da ordem do EXPOR, o discurso interativo exhibe pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa com valor dêitico e anafórico. Devido à articulação de argumentos de natureza mais abstrata, os discursos teóricos, frequentemente, empregam anáforas nominais que ajudam a estabelecer relações de associação, contiguidade, inclusão, implicação, entre outras (BRONCKART, 1999).

Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, colaboram para o estabelecimento das relações de continuidade, descontinuidade e contraste entre os elementos de significação. A coesão verbal é estabelecida, essencialmente, pelos tempos verbais e visa assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, eventos e ações). Os tempos verbais, enquanto marcas da coesão, interagem com outras unidades de natureza temporal, principalmente advérbios e organizadores textuais (BRONCKART, 2006a).

Embora muitas pesquisas tenham empreendido a análise criteriosa dos tempos verbais, chegando a três classes gerais de significado (temporalidade, aspectualidade e modalidade), Bronckart (1999) ressalta que grande parte dos estudos se baseou em *corpora* constituídos de frases e outros segmentos desprovidos do seu contexto original. Por essa razão, o autor propõe a análise do valor dos verbos no quadro da organização textual e dos discursos.

Nesse sentido, ocorre que os discursos da ordem do NARRAR apresentam uma origem espaço-temporal que marca a disjunção em relação ao mundo ordinário do ato de produção. No caso da narração, a origem é, geralmente, explicitada na forma de uma data (exemplo: 07 de outubro de 1951) ou expressão convencional (certo dia, era uma vez, há tempos atrás), o que faz com que o início do processo narrativo possa ser identificado independentemente do conhecimento dos parâmetros do ato de produção e a análise dos mecanismos de coesão verbal possa se restringir às funções de temporalidade (BRONCKART, 1999) .

O relato interativo, assim como a narração, caracteriza-se por pertencer a um mundo discursivo disjunto do mundo ordinário do ato de produção. Por se tratar de um discurso implicado (ao contrário de autônomo), o início do processo narrativo é ancorado em uma origem dêitica (ontem, no ano passado, há duas semanas) que mantém relação com o ato de produção. Contudo, devido à indiferença em relação à duração do ato, a análise dos mecanismos de coesão verbal se limita ao eixo de referência temporal (BRONCKART, 1999).

O discurso teórico, pertencente a ordem do EXPOR, articula-se a um mundo conjunto ao do agente-produtor e se caracteriza pela ausência de uma origem espaço-temporal. Em virtude da autonomia em relação aos parâmetros do ato de produção, o conteúdo apresentado (noções, conceitos, teorias) assume o valor de verdade absoluta ou pelo menos de validade independente das circunstâncias da *ação de linguagem*. Assim, o discurso teórico desenvolve o processo expositivo em um eixo de referência temporal ilimitado ou irrestrito, o que faz com que seja frequente o emprego de verbos no presente de valor atemporal (BRONCKART, 1999).

O discurso interativo, assim como o discurso teórico, configura-se em um mundo conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor e, portanto, não apresenta uma origem espaço-temporal. No entanto, o discurso interativo, ao contrário do teórico, implica os parâmetros do ato de produção e, conseqüentemente, a duração do ato constitui um parâmetro pertinente para a análise dos mecanismos de coesão verbal (BRONCKART, 1999).

### 2.2.2.3 *Coerência pragmática*

Os mecanismos enunciativos, constituídos pelas vozes e modalizações, contribuem para assegurar a coerência pragmática do texto, pois explicitam o tipo de engajamento enunciativo colocado em ação. Uma vez que não está diretamente associada à progressão temática, a coerência pragmática apresenta uma menor dependência em relação ao que antecede e ao que segue no eixo sintagmático, constituindo o nível mais superficial de análise do texto (BRONCKART, 2006a).

O primeiro mecanismo, as vozes, revela as instâncias às quais se atribui a responsabilidade por aquilo que é expresso (dito, visto, considerado, pensado) no texto e pode se manifestar por meio de formas pronominais, sintagmas nominais ou frases e segmentos de frases. Geralmente, a voz do narrador ou a do expositor, a depender do tipo de discurso, é a instância enunciativa que se responsabiliza pelo que é dito. No entanto, em outros momentos, vozes secundárias podem assumir tal responsabilidade. Bronckart (1999) categoriza as vozes secundárias da seguinte maneira:

- vozes dos personagens: provenientes de seres humanos e de entidades humanizadas (os animais em uma fábula, por exemplo) que estão implicados como agentes nos acontecimentos e ações do conteúdo temático de um dado segmento de texto.
- vozes sociais: oriundas de personagens, grupos ou instituições sociais não implicadas como agentes do conteúdo temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas como avaliadores externos de algum aspecto do conteúdo.

- voz do autor: procedente da pessoa que se encontra na origem da produção textual e intervém para comentar ou avaliar aspectos do que é enunciado.

A expressão das vozes em um texto ocorre de maneira direta ou indireta, conforme o tipo de discurso. Nos discursos interativos dialogados, as vozes são diretas e explícitas devido aos turnos de fala ou reprodução desses. Já as vozes indiretas podem ocorrer em qualquer tipo de discurso, sendo inferíveis a partir da significação global de um segmento ou por fórmulas como “de acordo com x” e “a comunidade científica pensa que ...”. A ocorrência de mais de uma voz em um texto caracteriza a polifonia, a qual admite combinações variadas como aquelas de mesmo estatuto (entre diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) e de estatuto diferente (entre voz do autor, voz social e voz do personagem, por exemplo) (BRONCKART, 1999).

As modalizações, por sua vez, evidenciam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) formuladas sobre aspectos do conteúdo temático e se manifestam por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de diversos níveis: verbos no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, determinados advérbios, frases impessoais, etc. (BRONCKART, 2006a). Desse modo, as modalizações conferem, a partir de qualquer voz enunciativa, juízos de valor e comentários que orientam o destinatário na sua interpretação do conteúdo temático, tornando mais explícita a intenção do enunciador.

As modalizações podem apresentar diversas funções e aparecer em qualquer nível da arquitetura textual. A partir da teoria dos três mundos (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) herdada de Habermas, Bronckart (1999) identifica e categoriza quatro grupos de modalização: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.

- modalizações lógicas: expressam a avaliação de determinados elementos do conteúdo temático, sendo embasada nas coordenadas do mundo objetivo e, por isso, nas condições de verdade, certeza, possibilidade, probabilidade, necessidade, etc.
- modalizações deônticas: exprimem a avaliação de elementos do conteúdo temático a partir de valores, opiniões e regras que constituem o mundo social. Assim, esse tipo de modalização está relacionado ao domínio do direito, da obrigação e das normas em uso.
- modalizações apreciativas: apresentam a avaliação de aspectos do conteúdo temático a partir do mundo subjetivo da voz que a efetua. Portanto, tais aspectos são interpretados, segundo o ponto de vista da entidade avaliadora, como benéficos, engraçados, belos, estranhos, etc.



- modalizações pragmáticas: explicitam aspectos da responsabilidade de um agente do conteúdo temático. Ao agente são atribuídas intenções, razões, causas, restrições, capacidades de ação, etc.

A análise dos mecanismos enunciativos e de textualização propiciam uma melhor compreensão sobre a constitutividade dos gêneros textuais, pois revelam características que não seriam percebidas por meio de uma análise restrita à infraestrutura textual. Assim, a aprendizagem e domínio desses mecanismos é “uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as” (BRONCKART, 2006a, p. 156).

Tais pressupostos têm implicância para o processo de ensino-aprendizagem, pois respaldam a noção de que as características dos gêneros textuais podem ser ensinadas e aprendidas para posterior interpretação e produção de textos. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), para que a interpretação e produção se efetivem é necessário o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

### 2.3 CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Conforme discutido neste capítulo, os textos constituem a materialização da comunicação verbal efetuada por meio de uma *ação da linguagem*. Ao praticá-la, o enunciador, primeiramente, recorre aos modelos textuais disponíveis na nebulosa de gêneros a fim de selecionar aquele mais adequado para o seu propósito comunicativo. Tal nebulosa pode ser ampliada à medida que se dominam novos gêneros ou as características de determinado gênero são melhor compreendidas. Para tanto, pode contribuir o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula organizado em torno de gêneros textuais visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Inserido em sala de aula, o gênero passa por uma espécie de desdobramento, visto que, além de instrumento de comunicação, torna-se também objeto de ensino-aprendizagem em uma prática de linguagem parcialmente fictícia. A inserção de determinado gênero nesse ambiente resulta de uma decisão didática com dois objetivos específicos: em primeiro lugar, ajudar o aluno a desenvolver capacidades de linguagem para que possa melhor compreender, apreciar ou produzir o gênero; em segundo lugar, desenvolver capacidades que o ultrapassem e possam ser transferidas para gêneros próximos ou distantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

As capacidades de linguagem são definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”<sup>12</sup> (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Posteriormente, Dolz e Schneuwly (2011) substituíram a palavra *texto*, na definição acima, pelo termo *gênero*, uma vez que todo texto se inscreve em um gênero.

As capacidades de linguagem podem ainda ser definidas como um “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a linguagem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 321).

O desenvolvimento das capacidades de linguagem é compreendido como um processo espiralado, ou seja, que não ocorre de forma linear ou cumulativa, pois “o aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18).

Por essa razão, Dolz e Schneuwly (2011) defendem que objetivos de aprendizagem semelhantes podem ser trabalhados de acordo com níveis de complexidade cada vez maiores no decorrer da escolaridade e que um mesmo gênero pode ser abordado repetidas vezes ao longo do período, com graus de aprofundamento crescentes. Os autores ainda esclarecem que o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui um mecanismo de reprodução parcial, pois os modelos de práticas de linguagem se encontram disponíveis no próprio ambiente social, sendo que estratégias explícitas podem ser empregadas a fim de aprendê-los.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) classificam as capacidades de linguagem em três tipos: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Cristovão e Stutz (2011) propõem, adicionalmente, as capacidades de significação. É importante salientar que as capacidades de linguagem funcionam de forma engendradora, interligada e interdependente, embora as separemos para fins de melhor compreensão (CRISTOVÃO, 2007).

As capacidades de ação compreendem “as aptidões para adaptar a produção linguageira às características do contexto e do referente”<sup>13</sup> (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993, p. 30). Assim, implicam a mobilização de representações “sobre o meio físico, sobre o tipo de interação que se processa (estatuto social dos participantes, instituição social em que o texto é

---

<sup>12</sup> “aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

<sup>13</sup> “des aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

produzido e os objetivos) e sobre os conhecimentos de mundo que podem ser mobilizados na produção de um texto” (MACHADO, 2003, p. 217).

As capacidades discursivas se referem às “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada”<sup>14</sup> (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993, p. 30). Dito de outra maneira, elas permitem a mobilização das características relativas à infraestrutura textual, ou seja, permitem fazer escolhas quanto ao plano geral do texto e ao emprego de tipos de discurso e sequências.

Já as capacidades linguístico-discursivas são as “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular”<sup>15</sup> (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993, p. 30), o que envolve a utilização de recursos linguísticos que permitem a estruturação temporal, a coesão, a conexão, o gerenciamento de vozes, modalizações e itens lexicais (MACHADO, 2003).

Quadro 3: Relação entre capacidades de linguagem e níveis de análise textual<sup>16</sup>.

Capacidades de Linguagem	Níveis de análise textual
Capacidades de ação	Situação de ação da linguagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto físico;</li> <li>• Contexto sociosubjetivo;</li> <li>• Conteúdos mobilizados.</li> </ul>
Capacidades discursivas	Infraestrutura textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano geral do texto;</li> <li>• Tipos de discurso e suas articulações;</li> <li>• Tipos de sequência e suas articulações.</li> </ul>
Capacidades linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos de textualização;</li> <li>• Mecanismos enunciativos.</li> </ul>

Conforme o quadro 3 explicita, decorre que as capacidades de linguagem estão diretamente relacionadas aos diferentes níveis de análise textual propostos pelo ISD e discutidos neste capítulo. Além das capacidades de linguagem já mencionadas, Cristovão e Stutz (2011) propõem as capacidades de significação, as quais:

possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural,

<sup>14</sup> “aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.30).

<sup>15</sup> “capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d’un discours singulier” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

<sup>16</sup> Apresentado em Bueno (2011, p. 43).

econômico, etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23)

Segundo Cristovão (2013), a criação dessa quarta capacidade é justificada pela necessidade de evidenciar aspectos mais amplos da atividade geral, dos sistemas de gêneros e do agir languageiro materializado no texto. Ademais, deve-se à recorrência de materiais e práticas didáticas que se resumem à busca de informações no âmbito textual, sem aprofundamento e produção de significação, ou seja, sem promover a reflexão sobre possíveis ideologias subjacentes, relações de poder, traços culturais, práticas sociais, etc.

O trabalho didático com as capacidades de significação visa, portanto, cooperar para a construção de sentidos, representações e conhecimentos que, segundo Cristovão e Stutz (2011), envolvem conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas nas suas relações com as *atividades de linguagem*.

Os seguintes critérios, propostos pelas autoras, auxiliam na compreensão e análise do trabalho com as capacidades de significação, o qual deve favorecer: a compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, sentir e agir do seu produtor; a construção de mapas semânticos; o engajamento em atividades de linguagem; a compreensão dos conjuntos de pré-construídos coletivos; a relação dos aspectos macro com a realidade; a compreensão da estreita ligação entre a linguagem e as atividades praxiológicas; o (re)conhecimento do gênero em seu âmbito sócio-histórico; o posicionamento do leitor/produtor sobre as relações textos-contextos.

As autoras assinalam que tanto as capacidades de significação quanto as capacidades de ação se movem do nível da *atividade de linguagem* para o nível da *ação da linguagem*, constituindo uma análise pré-textual, enquanto as capacidades discursivas e linguístico-discursivas privilegiam análises textuais. Cristovão (2013) pontua que as capacidades de ação adaptam a produção languageira ao nível do contexto cultural, sócio-histórico e da situação, ao passo que as capacidades de significação cobrem o plano do discurso/ideologia.

Alguns autores já têm incluído as capacidades de significação em suas pesquisas, tais como Lanferdini (2012) – que trabalhou com professores em formação continuada para a produção coletiva de uma sequência didática –, Rios-Registro (2014) – que se debruçou sobre a contribuição da elaboração de sequências didáticas, com enfoque na criação literária, para a formação profissional de futuros professores de língua inglesa –, Beato-Canato e Cristovão (2014) – que trabalharam com a produção escrita em língua inglesa em uma escola da rede pública de ensino –, Queros e Stutz (2016) –, que se voltaram para o ensino de compreensão e produção oral, em língua alemã, no contexto da educação infantil – e Labella-Sánchez (2016)

– que tratou da concepção e planejamento de material didático para o ensino de espanhol para fins específicos.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem requer intervenções didáticas que possibilitem aos alunos um melhor domínio dos gêneros textuais e suas respectivas situações de comunicação. No processo de aprendizagem, algumas situações comunicativas serão mais complexas e os alunos podem não estar preparados para desempenhá-las de forma autônoma, necessitando que os componentes problemáticos sejam abordados um a um, separadamente. Nesse sentido, as sequências didáticas, abordadas no próximo capítulo, constituem instrumentos que podem orientar a intervenção do professor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

No trabalho com as capacidades de linguagem, é importante ter em mente que a produção de textos é um processo complexo e que a aprendizagem do conhecimento necessário para tal é lenta e longa. No caso dos textos escritos, podemos considerá-los um objeto a ser retrabalhado e refeito, talvez até mesmo descartado, antes de fazê-lo chegar ao destinatário (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Dessa maneira, o texto tem um caráter provisório enquanto estiver submetido ao processo de reescrita, e, sendo assim, “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 95). O texto escrito pode ser compreendido como uma forma exteriorizada do comportamento da linguagem, o que o torna, de certa maneira, observável como um objeto, por meio do qual se pode refletir sobre o modo de fazer ou escrever um texto. A necessidade de tal reflexão se distancia da abordagem “naturalista”, de acordo com a qual basta “fazer” para suscitar uma nova capacidade (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Ainda sobre a escrita como processo, Pasquier e Dolz (1996) recomendam um intervalo de tempo entre as diferentes versões do texto. O íterim entre uma versão e outra permite que o aluno reflita sobre sua produção para depois poder voltar a ela munido do conhecimento linguístico-textual para aperfeiçoá-la. Entre a primeira versão e a versão definitiva serão desenvolvidas as atividades de ensino que possibilitarão a aprendizagem desse conhecimento ou, em outras palavras, o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Nessa perspectiva, depois do progresso alcançado mediante o trabalho com diferentes dimensões do texto que se apresentavam como dificuldades para os alunos, a revisão do texto não constitui uma simples higienização, mas uma oportunidade de profunda transformação do que se havia inicialmente produzido (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Ao promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o professor deve compreender que não se trata de “transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de

cuidadasas explicações”. Trata-se, porém, de “conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. Fala-se, nesse caso, de método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 9).

A avaliação formativa do desenvolvimento das capacidades de linguagem pode ser facilitada por meio da utilização das chamadas listas de constatação/controle, as quais são instrumentos de regulação do sistema de produção textual que trazem as características do gênero em estudo e podem servir de referência tanto para a avaliação efetuada pelo professor quanto para a prática e revisão da escrita por parte do aluno. A lista de constatação/controle constitui, assim, uma espécie de memória externa até que o aluno se aproprie internamente das características do gênero e não mais precise da lista como referência (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Em se tratando do trabalho com base no ISD e com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, diversas pesquisas, no Brasil e no exterior, têm sido conduzidas tanto no que se refere à aprendizagem de língua materna quanto de línguas adicionais. No entanto, pesquisas a partir de tal perspectiva teórico-metodológica e com enfoque no ensino e aprendizagem de PLA ainda são restritas. Alguns exemplos são os trabalhos de Gondim (2012; 2017), Sousa (2013), Leurquin (2014) e Silva (2015).

Gondim (2012) investiga se as atividades de produção e compreensão oral e escrita propostas em sete livros didáticos de PLA, utilizados amplamente no Brasil, oportunizam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos falantes de português como língua não materna. Após uma análise crítica e interpretativa dos comandos das atividades orais e de escrita, constatou-se, em seis dos sete livros, o predomínio de atividades de cunho gramatical descontextualizadas, em prejuízo de atividades que possibilitassem o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz a partir do trabalho com o todo que representa o gênero textual .

Sousa (2013) se propõe a investigar o agir no discurso de professores de PLA no ensino de gramática em uma universidade pública brasileira. O discurso dos professores envolvidos revela um conceito de linguagem e gramática voltado para o texto como ponto de partida para o ensino. Verifica-se que o ensino voltado para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas oferece aos alunos a oportunidade de compreender como a gramática da língua portuguesa se comporta em diferentes situações de uso.

Leurquin (2014) ressalta serem poucas as pesquisas dedicadas à aula de PLA no Brasil, sendo o número ainda menor quando se trata de pesquisas com enfoque na prática de leitura e

produção de textos. Reiterada a necessidade de ampliar esse quadro, a autora apresenta uma proposta de aula interativa de leitura em PLA, embasada em sua releitura da proposta de Cicurel (1992 apud LEURQUIN, 2014) e nos níveis de análise textual do ISD. Em seguida, são apresentados exemplos de atividades de produção oral e escrita ancoradas em gêneros textuais, ressaltando a necessidade de elaborá-las em função das capacidades de linguagem que os alunos necessitam desenvolver.

Silva (2015) analisa os elementos linguísticos relacionados à coesão nominal em produções escritas de alunos de nível avançado de PLA em uma universidade pública brasileira. Os resultados das análises textuais demonstram o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos por meio da mobilização de recursos coesivos variados da língua-alvo para a manutenção e realização da progressão do conteúdo temático.

Gondim (2017) discute os resultados obtidos em um curso de formação com professores de PLA na Argentina, cujo objetivo era promover a reflexão dos docentes sobre suas escolhas quanto à produção e utilização de materiais didáticos. Embora tenha sido observada uma evolução quanto ao trabalho com as capacidades de linguagem, em especial a capacidade de ação, nos materiais didáticos produzidos pelos professores, verificou-se a recorrência de certos aspectos contrários aos princípios do ISD que guiaram as oficinas do curso, tais como a persistência em atividades de cunho puramente estrutural ou normativo e a descontextualização de elementos lexicais. O estudo em questão apresenta reflexões sobre um modelo produtivo de formação de professores e as dificuldades para transpor para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

Neste capítulo, explicitarei as bases do ISD que fundamentam esta pesquisa. No capítulo 4, retomo os seguintes aspectos do modelo de análise textual do referido quadro teórico, a fim de elaborar o modelo didático de gênero para a redação do Enem: condições de produção, plano geral, tipos de discurso, tipos de sequência, elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal, gestão de vozes e modalização. No capítulo 5, trabalho com o conceito de capacidades de linguagem, tendo como enfoque as capacidades de significação e linguístico-discursivas referentes à conexão, ao analisar as produções textuais dos alunos.

No capítulo 3, a seguir, delinheiro os aspectos metodológicos relacionados ao processo de geração e análise de registros.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o delineamento metodológico que orienta esta tese. Primeiramente, realizo a caracterização da pesquisa e estabeleço seus objetivos, perguntas e critérios analíticos. Em seguida, descrevo o contexto em que o estudo está inserido, bem como apresento os participantes. Por fim, detalho os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de geração e análise de registros.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa devido a sua busca pela compreensão e interpretação holística dos registros gerados, ou seja, das produções textuais elaboradas de modo processual no ambiente de sala de aula. Segundo Dörnyei (2007), as pesquisas qualitativas têm o objetivo de compreender e elucidar experiências humanas, o que neste estudo abarca a experiência de três imigrantes haitianos em preparação para o Enem. Além disso, tal abordagem metodológica pode ser definida, de maneira mais geral, como aquela baseada em dados descritivos e que não emprega (regularmente) procedimentos estatísticos (MACKEY; GASS, 2005).

Entre as possibilidades ofertadas pelo paradigma qualitativo, o formato de estudo de caso se apresenta como o mais adequado para os nossos objetivos, visto que enfocam aspectos de aprendizagem no contexto específico das aulas de redação do projeto Pró-Imigrantes. Desde a criação do projeto, os professores têm tido dificuldades para adequar o ensino às necessidades desse contexto singular, e ao assumir pessoalmente as aulas de redação senti a necessidade de conduzir uma investigação mais aprofundada sobre a questão.

De acordo com André (2008), uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de obter uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa e com múltiplas variáveis, bem como de retratar situações da vida real sem prejudicar a complexidade e a dinâmica natural dessas. Contudo, “o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 646).

Os estudos de caso têm o potencial de contribuir para a resolução de problemas (ANDRÉ, 2012) e, por isso, são adequados para a implementação da pesquisa-ação, particularmente para a pesquisa-ação conduzida em sala de aula, uma vez que objetiva “ajudar



os professores a elevar sua compreensão e solucionar problemas relacionados ao seu local de trabalho” (NUNAN, 1992, p. 89). A pesquisa-ação conta com a intervenção direta do pesquisador, o qual no contexto da sala de aula é também o professor regente (GRIFFEE, 2012). Assim, difere da pesquisa convencional, que exclui a participação e ação efetivas dos pesquisadores e demais pessoas envolvidas, além de não pressupor a transformação de uma situação em outra desejada (THIOLLENT, 2011).

A transformação por meio da pesquisa-ação pode advir tanto da resolução do problema em questão quanto do seu esclarecimento ao aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos implicados na situação investigada (THIOLLENT, 1986). Desde Lewin (1946), considera-se a pesquisa-ação como inerentemente cíclica, pois retoma continuamente o processo de reflexão, planejamento e ação com vistas à transformação almejada (FRANCO, 2005).

Em consonância com as características e objetivos da pesquisa-ação, realizo neste estudo uma intervenção pedagógica para a transformação dos saberes dos alunos em relação à produção da redação do Enem, ao mesmo tempo em que procuro lançar luz sobre a discussão no tocante ao acesso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior no Brasil.

Concluída a caracterização da pesquisa, passo ao detalhamento de seus objetivos, perguntas e critérios analíticos.

### 3.2 OBJETIVOS, PERGUNTAS E CRITÉRIOS ANALÍTICOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a preparação de três imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem, a partir da análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos no decorrer da implementação de uma sequência didática no contexto do projeto Pró-Imigrantes. Do objetivo geral decorrem três objetivos específicos:

- 1) Analisar a mobilização das capacidades de significação para a construção da argumentação nas produções textuais dos alunos;
- 2) Analisar a mobilização das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para a construção da progressão nas produções textuais dos alunos;
- 3) Analisar possíveis especificidades a serem consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto focalizado.

As seguintes perguntas de pesquisa se desdobram dos objetivos específicos:

1) Como os alunos mobilizam as capacidades de significação para a construção da argumentação em suas produções textuais?

2) Como os alunos mobilizam as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para efetuar a progressão em suas produções textuais?

3) Que especificidades podem ser consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto focalizado?

Quadro 4: Perguntas de pesquisa, *corpus* e critérios de análise

Perguntas de pesquisa	<i>Corpus</i>	Crítérios de análise
1) Como os alunos mobilizam as capacidades de significação para a construção da argumentação nas produções textuais?	- Total de nove produções textuais dos alunos; - Transcrições do áudio das aulas de redação.	Oito critérios de análise das capacidades de significação, definidos por Cristovão <i>et al.</i> (2010) e Cristovão e Stutz (2011).
2) Como os alunos mobilizam as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para efetuar a progressão nas produções textuais?	- Total de nove produções textuais dos alunos; - Transcrições do áudio das aulas de redação.	Análise dos mecanismos de textualização referentes à conexão utilizados pelos alunos em suas produções textuais.
3) Que especificidades podem ser consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto focalizado?	- Total de nove produções textuais dos alunos; - Transcrições do áudio das aulas de redação.	Análise de eventuais aspectos linguísticos, interculturais, migratórios, entre outros que sobressaiam nas produções e transcrições.

A seguir, elenco os critérios utilizados para a análise das capacidades de significação, conforme definidos por Cristovão *et al.* (2010) e Cristovão e Stutz (2011).

#### Capacidades de significação

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

(2CS) Construir mapas semânticos;

(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;

- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócia-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

### 3.3 CONTEXTO

Esta pesquisa se insere no contexto do projeto Pró-Imigrantes, o qual teve início em agosto de 2015, a partir da iniciativa de Kelly Cristina de Souza, então graduanda em Letras da UFMG, e conta com o apoio da Faculdade de Letras – especificamente, por meio do professor Leandro Rodrigues Alves Diniz –, da DRI e do COLTEC da mesma universidade, embora não esteja a ela vinculado.

O projeto foi criado com o intuito de oferecer um curso preparatório para o Enem a refugiados e outros imigrantes residentes em Belo Horizonte e região metropolitana, visando contribuir para que esses logrem uma inserção mais plena na sociedade brasileira por meio do acesso ao ensino superior.

O curso ocorre de março a outubro, com aulas ministradas de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h, em uma sala disponibilizada pelo COLTEC, no campus da UFMG. Todos os professores são voluntários e, em sua maioria, estudantes de graduação ou pós-graduação da universidade. São oferecidas aulas de biologia, física, geografia, história, linguagens, matemática, química e redação.

Embora o curso esteja aberto a refugiados e imigrantes de qualquer nacionalidade, nos anos de 2015, 2016 e 2017 as turmas foram formadas, exclusivamente, por haitianos – três alunos no primeiro ano, quatro no segundo e três no terceiro. O pequeno número de inscritos pode ser explicado, em parte, pelo fato de que muitos imigrantes moram longe do local onde as aulas ocorrem, encontram dificuldades para arcar com o custo do meio de transporte, trabalham à noite ou estão cansados para frequentar o curso após o dia de trabalho.

Integrei o projeto em agosto de 2016 quando os dois professores de redação anteriores não puderam mais dar continuidade às aulas. Apesar de nunca ter trabalhado com a preparação para o Enem até aquele momento, minha experiência de nove anos com o ensino de PLA era particularmente importante considerando o público-alvo do projeto.

Como o curso não dispõe de material didático específico para as diversas disciplinas ministradas, os professores elaboram seus próprios materiais e os disponibilizam para os alunos por meio de fotocópias, *e-mails* ou outros recursos. Também são disponibilizadas fotocópias das provas das edições anteriores do Enem para que as questões possam ser trabalhadas em sala de aula. A prática de questões e exercícios em sala é importante em virtude de os alunos terem pouco tempo para a dedicação aos estudos em casa. A maioria trabalha em tempo integral e tem somente um dia de folga por semana.

### 3.4 PARTICIPANTES

Primeiramente, solicitei autorização formal ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. Após concedida a autorização<sup>17</sup>, os alunos foram convidados a participar e todos se mostraram bastante receptivos ao estudo, expressando sua adesão por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A). Três alunos de nacionalidade haitiana – duas mulheres e um homem – participaram da pesquisa. Um quarto aluno, de nacionalidade marroquina, matriculou-se no curso, mas parou de frequentá-lo após se mudar para um bairro mais distante do local das aulas. A fim de proteger a identidade dos participantes, solicitei-lhes que escolhessem nomes fictícios que pudessem ser citados neste estudo. De acordo com a escolha efetuada, serão chamados de Abigaël, Goodson e Junie.

Abigaël e Junie haviam frequentado as aulas do projeto no ano anterior e participado da edição do Enem 2016. Como não obtiveram a pontuação desejada, decidiram refazer o curso em 2017. Já Goodson estava frequentando as aulas pela primeira vez e nunca havia participado do Enem anteriormente. Para a admissão no curso não é exigida comprovação de proficiência em português, porém para esta pesquisa solicitei que os alunos preenchessem um questionário (APÊNDICE B) para se auto avaliarem no tocante aos seus conhecimentos linguísticos. Além disso, conduzi uma entrevista semiestruturada com cada aluno a fim de melhor compreender suas experiências prévias com a escrita. As informações obtidas por meio do questionário e entrevista são mais detalhadamente discutidas no capítulo 5.

Abigaël tem 25 anos e é de Cabo Haitiano, cidade localizada no litoral norte do Haiti. Chegou ao Brasil em agosto de 2015, fixando residência em Belo Horizonte com a mãe, o padrasto e os irmãos. À época das aulas, trabalhava como auxiliar de cozinha em um restaurante

---

<sup>17</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo COEP em 20 de março de 2017, sob o parecer consubstanciado nº 1.973.235.

da cidade. No Haiti, formou-se no equivalente ao ensino médio e fez um curso técnico em jornalismo, mas gostaria de cursar medicina ou biomedicina na universidade. Abigaël é uma aluna dedicada e participativa em sala de aula, entretanto, devido a um problema de saúde, precisou faltar algumas aulas durante o primeiro semestre, o que foi contornado com a ministração de aulas de reposição.

Goodson tem 28 anos e é originário de Saint-Marc, cidade situada no litoral ocidental do Haiti. Entre os alunos é o que reside há mais tempo no Brasil, havendo chegado ao país em setembro de 2013. Mora com a tia na cidade de Contagem, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, e preferiu não dar informações sobre o seu trabalho atual. No Brasil, Goodson fez um curso técnico em Patologia e gostaria de cursar a faculdade de biomedicina ou odontologia. Durante as aulas, Goodson se caracteriza como um aluno muito participativo, sempre fazendo comentários e contribuindo com o seu ponto de vista em relação ao tema abordado.

Junie tem 22 anos e é de Porto Príncipe, capital do Haiti, porém morou por mais de dez anos na República Dominicana, país vizinho, onde realizou a maior parte de seus estudos e completou o ensino médio. Chegou ao Brasil em janeiro de 2015 e mora em Belo Horizonte com o esposo e o cunhado, ambos haitianos. À época das aulas, trabalhava como auxiliar de cozinha em uma grande rede de pizzarias. Gostaria de cursar medicina ou psicologia na universidade. Junie se caracteriza como uma aluna atenta às aulas e dedicada à realização das atividades, mas, talvez por timidez ou outra dificuldade em se expressar, participava pouco durante as discussões.

Figura 2: Cabo Haitiano, Saint Marc e Porto Príncipe



Fonte: Folha de São Paulo<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/mundo/ult94u69537.shtml>>. Acesso em: dezembro 2018.

### 3.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS

Os seguintes instrumentos de geração de registros foram empregados nesta pesquisa: questionário, entrevista semiestruturada, transcrições das aulas gravadas em áudio, produções textuais dos alunos e sequência didática. O questionário (APÊNDICE B) foi administrado no começo do ano letivo, antes do início do trabalho com a sequência didática, a fim de se conhecer melhor os alunos e obter insumos para adequar as aulas de redação às suas necessidades. É composto por uma seção de dados pessoais e 18 perguntas que englobam aspectos relacionados à escolaridade, trabalho, conhecimentos linguísticos e acesso a meios de comunicação.

A entrevista semiestruturada foi conduzida individualmente com cada aluno, também antes do início da sequência didática, para se compreender melhor suas experiências prévias com a escrita. Algumas perguntas norteadoras da entrevista foram: 1) Que tipo de experiências com a escrita você já teve na escola? 2) Que tipo de experiências você já teve com dissertações-argumentativas? 3) Para você, o que é uma dissertação-argumentativa<sup>19</sup>? 4) Que tipo de conhecimento você acha que é necessário ter para escrever uma dissertação-argumentativa? 5) Que facilidades e dificuldades você imagina que terá para escrever uma dissertação-argumentativa? 6) Você se considera uma pessoa que gosta de escrever? 7) Fora do curso, com que frequência e com que objetivos você escreve em português? 8) Quais são, especificamente, suas expectativas para as aulas de redação?

As aulas foram gravadas em áudio e, posteriormente, realizei transcrições para análise, as quais seguem, de forma adaptada, as convenções de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), podendo ser visualizadas no Apêndice E.

Cada aluno produziu três textos representativos da redação do Enem, sendo uma produção inicial, uma produção intermediária e uma produção final. A primeira foi elaborada após a fase de apresentação da situação da sequência didática, já a segunda e a terceira após a conclusão dos módulos 6 (APÊNDICE K) e 7 (APÊNDICES L, N e P), respectivamente.

Os textos produzidos versam sobre o tema “A busca pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade”, escolhido por mim com base em consultas a professores de redação de outros cursos preparatórios para o Enem e em publicações como o Guia do Estudante Atualidades (2017), o qual dedicou vários de seus artigos à questão da sustentabilidade. Além de ser uma temática atual e de cunho social, extrapola as fronteiras do Brasil, sendo, portanto, provável que os alunos já estivessem de algum modo com ela familiarizados.

---

<sup>19</sup> Empreguei o termo “dissertação-argumentativa” nas entrevistas e na sequência didática por ser essa a nomenclatura adotada na prova de Redação do Enem.

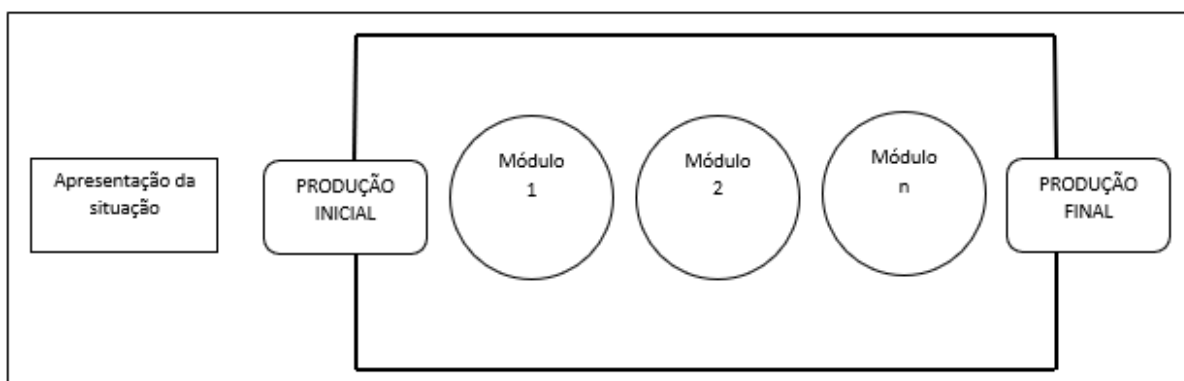
Elaborei um dispositivo inspirado na sequência didática, a qual permite realizar um trabalho pedagógico com gêneros textuais, conferindo aos alunos múltiplas oportunidades de escrita e de fala em um processo caracterizado pelo vai-e-vem constante de atividades centradas nas diferentes capacidades de linguagem implicadas em determinado tipo de discurso (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Conforme Machado e Cristovão (2006), a noção de sequência didática surgiu como tentativa de superar problemas de transposição didática. A premissa subjacente é a de que o ensino da expressão escrita e oral é possível em situações escolares e extraescolares. As sequências são definidas como:

Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] [com] a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82-83)

Da maneira como foram concebidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as sequências suscitam a progressão da aprendizagem em quatro etapas: desenvolvimento de novas capacidades de ação; desenvolvimento de capacidades discursivas específicas; generalização de capacidades linguístico-discursivas e integração de diferentes ordens de capacidades. São constituídas de um conjunto de módulos orientados por critérios específicos para o trabalho com o gênero textual, e a noção de “sequência” se justifica pela disposição desses módulos de aprendizagem, os quais propõem atividades e exercícios de maneira gradual e progressiva a fim de tratar os problemas de escrita dos alunos e familiarizá-los com as características do gênero estudado. A noção de “didática”, por sua vez, evoca, simultaneamente, as ações de ensinar e aprender (PASQUIER; DOLZ, 1996).

As sequências didáticas apresentam a seguinte estrutura básica.

Figura 3: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 83)

A primeira etapa é a apresentação da situação para o desenvolvimento de novas capacidades de ação, as quais ajudam os alunos a se prepararem para a primeira tentativa de realização do gênero, a produção inicial. Nessa fase, é necessário o trabalho de maneira bastante explícita para que os alunos compreendam bem a situação de comunicação em que vão agir e o problema de comunicação que visam resolver. Para isso, deve-se oferecer respostas às seguintes perguntas: a) que gênero será abordado? b) a quem se dirige a produção? c) que forma assumirá a produção? d) quem participará da produção? Nesse sentido, é importante que os alunos se envolvam em atividades que lhes permitam ler ou escutar exemplares do gênero a ser trabalhado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Ademais, é necessário o trabalho com conteúdos relevantes que poderão ser incorporados na produção textual. Eventualmente nesse processo, os alunos terão aprendido conteúdos de outras áreas, como história, geografia, ciências, etc. Se o gênero em questão for o artigo de opinião, o professor pode, por exemplo, trabalhar o conteúdo de um conjunto de textos (também podem ser usados filmes, documentários, etc.) sobre o tema proposto, preparando os alunos para se posicionarem sobre ele (LIMA; SOUSA, 2016).

Na segunda etapa da sequência, a produção inicial, os alunos elaboram uma primeira versão do texto, tendo a oportunidade de colocar em prática as representações construídas durante a fase de apresentação da situação. A primeira produção serve como instrumento diagnóstico para que o professor identifique o que os alunos já dominam sobre o gênero e quais capacidades de linguagem ainda precisam ser desenvolvidas. Além disso, os próprios alunos tomam consciência de seus saberes e limitações, o que serve de motivação para o trabalho ao longo da sequência. A primeira produção constitui, portanto, um momento fundamental de observação para que o professor possa refinar, adequar, modular e adaptar a sequência às capacidades dos alunos, colocando em prática um processo de avaliação formativa. A análise dos textos orais ou escritos, guiada por critérios definidos, permite saber em que ponto está a classe, quais dificuldades os alunos encontram e o que pode ser feito para adequar e, até mesmo, individualizar o ensino (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Os pontos fortes e fracos evidenciados na produção inicial orientam a terceira etapa, a elaboração dos módulos. Esses variam em número e tratam de trabalhar as dificuldades reveladas na primeira produção para que os alunos possam superá-las. Assim, a atividade de produzir um texto é decomposta em seus diversos elementos no decorrer de um processo espiralado que vai do complexo ao simples (da produção inicial aos módulos) para novamente retornar ao complexo (a produção final). A elaboração dos módulos envolve questionamentos como: a) que dificuldades devem ser abordadas? b) de que maneira trabalhar um problema



específico? c) como capitalizar o conhecimento adquirido? (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

A última etapa é a produção final, quando os alunos têm a oportunidade de reescrever o texto mobilizando as capacidades de linguagem desenvolvidas no decorrer dos módulos. Costa-Hübes e Simioni (2014) lembram que o intervalo entre a produção inicial e a produção final facilita aos alunos a reflexão sobre sua escrita, pois estabelece um distanciamento entre eles e o texto. As autoras também destacam que o professor deve, desde o início da sequência, deixar claro para os alunos a provável necessidade de reescrita de partes do texto, ou mesmo de todo ele, quantas vezes forem necessárias a fim de adequá-lo ao gênero e objetivo propostos. Assim, a estrutura da sequência permite que os alunos compreendam que o texto é um objeto a ser trabalhado e que escrever é (também) reescrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

O material elaborado para este estudo é inspirado na concepção de sequência didática exposta, pois segue a mesma estrutura básica, é planejado em torno de um gênero textual, promove a escrita como processo e é organizado de modo a favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Contudo, ele se distancia da noção de sequência por focar um gênero que não circula socialmente e conter atividades um tanto tradicionais, o que ocorre, em parte, devido à natureza da redação do Enem e da dificuldade da própria professora em elaborar o material. Ademais, a ordem de aplicação dos módulos foi alterada, bem como aulas extras precisaram ser ministradas para minimizar prejuízos decorrentes de algumas ausências dos alunos.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS

Primeiramente, administrei o questionário (APÊNDICE B) e realizei a entrevista semiestruturada com os alunos a fim de conhecê-los melhor e compreender suas experiências prévias com a escrita. Em seguida, dei início ao trabalho com a sequência didática, o qual ocorreu entre os meses de março e agosto de 2017, em um total de 18 aulas de três horas de duração.

A sequência didática é constituída de sete módulos e prevê a escrita das produções inicial, intermediária e final. Optei pela inclusão de uma produção intermediária devido ao fato de a redação do Enem ser um gênero textual complexo e à constatação de que os textos

poderiam passar por transformações adicionais que beneficiariam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, realçando o caráter processual da aprendizagem.

A maior dificuldade na condução da sequência foi a ausência de um ou mais alunos em determinadas aulas. Devido a um problema de saúde, Abigaël faltou as aulas dos dias 23/03/17, 27/04/17, 11/05/17, 25/05/17 e 08/06/17. Já Goodson não estava presente nos dias 23/03/17, 25/05/17 e 13/07/17, enquanto Junie se ausentou nos dias 18/05/17, 08/06/17 e 22/06/17. Todas as aulas foram repostas em horários alternativos, com exceção de uma aula de Junie. Nesse caso, a aluna optou por realizar as atividades correspondentes em casa.

Na fase de apresentação da situação, lemos exemplares de redações do Enem, identificamos algumas de suas características e discutimos sobre o tema em foco: a busca pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade. Ademais, abordei com os alunos a possibilidade de que suas produções finais fossem divulgadas entre alunos de PLAc do CEFET-MG<sup>20</sup>. A divulgação ampliaria o público de leitores das produções e conferiria a essas o objetivo social de promover a conscientização sobre a temática e de motivar outros imigrantes que pudessem estar interessados em se preparar para o Enem futuramente. Com a aprovação dos alunos, as produções finais foram divulgadas em fevereiro de 2018. Após a leitura dos textos, dois alunos de PLAc da referida instituição se inscreveram no projeto Pró-Imigrantes a fim de se prepararem para o Enem naquele ano.

A escrita da produção inicial ocorreu de forma semelhante à da prova de redação do Enem. Os alunos receberam uma folha com instruções e uma coletânea de textos motivadores (APÊNDICE C), os quais não deveriam ser copiados parcial ou integralmente, mas apenas utilizados para despertar os conhecimentos sobre o tema. Também receberam uma folha pautada<sup>21</sup> onde deveriam escrever o texto definitivo a ser entregue à professora.

Após a análise das produções iniciais, pude averiguar com maior precisão as necessidades dos alunos e adaptar a elas os módulos da sequência. Assim, o módulo 1 (APÊNDICE F) contém atividades relacionadas à elaboração de tese e à contextualização do tema. O módulo 2 (APÊNDICE G), dividido em duas partes, enfoca o desenvolvimento das capacidades de significação a fim de que os alunos construam novos sentidos, conhecimentos e representações que possam mobilizar ao reescreverem a produção inicial. Na primeira parte, busquei fomentar uma discussão mais aprofundada sobre a temática em foco por meio da leitura de textos variados cujos títulos são: Aldeia kuikuro, no Xingu, desenvolve plantação de pequi

---

<sup>20</sup> O CEFET-MG, em sua modalidade de extensão, oferece um curso de PLAc e de cultura brasileira para refugiados, portadores de visto humanitário e imigrantes em situação de vulnerabilidade social.

<sup>21</sup> Com 30 linhas para simular a extensão textual máxima permitida na prova de redação do Enem.

há séculos; Conheça as cidades brasileiras que plantam uma árvore para cada bebê que nasce; Rachel Carson: cientista que ajudou o mundo a construir uma consciência do meio ambiente; França proíbe venda de copos e pratos plásticos descartáveis; Revolução Industrial; Consumismo. Já a segunda parte do módulo é composta por citações dos pensadores Adam Smith, H. G. Wells, Immanuel Kant, Isaac Newton, Jean-Paul Sartre, Karl Marx, Mahatma Gandhi, Paulo Freire, Platão e Zygmunt Bauman. Após a leitura dos textos e citações, realizávamos uma discussão em grupo guiada pelas perguntas listadas no material.

Na aula em que finalizaríamos o módulo 2 (APÊNDICE G), Abigaël precisou se ausentar. Como a necessidade de uma discussão e reflexão conjunta era maior para esse módulo, decidi adiar seu fechamento para a próxima aula quando todos os alunos, provavelmente, estariam presentes. Por essa razão, apliquei o módulo 3 (APÊNDICE H), o qual é voltado para as capacidades discursivas e tem como objetivo ajudar os alunos a se familiarizarem com as fases da sequência argumentativa, reconhecerem diferentes estratégias de argumentação e compreenderem o detalhamento exigido para a proposta de intervenção.

O módulo 4 (APÊNDICE I) enfoca as capacidades linguístico-discursivas, especificamente os mecanismos de textualização referentes à conexão, trazendo atividades para o reconhecimento de organizadores lógico-argumentativos e seus efeitos de sentido, bem como para a seleção e utilização adequadas desses em frases e parágrafos.

O módulo 5 (APÊNDICE J) visa à continuação do trabalho com as capacidades de significação, sendo constituído por textos que versam de forma direta ou indireta sobre a temática em questão. Após a leitura, realizávamos uma discussão a partir das perguntas listadas no material. Os seguintes textos formam a coletânea: O que é sustentabilidade?; O que é consumo consciente?; A publicidade e o consumo conscientes; Compartilhar no lugar de comprar; Desperdício de água; Cinco razões (que não a falta de chuva) para explicar a crise hídrica em SP; Acordo de Paris; Mudanças na matriz de energia; Política nacional de resíduos sólidos (PNRS); Abertura Rio 2016 leva ao mundo uma mensagem sobre o aquecimento global.

Na aula do dia 08/06/17, adiei a finalização do módulo 5 (APÊNDICE J) devido à ausência de Abigaël e Junie. A presença de todos os alunos para a discussão conjunta era fundamental em razão da maneira como o trabalho com as capacidades de significação foi conduzido. Assim, nessa aula trabalhamos o módulo 6 (APÊNDICE K) sobre os mecanismos enunciativos e a coesão nominal.

Após a conclusão dos seis módulos, os alunos se dedicaram à reescrita da produção inicial, o que resultou na produção intermediária. Devolvi-lhes o primeiro texto sem nenhuma correção ou forma de *feedback*, pois esperava que os alunos identificassem que modificações

realizar, baseando-se nas capacidades de linguagem desenvolvidas até então. Por se tratar de uma sequência didática longa, permiti que os alunos revisassem o conteúdo de alguns módulos, notadamente dos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), a fim de lembrarem o que havíamos estudado. A revisão ocorreu momentos antes da reescrita, de modo que não houve consulta aos módulos durante a produção da versão intermediária. Os alunos também puderam consultar uma folha à parte (APÊNDICE D) com uma lista dos principais organizadores lógico-argumentativos estudados e seus efeitos de sentido.

A reescrita foi realizada em três aulas, visto que os alunos optaram por modificar consideravelmente as produções. Uma vez concluída, analisei os textos, identifiquei aspectos que ainda poderiam ser trabalhados e elaborei o módulo 7 (APÊNDICES L, N e P), diferenciado para cada aluno. À medida que realizavam as atividades, os alunos efetuavam as modificações necessárias, dando origem à produção final. Paralelamente, também realizaram atividades de gramática, ortografia e vocabulário (APÊNDICES M, O e Q).

As aulas foram gravadas em áudio, pois o procedimento permite registrar acontecimentos que podem ser revisitados pelo pesquisador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nesta pesquisa, utilizei as gravações como *corpus* para a análise de registros. A seguir, apresento o quadro 5 com a organização da sequência e os momentos em que as produções foram realizadas.

Quadro 5: Organização da sequência didática

<b>DATA</b>	<b>FASE DA SEQUÊNCIA</b>	<b>ENFOQUE DA AULA</b>
23/03/2017	Apresentação da situação	Apresentação da situação de produção e características do gênero.
30/03/2017	Apresentação da situação	Discussão do tema e características do gênero.
06/04/2017	Apresentação da situação	Discussão do tema e características do gênero.
20/04/2017	Produção inicial	Escrita da primeira versão do texto sobre o tema discutido.
27/04/2017	Módulo 1	Situação de produção, tese e contextualização do tema.

04/05/2017	Módulo 2	Ampliação das capacidades de significação.
11/05/2017	Módulo 3	Sequência argumentativa e proposta de intervenção.
18/05/2017	Módulo 2 (continuação)	Ampliação das capacidades de significação.
25/05/2017	Módulo 4	Mecanismos de textualização.
01/06/2017	Módulo 5	Ampliação das capacidades de significação.
08/06/2017	Módulo 6	Mecanismos enunciativos e coesão nominal.
22/06/2017	Módulo 5 (continuação)	Ampliação das capacidades de significação.
29/06/2017	Produção intermediária	Escrita do parágrafo de introdução.
06/07/2017	Produção intermediária	Escrita dos parágrafos de desenvolvimento.
13/07/2017	Produção intermediária	Escrita dos parágrafos de desenvolvimento e de conclusão.
03/08/2017	Módulo 7 e Produção Final	Revisão do conteúdo baseado na produção intermediária. Escrita da última versão do texto.
10/08/2017	Módulo 7 e Produção Final	Revisão do conteúdo baseado na produção intermediária. Escrita da última versão do texto.
17/08/2017	Módulo 7 e Produção Final	Revisão do conteúdo baseado na produção intermediária. Escrita da última versão do texto.

### 3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE REGISTROS

Em um primeiro momento, elaborei um modelo didático de gênero para a redação do Enem com base nos pressupostos de análise textual do ISD. O modelo é apresentado no próximo capítulo e sua elaboração me permitiu identificar as características do gênero textual para que

essas pudessem ser trabalhadas na sequência didática, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Embora todas as capacidades de linguagem tenham sido contempladas na sequência, para o recorte deste estudo enfoco as capacidades de significação e as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão, pois o desenvolvimento dessas se mostrou mais necessário e expressivo.

De acordo com os seguintes critérios propostos por Cristovão e Stutz (2011), analiso a mobilização das capacidades de significação em um total de nove produções textuais e em transcrições das aulas gravadas em áudio: (1CS) compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) construir mapas semânticos; (3CS) engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (re)conhecer a sócia-história do gênero; (8CS) posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Em seguida, examino a mobilização das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para efetuar a progressão nas produções textuais. Identifico os mecanismos de textualização empregados e discuto algumas transcrições de aulas que podem ajudar a explicar a razão da utilização. Por fim, investigo possíveis especificidades a serem consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto focalizado. Para tanto, analiso aspectos linguísticos, culturais, migratórios, etc. que sobressaem no conjunto das produções textuais e das transcrições das gravações das aulas.

Finalizada a caracterização e delineamento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, no próximo capítulo apresento a elaboração do modelo didático de gênero para a redação do Enem, além de problematizações sobre ela e o exame.

## CAPÍTULO 4 – O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Neste capítulo, analiso textos representativos da redação do Enem para a construção do modelo didático de gênero, o qual serve de base para a elaboração das atividades da sequência didática. Primeiramente, abordo as características do referido exame e sua prova de redação. Em seguida, analiso 14 textos, integrantes da *Redação no Enem 2016: Cartilha do Participante* (BRASIL, 2016), de acordo com os níveis do modelo de análise textual do ISD: situação de produção, infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

### 4.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Enem é um exame de adesão voluntária realizado anualmente sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Criado em 1998, no contexto das discussões sobre a reforma do ensino médio e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>22</sup>, o exame visava inicialmente: avaliar a qualidade do ensino médio no país; oferecer uma referência para a autoavaliação de egressos e concluintes da última etapa da educação básica; e proporcionar uma modalidade de avaliação alternativa ou complementar para o acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho (BRASIL, 1998).

Ainda nessa direção, o documento básico do exame, publicado em 2002, afirma que o Enem, além de instrumento para a autoavaliação, “permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade”, consolidando “seu papel de valioso instrumento para subsidiar e adequar as políticas de educação no País” (BRASIL, 2002a, p. 6).

Em 2004, instituiu-se o Programa Universidade para Todos (ProUni) com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior por meio da concessão de bolsas de estudos, em faculdades da rede privada, a alunos com renda familiar de até três salários mínimos. Nesse momento, o Enem passa a ser utilizado como critério no processo de seleção dos alunos a serem beneficiados pelo programa, o que constituiu um primeiro passo para a popularização definitiva

---

<sup>22</sup> Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

do exame e para a sua elevação ao *status* de alta relevância<sup>23</sup>. Em virtude do ProUni e do uso do Enem nos processos seletivos de aproximadamente 500 instituições de ensino superior (IES), o número de inscritos no exame dobrou entre 2004 e 2005, atingindo a marca histórica de 3 milhões (BRASIL, 2006a).

A partir de 2009, o enfoque no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) levou ao estabelecimento de novos objetivos para o Enem: democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior em IES públicas; possibilitar a mobilidade acadêmica e promover a reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2009). De acordo com o edital nº 16, de 21 de março de 2018, o Enem também visa: 1) estabelecer parâmetros de autoavaliação do participante para a continuidade da formação desse e sua inserção no mercado de trabalho; 2) criar referência nacional a fim de aperfeiçoar os currículos do ensino médio; 3) adotar um instrumento único, alternativo ou complementar nos processos seletivos de IES; 4) acessar programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante de IES; 5) adotar um instrumento para processos seletivos nas diferentes esferas do mundo do trabalho; 6) desenvolver estudos e indicadores sobre a educação no Brasil.

Atualmente, o Enem é o principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil, sendo utilizado por 1.434 IES e havendo registrado o recorde de mais de 9 milhões de inscritos em 2016. É constituído por uma prova de Redação e quatro provas objetivas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

A aplicação ocorre em dois domingos consecutivos, geralmente nos meses de outubro ou novembro, em postos credenciados pelo Inep localizados em municípios de todo o país. No primeiro dia, o participante dispõe de 5 horas e 30 minutos para realizar as provas de Redação, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No segundo dia, conta com 5 horas para as provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Ao longo de vinte anos de existência, o Enem tem sido aperfeiçoado e recebido elogios, tais como o de privilegiar a reflexão em vez da memorização, trazer questões contextualizadas, favorecer a interdisciplinaridade e avaliar a capacidade de interpretação, análise crítica, leitura e raciocínio lógico do candidato<sup>24</sup>. Ao mesmo tempo, há críticas por parte de educadores, alunos

---

<sup>23</sup> Exames de alta relevância têm consequências importantes na vida de indivíduos e para as instituições envolvidas (ANDERSON, 2004).

<sup>24</sup> Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-chega-aos-18-anos-sob-criticas-elogios-pretos-mudar-de-formato-20057881>>. Acesso em: outubro 2018.



e a sociedade em geral, pois, em razão do seu *status* de alta relevância, o Enem tem levado a um efeito retroativo<sup>25</sup> negativo no ensino médio, à medida que escolas enfocam a preparação de seus alunos para o exame, gerando um estreitamento curricular.

Ademais, sob a influência desse efeito, algumas escolas particulares utilizam os resultados obtidos pelos alunos como estratégia de *marketing* para autopromoção. A importância atribuída ao Enem também levou à elaboração de ranqueamentos nacionais, nos quais são listadas as escolas com melhores e piores resultados, levando à valorização do primeiro grupo e desvalorização do segundo. Em função da interpretação e utilização equivocadas, o MEC encerrou a publicação de ranqueamentos em 2017.

Segundo Freitas (2014, s/p), a utilização do Enem em processos seletivos para o ingresso no ensino superior desvirtuou o exame do seu propósito original. O pesquisador afirma que:

uma coisa é avaliar a qualidade, outra é selecionar. Os exames têm de ser usados para aquilo que foram concebidos. Se a ideia é avaliar o ensino médio, o teste tem de ter este objetivo e produzir os desdobramentos necessários a uma avaliação e não para seleção.

Embora o exercício da dupla função – avaliar e selecionar – seja problemático, a adoção do Enem como mecanismo de ingresso por grande parte das IES públicas foi essencial para a ampliação do acesso ao ensino superior, pois beneficiou parcelas da população que outrora eram excluídas dos inúmeros processos seletivos existentes por não poderem arcar com os custos de inscrição e viagem para as diferentes localidades de realização das seleções. Ao participar do Enem localmente, o candidato pode se inscrever no Sisu e concorrer a vagas distribuídas em instituições de todo o país (OLIVEIRA, 2017).

No entanto, a democratização do acesso ao ensino superior ainda não é completa. Se por um lado os candidatos têm mais facilidade para participar do processo seletivo, por outro há entre eles uma grande discrepância quanto à qualidade da educação básica recebida, o que dificulta sobremaneira que aqueles advindos de classes sociais mais baixas possam concorrer equitativamente pelas vagas<sup>26</sup>. Nesse sentido, Sousa e Alabarse (2009, s/p) afirmam que o Enem “apesar de poder facilitar a participação de jovens em processos seletivos de instituições de ensino superior de todo o país, não viabiliza maior chance de ingresso na faculdade, já que não

---

<sup>25</sup> O termo efeito retroativo se refere ao “impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2004, p. 203).

<sup>26</sup> Para tentar lidar com essa realidade, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) estabelece a reserva de no mínimo 50% das vagas, em cursos de graduação de IES federais, para estudantes oriundos de escolas públicas, levando-se em consideração categorias de renda familiar. Dentro de cada categoria, reservam-se vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência.

incide no perfil dos vestibulandos”. Com base em pesquisas, os autores argumentam que o nível socioeconômico do candidato exerce forte influência nas possibilidades de ingresso no ensino superior, pois, geralmente, viabiliza ou não a frequência a uma escola básica de qualidade e o acesso a bens culturais. É necessária, portanto, uma política mais ampla de inclusão, que vise, sobretudo, o ensino público de qualidade.

Ao discutir a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, cumpre considerar a inclusão de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade, muitos dos quais participam anualmente do Enem com o objetivo de ingressarem em uma faculdade. A seguir, abordo, especificamente, essa realidade.

## 4.2 A PARTICIPAÇÃO DE REFUGIADOS E OUTROS IMIGRANTES NO ENEM

Segundo o Inep, quase 7.000 estrangeiros se inscreveram para participar do Enem em 2018, sendo 428 em Minas Gerais, dos quais 100 em Belo Horizonte<sup>27</sup>. Como no ato da inscrição não é exigida a especificação da nacionalidade estrangeira, não há informações quanto à origem exata dos participantes, tampouco sobre o número de refugiados ou imigrantes potencialmente em situação de vulnerabilidade que componham o total de inscritos.

Ainda assim, é possível encontrar relatos como o do haitiano Bernard Denord, de 29 anos, que vive há seis anos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e deseja cursar engenharia elétrica na universidade. Bernard afirma: “Estou fazendo a prova para conseguir uma vaga na faculdade, para melhorar a vida, sustentar a família, para conseguir um mercado de trabalho melhor, estou correndo atrás por isso<sup>28</sup>.” Já o venezuelano José Miguel Silva, de 25 anos, cursava psicologia em seu país quando decidiu deixá-lo devido a ameaças recebidas por fazer oposição ao governo. Em entrevista<sup>29</sup> à rádio da UFMG, o rapaz disse querer retomar os estudos no Brasil e que parou de frequentar aulas noturnas<sup>30</sup> para o Enem devido à rotina cansativa do trabalho.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/quase-7-000-estrangeiros-farao-o-enem-em-2018>>. Acesso em: outubro 2018.

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2018/11/10/haitiano-diz-que-chegara-cedo-para-o-enem-por-valorizar-a-chance-como-estrangeiro-querer-dar-o-exemplo.ghtml>>. Acesso em: outubro 2018.

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/quase-7-000-estrangeiros-farao-o-enem-em-2018>>. Acesso em: outubro 2018.

<sup>30</sup> José Miguel Silva frequentou as aulas do projeto Pró-Imigrantes durante um breve período em 2018. No mesmo ano, outros dois alunos venezuelanos fizeram o curso.

Para quem não tem o português como língua materna, o exame pode se tornar um desafio ainda maior. Na experiência de professores do projeto Pró-Imigrantes, verifica-se, por exemplo, a dificuldade dos alunos em compreender o vocabulário mais amplo utilizado nas provas e interpretar enunciados longos e pouco objetivos, contando com o mesmo tempo alocado para os demais candidatos (OLIVEIRA, 2019). Nas palavras do haitiano Bernard Denord, anteriormente citado: “Como não fiz o ensino médio no Brasil, para mim é difícil interpretar corretamente e com segurança. O tempo de prova ainda é pouco para entender e responder tudo, mas vou me esforçar muito.”

Como a declaração de Bernard evidencia, muitos refugiados e imigrantes cursaram o ensino médio em outro país e, portanto, tiveram uma experiência escolar diferente da que geralmente se espera em contexto brasileiro. Desse modo, avaliá-los com base nos mesmos critérios e conteúdos para concluintes e egressos do ensino médio no Brasil os coloca em desvantagem no processo seletivo para o ensino superior.

Os critérios estabelecidos no Enem se traduzem em cinco competências<sup>31</sup> específicas, sendo a primeira “**dominar a norma culta da Língua Portuguesa** e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” (BRASIL, 2002a, p. 11, grifo nosso). A matriz do exame pressupõe ainda que o candidato deve demonstrar:

**instrumental de comunicação e expressão adequado** tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 2002a, p.13, grifo nosso).

Segundo o documento, o conhecimento da norma culta da língua portuguesa é imprescindível como “instrumental de comunicação e expressão adequado”, não somente nas provas de Linguagens e Redação, mas também em todas as demais que integram o Enem. É o caso, inclusive, das questões de língua estrangeira, cujos enunciados e opções de resposta também são apresentados em português.

Embora falantes não nativos do idioma possam ter êxito no exame e adaptações tenham sido realizadas para atender às especificidades de surdos e deficientes auditivos<sup>32</sup>, é necessário questionar se o Enem não seria pensado, essencialmente, para falantes de português como língua materna. Ainda que nenhum documento oficial esclareça a questão, o exame foi criado

---

<sup>31</sup> A matriz de referência do Enem se baseia em competências a serem avaliadas nas diferentes etapas da escolarização e que servem de orientação para a elaboração dos itens das provas (BRASIL, 2015). O conceito de competência será discutido mais adiante neste capítulo e confrontado com o de capacidade, adotado neste estudo.

<sup>32</sup> Conforme o edital n° 13, de 7 de abril de 2017, no ato da inscrição para o Enem, o candidato surdo ou com deficiência auditiva pode solicitar a tradução das provas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de tradutor-intérprete, recurso de leitura labial ou, desde aquele ano, vídeo-prova.

com o objetivo de ser aplicado entre alunos concluintes e egressos do ensino básico brasileiro, possibilitando a avaliação e adequação das políticas de educação no país. Assim, é possível (ou mesmo provável) que, como reflexo da própria invisibilidade da heterogeneidade linguística nas escolas do Brasil (DINIZ; NEVES, 2018), o exame seja pensado para um grupo homogêneo no tocante à língua materna.

Conforme mencionado no capítulo 1, algumas IES já possuem processos seletivos específicos para refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade. A UFSM reserva até 5% das vagas em cada curso para refugiados e portadores de visto humanitário ou permanente por razões humanitárias. A seleção se dá com base em critérios documentais, o candidato deve comprovar sua situação migratória e a conclusão do ensino médio. Apenas quando não for possível comprovar a escolaridade, o interessado deve realizar o Enem para obter a certificação do ensino médio. Na UFRGS, além da mesma documentação, o interessado deve apresentar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no período de até um ano desde a admissão no curso pretendido.

Na UFPR, as vagas se destinam a refugiados, solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário que já tenham iniciado o curso de graduação em instituições no exterior e que demonstrem conhecimento da língua portuguesa, sendo desejável o nível intermediário do Celpe-Bras. Na UNILA o processo seletivo está aberto para todos os refugiados, solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário que moram há mais de seis meses no Brasil ou em outro país da América Latina. Quando necessário a nota do Enem pode ser usada para fins de certificação do ensino médio.

Na UFMG, apenas refugiados políticos concorrem às vagas nos cursos de graduação em processo seletivo especial, o que exclui refugiados de outra natureza, solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário ou permanente por razões humanitárias. Cada colegiado estabelece seu número de vagas e critérios de seleção. Atualmente, uma comissão trabalha para a estruturação de uma nova política de ingresso especial, para a qual se tem considerado as vantagens e desvantagens do Enem.

Na UFSCAR, por sua vez, utilizam-se as notas do Enem, porém de forma diferenciada, pois os candidatos em situação de refúgio concorrem apenas entre si por uma vaga adicional ofertada em cada curso. No edital<sup>33</sup> de seleção para o ano de 2019, permitiu-se que os candidatos utilizassem as notas obtidas em qualquer edição do exame a partir de 2014.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/refugiados>>. Acesso em: outubro 2018.

A iniciativa dessas e outras IES vão ao encontro da Lei 9.474, de julho de 1997, que em seu artigo 44 prevê que “o reconhecimento de certificados (...) e **o ingresso em instituições acadêmicas** de todos os níveis **deverão ser facilitados**, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (grifo nosso).

Saliento a importância da criação e/ou ampliação de oportunidades de acesso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior, sendo cuidadosamente avaliada a inclusão ou não do Enem no processo seletivo. Nesse sentido, é preciso considerar tanto as vantagens quanto as desvantagens do exame.

Na próxima seção abordo, especificamente, a prova de redação do Enem.

#### 4.3 A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

A prova de redação do Enem requer a produção de um texto de natureza dissertativo-argumentativa que verse sobre um tema de cunho social, cultural, científico ou político (BRASIL, 2016). No quadro a seguir, elenco os temas abordados em todas as edições desde a criação do exame:

Quadro 6: Temas da redação do Enem por ano de aplicação<sup>34</sup>.

ANO	TEMA DA REDAÇÃO
1998	Viver e aprender
1999	Cidadania e participação social
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais que o Brasil necessita?
2003	Violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação
2005	O trabalho infantil na realidade brasileira
2006	O poder de transformação da leitura
2007	O desafio de se conviver com a diferença

<sup>34</sup> A geração de registros para este estudo ocorreu entre março e outubro de 2017. Logo, é anterior à aplicação das edições 2017 e 2018 do Enem.

2008	Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivos financeiros a proprietários que deixarem de desmatar; ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2010	O trabalho na construção da dignidade humana
2011	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado
2012	O movimento migratório para o Brasil no século XXI
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (1ª aplicação) Caminhos para combater o racismo no Brasil (2ª aplicação)
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet

De acordo com as orientações contidas na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2016), o texto a ser produzido deve apresentar uma tese – opinião sobre o tema proposto – a ser defendida por meio de argumentos consistentes e estruturados de modo coeso e coerente, a fim de formar uma unidade textual. Além disso, deve ser elaborado na modalidade escrita formal da língua portuguesa e apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

O texto produzido é avaliado por dois professores de forma independente e a nota final recebida pelo participante é a média aritmética das notas atribuídas por cada avaliador. Caso haja discrepância entre elas, a produção é avaliada por um terceiro professor, sendo a nota final a média aritmética da nota atribuída por esse e a nota anterior que mais se aproximar. Se a discrepância persistir, o texto é avaliado por uma banca presencial de três professores, a qual confere a nota final ao participante. Um texto pode receber nota zero se apresentar qualquer das seguintes inadequações: fuga ao tema, desrespeito à estrutura dissertativo-argumentativa, extensão inferior a oito linhas, reprodução do texto motivador, formas propositais de anulação (desenhos, impróprios, etc.), parte intencionalmente desconectada do tema, desrespeito aos direitos humanos e folha de redação em branco (BRASIL, 2016).

A redação do Enem se caracteriza como um gênero textual de natureza escolar. De maneira geral, os gêneros escolares servem ao ensino e aprendizagem da escrita e à avaliação, além de serem sempre endereçados a um interlocutor/leitor universal. Noutros termos, os gêneros escolares são “autênticos produtos culturais da escola”, “têm uma forma que não

depende de práticas sociais” e não visam à comunicação efetiva (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 66).

Na contramão do trabalho com os gêneros escolares, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apresentam um conjunto de reflexões para os professores da última etapa da educação básica, com o objetivo de suscitar o trabalho com gêneros que circulam socialmente. De acordo com o documento, a disciplina de Língua Portuguesa deve “possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006b, p.27), com base no princípio de que “o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem” (BRASIL, 2006b, p.36).

Ao exigir a produção escrita do mesmo gênero escolar<sup>35</sup> desde a primeira aplicação do exame em 1998, o Enem contraria a referência nacional das OCEM e privilegia a perpetuação de práticas escolares menos eficientes para a formação do aluno, sua inserção em novas esferas sociais e seu exercício cotidiano de cidadania. A matriz de referência para a redação do exame também vai de encontro à matriz de referência para a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual parte de um trabalho com diferentes gêneros textuais (VICENTINI, 2015).

Assim, embora a concepção de língua do Enem e dos documentos que norteiam o ensino no país referendam o trabalho com gêneros textuais variados, a prova de redação, há 20 anos, mantém a produção do mesmo gênero escolar (SCHWARTZ; OLIVEIRA, 2010). Com as mudanças propostas para o “novo Enem”, em 2009, tampouco foram realizadas alterações ou inovações à proposta de redação, pois continua a exigência da produção de um texto de natureza dissertativo-argumentativa, baseado em um tema específico, sobre o qual o examinando deve expor seu ponto de vista, articular argumentos e apresentar uma proposta de intervenção<sup>36</sup> (VICENTINI, 2015).

Desse modo, enquanto a concepção de produção de textos do ISD se fundamenta na prática social, a redação do Enem se caracteriza como um gênero escolar, isto é, que não circula socialmente e se presta somente à avaliação. As orientações para a escrita da redação não remetem a uma interação específica, ainda que fictícia, na qual o produtor exerce um papel

---

<sup>35</sup> Até 2008, a proposta de redação do Enem alternou entre a produção de dissertações e dissertações-argumentativas, ambos gêneros escolares. As primeiras visam expor, explanar, explicar e interpretar ideias, ao passo que as segundas têm o objetivo de formar a opinião do leitor por meio da persuasão ou convencimento (GARCIA, 2010).

<sup>36</sup> As propostas de redação das edições de 1998, 2002, 2004 e 2008 do Enem não solicitavam, explicitamente, a elaboração de uma proposta de intervenção ou ação social.

social determinado, enderece seu texto a leitores específicos e vise a um objetivo definido. Apenas solicitam que o participante redija um texto dissertativo-argumentativo com base nos textos motivadores disponibilizados e nos conhecimentos previamente construídos, utilize a modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresente uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos e defenda seu ponto de vista de forma coerente e coesa (BRASIL, 2016).

A atual configuração da redação do exame também vai de encontro às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), embasadas nos fundamentos da LDB. Essas defendem que a linguagem “firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional” (BRASIL, 2002b, p.44), devendo as aulas de redação no ensino básico operar segundo os preceitos da interlocução, significação e dialogismo ao propor produções de textos orais e escritos nas quais se considere o público ouvinte/leitor, a situação de produção e as intenções dos produtores.

A dissonância em relação aos documentos norteadores do ensino básico se torna ainda mais problemática pelo fato de a redação do Enem ser a única oportunidade de produção textual que o exame oferece ao participante, uma vez que as demais provas são compostas somente por questões objetivas (PAIVA; DUTRA, 2013).

Conforme Rojo (2009, p.92), a redação do Enem “não passa de uma redação escolar, pois não há preocupação em situar a produção em relação a futuros leitores, meios de circulação ou finalidade.” Segundo a autora, “é um texto escolar, feito para ser avaliado e para passar no exame – situa-se por si mesmo”. Assim, ignora o fato de que é na “situação de enunciação” ou “situação social de produção do enunciado/texto” que se estabelece a “criação” pelo produtor “de uma base de orientação geral” para o engajamento na atividade de linguagem relativa à produção de um texto. Tal “base de orientação” constitui “uma representação interna, modificável à medida das necessidades e das mudanças que venham a intervir, do contexto social e material da atividade” (SCHNEUWLY, 1988, p. 31 apud ROJO, 2003, p. 194-195).

Por integrar um exame de alta relevância, a prova de redação do Enem, nos moldes atuais, pode exercer um efeito retroativo negativo no ensino da produção escrita nas escolas, principalmente nos anos finais do ensino básico, quando a aproximação dos vestibulares tende a pressionar professores e alunos a estreitarem o currículo, trabalhando, majoritariamente, os gêneros textuais cobrados nos processos seletivos. Ao insistir na produção de um gênero textual de natureza escolar, o Enem se mantém aquém da contribuição que poderia dar para “a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade” (BRASIL, 2006b, p. 37).



A proposta de tema da redação é acompanhada por uma coletânea de textos motivadores que visam fomentar a reflexão do participante na construção de sua tese e argumentação. Para tanto, a orientação é que não se recorra à cópia de trechos dos textos e que se extrapole as ideias neles apresentadas, demonstrando um repertório sociocultural produtivo (BRASIL, 2016). Segundo Vicentini (2015), os textos motivadores são, geralmente, constituídos por fragmentos de textos cujos gêneros textuais não são facilmente identificáveis em uma primeira leitura, devido à adaptação sofrida para o exame. A autora observa que uma coletânea de excertos e textos adaptados não favorece a apreensão dos vieses e intenções de quem os escreveu, podendo dificultar a compreensão do raciocínio e opinião apresentados com o objetivo de estimular a reflexão do examinando.

Ademais, Vicentini (2015) aponta que a apresentação de textos motivadores implica a leitura, o que dá margem ao questionamento se a prova também se coloca como uma prova de leitura, no sentido de que se deve recuperar no texto os conhecimentos apreendidos por meio da coletânea, o que caracterizaria uma prova de habilidades integradas (leitura e escrita). Embora a matriz para a redação esclareça as penalizações associadas à cópia e à apresentação de argumentos baseados, exclusivamente, nos textos motivadores, não há clareza quanto à avaliação ou não da leitura dos textos, haja vista que nenhuma das competências da matriz faz referência ao bom uso da coletânea.

Por fim, a prova de redação no formato atual pode favorecer uma espécie de treinamento do candidato para a escrita de um modelo de texto. Professores e corretores do Enem admitem que o plágio nas redações e o uso de modelos pré-definidos são um problema real que precisa ser discutido e contornado<sup>37</sup>. São frequentes os casos em que o candidato apenas “encaixa” o tema em foco a estruturas pré-fabricadas.

A seguir, discuto a noção de competência, inerente à matriz da redação do Enem, e a contraponho à concepção de capacidade, adotada neste estudo.

#### **4.3.1 As competências na redação do Enem**

A noção de competência possui múltiplos significados e, por isso, não há uma definição universalmente partilhada (PERRENOUD, 1999). Consequentemente, não é raro que o termo seja empregado com diferentes sentidos sem que o próprio autor o perceba (SILVA, 2004), uma

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/professores-comentam-uso-de-formulas-prontas-na-redacao-do-enem/>>. Acesso em: outubro 2018.

das razões pelas quais prefiro trabalhar com a concepção de capacidade, a qual apresenta um conceito mais sólido (Erard; Schneuwly, 2005).

O termo competência é frequentemente associado a princípios inatistas, mentalistas e universalistas que desconsideram as relações sociohistóricas inerentes à vida do ser humano, ao passo que as capacidades de linguagem, a partir de uma concepção sociointeracionista, têm justamente nessas relações a construção do conhecimento (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Aliado à competência está o termo desempenho, proposto por Chomsky (1975), referente à observação do conhecimento em uso, o qual na perspectiva do ISD se materializa, necessariamente, em textos organizados e diferenciados entre si conforme o gênero textual a que pertencem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). A seguir, apresento um quadro das diferenças entre as capacidades de linguagem e a concepção chomskyana de competência.

Quadro 7: Diferenças entre competência e capacidade de linguagem

<b>Competência</b>	<b>Capacidade de linguagem</b>
Natureza biológica, inscrita no potencial genético do sujeito e, por isso, escapa à influência social e histórica.	Natureza social e histórica.
Conhecimento formal (puramente sintático) e independente dos conhecimentos pragmáticos e contextuais.	Conhecimento construído social e historicamente.
Não se submete à aprendizagem, pois emerge da maturação do sistema nervoso.	Submetida à aprendizagem.
Aplicada às frases.	Aplicada aos textos.

Fonte: Dolz, Pasquier, Bronckart (1993, p. 24).

Contrariamente à epistemologia chomskyana, Hymes (1979) propõe o termo *competência comunicativa* com o intuito de evidenciar a dimensão social da noção de competência. Para o autor, é insuficiente ter apenas o conhecimento da estrutura da língua, pois é necessário saber utilizá-la em situações reais de comunicação, adaptando-a ao contexto. Sendo assim, além de regras gramaticais, os falantes adquirem regras sociolinguísticas que também podem ser analisadas.

Canale e Swain (1980) expandem a teoria de Hymes ao apresentarem quatro tipos de competências, das quais depende a competência comunicativa: competência gramatical, referente ao conhecimento de itens lexicais, regras sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas para a formação de palavras e frases; competência sociolinguística, relativa ao conhecimento de regras sociais que orientam o uso da língua em dado contexto; competência

discursiva, associada à coesão e coerência das frases e orações; competência estratégica, que diz respeito a estratégias verbais e não verbais empregadas para compensar dificuldades ou falta de conhecimentos gramaticais e sociolinguísticos na comunicação.

Diante dos conceitos supracitados, que ignoram a importância dos gêneros textuais para a comunicação, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 27) assinalam a contradição de que a noção de competência pode remeter “tanto a uma capacidade genética quanto a uma construção sociohistórica misteriosamente interiorizada”<sup>38</sup>, bem como caracterizar tanto a emergência natural, quanto as aprendizagens sociais. Os autores propõem substituí-la pela noção de capacidades de linguagem, precisamente definidas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.44). O conceito está intimamente relacionado ao funcionamento psicológico da linguagem e pressupõe a adaptação às características do contexto, a mobilização de modelos discursivos e o domínio de operações (psico)linguísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Especificamente no Enem, as competências são definidas como “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2002a, p. 11) e por meio das quais podemos “assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes” (BRASIL, 2002a, p. 5). A seguir, a matriz das cinco competências da prova de redação<sup>39</sup>.

Quadro 8: Competências avaliadas na redação do Enem

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

Fonte: Brasil (2016, p. 8)

<sup>38</sup> aussi bien à une capacité génétique qu’à une construction sociohistorique mystérieusement intériorisé.

<sup>39</sup> A matriz de referência do Enem (BRASIL, 2015) também trabalha com a noção de habilidade, definida como “uma competência de ordem particular, específica.” Para o desenvolvimento de uma competência é necessário o domínio de várias habilidades (BRASIL, 2005, p. 19-20). Neste capítulo, contudo, enfoco a noção de competência.

A análise da utilização do termo competência no documento oficial norteador da redação no Enem revela uma visão de aprendizagem em que há “um espaço logicamente estável e organizado” e “bastam técnicas e treino para que o aluno consiga, dentro de um tempo determinado desenvolver as competências necessárias” (SILVA; MUSSI, 2017, p. 591) O emprego recorrente de verbos no infinitivo impessoal (ver QUADRO 8) é prescritivo e subjaz o sentido de que as orientações estão a serviço de instâncias governamentais às quais o participante do exame deve se adequar. Em oposição à perspectiva de capacidade, a noção de competência subentende a adequação do indivíduo às práticas e pré-construtos sociais vigentes, de modo a acatá-las e segui-las sem a possibilidade de reformulá-las (MACHADO; CRISTOVÃO, 2005 apud STUTZ, 2012).

Erard e Schneuwly (2005) pontuam que o uso do termo na esfera educacional pode ser problemático, visto que esse tem origem no mundo dos negócios e não contempla a dimensão humanista inerente à escola. Na acepção de Freitas (2003), a lógica das competências na educação estimula a individualização, a competitividade e o retorno a concepções tecnicistas e pragmatistas que visam à produtividade e laboralidade, em detrimento da formação humana. Desse modo, o ensino por competências requer a reflexão sobre as políticas educacionais, implementadas pelo Estado, que buscam a formação de trabalhadores adaptados à realidade de um sistema desigual (SILVA; MUSSI, 2017).

Em oposição às competências, a noção de capacidade de linguagem permite ao indivíduo agir no mundo, ao mesmo tempo em que contribui para a sua transformação (BRONCKART, 1999). Todas as diferenças epistemológicas entre capacidade e competência levam à opção pelo trabalho com a primeira, em especial pelo protagonismo dado ao gênero textual, a fim de que o indivíduo cumpra o objetivo de sua ação nas diversas circunstâncias sociais.

#### 4.4 A CONSTRUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

A redação do Enem constitui um gênero textual (não um tipo textual<sup>40</sup>), pois pode ser caracterizada de acordo com as dimensões bakhtinianas referentes a estilo, conteúdo temático

---

<sup>40</sup> Segundo Marcuschi (2009, p. 154), tipo textual é “uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo) (...) Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar.”

e forma composicional (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016). Devido à complexidade inerente e à necessidade de orientações para a sua produção, integra o grupo de gêneros secundários e pode ser objeto de um trabalho sistematizado em sequências didáticas que oportunizam o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Segundo Koch (2002, p. 59), a dissertação-argumentativa constitui o protótipo por excelência dos gêneros escolares, uma vez que é feita “para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola.” Com frequência, sua produção é solicitada em processos seletivos para universidades e empresas, bem como em práticas relacionadas à avaliação e seleção em concursos públicos. Ademais, é possível encontrá-la em manuais para vestibulares e coletâneas de textos divulgados por universidades (GONÇALVES, 2007; NIÉRI, 2010).

Em razão de sua natureza dissertativo-argumentativa, a redação do Enem pressupõe a defesa de uma opinião sobre determinado tema, fundamentando-se em argumentos para influenciar e convencer o leitor. Ademais, é necessário “expor ou explicar ideias”, o que confere ao texto sua dupla natureza: “é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque são utilizadas explicações para justificá-la” (BRASIL, 2016, p. 45). O raciocínio argumentativo, cujo protótipo se realiza na forma de sequências argumentativas, põe em marcha um processo de inferência que se encaminha para uma conclusão ou nova tese (BRONCKART, 1999).

O trabalho com a redação do Enem em uma sequência didática requer um planejamento detalhado, o que inclui a elaboração de um modelo didático de gênero, definido como a descrição das dimensões e características ensináveis do gênero a ser estudado, de modo a torná-las explícitas e sistematizadas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). Tal elaboração não precisa ser “perfeita”, nem teoricamente pura, pois é possível a utilização de referências teóricas variadas e ter como base a observação e análise de práticas sociais nas quais o gênero está envolvido. Além disso, o modelo não deve ser visto como estático e acabado, pois as próprias atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática podem indicar a necessidade de reelaborações (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

A construção de um modelo envolve a consulta a saberes de referência, como os contidos em documentos oficiais e os compartilhados por especialistas que tratam sobre o gênero e a sua aprendizagem. Também demanda a determinação das capacidades de linguagem já desenvolvidas pelos alunos para que haja a adequação às necessidades desses e do contexto

---

escolar (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011). A construção obedece a três critérios: legitimidade, pertinência e solidarização. Legitimidade porque “implica recursos e saberes válidos, seja por seu estatuto acadêmico, seja por serem considerados legítimos pelos especialistas”; pertinência, visto que “mede a adequação dos recursos e dos saberes escolhidos em função das finalidades e objetivos escolares”; e solidarização em virtude de “assegurar a coerência dos recursos convocados” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 49).

Por meio da análise minuciosa de um *corpus* de textos empíricos, é possível identificar os elementos ensináveis do gênero que se quer didatizar. Para esta pesquisa, analiso um *corpus* constituído por 14 redações que receberam nota máxima no Enem e integram a *Redação no Enem 2016: Cartilha do Participante* (BRASIL, 2016), elaborada pelo MEC. O fato de os textos terem recebido nota máxima e haverem sido selecionados para comporem a coletânea da cartilha indica que são considerados bons exemplares do gênero.

Quadro 9: *Corpus* analisado para a elaboração do modelo didático de gênero

TEXTO	TEMA	AUTOR
Texto 1	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.	Paulo Henrique Caban Stern Matta
Texto 2	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.	Sarah Christyan de Luna Melo
Texto 3	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.	Clara de Araújo Dias
Texto 4	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.	Paulo Fagner Melo Silva
Texto 5	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.	Vinícius Fernando Alves Carvalho
Texto 6	Publicidade infantil em questão no Brasil.	Leandro Henrique Siqueira Molina
Texto 7	Publicidade infantil em questão no Brasil.	Gabriela Almeida Costa
Texto 8	Publicidade infantil em questão no Brasil.	Taiane Cechin
Texto 9	Publicidade infantil em questão no Brasil.	Douglas Mansur Guerra
Texto 10	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.	Laiane da Silva Carvalho
Texto 11	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.	Amanda Carvalho Maia Castro
Texto 12	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.	Júlia Curi Augusto Pereira
Texto 13	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.	Alícia Cristine Salome Rozza
Texto 14	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.	Lucas Domingos Ribeiro

No quadro 10, apresento o modelo de análise de textos proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999) e já amplamente discutido no capítulo 2 (ver CRISTOVÃO, 2007; STUTZ, 2014; STUTZ, 2012).

Quadro 10: Modelo de análise textual (ISD)

<b>MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL</b>	
<b>Situação de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto físico: emissor, receptor, espaço e tempo da ação, suporte utilizado;</li> <li>• Contexto sociossubjetivo: papel do enunciador, papel dos destinatários, objetivo da interação;</li> <li>• Conteúdo temático.</li> </ul>
<b>Infraestrutura textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano global;</li> <li>• Tipos de discurso: narração, teórico, discurso interativo, relato interativo;</li> <li>• Tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, injuntiva.</li> </ul>
<b>Mecanismos de textualização e enunciativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal, coesão verbal;</li> <li>• Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações.</li> </ul>

A seguir, dou continuidade à elaboração do modelo didático de gênero a partir dos níveis de análise elencados no Quadro 10.

#### **4.4.1 Situação de produção**

Como ocorre com os gêneros escolares, a situação de produção da redação do Enem é bastante restrita quanto aos interlocutores envolvidos (candidato e professores/avaliadores) e objetivos almejados (avaliação/seleção).

Entretanto, no contexto do projeto Pró-Imigrantes, tentei ampliar a situação de produção para que os textos pudessem circular socialmente e ganhar um propósito para além do escolar. Assim, com a autorização dos participantes, as versões finais produzidas foram divulgadas entre alunos do curso de PLAc do CEFET-MG, em Belo Horizonte.

Conforme mencionado anteriormente (seção 3.6), a divulgação fez com que os textos chegassem a um maior público de leitores e objetivassem tanto promover a conscientização

sobre a temática abordada quanto motivar outros imigrantes que tivessem interesse em se preparar futuramente para o Enem.

Em termos de conteúdo temático, os 14 textos do *corpus* analisado abordam questões atuais e de cunho social, com enfoque na sociedade brasileira. Cinco deles versam sobre o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” (Enem 2013), quatro a respeito da “Publicidade infantil em questão no Brasil” (Enem 2014) e cinco sobre “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (Enem 2015). Verifica-se que para o incremento do conteúdo e fortalecimento da argumentação é frequente o emprego de alusões históricas, citações de pesquisas, dados estatísticos, exemplos, comparações e outras estratégias.

No contexto das aulas do projeto Pró-Imigrantes, os alunos produziram textos que também versavam sobre uma temática de cunho social e relacionada à sociedade brasileira: a busca pelo equilíbrio entre consumo e sustentabilidade.

#### **4.4.2 Infraestrutura textual**

Este nível de análise inclui o plano geral, os tipos de discurso e as sequências textuais predominantes no gênero analisado. A seguir, abordo cada aspecto separadamente, porém ressalto que esses atuam de maneira interligada e interdependente no *folhado textual*.

##### *4.4.2.1 Plano geral*

O título é um elemento opcional na redação do Enem (BRASIL, 2016). No *corpus* analisado, 6 textos possuem título, ao passo que 8 não possuem. Como o espaço para a escrita é limitado a 30 linhas, as produções têm entre 3 e 5 parágrafos, contendo entre 277 e 442 palavras. O nome do autor aparece no canto superior esquerdo da página, seguido logo abaixo pelo tipo de escola frequentada (pública ou privada) e o nome do estado em que ela se localiza. Tal identificação é feita somente para a finalidade da *Cartilha do Participante*, pois se efetuada na prova de redação pode levar à penalização do candidato.

No primeiro parágrafo é frequente a apresentação do tema mediante o emprego de estratégias de contextualização, como alusão histórica, citação, dados estatísticos, declaração inicial e exemplificação. Em alguns casos, a combinação de duas estratégias é utilizada. Abaixo, excertos retirados do primeiro parágrafo de dois textos demonstram o emprego de alusão histórica e citação, respectivamente.



### Alusão histórica

Com a ascensão de Juscelino Kubitschek ao poder, a política de abertura da economia brasileira entrou em ação mais vigorosamente do que em qualquer outro episódio da história do Brasil. Nesse cenário, a entrada de automóveis no Brasil como produtos de consumo foi cada vez maior. No entanto, o governo não tomou como prioridade a fiscalização das estradas do país e uma prática nociva tornou-se comum: beber e dirigir. *Texto 2*

### Citação

“A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. *Texto 8*

Com exceção de apenas dois textos, todos apresentam a tese no primeiro parágrafo, a qual é defendida nos parágrafos seguintes por meio de argumentação. Verifica-se o emprego das seguintes estratégias argumentativas: alusão histórica, causa e consequência, citação, comparação (entre épocas ou lugares distintos), contra-argumentação, estatística, exemplo, fato comprovável e pesquisa. Entre essas, causa e consequência é a mais utilizada (presente nos 14 textos), seguida pela citação (presente em seis textos) e alusão histórica (presente em quatro textos). Com exceção de causa e consequência e contra-argumentação, todas as estratégias são sugeridas na cartilha elaborada pelo MEC, a qual as define como “recursos utilizados para desenvolver argumentos, de modo a convencer o leitor” (BRASIL, 2016, p. 19).

A seguir, apresento excertos que ilustram o emprego das estratégias argumentativas supracitadas.

### Alusão histórica

Procedendo-se assim, casos como o da francesa Olympe de Gouges, guilhotinada na Revolução Francesa por exigir direitos femininos, ficarão apenas como o símbolo de um passado em que os Direitos Humanos não eram para todos. *Texto 10*

### Causa e consequência

A veiculação de diversas propagandas do governo que alertavam sobre os perigos da direção sob qualquer estado de embriaguez foi importantíssima na percepção individual das mudanças necessárias. Isso fez com que cada pessoa passasse a saber os riscos que infligia a si e a todos à sua volta quando bebia e dirigia, amenizando a obrigatoriedade de haver um controle severo das forças policiais. *Texto 1*

### Citação

Um dos conceitos filosóficos de Francis Bacon, que declara o comportamento humano como contagioso, se aplica perfeitamente à situação. A violência de gênero, conforme permanece a ser reproduzida, torna-se enraizada e frequente. *Texto 12*

### Comparação

Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem. *Texto 8*

### Contra-argumentação

Entretanto, como toda generalização, esta também é equivocada: não é plausível afirmar que toda a população brasileira possui consciência de que beber e dirigir acarreta danos graves. *Texto 3*

### Estatística

De acordo com o Mapa da Violência de 2012, entre 1980 e 2010 houve um aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinato no país; *Texto 13*

### Exemplo

É possível, portanto, promover o desenvolvimento moral da sociedade através da legitimação de leis e da transformação de comportamentos culturais. Como no caso da legislação referente ao uso obrigatório de cintos de segurança, houve um despertar da consciência social em relação à necessidade desse instrumento, refletindo responsabilidade e respeito ao próximo. *Texto 5*

### Fato comprovável

Muitos pais têm então se queixado do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo. *Texto 7*

### Pesquisa

Em função da implantação da Lei Seca, segundo pesquisas da UFRJ, os números de acidentes fatais no trânsito relacionados ao alcoolismo (*sic*) caíram drasticamente desde o começo de 2013. *Texto 2*

Além das estratégias argumentativas em defesa da tese, todos os textos apresentam uma proposta de intervenção para o problema abordado, ou seja, possíveis soluções para os pontos discutidos. A proposta de intervenção é um dos aspectos avaliados pela banca corretora da

redação do Enem e deve ser detalhada e estar diretamente associada à tese desenvolvida e aos argumentos apresentados. Ademais, é fundamental que respeite os direitos humanos, não rompendo com os princípios da liberdade, cidadania, solidariedade e diversidade cultural (BRASIL, 2016).

Com exceção dos textos 5 e 10, todos apresentam a proposta de intervenção no último parágrafo, sendo que o texto 9 apresenta parte dela no terceiro e quarto parágrafos. O detalhamento das propostas visa responder a, essencialmente, quatro perguntas: o que vai ser feito (ação), quem vai fazer (agente), como vai fazer (modo) e para que vai fazer (finalidade). Algumas das propostas analisadas respondem a todas as perguntas, ao passo que outras respondem a duas ou três, o que não compromete o detalhamento.

#### Proposta de intervenção

A legislação brasileira necessita, portanto, continuar a romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária, a fim de garantir que o público supracitado não seja alvo de interesses comerciais por sua inocência e fácil persuasão. No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária. *Texto7*

A proposta visa “garantir que o público supracitado (infantil) não seja alvo de interesses comerciais” (finalidade) e, por isso, defende que a legislação brasileira (agente) deve “romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária” (ação). A escola (agente), por sua vez, deve “auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica” (ação) ao fazer com que “sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc.” (modo).

Em síntese, o plano geral da redação do Enem pode ser dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que a introdução contém um tipo de contextualização do tema e, na maioria das vezes, a tese. No desenvolvimento, geralmente constituído por dois ou três parágrafos, os argumentos são apresentados por meio de estratégias argumentativas variadas. Por fim, a conclusão, composta por um ou dois parágrafos, apresenta a proposta de intervenção, embora essa também possa aparecer ao longo dos parágrafos de desenvolvimento.

#### 4.4.2.2 *Tipos de discurso*

A identificação dos tipos de discurso envolve a análise de unidades linguísticas que indicam implicação/autonomia e conjunção/disjunção em relação aos parâmetros de *ação da linguagem*. Um texto ou segmento de texto implica os parâmetros de *ação da linguagem* quando nele ocorrem referências dêiticas aos parâmetros (agente-produtor, interlocutor, situação no espaço-tempo), fazendo com que a sua interpretação dependa do conhecimento das condições de produção de que se origina. Nos casos em que a interpretação do texto não depende desse conhecimento, há uma relação de autonomia em relação aos parâmetros de *ação da linguagem* (BRONCKART, 1999). Assim, verifica-se a ocorrência de implicação ou autonomia em um texto por meio da análise de dêiticos de pessoa, tempo e espaço, além dos tipos de frases (interrogativa, exclamativa e imperativa).

Quando as coordenadas do conteúdo temático são colocadas em “outro lugar”, isto é, distantes das coordenadas gerais da situação de produção do agente, há uma disjunção com o mundo real. Já quando as coordenadas do conteúdo temático não estão distanciadas das coordenadas gerais da situação de produção, há uma conjunção com o mundo real. A conjunção ou disjunção pode ser verificada por meio dos tempos verbais e organizadores temporais empregados.

Primeiramente, analisei a ocorrência das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de *ação da linguagem* nas redações do *corpus*. Verifiquei total ausência de pronomes da 1ª pessoa do singular, 1ª pessoa do plural e 2ª pessoa do singular, bem como de dêiticos de tempo e espaço e de frases exclamativas e imperativas. Ademais, apenas o texto 9 apresenta frases interrogativas, a saber: “até onde essa publicidade infantil influencia no desenvolvimento da criança? Tal influência seria benéfica?” As perguntas, no entanto, têm caráter retórico e, por isso, não visam estabelecer diálogo com o interlocutor. Desse modo, a análise indica um discurso autônomo em relação aos parâmetros da situação de *ação da linguagem*.

Em relação à conjunção ou disjunção do mundo discursivo, todos os textos exibem o presente do indicativo, com valor atemporal, como sua unidade mais típica, o que caracteriza um discurso conjunto ao mundo ordinário. A combinação de conjunção e autonomia configura o discurso teórico, o qual é predominante na redação do Enem. Frequentemente, o discurso teórico aparece acompanhado por organizadores temporais, tal como nos seguintes excertos: “Atualmente, os impactos negativos que a mistura álcool e direção podem ocasionar já são conhecidos por grande parte da população brasileira” (Texto 4), “Na atualidade, isso se repete quando os discos da Disney mostram-se disponíveis em Blu-Ray” (Texto 9) e “Para isso, é preciso reformular o Código Penal brasileiro, vigente desde 1941” (Texto 9).

Outra unidade de alta incidência é a voz passiva (analítica e sintética), ao passo que o pretérito perfeito é bastante utilizado em alusões históricas, com o intuito de fortalecer a argumentação. Já o futuro do presente e o futuro do pretérito são geralmente empregados como modalizadores, principalmente na proposta de intervenção social.

#### 4.4.2.3 *Tipos de sequência*

O último aspecto analisado da infraestrutura textual são os tipos de sequência. Todos os textos do *corpus* possuem a sequência argumentativa completa, com exceção da fase de contra-argumentação, a qual é opcional e estava presente em apenas um texto. Uma vez que o objetivo na redação do Enem é defender um ponto de vista, já era esperado que a sequência argumentativa fosse predominante. Em seguida, apresento um exemplo da sua ocorrência no texto 5.

##### Fase de premissa

Esse panorama reafirma o poder coercitivo da lei e alerta para a necessidade de torná-la uma ferramenta de mudanças culturais.

##### Fase de apresentação de argumentos

Por ter penalizações reais e duras, a lei trouxe resultados visíveis, beneficiando o sistema de saúde (pela diminuição nos índices de vítimas de acidentes) e a segurança no trânsito (pelo menor número de alcoolizados no volante).

Há, entretanto, um papel que a sociedade deve cumprir ao tornar uma lei parte da conjuntura nacional. Esse papel se refere à transformação de comportamentos culturais para que a consciência coletiva enxergue o que a lei exige não como apenas uma obrigação legal, mas sim como um dever moral.

##### Fase de conclusão

É possível, portanto, promover o desenvolvimento moral da sociedade através da legitimação de leis e da transformação de comportamentos culturais.

Embora de maneira incompleta, a sequência explicativa também está presente nos textos, visto que na redação do Enem é necessário não somente defender um ponto de vista, mas também explicar e justificar as ideias, como no exemplo a seguir.

##### Sequência explicativa (incompleta)

A Lei Seca foi implantada no Brasil no ano de 2008, com a finalidade de reduzir o número de acidentes de trânsito, tendo em vista que 30% destes são causados por condutores alcoolizados. *Texto 3*

Por fim, identifiquei a ocorrência da sequência narrativa (incompleta) em dois textos ao ser feito o emprego de alusões históricas como estratégia de contextualização/argumentação, conforme ilustram os trechos a seguir.

#### Sequência narrativa (incompleta)

Com a ascensão de Juscelino Kubitschek ao poder, a política de abertura da economia brasileira entrou em ação mais vigorosamente do que em qualquer outro episódio da história do Brasil. Nesse cenário, a entrada de automóveis no Brasil como produtos de consumo foi cada vez maior. No entanto, o governo não tomou como prioridade a fiscalização das estradas do país e uma prática nociva tornou-se comum: beber e dirigir. Recentemente, o governo implantou a Lei Seca, visando diminuir os efeitos dessa prática. *Texto 2*

#### Sequência narrativa (incompleta)

Na revolução de 1930, paulistas insatisfeitos com a falta do poder político que detinham na República do café com leite usaram a falta de uma constituição para se rebelar contra o governo Vargas. O presidente, cedendo às pressões, garantiu na nova Constituição um direito nunca antes conquistado pela mulher: o direito ao voto. *Texto 13*

Em suma, as redações do Enem analisadas são constituídas, majoritariamente, por sequências argumentativas e explicativas, embora as últimas apareçam de forma incompleta.

### **4.4.3 Mecanismos de textualização**

Em relação à conexão, os textos exibem a média de 9,5 organizadores lógico-argumentativos, sendo eles os seguintes: dessa forma, portanto, logo, entretanto, para (que), além de, porém, no entanto, segundo, devido a, ademais, em decorrência de, assim, mas, destarte, com a finalidade de, mesmo com, finalmente, apesar de, porquanto, em síntese, por fim, por isso, ou seja, portanto, por último, dessa forma, por sua vez, mesmo que, por exemplo, como, a fim de, conseqüentemente, já que, pois, de acordo com, se, desse modo, do contrário, porque, por conseguinte, ainda que, conforme, primeiramente e talvez.

A média de organizadores temporais/espaciais é de 3,8 por texto, com referências frequentes ao Brasil em razão de os temas estarem diretamente relacionados à realidade brasileira: “no Brasil”, “todo o território nacional”, “pelo país” e “em todo o país”. Já os

organizadores temporais estão relacionados a estratégias argumentativas utilizadas, por exemplo: “tal mentalidade leva a fatalidades que deveriam ser raras *em pleno século XXI*” (texto 13), “*Em abril de 2014*, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil” (texto 7), “De acordo com o Mapa da Violência de 2012, *entre 1980 e 2010* houve um aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinato no país” (texto 13).

Quanto à coesão nominal, há o predomínio de anáforas nominais, uma característica do discurso teórico. O elevado número de anáforas – média de 23 nominais e 9,2 pronominais – caracteriza a redação do Enem devido à necessidade constante de se retomar termos, ideias e pessoas ao longo da discussão temática. As próprias orientações concedidas pelo MEC ressaltam a importância da utilização correta desses mecanismos ao alertarem os participantes a evitarem a “repetição ou substituição inadequada de palavras sem empregar os recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo)” (BRASIL, 2016, p. 24).

#### 4.4.4 Mecanismos enunciativos

As vozes presentes nos textos se distribuem da seguinte maneira: 1 voz do autor e 66 vozes sociais. Observa-se, portanto, a tentativa de se evitar um discurso centralizado no autor, o que pode colaborar para uma argumentação menos suscetível a críticas, bem como para o fortalecimento da posição defendida por meio da corroboração de instâncias externas de avaliação. A seguir, apresento exemplos das vozes identificadas.

##### Voz social

Em função da implantação da Lei Seca, *segundo pesquisas da UFRJ*, os números de acidentes fatais no trânsito relacionados ao alcoolismo (*sic*) caíram (...) *Texto 2*

##### Voz social

*De acordo com o sociólogo Émile Durkheim*, é na infância que os indivíduos passam pelo processo de socialização (...). *Texto 9*

##### Voz social

*Na ótica aristotélica*, a mulher é concebida como a encarnação de um homem ruim. *Texto 14*

##### Voz do autor

(...) até onde essa publicidade infantil influencia no desenvolvimento da criança? Tal influência seria benéfica? *Texto 9*

No tocante às modalizações, foram identificadas 44 ocorrências de modalização deôntica, 35 de apreciativa e 32 de lógica. O predomínio de modalizações deônticas pode ser explicado pela natureza social e polêmica dos temas abordados, assim como pela necessidade de se apresentar uma proposta de intervenção para o problema discutido. A modalização deôntica permite avaliar elementos do conteúdo temático, com base em valores sociais, expressando o que é necessário, desejável, proibido, permitido, etc. A seguir, apresento exemplos de modalizações nos textos.

#### Modalização lógica

*É possível*, portanto, promover o desenvolvimento moral da sociedade através da legitimação de leis e da transformação de comportamentos culturais. *Texto 5*

#### Modalização lógica

Dessa forma, o Brasil *pode evoluir* como uma nação que zela pelo seu potencial infantil (...). *Texto 8*

#### Modalização deôntica

*É necessário*, ainda por parte do poder público, a fiscalização da propaganda de bebidas alcoólicas (...). *Texto 4*

#### Modalização deôntica

Essas, por fim, *devem* permanecer unidas, através do feminismo, em busca da garantia de seus direitos básicos e seu bem-estar social. *Texto 12*

#### Modalização apreciativa

Outro aspecto de *suma relevância* para essa mudança foi a definição de limites *extremamente* baixos para o nível de álcool no sangue (...). *Texto 1*

#### Modalização apreciativa

Quanto às áreas administrativas, *faz-se aprazível* o estabelecimento de uma lei única das estradas, a qual contemplaria vias municipais, estaduais e federais. *Texto 4*



#### 4.5 O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO: UM RESUMO

A elaboração do modelo didático nos permite transpor as características de um gênero para uma sequência didática que vise ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Em primeiro lugar, verificou-se que a redação do Enem é guiada por uma situação de produção bastante restrita, isto é, limitada a objetivos e interlocutores que remetem à esfera escolar. Já o conteúdo temático do gênero pode ser bastante amplo, abrangendo questões de natureza social, cultural e política.

Quanto ao plano geral, os textos são organizados em parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, é comum a apresentação da tese e a contextualização do tema por meio de estratégias como alusão histórica, citação, dados estatísticos e exemplos, as quais também são utilizadas para a argumentação nos parágrafos de desenvolvimento. Geralmente no parágrafo de conclusão é elaborada a proposta de intervenção.

O discurso teórico (conjunto e autônomo) e as sequências argumentativas são predominantes, embora haja sequências explicativas e narrativas incompletas. No que se refere aos mecanismos de textualização e enunciativos, há o predomínio de organizadores lógico-argumentativos (poucos organizadores temporais/espaciais), anáforas nominais, vozes sociais e modalizações deônticas.

Concluída a elaboração do modelo didático que orienta as atividades da sequência didática implementada no contexto das aulas de redação do projeto Pró-Imigrantes, passo à análise dos registros gerados.

## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE REGISTROS

Neste capítulo, apresento a análise dos registros gerados para esta pesquisa. Primeiramente, analiso as respostas de Abigaël, Goodson e Junie ao questionário e entrevista realizados antes da implementação da sequência didática. Em seguida, examino nove produções textuais para compreender a mobilização das capacidades de significação na construção da argumentação pelos alunos. Logo após, analiso a mobilização das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para efetuar a progressão nos textos. Nesse percurso, também teço considerações sobre o uso da língua portuguesa. Por fim, discuto que especificidades podem ser consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto das aulas do projeto Pró-Imigrantes.

### 5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

No início do ano letivo, administrei um questionário (APÊNDICE B) e realizei uma entrevista com os alunos, a fim de melhor conhecê-los e poder organizar o trabalho pedagógico de forma a atender às suas necessidades. As perguntas do questionário se relacionam a aspectos como tempo de residência no Brasil, conhecimentos de português e outras línguas, nível de escolaridade, trabalho atual, curso pretendido na universidade e acesso a meios de comunicação diversos.

Já na entrevista, enfoquei as experiências com a escrita e o conhecimento prévio dos alunos em relação às características da redação do Enem. Apresento a seguir algumas perguntas que guiaram a entrevista: 1) Que tipo de experiências com a escrita você já teve na escola? 2) Que tipo de experiências você já teve com dissertações-argumentativas? 3) Para você, o que é uma dissertação-argumentativa? 4) Que tipo de conhecimento você acha que é necessário ter para escrever uma dissertação-argumentativa? 5) Que facilidades e dificuldades você imagina que terá para escrever uma dissertação-argumentativa? 6) Você se considera uma pessoa que gosta de escrever? 7) Fora do curso, com que frequência e com que objetivos você escreve em português? 8) Quais são, especificamente, suas expectativas para as aulas de redação?

As informações obtidas por meio do questionário e da entrevista são de suma importância para a orientação do trabalho em sala de aula, haja vista se tratar de um contexto de ensino e aprendizagem bastante específico, no qual os alunos são falantes de português como língua adicional, estão se preparando para realizar um exame pensado (provavelmente) para

falantes de português como língua materna, tiveram uma experiência escolar diferente da brasileira e residem no Brasil mediante autorização governamental para fins de acolhida humanitária.

Tais características tornam a aula de redação no projeto Pró-Imigrantes um ambiente singular, em que operam variáveis para além das encontradas em contextos escolares tradicionais, bem como em cursos típicos de preparação para o Enem.

Ao mesmo tempo em que estudam as características da redação do Enem, os alunos aprendem o português como língua adicional para que possam utilizá-lo em sua modalidade escrita formal e adquirir os “saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para ‘produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades’, fazendo face a processos de ‘reterritorialização precária’” (LOPEZ; DINIZ, 2018, 37; BIZON, 2013, p. 123).

Assim, no contexto das aulas de redação do projeto Pró-Imigrantes, o conhecimento da língua portuguesa para o Enem representa o saber linguístico-discursivo necessário para o ingresso no ensino superior, o qual representa, por sua vez, a possibilidade de mobilidade social e uma vida melhor no país de acolhimento. Por essa razão, compreendo que as aulas também se caracterizam pela perspectiva do ensino de PLAc.

A seguir, passo à análise das respostas de Abigaël, Goodson e Junie ao questionário e à entrevista.

### 5.1.1 Abigaël

Em resposta ao questionário, Abigaël assinalou ter o crioulo haitiano como língua materna e avaliou falar, ouvir, ler e escrever muito bem no idioma. Ademais, afirmou falar, ouvir, ler e escrever bem em francês, ao passo que falar, ouvir, ler e escrever pouco em português, sendo a leitura o aspecto mais difícil e a escrita o mais fácil.

Após chegar ao Brasil, frequentou um curso de português no então Centro Zanmi<sup>41</sup>, em Belo Horizonte, por alguns meses. O perfil bilíngue ou multilíngue da aluna pode ajudá-la na aprendizagem de português para o Enem e reflete o de muitos refugiados e imigrantes no Brasil (AMADO, 2013).

No Haiti, Abigaël formou-se no equivalente ao ensino médio e realizou um curso técnico em jornalismo. Cabe mencionar que a aluna não teve seu diploma de ensino médio imediatamente reconhecido no Brasil, visto que o documento não havia sido autenticado pelas

---

<sup>41</sup> Atualmente *Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados* (SJMR).

autoridades consulares brasileiras no Haiti. Foi necessário o envio do diploma por correio à embaixada do Brasil, em Porto Príncipe, para a realização dos trâmites. Embora a revalidação seja essencial, o processo<sup>42</sup>, que também envolve o pagamento de taxas e traduções, ilustra contratempos e dificuldades que refugiados e outros imigrantes podem enfrentar quanto a questões documentais no país de acolhimento.

Abigaël gostaria de cursar medicina ou biomedicina na universidade. Quanto ao gênero escolar solicitado no Enem, considera ser difícil (em vez de muito difícil) escrevê-lo. Vale lembrar que a aluna frequentou as aulas de redação do projeto Pró-Imigrantes no ano anterior (2016) e, portanto, já havia tido contato com redações do exame e produzido alguns textos. Ao participar da edição do Enem daquele ano, obteve 500 pontos na redação cujo tema foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Embora a pontuação tenha ficado um pouco abaixo da média nacional de 541 pontos<sup>43</sup>, considero o resultado positivo tendo em vista que Abigaël contava com apenas um ano e dois meses no país e com um tempo ainda menor de estudo formal da língua portuguesa e de preparação para o exame.

Na última seção do questionário, os alunos responderam sobre o acesso a diferentes meios de comunicação, o qual é importante para o conhecimento e a atualização quanto a questões contemporâneas do Brasil e do mundo, sobre as quais a redação do Enem versa a cada ano. Abigaël informou raramente acessar à *internet* e, em conversa informal, disse não ter *internet* em casa, computador ou um plano de celular com acesso à rede. Ao tomar conhecimento dessa realidade, alterei o plano inicial de passar tarefas para casa que demandassem buscas ou pesquisas *on-line*. Ao mesmo tempo, percebi que materiais importantes disponíveis na rede precisariam ser impressos e distribuídos na sala de aula para que todos os alunos tivessem a oportunidade de estudá-los.

No tocante à televisão, a aluna afirmou assisti-la uma ou duas vezes por semana, com preferência por jornais e novelas, sendo que por meio dos primeiros se informa, semanalmente, acerca de temas da atualidade relevantes para a sociedade. Todos os programas são assistidos em português, fato que considero positivo por oportunizar o contato direto e autêntico com a língua.

---

<sup>42</sup> A revalidação de estudos de nível fundamental e médio realizados no exterior é feita no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação. As exigências do processo podem variar de estado para estado. Por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina dispensa refugiados e imigrantes do Haiti e da Venezuela de apresentarem autenticação do diploma e histórico escolar feita em repartições consulares brasileiras no respectivo país de origem dos documentos. Conforme a Informação Jurídica n° 389/2018, autos do processo SED n°10204/2018.

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/media-de-desempenho-no-enem-cai-em-ciencias-humanas-e-linguagens-e-sobe-em-matematica-e-ciencias-da-natureza.ghtml>>. Acesso em: julho 2018.

Já na entrevista, Abigaël afirmou gostar de escrever em crioulo haitiano e em francês. Provavelmente, não se sente confiante para escrever em português, haja vista não ter mencionado a língua e, em resposta ao questionário, ter afirmado seu pouco conhecimento sobre ela. Também declarou gostar de escrever poesias, embora não o faça com frequência. Conhecer as preferências e hábitos de escrita dos alunos é importante para aulas de produção textual, como as de nosso contexto, para que o professor identifique quais conhecimentos podem ser ampliados ou adquiridos, bem como compreenda a percepção dos alunos sobre a escrita e a sua predisposição inicial para trabalhar determinados gêneros textuais.

Conforme o excerto 1, Abigaël relata haver produzido textos de natureza dissertativo-argumentativa semelhantes à redação do Enem na escola em seu país de origem. Entretanto, enfatizou não gostar de escrevê-los por achar a sua produção muito difícil. Explicou, ainda, que em sua escola os alunos podiam escolher entre realizar um teste ou escrever uma redação, sendo que ela optava sempre pelo teste por considerá-lo mais fácil. Além disso, temia o risco de tirar nota zero se incorresse em fuga ao tema na produção textual.

#### Excerto 1

01 Abigaël SIM (.) escrevi isso MAS eu não go- antes eu não gosto de-  
 02 de fazer di- di- dissertação argumentativa porque (1.5) pra  
 03 mim isso é muito difícil (.) na minha terra a gente tem tes-  
 04 tes- teste ou- ou redação o di- di- disserta- dissertação  
 05 argumentativa só (2.0) pode fa- fa- pode fazer UM ou OUTro  
 06 mas EU sempre ((risos)) sempre escolher teste (1.0) porque  
 07 pra mim é mais fácil é mais fácil porque eu (1.0) na minha  
 08 te- na minha terra po- pode ter ZERo na- na redação  
 09 especialmente na minha cidade eu não sei por- por to- toda  
 10 cidade do meu país mas na minha cidade (.) o professor no meu  
 11 escola principalmente pode dar ZERo na redação se- se que  
 12 isso que a gente fiz é con- contrário do que fala no- no tema

Antes de solicitar mais detalhes sobre a razão de achar difícil a produção de textos dissertativo-argumentativos, pedi que Abigaël definisse o propósito desses, o que fez adequadamente, conforme se observa no excerto 2. Para a aluna, o objetivo de textos de natureza dissertativo-argumentativa é defender um ponto de vista por meio da argumentação, a fim de que o leitor acredite no que é dito. A definição está, portanto, em consonância com a oferecida pelo modelo didático de gênero apresentado no capítulo 4 deste trabalho. É provável

que o conhecimento de Abigaël seja fruto dos seus estudos no Haiti e das aulas de redação para o Enem frequentadas no projeto Pró-Imigrantes no ano anterior.

### Excerto 2

01 Abigaël uma dissertação argumentativa é um (2.5) é falar sobre (5.0)  
 02 sobre causa e (3.0) sobre causa e consequência e dar- dar  
 03 argumentos pra- pra que o- o leitor (3.5) crê nesta palavra  
 04 que o leitor e (5.0) ( ) não tem palavra pra explicar  
 05 isso ((risos)) mas pra mim é (.) ter argumento pra defender  
 06 seu ponto de visto e outras coisas que fa- que (2.0) que a  
 07 gente está falando no- no texto

No tocante ao comentário sobre “causa e consequência” (linha 2), vale ressaltar que, embora não esteja diretamente relacionado à definição de gêneros escolares semelhantes à redação do Enem, está associado a uma das estratégias argumentativas elencadas no modelo didático de gênero. Essa constatação sugere que, além de poder indicar o objetivo do gênero a ser estudado, Abigaël possui conhecimentos de estratégias específicas que podem ser empregadas para uma argumentação eficaz.

Sobre a razão de não gostar de escrever textos de natureza dissertativo-argumentativa, a aluna se referiu à dificuldade com possíveis temáticas. Segunda ela, há temas sobre os quais não consegue escrever por não ter o conhecimento necessário nem os argumentos para assegurar que seu posicionamento é correto.

### Excerto 3

01 Abigaël porque há (1.0) há tema que eu não- eu não sei se eu- se eu  
 02 não- se eu não- (1.0) se eu não sabe (.) nada de um- de um  
 03 tema eu não posso falar porque eu- eu- eu não vai ter  
 04 argumento pra (3.5) eu não vai ter argumento pra dizer (4.0)  
 05 que eu estou falando é certo (.) é legal (.) é bom eu- eu não  
 06 vai ter argumento foi por isso que eu não- eu não gosto de  
 07 fazer isso sempre

Conhecer suficientemente a temática em foco é uma necessidade na produção da redação do Enem, e os comentários de Abigaël sobre suas experiências passadas de escrita revelam preocupação a esse respeito. Assim, ratifico a importância de que, nas aulas do projeto Pró-Imigrantes, o tema das redações seja trabalhado (desenvolvimento das capacidades de

significação) tanto quanto as características do gênero identificadas no modelo didático. Ademais, muitos temas estão diretamente associados à realidade brasileira ou devem ser discutidos especificamente no âmbito dessa, o que pode gerar dificuldades para os alunos haitianos, em virtude de não estarem tão familiarizados com ela. Nesse sentido, temos mais uma especificidade que deve ser considerada.

Perguntei à Abigaël o que mais, além do conhecimento sobre o tema, ela julgava importante saber para escrever um texto semelhante à redação do Enem. No excerto 4, a aluna responde que, aliado ao conhecimento da temática, deve haver o conhecimento gramatical, pois “não pode colocar as palavras mal organizadas” (linhas 3-4). Assim como Abigaël, considero fundamental tal conhecimento, uma vez que em nosso contexto temos como referência a modalidade escrita formal da língua portuguesa.

#### Excerto 4

01 Abigaël po- pode ter (1.2) sobre gramática também porque pra escrever  
 02 uma coisa (1.8) não é só- só ter a (2.0) não é só ter ideia  
 03 mas pode ter gramática também porque (1.5) não- não pode  
 04 colocar as palavras ((tosse)) mal organizadas pra mim eu acho  
 05 que (.) só isso (.) se- se- se tiver ideia e (.) conhecimento  
 06 sobre assunto e (.) gramática pode ser- pode ter um- pode  
 07 fazer uma boa reda- uma boa redação um- uma boa dissertação  
 08 argumentativa

Observa-se que não há menção sobre a necessidade de se conhecer as características do gênero a ser produzido. O fato de a aluna não haver considerado esse aspecto pode, talvez, ser explicado por exposição anterior a um ensino de escrita mais tradicional, no qual se privilegia o estudo da língua enquanto estrutura, em detrimento do estudo dos gêneros textuais como unidades verbais com características próprias.

#### 5.1.2 Goodson

Goodson se graduou no ensino médio no Haiti e realizou um curso técnico em Patologia no Brasil, havendo trabalhado na área para um laboratório em Belo Horizonte. Na universidade, gostaria de cursar biomedicina ou odontologia.

Como língua materna, assinalou tanto o crioulo haitiano quanto o francês e afirmou falar, ouvir, ler e escrever muito bem em ambas. Também informou falar, ouvir, ler e escrever

bem em inglês. Em relação ao português, o aluno avaliou ouvir e ler muito bem, ao passo que falar e escrever bem. No Brasil, não frequentou aulas do idioma, mas procurou aprendê-lo na prática do dia a dia. Assim como Abigaël, Goodson se caracteriza como um aluno multilíngue. Entre falar, ouvir, ler e escrever em português, considera falar o mais difícil e ler o mais fácil. Ainda assim, julga ser difícil escrever um texto como o requerido no Enem. É a primeira vez que Goodson participa do exame, bem como do curso preparatório do projeto Pró-Imigrantes.

No que concerne aos meios de comunicação, Goodson tem acesso diário à *internet* (em casa, no trabalho e na rua por meio do celular), o que difere do caso de Abigaël, que informou raramente ter acesso à rede. A fim de evitar que a aluna fosse prejudicada pela circunstância, manteve a decisão de somente distribuir aos alunos materiais de estudo impressos, incentivando que pesquisassem, sempre que possível, informações e conteúdos extras na *internet*.

Goodson também informou assistir à televisão todos os dias, em especial jornais, novelas e filmes. Por meio de telejornais, jornais impressos e da *internet*, o aluno afirma se informar diariamente sobre temas da atualidade importantes para a sociedade e que podem vir a ser objeto de discussão na redação do Enem.

Já na entrevista, Goodson afirmou gostar de escrever poesias e que, em 2016, escreveu a primeira em português, intitulada “Terça Inesquecível”, na qual versa sobre o terremoto catastrófico que atingiu o Haiti em 2010. Ao se referir ao episódio, Goodson se mostrou visivelmente comovido. Conforme salientei no capítulo 1, questões sensíveis da vida dos alunos podem emergir no contexto de PLAc, em consequência das circunstâncias de imigração vivenciadas.

Goodson também relata sua experiência com a escrita na escola no Haiti, explicando que escrevia, por exemplo, descrições sobre pessoas e animais, o que considera ter sido uma prática boa e importante. Assim como a redação do Enem, a descrição é um gênero textual de natureza escolar.

No excerto 5, Goodson afirma, corretamente, que o objetivo de textos dissertativo-argumentativos no contexto escolar é a avaliação e, em seguida, acrescenta que é também ver a opinião do escritor sobre determinado assunto. Verifica-se que o aluno demonstra conhecimento parcial sobre o gênero escolar em questão, pois aborda somente o seu caráter explicativo ou dissertativo, omitindo o argumentativo ou de tentativa de convencimento do leitor.

Excerto 5



01 Goodson      é pra avaliar o aluno  
 02 Profa.        é pra Avaliar o aluno  
 03 Goodson      aham o que você pensa (.) a sua opinião sobre o texto e-  
 04 Profa.        sobre o texto especificamente ou sobre o assunto?  
 05 Goodson      sobre o assunto  
 06 Profa.        ah tá  
 07 Goodson      o que você entender (1.0) pra ver como que- como- como que  
 08                o aluno (      ) entender isso (1.5) o assunto

Perguntei a Goodson qual seria, especificamente, o papel da argumentação em textos de natureza dissertativo-argumentativa. No excerto 6, a argumentação é associada à noção de explicação, em vez de com a ideia de defesa de opinião, convencimento ou comprovação de uma proposição, indicando, novamente, que o conhecimento do aluno sobre o gênero pode ser ampliado.

#### Excerto 6

01 Goodson      porque ((risos)) a argumentação tem muito a ver porque (.)  
 02                assim que eu pensar uma coisa (.) ou sobre um assunto  
 03                (3.0) como que eu vou poder co- como que (1.0) como que(.)  
 04                eu não sei como dizer (.) ok (.) como eu vou poder explicar  
 05                (.) com (2.0) com (1.5) meus argumentos que eu vou poder  
 06                escr- (.) explicar isso

No excerto 7, Goodson salienta a importância de adquirir conhecimento para se escrever um texto semelhante à redação do Enem. Segundo ele, o conhecimento “não vem implantada na gente” (linhas 3-4) ou “como que a gente bebe água” (linhas 4-5). O aluno dá o exemplo de que para saber argumentar sobre os Estados Unidos é necessário “ir no lugar” (linha 9), pois “tem que ir pra saber” (linha 7). Na impossibilidade de fazê-lo, Goodson diz: “vou ter que ler pra saber” (linha 11), afinal “quem lê sabe, se não lê não sabe” (linha 11-12). A resposta nos remete diretamente à importância da exploração e discussão dos temas de redação (desenvolvimento das capacidades de significação) em sala de aula, a fim de que os alunos se apropriem de conhecimentos que possam ser mobilizados na produção escrita.

#### Excerto 7

01 Goodson      é (2.0) é a leitura (2.0) é a base (.) é isso? a leitura?

02 Profa. por quê?  
 03 Goodson porque (.) tem uma coisa tu- conhecimento (1.0) não vem  
 04 (2.0) implantada na gente (.) não vem como que a gente  
 05 bebe água (.)ou como que chuva (.)a gente vai na chuva e  
 06 pega a chuva e (.) não- fica num lugar (1.0) esse lugar  
 07 tem que- tem que ir pra saber (2.0) pra mim argumentar  
 08 sobre (2.0) vamos supor (1.0) sobre estados unidos (.)vou  
 09 ter que ir no lugar (1.5) primeiro vou ter que ir (1.0)  
 10 se eu não tiver lá (.) então vai ter o retrato que fala  
 11 sobre isso (1.0) vou ter que ler pra saber (.) quem lê  
 12 sabe (.) se não lê não sabe

Por fim, perguntei a Goodson que dificuldades ele achava que teria para produzir um texto com as características da redação do Enem e, assim como Abigaël, apontou a gramática da língua portuguesa como o primeiro problema. Além disso, ressaltou a necessidade de se estudar depois das aulas, pois somente elas não seriam suficientes para garantir toda a aprendizagem.

### Excerto 8

01 Goodson primeira dificuldade vai ser (.) da linguagem (.) como é  
 02 que (.) português (.) é uma língua (.) do brasil porque  
 03 existe português do brasil (.) e português do portugal e-  
 04 e se a gente não (2.0) não lê bem (.) ou seja sabe as  
 05 regras gramática isso pode atrapalhar nas (.) nos (.) nas  
 06 argumentações que a gente vai fazer (.) isso é o primeiro  
 07 que (1.0) que eu posso dizer e também (.) o outro é (4.5)  
 08 se a gente não (4.0) tipo depois das aulas (.) não- a  
 09 gente fica só nas aulas depois das aulas acabou tudo (.)  
 10 aí não tem jeito

### 5.1.3 Junie

Junie informou ter o ensino médio completo e desejar cursar medicina ou psicologia na universidade. A maior parte de seus estudos foram realizados na República Dominicana, país vizinho do Haiti, onde viveu por aproximadamente onze anos.

Assim como os demais participantes, Junie tem o crioulo haitiano como língua materna e afirma falar, ouvir, ler e escrever muito bem no idioma. Também declarou conhecimentos de espanhol e francês, além de português. Em espanhol, língua em que estudou na República Dominicana, avaliou ouvir, ler e escrever muito bem, ao passo que falar bem. Já em francês, afirmou falar e ouvir bem, enquanto que ler e escrever muito bem. Ao chegar ao Brasil, frequentou aulas de português por quatro meses no então Centro Zanmi, em Belo Horizonte. A aluna considera ler e escrever muito bem na língua, porém falar e ouvir bem. De maneira geral, acha que falar e ouvir são os aspectos mais difíceis em português, enquanto que ler e escrever os mais fáceis.

Embora considere difícil escrever um texto nos moldes da redação do Enem, vale lembrar que Junie realizou o curso preparatório para o Enem no projeto Pró-Imigrantes no ano anterior (2016) e participou daquela edição do exame, obtendo 560 pontos na redação sobre o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, resultado que considero bastante positivo e que configura acima da média nacional de 541 pontos.

Em relação aos meios de comunicação, Junie declarou acessar à *internet* três ou mais vezes por semana (em casa e na rua por meio do celular). No entanto, raramente assiste à televisão em português, tendo preferência por jornais, novelas e programas religiosos quando o faz. Sobre a maneira como se mantém informada a respeito de temas da atualidade, a aluna afirmou assistir a jornais ocasionalmente.

Na entrevista, Junie relatou gostar de escrever poesias, sendo que, na República Dominicana, mantinha um caderno com textos de sua autoria e, atualmente, mantém um diário pessoal no qual escreve todas as semanas. A aluna afirmou misturar um pouco o português e o espanhol na escrita, o que também se observa em alguns momentos de sua fala.

Apesar de ter participado do curso preparatório para o Enem do projeto Pró-Imigrantes no ano anterior, Junie teve dificuldades para caracterizar a redação do Enem, limitando-se, no excerto 9, à afirmação genérica “é o jeito de você començar a escrever” (linhas 2-3) e, ao final, afirmando “não sei” (linha 4).

#### Excerto 9

01 Junie pra mim a (1.0) o- a dissertação disser- argumentativa é  
 02 (2.0) é- é mui- muito diferente da poesia ( ) é- é o  
 03 jeito de você començar a escrever (1.5) o jeito pra você  
 04 començar a escrever um texto (3.0) não sei

Na tentativa de dar a oportunidade à aluna de desenvolver a definição, perguntei qual ela achava ser o objetivo de um escritor ao produzir um texto de natureza dissertativo-argumentativa. No excerto 10, Junie responde ser informar o leitor sobre acontecimentos passados ou futuros, resposta não consoante ao objetivo real de defender uma opinião ou ponto de vista para, em última instância, obter a adesão do leitor.

#### Excerto 10

01 Junie quer informar uma coisa (.) uma- informar uma coisa que passou  
 02 ou (1.5) ou (.) uma coisa que passou ou que (.) que aconte-  
 03 ou que vai acontecer

Sobre o que seria necessário para escrever um texto com as características da redação do Enem, Junie ressaltou a importância da leitura de livros e jornais, a fim de se obter informações úteis para a escrita. Dessa maneira, há em Junie a mesma preocupação de Abigaël e Goodson quanto ao conhecimento sobre a temática (desenvolvimento das capacidades de significação) a ser abordada nos textos, pois a falta dele ou a sua superficialidade comprometeriam a produção de um bom texto.

#### Excerto 11

01 Junie pra mim tem que leer MUITo (.) jornal (.) livro aí você (.)  
 02 você (.) aí você vai ter mais informação vai escre- vai  
 03 escrever

Por fim, perguntei a Junie o que mais ela consideraria importante saber para escrever um texto com as características da redação do Enem. No excerto 12, ela responde “conversar do jeito perfeito” (linha 1-2) ou, em outras palavras, utilizar a modalidade formal da língua portuguesa. No caso da redação do Enem, o domínio da norma culta é, de fato, uma necessidade.

#### Excerto 12

01 Junie conversar (.) conversar o- do jeito (1.4) conversar do jeito  
 02 (1.5) perfeito assim  
 03 Profa. formal?  
 04 Junie formal

- 05 Profa. ah sim você pode explicar isso um pouquinho?  
 06 Junie por exemplo tem pessoa pra conversar tem dificuldade de falar  
 07 uma coisa e pronuncia de forma errada (.) por exemplo tem  
 08 pessoa que fala mais melhor e eu acho que tá errado  
 09 Profa. segundo a gramática normativa seria somente melhor  
 10 Junie é (.) eu acho- eu acho que isso tá errado

Ao considerar em conjunto as respostas de Abigaël, Goodson e Junie, há a opinião unânime de que a escrita da redação do Enem é difícil e os alunos não se sentem seguros para produzi-la.

Embora apenas Abigaël tenha definido o gênero satisfatoriamente, todos já haviam trabalhado com textos de natureza semelhante no ensino médio ou em participação anterior no projeto Pró-Imigrantes. Por razões como essas, o desenvolvimento das capacidades de linguagem é compreendido como um processo espiralado, no decorrer do qual um mesmo gênero pode ser abordado repetidas vezes com níveis de complexidade crescentes (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

As principais dificuldades apontadas quanto à produção da redação do Enem se referem à gramática e ao conhecimento temático, sendo que Goodson e Junie ressaltam a importância da leitura para obtê-lo. Dessa maneira, compreende-se a necessidade de enfatizar o trabalho com a temática nas aulas, promovendo a discussão entre os alunos e oportunizando a ampliação de conhecimentos que possam ser mobilizados nas produções textuais.

Tal necessidade deu origem à primeira pergunta de pesquisa, que visa analisar como os alunos mobilizam as capacidades de significação para a construção da argumentação na redação do Enem. O enfoque nas capacidades de significação se justifica pelo fato de essas permitirem a construção de conhecimentos e representações a partir da reflexão sobre ideologias, relações de poder, traços culturais e práticas sociais relacionadas a um dado conteúdo temático (CRISTOVÃO, 2013). Por essa razão, os módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J) da sequência didática são dedicados ao desenvolvimento das capacidades de significação em relação ao tema “A busca pelo equilíbrio entre consumo e sustentabilidade”.

Uma vez que algumas questões gramaticais, como sintaxe, estão para além das características do gênero textual, não são tratadas no interior da sequência didática. Por isso, Abigaël, Goodson e Junie realizarão atividades gramaticais (APÊNDICES M, O e Q), paralelamente ao módulo 7 (APÊNDICES L, N e P), em preparação para a produção final. No entanto, aspectos relacionados às capacidades linguístico-discursivas (conexão, coesão nominal e coesão verbal) serão abordados nos módulos 4 (APÊNDICE I), 6 (APÊNDICE K) e 7

(APÊNDICES L, N e P), o que também vai ao encontro da necessidade e preocupação dos alunos de saberem empregar a modalidade formal da língua portuguesa.

Na impossibilidade de abranger todos os aspectos linguístico-discursivos nesta tese, faço um recorte do trabalho realizado, de modo a focar a conexão, visto ter o modelo didático de gênero revelado uma alta densidade de organizadores textuais lógico-argumentativos na redação do Enem e o fato de as produções iniciais dos alunos terem apresentado certa carência desses elementos. Assim, coloca-se a segunda pergunta de pesquisa: como os alunos mobilizam as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para efetuar a progressão na redação do Enem?

Concluída a análise do questionário e da entrevista – que auxilia no planejamento da sequência didática –, na próxima seção enfoco a primeira pergunta de pesquisa.

## 5.2 A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO

Com a primeira pergunta de pesquisa se visa compreender a mobilização das capacidades de significação para a construção da argumentação nas produções textuais dos alunos. Os módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J) da sequência didática são dedicados ao desenvolvimento das referidas capacidades, analisadas a partir dos critérios propostos por Cristovão *et al.* (2010) e Cristovão e Stutz (2011), a saber: (1CS) compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) construir mapas semânticos; (3CS) engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) posicionar-se sobre relações textos-contextos. As autoras definem as capacidades de significação como aquelas que:

possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23).

Além das capacidades de significação, o módulo 5 (APÊNDICE J) oportuniza o trabalho com algumas capacidades linguístico-discursivas: (3CLD) dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto; (5CLD) expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (7CLD) tomar consciência das (diferentes) vozes que

constroem um texto; (8CLD) perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto (CRISTOVÃO *et al.*, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) .

Os alunos realizaram a produção inicial após a apresentação da situação, primeira fase da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2011). Nessa etapa, que durou três aulas, discutimos sobre a temática “A busca pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade”, a fim de que os alunos preparassem conteúdos para a produção textual (BRONCKART, 1999).

No dia da escrita, apresentei-lhes a proposta de produção (APÊNDICE C), elaborada no formato da prova de redação do Enem para simular o que encontrariam ao participar do exame. As produções intermediária e final foram realizadas após os módulos 6 (APÊNDICE K) e 7 (APÊNDICES L, N e P), respectivamente.

A seguir, realizo a análise da mobilização das capacidades de significação para a construção da argumentação nas produções textuais. Nesse percurso, também discuto elementos das produções que demonstram ser próprios de um contexto em que os alunos estabelecem relações entre línguas e estão em processo de aprendizagem do português como língua adicional.

A análise antes (produção inicial) e depois (produções intermediária e final) da intervenção pedagógica contribui para aprofundar o entendimento sobre o processo de aprendizagem e direcionar futuras intervenções docentes de maneira mais eficaz (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

### **5.2.1 As capacidades de significação na produção inicial de Abigaël**

A seguir, a produção inicial de Abigaël (FIGURA 4), acompanhada da versão digitada (QUADRO 11).

Figura 4: Produção inicial de Abigaël

1 Cerca de 20% de população do mundo que mora especialmente nos  
 2 países do hemisfério norte, usa 80% dos recursos naturais porém 80%  
 3 do povo mundial habita no outro hemisfério, principalmente do sul  
 4 só usa 20%. isto tem haver com o sustentabilidade que as pessoas  
 5 fazem desperdício das coisas sem pensa no futuro gerações. Para  
 6 existir um verdadeiro equilíbrio entre o consumo e sustentabilidade  
 7 deve haver a educação ambiental da população mundial e a respon-  
 8 sabilidade de cada um dos países do mundo.

9 Cada país do mundo possui um tipo de vida diferente isto  
 10 pode ser bom ou ruim para o meio ambiente. A maioria da população  
 11 fica no hemisfério sul consome 20% dos recursos naturais, só  
 12 porém a menor quantidade que mora no norte do hemisfério usa  
 13 80% destes recursos, porque estas populações não consomem  
 14 a quantidade que deveria mas vão além, tudo isso por falta  
 15 de educação ambiental. A educação ambiental deveria ter como  
 16 objetivo de ensinar a humanidade como deve ser para  
 17 não destruir os recursos naturais e mostrar as causas e  
 18 consequências de desperdício de recursos naturais.

19 Segundo a filosofia homem é o produtor de seu  
 20 meio. Por isso cada país do mundo deve fazer sua parte  
 21 proteger seus recursos naturais e o meio ambiente.

22 Para resolver este problema deve haver a educação  
 23 ambiental individual de cada país do mundo e coletiva.  
 24 Também deve haver a responsabilidade de cada um, em  
 25 promulgação das leis para práticas da proibição de  
 26 desperdício, e também de poluição e da degradação do  
 27 planeta e a valorização dos recursos naturais.

28  
 29  
 30



Quadro 11: Produção inicial digitada de Abigaël

Cerca de 20% de população do mundo que mora especialmente nos países do hemisfério norte, usa 80% dos recursos naturais porém 80% do povo mundial habita no outro hemisfério, principalmente do sul só usa 20%. Isto tem haver com o sustentabilidade que as pessoas fazem desperdício das coisas sem pensa no futuros gerações. Para existir um verdadeiro equilíbrio entra consumo e sustentabilidade deve haver a educação ambiental da população mundial e a responsabilidade de cada um dos países do mundo.

Cada país do mundo existi um tipo de vida diferente isto pode ser bom ou ruim por o meio ambiente. A maioria da população fica no hemisfério sul consume 20% dos recursos naturais só porém o menor quantidade que mora no norte do hemisferio usa 80% destes recursos, porque estas populações não consomem a quantidade que deveria mas vão além, todo isso por falta de educação ambiental. A educação ambiental deveria ter como objetivo de ensinar a humanidade como deve ser para não destruir os recursos naturais e mostrar as causas e conseqüências de desperdição do recursos naturais.

Segundo a filosofia homem é o produto de seu meio. Por isso cada país do mundo deve fazer sua parte proteger seus recursos naturais e o meio ambiente.

Para resolver este problema deve haver a educação ambiental individual de cada país do mundo e coletiva, também deve haver a responsabilidade de cada um, em promulgação das leis para práticas da proibição de desperdição, e também de poluição e da degradação do planeta e a valorização dos recursos naturais.

A produção inicial de Abigaël apresenta uma tese clara e objetiva no primeiro parágrafo (linhas 5-8)<sup>44</sup>, qual seja: “Para existir um verdadeiro equilíbrio entra o consumo e a sustentabilidade deve haver a educação ambiental da população mundial e a responsabilidade de cada um dos países do mundo.” Ao propô-la, a aluna demonstra mobilizar as capacidades de significação, relacionando aspectos macro com sua realidade (5CS) e posicionando-se sobre relações textos-contextos (8CS).

Entretanto, na produção ocorre a repetição desnecessária de informações e argumentos, como nos seguintes exemplos: “Cerca de 20% de população do mundo que mora especialmente nos países do hemisfério norte, usa 80% dos recursos naturais porém 80% do povo mundial

<sup>44</sup> Todas as citações diretas das produções textuais dos alunos são apresentadas na forma *sic erat scriptum* (sic).

habita no outro hemisfério, principalmente do sul só usa 20%” (linhas 1-4) e “A maioria da população fica no hemisfério sul consome 20% dos recursos naturais só porém o menor quantidade que mora no norte do hemisfério usa 80% destes recursos” (linhas 10-13).

As repetições sinalizam para a necessidade de um trabalho docente mais aprofundado com as capacidades de significação. Corrobora tal necessidade o fato de as informações e argumentos utilizados se basearem, quase exclusivamente, na coletânea de textos motivadores da proposta de produção, o que contraria as orientações do Enem (BRASIL, 2016) e revela certa dependência da aluna em relação aos textos e dificuldade para construir novos sentidos. Ademais, Abigaël já havia mencionado em entrevista que a falta de conhecimento sobre determinados temas era seu maior desafio na escrita da redação do Enem.

Mais adiante, Abigaël afirma que o homem é produto do seu meio (linhas 19-20), o que sugere que a discussão em torno do emprego de citações como estratégia argumentativa, realizada na etapa de apresentação da situação, pode ter contribuído para a elaboração do texto. Entretanto, embora a aluna empregue o conector “por isso” logo após a citação (linha 20), não se estabelece a relação entre essa e a tese de que os países são responsáveis pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade. O fato de o parágrafo correspondente conter apenas duas linhas também é indicativo de que a aluna teve dificuldades para argumentar satisfatoriamente a favor da tese apresentada.

Ao elaborar a proposta de intervenção (linhas 22-27), Abigaël demonstra, mais uma vez, relacionar aspectos macro com sua realidade (5CS) e se posicionar sobre relações textos-contextos (8CS). Segunda a aluna, os países devem agir de forma responsável para promover o equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, por meio de leis que valorizem os recursos naturais e proibam o desperdício e a poluição. No entanto, não há explicação sobre como a educação ambiental, também apontada como necessária na tese elaborada, pode ser promovida. É possível que a omissão se deva ao desconhecimento de práticas sociais adequadas para o alcance do objetivo proposto. O trabalho com as capacidades de significação pode auxiliar na construção do conhecimento dessas práticas, assim como ajudar a solucionar as demais dificuldades verificadas na produção inicial.

Para além das capacidades de significação, a análise da produção inicial de Abigaël permite observar inadequações próprias de quem está no processo de aprendizagem do português como língua adicional. É o que evidencia, por exemplo, o emprego de “o sustentabilidade” (linha 4), em vez de “a sustentabilidade”, equívoco de concordância nominal que um falante de português como língua materna dificilmente cometeria. O mesmo se pode

dizer do uso de “no futuros gerações” (linha 5), em lugar de “nas futuras gerações”, e “o menor quantidade” (linha 12), em vez de “a menor quantidade”.

O emprego de “munde” (linha 1) pode ser influência de *monde*, palavra para “mundo” em francês, idioma falado por Abigaël. No restante do texto, porém, a aluna escreve o termo corretamente em português, o que indica que o erro anterior pode ter ocorrido apenas por distração. Já o uso de “fizem” (linha 5), provavelmente, caracteriza o desconhecimento da aluna quanto à conjugação do verbo “fazer” no presente do indicativo. Já na construção “ter como objetivo de ensinar a humanidade” (linhas 15-16), o emprego desnecessário da preposição “de” pode ter ocorrido por influência do crioulo haitiano e/ou do francês, uma vez que nesses idiomas a expressão “ter como objetivo” é acompanhada de preposição.

Uma dificuldade recorrente entre muitos falantes de português como língua adicional é a distinção do uso entre as preposições “por” e “para”. Abigaël se equivoca na construção “ser bom ou ruim por o meio ambiente” (linha 10), na qual o correto seria “ser bom ou ruim para o meio ambiente”. Igualmente, a aluna demonstra dificuldade para distinguir entre os pronomes “tudo” e “todo”, escrevendo “todo isso por falta de educação ambiental” (linha 14), em lugar de “tudo isso por falta de educação ambiental”.

Outras inadequações associadas ao fato de a aluna estar aprendendo português como língua adicional é a escrita de “consume” (linhas 11 e 13), “consequências” (linha 18) e “despedição” (linhas 18 e 26). Já alguns erros como “isto tem haver com” (linha 4), “sem pensa” (linha 5) e “existi um tipo de vida diferente” (linha 9) também ocorrem entre falantes de português como língua materna.

A produção inicial de Abigaël apresenta problemas de sintaxe e pontuação que podem ter sido transferidos de eventuais dificuldades de escrita em língua materna. Esses aspectos serão trabalhados oportunamente em sala de aula e, em especial, com atividades gramaticais paralelas ao módulo 7 (APÊNDICE M).

Na duas próximas seções, apresento a análise da produção intermediária e final de Abigaël. Para tanto, também são analisadas transcrições de áudios referentes às aulas dos módulos 2 (APÊNDICE G), 5 (APÊNDICE J) e 7 (APÊNDICE L), nos quais se concentra a maior parte das atividades mobilizadoras das capacidades de significação.

### **5.2.2 As capacidades de significação na produção intermediária de Abigaël**

A seguir, a produção intermediária de Abigaël (FIGURA 5), acompanhada da versão digitada (QUADRO 12).

Figura 5: Produção intermediária de Abigaël

1	Rachel Carson, Americana, Cientista, Biologista e precursora das
2	ideias em sustentabilidade. Em 1962 ela escreveu o famoso livro "Primavera
3	silenciosa", esse livro tem como objetivo de educar a huma-
4	nidade sobre o meio ambiental e a sustentabilidade. Hoje vivemos
5	no mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade,
6	Na tal situação, para existir um verdadeiro equilíbrio
7	entre estes deve haver a educação ambiental da população
8	mundial e a responsabilidade de cada um dos países do mundo.
9	Segundo o físico Isaac Newton para toda ação existir uma rea-
10	ção. Visto que falta a educação ambiental do mundo, causa muitos
11	problemas no planeta, tal como aquecimento global e além disso
12	podem sofrer alguns efeitos que pode secar as águas doces
13	e das oceanos. Para proteger o meio ambiente no mundo as
14	personas devem praticar a lei dos 3 Rs que são Reduzir, Reciclar e Re-
15	utilizar e mais 1 R de Instituto Ataturk que é Refletir.
16	De acordo com o filósofo Seno Pal Saku o homem é responsável por tudo que faz.
17	Do mesmo modo os países mundiais são responsáveis pelo aquecimento global. Em
18	2015, com apoio dos 195 países das organizações das nações unidas assinaram o acordo de
19	Paris para diminuir os efeitos estufa, no entanto em 2017 com eleição do Presidente Trump
20	coloca em risco de ser cancelado a assinatura de acordo. Além disso os EUA um dos países
21	dos países do mundo usa mais a energia não-sustentável. Portanto o Brasil um
22	dos exemplos dos países investir na energia eólica, em 2015 ela aumentou de 50%. Dessa
23	maneira, a fim de diminuir o aquecimento global os países deveriam ser responsáveis.
24	Em síntese, tudo produz uma causa impacto positivo ou negativo. Para
25	reverter esse problema deve haver a intervenção do governo dos países
26	do mundo na propagação da lei para diminuir a utilização da
27	energia não-sustentável. Além disso a população mundial deveria
28	usar os 3 Rs para modificar urgentemente de seu consumo
29	por meio da mídia, das escolas, das redes sociais e das
30	universidades.

Quadro 12: Produção intermediária digitada de Abigaël

Rachel Carson, Americana, Cientista, Biologista e precursora da ecologia e das ideias em sustentabilidade. Em 1962 ela escreveu o famoso livro “Primavera Silenciosa”, esse livro há como objetivo de educar a humanidade sobre o meio ambiental e o sustentabilidade. Hoje vivemos no mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade. No tal situação, para existir um verdadeiro equilíbrio entre esses deve haver a educação ambiental da população mundial e o responsabilidade de cada um dos países do mundo.

Segundo o Físico Isaac Newton para toda ação existir uma reação. Visto que falta da educação ambiental do mundo causa muitos problemas no planeta, tal como aquecimento global e além disso capaz de sofrer alguns efeitos que pode secar as águas do mar e dos oceanos. Para proteger o meio ambiente no mundo as pessoas devem praticar a lei dos 3Rs que são Reduzir, Reutilize e Reciclagem e mais 1 R de Instituto Akatu que é Repensar.

De acordo com o Filósofo Jean-Paul Sartre o homem e responsável por tudo que faz. Do mesmo modo os países mundial são responsável pelo aquecimento global. Em 2015, com apoio dos 193 países das organizações das nações unidas assinou acordo de Paris para diminuir os efeitos estufa, no entanto em 2017 com eleição de Presidente Trump coloca em risco de cancelar assinatura de acordo. Além disso os EUS um dos maiores dos países do mundo usa mais a energia não-sustentável, Todavía o Brasil um dos exemplos dos países investir na energia eólica, em 2015, ela aumentou de 50%. Desse modo, a fim de diminuir o aquecimento global os países deveriam ser responsáveis.

Em síntese, tudo consumo causa impacto positivo ou negativo. Para resolver esse problema deve haver a intervenção do governo dos países do mundo na propagação da lei para diminuir a utilização da energia não-sustentável. Além disso a população mundial deveria usar os 3 Rs para modificar urgentemente do seu consumismo por meio da mídia, das escolas, das redes sociais e das universidades.

Abigaël elaborou sua produção intermediária após o término da aplicação do módulo 6 (APÊNDICE K) da sequência didática. Antes de produzi-la, teve a oportunidade de planejar seu texto e de rever brevemente os conteúdos dos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J) para recordá-los, visto que eram extensos e haviam sido trabalhados há relativamente muito

tempo. Orientei a aluna a avaliar de que maneira as discussões que empreendemos nesses módulos ou os outros conhecimentos que possuísse poderiam ajudá-la na argumentação do seu texto. Ao longo da reescrita, Abigaël pediu *feedback* em vários momentos, o que procurei conferir sem intervir diretamente na produção textual.

A aluna optou por manter a mesma tese da produção inicial, defendendo que para a obtenção do equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade são necessárias a educação ambiental da população e a responsabilidade dos países (linhas 6-8). Como forma de contextualização do tema no primeiro parágrafo, empregou a estratégia de alusão histórica, praticada no módulo 1 (APÊNDICE F). Para tanto, abandonou as informações da coletânea de textos motivadores utilizadas na produção inicial e fez referência à Rachel Carson, bióloga precursora das ideias em sustentabilidade e autora do livro “Primavera Silenciosa”, sobre a qual lemos e discutimos nas atividades de 10 a 13 do módulo 2 (APÊNDICE G).

Abigaël afirma que o livro em questão tem o objetivo de educar a humanidade sobre o meio ambiente, o que se relaciona diretamente à ideia defendida em sua tese, isto é, que a educação ambiental das pessoas é fundamental para o equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade (linhas 6-8). Desse modo, observa-se que a aluna constrói novos sentidos após o trabalho com as capacidades de significação, acionando-as no texto ao estabelecer um paralelo entre aspectos macro e a sua realidade (5CS), ou seja, entre o mundo insustentável em que vivemos hoje e o objetivo de Rachel Carson e seu livro. Ademais, posiciona-se sobre relações textos-contextos (8CS) ao apoiar as ideias da bióloga sobre a importância da educação ambiental.

O segundo parágrafo inicia com a estratégia argumentativa da citação, estudada no módulo 3 (APÊNDICE H), ao utilizar as palavras de Isaac Newton de que para toda ação existe uma reação (linha 9-10). Citação discutida durante a aplicação da atividade 12 do módulo 2 (APÊNDICE G), quando os alunos refletiram sobre a seguinte pergunta: embora a afirmação de Newton seja relativa a fenômenos da física, como você acha que ela poderia ser aplicada ao contexto do consumo e sustentabilidade?

Embora a aplicação não fique clara devido a dificuldades linguísticas na escrita, Abigaël associa a falta de educação ambiental a ações humanas que causam reações negativas no meio ambiente (linhas 10-13). Ao refletir nesse sentido, a aluna exibe a ativação das capacidades de significação, relacionando aspectos macro com sua realidade (5CS) e se posicionando sobre relações textos-contextos (8CS).

No excerto 13, verifica-se a mobilização das mesmas capacidades no momento da discussão conjunta sobre a citação de Isaac Newton em sala de aula (módulo 2/atividade 12),

antes da escrita da produção intermediária. Abigaël aplica a citação ao contexto do consumo e sustentabilidade por meio do exemplo da influência da publicidade no comportamento das pessoas. Para a aluna, “a pessoa que fez a publicidade (...) fez uma ação” (linhas 2-3) que “vai fazer uma reação sobre a pessoa” (linhas 4-5), pois “vai deixar a pessoa quer comprar” (linhas 6-7). Assim, ela expressa a opinião de que aqueles que idealizam determinada publicidade agem de maneira a provocar a reação de consumo nas pessoas.

### Excerto 13

01 Abigaël eu se- como (.) eu vou pegar o exemplo da publicidade (.)  
 02 por exemplo a pessoa que (.) que fez a publicidade fez  
 03 uma- fez uma ação e a pessoa que (1.0) assiste a  
 04 publicidade e a publicidade vai fazer uma reação sobre a  
 05 pessoa porque o- a ação da publicidade vai deixar a pessoa  
 06 (1.0) vai fazer a reação da pessoa co- vai deixar a pessoa  
 07 quer comprar (.) isso é a rea- é a reação que a publicidade  
 08 pra pessoa ter (.) a ação da publicidade faz sobre a pessoa

No excerto 14, em continuação ao seu raciocínio, Abigaël comenta sobre as reações da natureza às ações humanas, apontando os problemas da camada de ozônio e do aquecimento global, de forma semelhante a que faz no segundo parágrafo da produção intermediária.

### Excerto 14

01 Abigaël a natureza reage mais que as pessoas porque não tem ninguém  
 02 que pode (.)  
 03 Goodson impedir  
 04 Abigaël impedir (.) só deus (.) porque quando as pessoas deixa ela  
 05 como posso dizer ( ) o camado de ozônio e você conhece  
 06 que o sol vai ser muito (.) igual que um inferno (.) porque  
 07 não tem não tem este camado pra poder pra proteger o sol  
 08 o raio solar e as pessoas va- as pessoas vão (.) como  
 09 posso dizer  
 10 Goodson vão pagar as consequências  
 11 Abigaël vai pagar

Abigaël encerra o segundo parágrafo com o argumento de que, para proteger o meio ambiente, as pessoas devem praticar a lei dos 3 R's (reduzir, reutilizar e reciclar), além do R de

repensar, proposto pelo Instituto Akatu (linhas 13-15). O trabalho com as capacidades de significação, provavelmente, contribuiu para a mobilização do referido princípio na produção intermediária, visto que durante a atividade 7 do módulo 5 (APÊNDICE J) se pediu que os alunos explicassem o princípio com suas próprias palavras, de modo a se engajarem em uma atividade de linguagem (3CS) e demonstrarem a compreensão de um pré-construído coletivo (4CS).

No terceiro parágrafo, Abigaël emprega a citação do filósofo Jean-Paul Sartre – “o homem é responsável por tudo que faz” (linha 16) – para iniciar sua argumentação sobre a responsabilidade dos países quanto ao aquecimento global (linha 17). Embora se relacione à temática do equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, o enfoque no aquecimento global enfraquece a argumentação, pois não se defende diretamente a tese apresentada no primeiro parágrafo.

Ainda assim, a aluna mobiliza as capacidades de significação ao relacionar a citação de Sartre à opinião de que “do mesmo modo” os países são responsáveis pelo aquecimento global (linha 17). Na atividade 13 do módulo 2 (APÊNDICE G), a aluna havia expressado um posicionamento semelhante ao responder à seguinte pergunta: você concorda ou discorda da afirmação de Sartre? Por quê? Essa e outras perguntas feitas ao longo dos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J) têm o objetivo de “conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes”, evitando a mera transmissão de conhecimentos (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 9).

Conforme o excerto 15, Abigaël parece concordar parcialmente com o filósofo e defende que as pessoas são responsáveis pelas consequências decorrentes, por exemplo, do corte de árvores e uso de produtos químicos prejudiciais à camada de ozônio. Assim, a aluna demonstra compreensão da relação entre textos e a forma de pensar de quem os produz (1CS), no caso o próprio autor da citação, também relacionando aspectos macro com sua realidade (5CS) e se posicionando sobre relações textos-contextos (8CS).

#### Excerto 15

01	Abigaël	às vezes sim o homem é responsável por tudo que faz (4.0)
02		por exemplo (.) eu vou falar sobre a natureza se (2.0) se
03		a gente não se cuidar bem da natureza vai (1.5) vai faltar
04		água vai faltar muitas coisas no futuro mas se a- se a
05		gente cuidar BEM da natureza no futuro vai ser (.) não vai
06		ser perfeItto porque vai ter falta mas não é muito que



07 (2.0) que pode ( ) por exemplo se a gente corta as  
 08 árvores e usa muito produto químico pra (3.0) pra queimar  
 09 a camada de ozônio tudo isso a gente vai (.) vai pagar por  
 10 isso porque (.) o homem é responsável por tudo que faz e  
 11 pode ser (1.0) bom pode ser mal também (.) se o que eu  
 12 faço é boa (.) a responsabilidade vai ser boa mas se é mal  
 13 (.) na verdade na verdade o pagamento vai ser mal

Abigaël continua sua argumentação ao empregar uma referência histórica, a assinatura, em 2015, do Acordo de Paris pelos 193 países membros da ONU, com o objetivo de combater o aumento da temperatura na Terra em consequência do efeito estufa. Provavelmente, a referência é resultado do trabalho com as capacidades de significação nas atividades de 42 a 45 do módulo 5 (APÊNDICE J), durante as quais os alunos puderam explicar o acordo com suas próprias palavras, engajando-se em uma atividade de linguagem (3CS). Abigaël o explicou da seguinte maneira:

#### Excerto 16

01 Abigaël o acordo de paris é (.) um acordo que- que foi assinado  
 02 pelas nações uni- pelas organizações da- pelas  
 03 organizações das nações unidas (.) pra proteger e (1.5)  
 04 pra proteger ( ) como posso dizer? a terra  
 05 Profa. isso mesmo  
 06 quantos países assinaram?  
 07 Abigaël 193

Devido à insuficiência das metas do Acordo de Paris para conter o aumento da temperatura na Terra, propus a seguinte pergunta aos alunos na atividade 43 do módulo 5 (APÊNDICE J): na sua opinião, que possíveis razões explicam por que os países não estabeleceram metas mais adequadas? No excerto 17, Abigaël responde que os países não se beneficiariam de metas mais adequadas (linhas 4-8). Ao formular a resposta, a aluna demonstra compreensão de pré-construídos coletivos (4CS), a exemplo do capitalismo como sistema de exploração (linhas 2-4), e relaciona aspectos macro com a sua realidade (5CS), tal qual na afirmação de que vivemos em um mundo capitalista (linhas 2-3). Ademais, Abigaël se posiciona sobre relações textos-contextos (8CS), conforme indica a expressão “eu acho pra mim” (linha 1). Desse modo, verifica-se que a mobilização das capacidades de significação permite que se chegue ao plano do discurso/ideologia (CRISTOVÃO, 2013).

### Excerto 17

01 Abigaël eu acho pra mim (.) que eles não (1.0) não colocaram outras  
 02 metas suficientes porque el- a gente vive num (1.0) num  
 03 mundo capitalista e (2.5) o mundo capitalista só tem que  
 04 (.) tirar (.) como posso dizer? (3.0) eles não fazem as  
 05 coisas sem ter um benefí- benefício de- pessoal (7.0) mas  
 06 foi por isso que eles não- não colocaram (.) as metas  
 07 suficientes porque não vai (.) eles não vai ser  
 08 beneficiado

Na produção intermediária, Abigaël menciona a possibilidade de o presidente americano Donald Trump cancelar a participação dos Estados Unidos no Acordo de Paris (linhas 19-20) e salienta que o país é um dos maiores consumidores de energia não-sustentável (linhas 20-21). A aluna havia se posicionado de forma semelhante durante as atividades de 42 a 45 do módulo 5 (APÊNDICE J), quando perguntei por que a eleição de Donald Trump poderia ser uma ameaça. No excerto 18, Abigaël afirma que os EUA são capitalistas, consomem combustíveis fósseis e têm poder econômico no mundo. Mais uma vez, observa-se a aluna demonstrar compreensão de pré-construídos coletivos (4CS), ao caracterizar os EUA, e se posicionar sobre relações textos-contextos (8CS), ao expressar sua opinião sobre os riscos para o Acordo de Paris.

### Excerto 18

01 Abigaël porque ( ) os estados unidos é (1.5) um- um dos  
 02 país usa mais e (.) como posso dizer? (3.0) o recursos  
 03 (2.0)  
 04 Profa. combustíveis fósseis?  
 05 Abigaël isso e também os estados unidos é um dos país que  
 06 capitalista do mundo (.) e também os estados unidos é  
 07 (3.0) é o- o país que tem poder (.) na economia do mundo

Abigaël finaliza a produção intermediária com uma proposta de intervenção mais detalhada que a da produção inicial, sugerindo a prática do princípio dos 3 R's para a diminuição do consumismo (linhas 27-28). Também faz referência à mídia, escolas, redes sociais e universidades (linhas 29- 30), provavelmente, com a intenção de destacá-las como meios para

a consecução da proposta. Além disso, sugere “a intervenção do governo dos países do mundo na propagação da lei para diminuir a utilização da energia não-sustentável” (linhas 25-27).

Em suma, Abigaël mobiliza as capacidades de significação trabalhadas na sequência didática, em especial nos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), de modo expressivo para a construção de sua argumentação na produção intermediária, conforme evidenciam as análises do texto e transcrições das aulas. Em vários momentos, a aluna demonstra compreender a relação entre textos e a forma de pensar de quem os produz (1CS), engajar-se em atividades de linguagem (3CS), compreender conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS), relacionar aspectos macro com sua realidade (5CS) e posicionar-se sobre relações textos-contextos (8CS).

Para além das capacidades de significação, a análise do texto revela a persistência de erros próprios de quem está em processo de aprendizagem de português como língua adicional. A aluna mantém o uso de “o sustentabilidade” (linha 4) e emprega, pela primeira vez, “o responsabilidade (linha 8), “biologista” (linha 1), “primaveira” (linha 2), “meio ambiental” (linha 4), “tude” (linha 16), “elecção ” (linha 19), “signatura” (linha 20) e “midificar” (linha 28). Alguns erros, como “tude”, podem ter ocorrido por distração, visto que a palavra “tudo” aparece corretamente em outra parte do texto (linha 24).

Outras inadequações, dificilmente cometidas por falantes de português como língua materna, são: “esse livro há como objetivo de educar” (linha 3), “no tal situação” (linha 6), “para toda ação existir uma reação” (linha 9) e “tudo consumo causa impacto” (linha 24). Na primeira, a aluna substitui o verbo “ter” por “haver”, enquanto acrescenta a preposição “de”, provavelmente por influência do crioulo haitiano e do francês. Na segunda, equivocou-se quanto à preposição “em”, fazendo a contração para “no”. Já na terceira, há um problema de coesão verbal devido à não conjugação do verbo “existir” no presente do indicativo. Na última, confunde-se o uso de “tudo” e “todo”.

Até o momento da escrita da produção intermediária, procurei ensinar a língua portuguesa de modo a sanar dificuldades identificadas na produção inicial e na fala dos alunos, porém não de maneira sistematizada. A concordância nominal para “sustentabilidade” foi ensinada, mas a aluna parece ainda ter dificuldade com esse aspecto. Os vocabulários “aquecimento global” e “efeito estufa”, por exemplo, foram apresentados durante a aplicação do módulo 5 (APÊNDICE J).

Em preparação para a produção final, Abigaël realizou atividades paralelas ao módulo 7 (APÊNDICE L) baseadas nas inadequações linguísticas identificadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

### 5.2.3 As capacidades de significação na produção final de Abigaël

A seguir, a produção final de Abigaël (FIGURA 6), acompanhada da versão digitada (QUADRO 13).

Figura 6: Produção final de Abigaël

1	Rachel Carson, foi uma bióloga precursora da ecologia e das ideias em sustentabilidade
2	de. Em 1962, ela escreveu o famoso livro "Primavera silenciosa". Esse livro tem como objetivo
3	educar a humanidade sobre o meio ambiente e a sustentabilidade. Portanto, hoje vivemos em
4	um mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade. Em tal situação, para se
5	ter um verdadeiro equilíbrio entre esses fatores deve haver a educação ambiental da
6	população mundial e a responsabilidade de cada um dos países do mundo.
7	Segundo o físico Isaac Newton, "para toda ação existe uma reação" ele usou essa lei
8	para falar da física. No entanto, podemos usá-la para o consumo e a sustentabilidade
9	visto que falta de educação ambiental da população causa muitos problemas no
10	planeta, tal como aquecimento global. Dessa maneira, para proteger o meio
11	ambiente e para alcançar a sustentabilidade no mundo as pessoas
12	devem praticar a lei dos 3 Rs que são Reduzir o Consumo, Reciclar e
13	Reutilizar o produto e reciclar o lixo. Além dos 3 Rs, existe um outro do instituto Plato
14	to que é repensar antes de agir sobre o consumo.
15	De acordo com o filósofo Jean Paul Sartre, "o homem é responsável por tudo que
16	faz". Do mesmo modo os países do mundo são responsáveis pelo equilíbrio entre o consumo
17	meio a sustentabilidade. Dessa maneira, em 2015, o acordo de Paris foi assinado pelos 193 países da
18	organização unida para diminuir o consumo de energia não sustentável. No entanto, no início
19	de 2017, assinatura de acordo foi colocado em risco de cancelar pela eleição de Presidente Trump
20	EUA. Além disso, os EUA são maiores consumidores de energia não sustentável. Portanto o Brasil
21	tem dos exemplos dos países que investe na energia solar, ela aumentou de 50% em 2015. Dessa
22	maneira, a fim de ter um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade os países deverão
23	ser responsáveis.
24	Em síntese, todo consumo causa impacto positivo ou negativo. Para resolver
25	o desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade deve haver a intervenção do
26	governo na propagação da lei, por exemplo a diminuição da energia não sustentá-
27	vel. Além disso a população do mundo deveria usar os 3 Rs para modificar au-
28	gentemente o seu consumismo, para educá-la é preciso utilizar a mídia, as
29	redes sociais, as escolas e as universidades.
30	

Quadro 13: Produção final digitada de Abigaël

Rachel Carson, foi uma Bióloga precursora da ecologia e das ideias em sustentabilidade. Em 1962, ela escreveu o famoso livro “Primavera Silenciosa”. Esse livro tem como objetivo educar a humanidade sobre o meio ambiente e a sustentabilidade. Todavia, hoje vivemos em um mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade. Em tal situação, para existir um verdadeiro equilíbrio entre esses fatores deve haver a educação ambiental da população mundial e a responsabilidade de cada um dos países do mundo.

Segundo o físico Isaac Newton, “para toda ação existe uma reação”. Ele usa essa lei para falar de física. No entanto, podemos usá-la para o consumo e a sustentabilidade, visto que falta de educação ambiental da população causa muitos problemas no planeta, tal como aquecimento global. Dessa maneira, para proteger o meio ambiente e para alcançar a sustentabilidade no mundo as pessoas devem praticar a lei dos 3Rs que são Reduzir o consumo, Reutilizar o produto e Reciclar o lixo. Além dos 3 Rs, existe um outro do instituto Akatu que é repensar antes de agir sobre o consumo.

De acordo com o filósofo Jean Paul Sartre, “o homem é responsável por tudo que faz”. Do mesmo modo os países do mundo são responsáveis pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade. Dessa maneira, em 2015, o acordo de Paris foi assinado pelos 193 países das organizações unidas para diminuir o consumo de energia não-sustentável. No entanto, no início de 2017, assinatura de acordo foi colocado em risco de cancelar pela eleição de Presidente Trump nos EUA. Além disso, os EUA são maiores consumidores da energia não-sustentável. Todavia o Brasil um dos exemplos dos países que investe na energia eólica, Ela aumentou de 50% em 2015. Desse modo, a fim de ter um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade os países deveriam ser responsáveis.

Em síntese, todo consumo causa impacto positivo ou negativo. Para resolver o desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade deve haver a intervenção do governo na propagação da lei, por exemplo a diminuição da energia não sustentável. Além disso a população do mundo deveria usar os 3 Rs para modificar urgentemente o seu consumismo, Para educá-la é preciso utilizar a mídia, as redes sociais, as escolas e as universidades.

Abigaël elaborou a produção final após a aplicação do módulo 7 (APÊNDICE L), desenvolvido de forma personalizada para a aluna a partir dos aspectos problemáticos identificados em sua produção intermediária. Paralelamente, realizou atividades (APÊNDICE M) para a adequação do texto à modalidade escrita formal da língua portuguesa. Em virtude do benefício de se incluir o próprio texto dos alunos nos exercícios a serem realizados nos módulos (LIMA; SOUSA, 2016), tanto o módulo 7 (APÊNDICE L) quanto as atividades paralelas trazem excertos da produção intermediária de Abigaël que necessitam de algum tipo de correção ou aperfeiçoamento.

As capacidades de significação continuaram a ser trabalhadas no módulo 7 (APÊNDICE L) e contribuíram para a elaboração da produção final. Por exemplo, no segundo parágrafo, a aluna estabelece uma relação mais clara entre a citação de Isaac Newton e o tema do consumo e sustentabilidade. Para tanto, relaciona aspectos macro com sua realidade (5CS), afirmando que embora Newton esteja se referindo a um princípio da física (“para toda ação existe uma reação”) podemos aplicá-lo à questão do consumo e sustentabilidade (linhas 7-8).

Ademais, posiciona-se sobre relações textos-contextos (8CS) ao defender que a falta de educação ambiental provoca reações no meio ambiente que impedem a sustentabilidade (linhas 9-10). A mobilização dessas capacidades se deve, provavelmente, à atividade 4, que estimula a reflexão sobre a produção intermediária com as seguintes perguntas: Isaac Newton estava falando especificamente sobre consumo e sustentabilidade na citação acima? Como você pode deixar isso claro para o leitor e, ao mesmo tempo, conectar a citação ao tema?

Ainda no segundo parágrafo, Abigaël torna o princípio dos 3 R’s mais compreensível, informando que se trata de “Reduzir o consumo, Reutilizar o produto e Reciclar o lixo” (linhas 12-13), além de “repensar antes de agir sobre o consumo” (linha 14). Na atividade 7, solicita-se que a aluna esclareça tal princípio, para o que foi necessário a compreensão de conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS), isto é, do próprio princípio dos 3 R’s.

Já no terceiro parágrafo, há uma mudança de enfoque em relação ao mesmo parágrafo da produção intermediária. Nesse o foco recai sobre o aquecimento global, ao passo que naquele se centra no equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, estando, portanto, mais alinhado à tese proposta na introdução. Para efetuar a mudança, Abigaël necessitou relacionar aspectos macro com sua realidade (5CS) e se posicionar sobre relações textos-contextos (8CS), sendo questionada da seguinte maneira na atividade 8: Por que esse foco (o aquecimento global) pode ser um problema ao considerar a sua tese? Como você pode solucioná-lo?

No excerto 31, acompanha-se a mudança de enfoque da aluna em aula.

### Excerto 19

- 01 Profa. o que você acha que tem que fazer?  
 02 Abigaël eu acho que eu tenho que (2.5) que tirar aquecimento global  
 03 e (2.0) e colocar um outras palavras que- que tem mais  
 04 relação com o consumo e sustentabilidade  
 05 Profa. e que palavras são essas?  
 06 (8.5)  
 07 Abigaël pode ser o mesmo consumo e sustentabilidade

Na atividade 9, solicita-se à aluna que esclareça a relação entre o Acordo de Paris e os tipos de energia, visto que na produção intermediária o acordo havia sido relacionado somente ao efeito estufa (linha 19). Na produção final, Abigaël explica que “o acordo de Paris foi assinado pelos 193 países das organizações unidas para diminuir o consumo de energia não-sustentável” (linha 17-18). Assim, a aluna relaciona aspectos macro com sua realidade (5CS), ou seja, o Acordo de Paris e o objetivo de diminuição do consumo de determinado tipo de energia no mundo. No excerto 32, observa-se o trabalho com a capacidade de significação em aula.

### Excerto 20

- 01 Profa. como que o acordo de paris ia diminuir o efeito estufa (.)  
 02 o que os países precisavam fazer pra diminuir o efeito  
 03 estufa?  
 04 Abigaël diminuir o consu- o consumo  
 05 Profa. o consumo de quê?  
 06 Abigaël de (4.5) o consumo de (2.5) de energia não sustentável

A análise da produção final de Abigaël demonstra a mobilização das capacidades de significação para o fortalecimento da argumentação no texto, em que a aluna exibe a compreensão de conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS), a relação de aspectos macro com sua realidade (5CS) e o posicionamento sobre relações textos-contextos (8CS).

Na próximas seções, passo à análise da mobilização das capacidades de significação nas produções textuais de Goodson.

#### 5.2.4 As capacidades de significação na produção inicial de Goodson

A seguir, a produção inicial de Goodson (FIGURA 7), acompanhada da versão digitada (QUADRO 14).

Figura 7: Produção inicial de Goodson

1	Para começar falar sobre "a busca pelo equilíbrio entre
2	consumo e a sustentabilidade". Precisamos saber que é
3	o consumo e a sustentabilidade? e sustentabilidade é a
4	forma de obter sem o desperdício e consumo é fato de
5	alguma coisa. Vamos pensar nisso aqui a cerca de 20%.
6	Da população ficar (mundo) para com 20% de recursos
7	naturais. A parte de tudo as autoridades não podem fazer com
8	bracos cruzados. Pode considerar que o mundo para qual estamos
9	vivendo é o mundo da moda, onde as pessoas deixam de
10	ser um consumidor consciente e que não se preocupam-se
11	com as suas roupas das propagandas e das publicidades
12	e não sabem manter equilibrada sua vida, nem
13	se trabalhar um voluntariado.
14	A pessoa, sociedade precisa algumas profissões na área
15	para manter informado e educado, seja individual ou em
16	atividade para ter uma educação ambiental e planetária
17	através das mídias "rádio e televisão" podem ajudar muito
18	as pessoas. Para que cada um de nós tem sua respon-
19	sabilidade com o meio ambiente. Essa é a ideia de salvar
20	a nossa planeta e se tornar um consumidor consciente
21	um trabalho possível para ser desenvolvido com
22	ajuda das autoridades do país para ajudar de todo um
23	estado, de cidade, em cidade, de país em países
24	para todas partes de consumo e necessários e para
25	evitar mais catástrofes no futuro.
26	
27	mas adianta pouco quando estamos salvando, precisamos
28	podemos salvar a planeta e o meio ambiente
29	
30	



Quadro 14: Produção inicial digitada de Goodson

Pará começa falar sobre “A busca pelo equilíbrio entre consumo e a sustentabilidade”. Precisamos saber que é o consumo e a sustentabilidade? A sustentabilidade ela e a forma de gasta sem o desperdício e consumo é fato de alguma coisa. Vejamos no nosso século a cerca de 80%

Da população (fica) mundia fica com 20% dos recursos naturais. A pesar de tudo as autoridades não podem ficar com braços cruzados. Pode constatar que o mundo pela qual estamos vivendo é o mundo da moda, onde as pessoas deixam de ser um consumidor consciente e que não conseguiram-se livrar das suas emoções das propogantas e das publicidas e não saber manter equilibrada sua emoção, acaba se transformar um consumismo...

A nossa sociedade precisa alguns profissionais na area para manter informada e educada, seja individual ou em coletividade para ter uma educação ambiental e planetária através das mídias “radio e televisão” assim podemos evitar os desperdícios. Para que cada um de nos tem sua responsabilidade com nossa ambiente. Essa pode ir além ate salvar a nossa planeta e se tornar um consumidor consciente

Um trabalho assim dever ser acompanhado com ajuda das autoridades do pais para chegar de estado em estado, de cidade em cidade até de pais em países para evitar gastos ou consumir desnecessario e para evitar mais catástrofes no futuro.

mas adiante aluno estudante vamos salvar, igrejas podemos salvar a planeta e o nosso ambiente

No início do texto, Goodson tenta definir os termos consumo e sustentabilidade, o que faz razoavelmente bem no caso do segundo, demonstrando a compreensão de pré-construídos coletivos (4CS): “A sustentabilidade ela e a forma de gasta sem o desperdício” (linhas 3-4).

O aluno também relaciona aspectos macro com sua realidade (5CS) e se posiciona sobre relações textos-contextos (8CS) ao defender que “as autoridades não podem ficar com braços cruzados” (linhas 7-8), “o mundo pela qual estamos vivendo é o mundo da moda, onde as pessoas deixam de ser um consumidor consciente” (linhas 8-10) e que as mídias, especialmente o rádio e a televisão, podem contribuir para a educação ambiental (linhas 16-17). Conforme Dolz e Schneuwly (2011), as capacidades exibidas pelos alunos são resultado de aprendizagens sociais ocorridas previamente e a partir delas se podem estabelecer novas aprendizagens.

Contudo, o texto não possui uma tese e problemas de encadeamento de ideias prejudicam a argumentação e a compreensão do leitor. Por exemplo, não se estabelece a relação entre a definição de sustentabilidade (linhas 3-4) e a ideia de que 80% da população mundial consome apenas 20% dos recursos naturais (linhas 5-7). Tampouco entre as afirmações “Apesar de tudo as autoridades não podem ficar com braços cruzados” (linhas 7-8) e “Pode constatar que o mundo pela qual vivemos é o mundo da moda” (linhas 8-9).

O texto também se encerra com uma afirmação desconectada do restante: “mas adiante aluno estudante vamos salvar, igrejas podemos salvar a planeta e o nosso ambiente” (linhas 27-28). Embora várias questões possam prejudicar a progressão textual – falta de organizadores textuais e problemas de sintaxe, por exemplo –, o trabalho com as capacidades de significação pode ajudar a evitar as quebras e saltos temáticos à medida que contribui para a elaboração da tese e fortalecimento dos argumentos.

Para além das capacidades de significação, a análise da produção inicial de Goodson evidencia inadequações próprias de quem está no processo de aprendizagem do português como língua adicional. Alguns exemplos são o emprego de “publicidas” (linha 11), em vez de “publicidades” e a omissão da preposição “de” em “precisa alguns profissionais” (linha 14). Há também um problema de concordância nominal em “a nossa planeta” (linha 20) e “a planeta” (linha 28), devido ao substantivo “planeta” ser feminino em crioulo haitiano e em francês ou, ainda, ao fato de terminar com a letra “a” em português. O uso de “propagantas” (linha 11), no lugar de “propagandas”, pode advir do desconhecimento parcial da palavra ou ser reflexo de um lapso de atenção.

Os erros de acentuação em “desperdicio” (linha 4) e ortográfico em “educação” (linha 16), são comuns entre falantes de português como língua materna, assim como a omissão do “r” final no infinitivo dos verbos, conforme em “a forma de gasta” (linha 4). Na linha 10, lê-se “conseguiram-se livrar”, em vez de “conseguiram se livrar”. Problemas de quebras de frases também são frequentes, por exemplo: “Pará começa falar sobre ‘A busca pelo equilibrio entre consumo e a sustentabilidade’” (linha 1) e “Para que cada um de nos tem sua responsabilidade com nossa ambiente” (linha 18). Já as frases “Vejamos no nosso século a cerca de 80%” (linha 5) e “Da população (fica) mundia fica com 20% dos recursos naturais” (linha 6), as quais se complementam, estão divididas em dois parágrafos sem justificativa.

Nas duas próximas seções, apresento a análise das produções intermediária e final de Goodson. Para tanto, também são analisadas transcrições de áudios referentes às aulas dos módulos 2 (APÊNDICE G), 5 (APÊNDICE J) e 7 (APÊNDICE N), nos quais se concentra a maior parte das atividades mobilizadoras das capacidades de significação.

### 5.2.5 As capacidades de significação na produção intermediária de Goodson

A seguir, a produção intermediária de Goodson (FIGURA 8), acompanhada da versão digitada (QUADRO 15).

Figura 8: Produção intermediária de Goodson

1	sustentabilidade é uma forma que o indivíduo consumir e ben-
2	ça no futuro. Portanto depois a revolução industrial que ocorreu
3	na Europa no século XVIII e XIX a nossa produção aumentou
4	e aumentou o volume da produção, então o mundo pelo qual
5	vivemos tornou-se o mundo do consumismo. Agora para ter
6	a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo.
7	Nessa fase da redução do consumismo, precisamos falar nos 3 R's que
8	são: Reduzir, Reutilizar e Reciclar baseados na redução do consumis-
9	mo. Conforme o instituto Akatu, informação que entre 1990 e 2010
10	mostrou que se plantar um produto B que é repensar. Com esses
11	princípios podemos entender o conceito do E. Kant que disse
12	que somos livres pelo que temos e sim pelo que não
13	precisamos ter. Além disso a publicidade tem uma influência positiva
14	na redução do consumismo, ela busca por uma propaganda em relação da publicidade
15	de qualidade e informação sobre os produtos. Como disse A. B. Utter, a publicidade
16	é uma motivação justificada e porque publicidade não fornece
17	verdadeira informação para que o consumidor possa ter uma ideia
18	necessária antes de consumir o produto, é importante ela fornecer
19	as informações necessárias ao ponto de uso o subterfúgio.
20	Nessa maneira como pode reduzir o consumismo? Para que
21	isso seja possível precisamos usar as regras de 3 R's e também
22	é importante e necessário para usar no ponto de vista
23	para a propaganda. Quem pode fazer? O governo, as igrejas
24	escolas, mídia, universidades e os profissionais da área
25	o que fazer? Todo mundo precisa ter um patamar as regras
26	de 3 R's e também para que use qualquer produto
27	para que seja tudo isso? Para que o planeta
28	possa não se proteger e no futuro temos a
29	sustentabilidade.
30	

Quadro 15: Produção intermediária digitada de Goodson

A sustentabilidade é uma forma que o indivíduo consumir e pensa no futuro. Portanto depois a revolução industrial que ocorre na europa no século XVIII e XIX a escala produção aumentar e incremento o volume da mercadoria, então o mundo pelo qual vivemos tornou-se o mundo de consumismo. Agora para ter a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo.

Para fala na redução do consumismo, precisamos focar nos 3 R's que são: Reduzir, Reutilizar e Reciclar, baseadas na redução do consumismo. Conforme o instituto Akatu informa que antes esses R's seria muito útil se apontar no primeiro R que é repensar. Com esses principios podemos entender o conceito do E. Kant que disse não somos ricos pelo que temos, e sim pelo que não precisamos ter. Além disso a publicidade tem uma influência enorme sobre o consumismo, ela exerce um papel protagonismo em relação da disponibilização e informação sobre os produtos. Como disse H. G. Wells a publicidade é uma mentira legalizada. É porquê publicidade não fornece verdadeira informação para que o consumidor possa ter uma ideia necessaria antes de consumir o produto, é importante ela fornece as informações ao invés de usa o subterfúgio.

Dessa maneira como pode reduzir o consumismo? para que isso ser possivel precisamos usar as regras de 3 R's e tambem sabe o importante e necessario para usa ao inves de deixa levar pela propaganta. Quem pode fazer? O governo, as igrejas escolas, mídias, universidade e a profissionais na area O que fazer? tudo mundo precisa ter em praticar as regras da 3 R's e tambem sabe para que usa qualquer produto para que servi tudo isso? para que o nossa planeta pode se proteger e no futuro temos a sustentabilidade.

Goodson elaborou a produção intermediária após o término do módulo 6 (APÊNDICE K). Antes de produzi-la, teve a oportunidade de planejá-la e rever brevemente os conteúdos dos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J). Orientei o aluno a avaliar como as discussões que empreendemos nesses módulos ou outros conhecimentos que possuísse poderiam ajudá-lo na argumentação do texto. Goodson pediu *feedback* em alguns momentos, o que procurei conferir sem interferir diretamente na produção textual.

Ao contrário da produção inicial, a produção intermediária possui uma tese, a saber: “Agora para ter a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo” (linha 5-6), o que

demonstra a mobilização das capacidades de significação para relacionar aspectos macro com a realidade (5CS) e se posicionar sobre relações textos-contextos (8CS).

Goodson inicia o texto definindo a sustentabilidade como “uma forma que o indivíduo consumir e pensa no futuro” (linha 1), definição que necessita ser revista para corresponder ao conceito. Em seguida, faz alusão histórica à Revolução Industrial para explicar a origem do consumismo (linhas 2-5), algo que já havia feito durante a atividade 19 do módulo 2 (APÊNDICE G). Conforme o excerto 19, Goodson desenvolve essa reflexão a partir de uma relação dialógica, em termos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997), com Abigaël e a professora.

#### Excerto 21

01 Abigaël eu acho pra mim que o- a revolução industrial é a mãe do  
 02 consumismo  
 03 Profa. por quê?  
 04 Abigaël porque (.) por causa da da revolução industrial que (2.0) tem  
 05 mui- (3.0) tem muitas coisas que (1.5) como dizer isso (4.0)  
 06 por causa disso que tem consumismo porque tem muitas coisas  
 07 e sempre tem (.) tem uma mudança e (1.0) pra deixar as pessoas  
 08 louca pra essa coisa que aconteceu de novo (.) todos anos e  
 09 todos meses tem uma coisa nova e a pessoa quer conhecer e  
 10 comprar (.) sem necessidade  
 11 Goodson e outra coisa porque ( ) a sociedade se chama (.) uma  
 12 sociedade de consumo é porque (.) depois que a indústria a  
 13 produção indústria facilitar ou seja aumenta a escada de  
 14 produção aí cada ano que vem (.) aí assim a sociedade consome  
 15 mais coisas

O aluno afirma que após o advento da indústria houve um aumento na escala de produção e consumo. Ao fazer tal associação, tanto em aula como no texto, Goodson relaciona aspectos macro com sua realidade (5CS) e se posiciona sobre relações textos-contextos (8CS). Durante a discussão conjunta sobre a Revolução Industrial em sala de aula (módulo 2/atividades 18-20), o aluno afirmou haver gostado de estudar a questão, pois ela o ajudaria em sua escrita.

#### Excerto 22

01 Goodson essa última parte eu gostei  
 02 Profa. revolução industrial? gostou?  
 03 Goodson ((risos)) eu gostei me ajuda a estruturar o meu trabalho

Na produção intermediária, Goodson argumenta que o consumismo pode ser reduzido por meio da prática dos 3R's (reduzir, reutilizar e reciclar), como também de outro R (repensar) proposto pelo Instituto Akatu (linhas 7-10). Desse modo, demonstra o conhecimento de pré-construídos coletivos (4CS), ou seja, dos três princípios elencados, relaciona aspectos macro com a realidade (5CS) e se posiciona sobre relações textos-contextos (8CS) ao propor os 3R's como possível solução para o problema do consumismo. Conforme o excerto 21, o aluno havia expressado, durante a atividade 2 do módulo 5 (APÊNDICE J), o mesmo conhecimento e relação ao responder como poderíamos garantir o suprimento de nossas necessidades no presente sem comprometer o de gerações futuras.

### Excerto 23

01 Goodson os 3 r's  
 02 Profa. quais são os 3 r's?  
 03 Goodson é- é-  
 04 Profa. re  
 05 Abigaël reciclagem  
 06 Profa. reciclar  
 07 Abigaël reutilizar  
 08 Goodson reutilizar (8.0)  
 09 Profa. red-  
 10 Goodson reduzir (1.0) e antes de tudo ele fala (.) o instituto  
 11 akatu repensar antes de qualquer coisa

Em seguida no texto, Goodson afirma que a aplicação dos 3R's nos permite entender a frase de Immanuel Kant “não somos ricos pelo que temos, e sim pelo que não precisamos ter” (linhas 11-13). Ao explicá-la em suas próprias palavras durante a atividade 19 do módulo 2 (APÊNDICE G) e ao citá-la novamente no módulo 5 (APÊNDICE J), o aluno lhe deu um significado um pouco diferente do que talvez Kant possa ter pretendido.

Em vez de explicar que a posse de coisas materiais não nos faz necessariamente ricos, Goodson enfoca os sentimentos de insaciedade e infelicidade resultantes do consumismo. Até certo ponto, o aluno teve dificuldade para compreender a relação entre a citação e a forma de pensar do autor (1CS), mas, por outro lado, estabeleceu relações entre aspectos macro e a realidade (5CS) e se posicionou sobre o comportamento consumista e suas consequências. Nos excertos 22 e 23, acompanha-se o raciocínio de Goodson nesse sentido.

### Excerto 24

01 Goodson você vê às vezes a pessoa tem (.) ou seja já tem carro uma  
 02 moto uma casa mas a satisfação da pessoa não vem ( ) a  
 03 pessoa sente não tem nada (1.0) olha o José olha um carrozão  
 04 gostaria de comprar (.) infelizmente eu sou pobre (.) enquanto  
 05 isso essa pessoa tem carro pra ele ficar rodando  
 06 Profa. mas ela quer outro  
 07 Goodson ela quer outro (1.5) ela sente (1.0) não se sente feliz pelo  
 08 que tem mas sente pobre pelo que não tem

### Excerto 25

01 Goodson igual(.) quem falou? ( ) a gente não é rico porque  
 02 temos mas pobre porque a gente não tem (1.5) sabe?  
 03 Profa. em uma das citações?  
 04 Goodson aham  
 05 Profa. do immanuel kant  
 06 Goodson é verdade isso aqui (.) a pessoa tem tudo parece que não  
 07 tem (.) sempre quer (.) mas se- esse querer se a gente  
 08 conseguir pelo menos controlar aí a publicidade não vai  
 09 ter controle sobre nós

Na sequência do texto, Goodson estabelece a relação entre a influência da publicidade e o consumismo (5CS), algo que o aluno também havia feito ao final do excerto acima e durante a atividade 15 do módulo 5 (APÊNDICE J), conforme o excerto 24.

### Excerto 26

01 Goodson quanto mais publicidade quanto mais uma pessoa vai gastar (.)  
 02 porque a pessoa deixa levar pelo pelas publicidades  
 03 propagandas ( ) essas propagandas publicidade vão chamar a  
 04 atenção da pessoa e vai fazer a pessoa gastar mais (1.0) foi  
 05 por isso que tem a ver com o consumismo

Para fortalecer a argumentação na produção intermediária, Goodson cita o escritor H. G. Wells, o qual afirmou: “a publicidade é uma mentira legalizada” (linha 15). Ao empregar a citação, o aluno mobiliza as capacidades de significação, demonstrando compreensão da

relação entre ela e a forma de pensar do autor (1CS), relacionando aspectos macro com sua realidade (5CS), ou seja, estabelecendo a relação entre as informações falsas veiculadas pela publicidade e a influência dessas no consumismo, e se posicionando sobre relações textos-contextos, visto que concorda com a ideia de que “a publicidade é uma mentira legalizada” (8CS). Ao comentar sobre a mesma citação durante a aplicação do módulo 5 (APÊNDICE J), Goodson afirmou:

#### Excerto 27

01 Goodson como disse o ator (.) a publicidade é uma mentira  
 02 legalizada  
 03 Profa. h. g. wells escritor britânico  
 04 Goodson quem?  
 05 Profa. h. g. wells o nome dele  
 06 Goodson h. g. wells (.) eu tenho que gravar esses nomes ((risos))  
 07 porque essas citações é muito boa  
 08 Profa. são ((risos))  
 09 Goodson é uma mentira legalizada ( ) porque o cara ou seja uma  
 10 mulher uma pessoa consegue um dinheiro (.) tão difícil (.)  
 11 e compra uma coisa nada a ver (.) deve ter um lugar pra  
 12 reclamar (.) pra dizer eu vi tal publicidade isso é  
 13 diferente do que tem esse aqui tem tal função esse produto  
 14 tem tal defeito (1.0) faz (1.5) tempo que eu to usando e  
 15 contra o que diz na propaganda (.) o governo devia focar  
 16 sobre isso também

Ao concluir a produção intermediária, Goodson elabora a proposta de intervenção fazendo as seguintes perguntas que remetem ao detalhamento estudado na atividade 11 do módulo 3 (APÊNDICE H): “como pode reduzir o consumismo?” (linha 20), “Quem pode fazer?” (linha 23), “O que fazer?” (linha 25) e “para que servi tudo isso?” (linha 27).

O aluno tenta respondê-las salientando a importância da prática dos 3R’s e das pessoas não se deixarem levar pela publicidade, bem como da necessidade de envolvimento de diferentes setores da sociedade (governo, igrejas, escolas, universidades, mídia e profissionais de publicidade) no combate ao consumismo. Assim, na proposta de intervenção se verifica novamente a mobilização das capacidades de significação no estabelecimento de relações de aspectos macro com a realidade (5CS) e no posicionamento sobre relações textos-contextos (8CS).



Em síntese, Goodson mobiliza as capacidades de significação trabalhadas na sequência didática, especialmente nos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), de modo expressivo para a construção da argumentação em sua produção intermediária, conforme demonstram as análises do texto e transcrições das aulas. Especificamente, o aluno mobiliza as seguintes capacidades de significação: compreensão da relação entre textos e a forma de pensar de quem os produz (1CS); compreensão de pré-construídos coletivos (4CS); relação entre aspectos macro com sua realidade (5CS) e posicionamento sobre relações textos-contextos (8CS).

Para além das capacidades de significação, a análise do texto continua a revelar inadequações próprias de quem está em processo de aprendizagem de português como língua adicional. Por exemplo, a não conjugação do verbo “aumentar” (linha 3) no pretérito perfeito, o que ocasionou um problema de coesão verbal na respectiva passagem, e a não conjugação no presente do subjuntivo em “para que isso ser possível” (linha 21). Outras erros são: “influença” (linha 13), “papel protagonismo” (linha 14), “reglas” (linhas 21 e 25), “propaganta” (linha 23), “tudo mundo” (linha 25) e “nossa planeta” (linha 27).

Algumas inadequações são comuns entre falantes de português como língua materna, tais como a omissão do “r” marcador de infinitivo em “para fala” (linha 7), “para usa” (linha 22) e “ao inves de deixa” (linha 22), bem como os problemas de ortografia/acentuação em “possível” (linha 3), “porquê” (linha 16), “relação” (linha 14), “disponibilização” (linha 15) e “informações” (linha 19).

Em preparação para a escrita da produção final, Goodson realizou atividades paralelas (APÊNDICE O) ao módulo 7 (APÊNDICE N) baseadas nas inadequações linguísticas identificadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

### **5.2.6 As capacidades de significação na produção final de Goodson**

A seguir, a produção final de Goodson (FIGURA 9), acompanhada da versão digitada (QUADRO 16).

Figura 9: Produção final de Goodson

1 A sustentabilidade é a forma que o indivíduo con-  
 2 sume sem desperdício e pensar na geração futura. No  
 3 intento de apoio à peculção industrial que ocorreu, na parte  
 4 do século XVIII e XIX a escala produção aumentou e in-  
 5 crementou o volume da mercadoria. Foi conseguida o  
 6 mundo no qual vivemos tornou-se o mundo de consu-  
 7 mo. Essa maneira para ter a sustentabilidade é  
 8 importante reduzir o consumismo.  
 9 Para falar da redução do consumismo precisamos  
 10 falar em 385 que são reduzir o consumo, reciclar os  
 11 materiais e reduzir os resíduos. Além disso tem forma o  
 12 Instituto Akatu é importante a primeira (dupla) R que é pensar  
 13 antes de qualquer consumo. Com estes princípios pode-  
 14 mos reduzir o consumismo e consequentemente entender o  
 15 conceito do Kant que disse "Não comas peço pelo que ter-  
 16 mos e sim pelo que não precisamos ter".  
 17 Além disso a publicidade tem uma influência enorme  
 18 sobre o consumismo, uma arte que está baseada em papel. Na  
 19 aprovação em relação a desregulação de informação sobre o pro-  
 20 duto. Contudo como disse "G. Wells" a publicidade é "uma mentira  
 21 realizada". Por causa disso mentiras aumentam o consumismo  
 22 para que o consumidor possa ter uma ideia sobre o produto e  
 23 importante a publicidade sempre, no informativo e credibilidade  
 24 no meio de usar o subterfúgio.  
 25 Dessa maneira como podemos reduzir o consumismo para que  
 26 isso seja possível precisamos usar as regras dos 385 e também fazer. Um infor-  
 27 mação necessária sobre o produto no meio de influência pela propaganda.  
 28 O governo tem seu papel importante na nossa sociedade para a redução  
 29 do consumismo. Ele precisa formar a profissionais para manter a sustentá-  
 30 bidade por meio das mídias, igrejas e mídia tudo isso para proteger nossa forma

Quadro 16: Produção final digitada de Goodson

A sustentabilidade é a forma que o indivíduo consumir sem desperdício e pensar na geração futuro. No entanto depois a revolução industrial que ocorreu na Europa no século XVIII e XIX a escala produção aumentou e incrementou o volume da mercadoria. Por conseguinte o mundo no qual vivemos tornou-se o mundo de consumismo. Dessa maneira para ter a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo.

Para falar da redução do consumismo precisamos focar em 3 R's que são: reduzir o consumo, reutilizar os materiais e reciclar os resíduos. Além disso conforme o Instituto Akatu é importante o primeiro (lugar) R que é repensar antes de qualquer consumo. Com esses princípios podemos reduzir o consumismo e consequentemente entender o conceito de Kant que disse "Não somos ricos pelo que temos é sim pelo que não precisamos ter".

Além disso a publicidade tem uma influência enorme sobre o consumismo, uma vez que ela exerce um papel protagonista em relação à disponibilização de informação sobre os produtos. Contudo, como disse H. G. Wells "a publicidade é uma mentira legalizada". Por causa dessas mentiras aumenta o consumismo para que o consumidor possa ter uma ideia sobre o produto é importante a publicidade fornecer as informações verdadeiras ao invés de usar o subterfúgio.

Dessa maneira como podemos reduzir o consumismo? Para que isso seja possível precisamos usar as regras dos 3 R's e também saber as informações necessárias sobre o produto ao invés de influência pela propaganda. O governo tem seu papel importante na nossa sociedade para a redução do consumismo. Ele precisa formar os profissionais para ensinar a sustentabilidade através das mídias, igrejas e escolas. Tudo isso para proteger nosso planeta.

Goodson elaborou a produção final após a aplicação do módulo 7 (APÊNDICE N), desenvolvido de forma personalizada para o aluno a partir dos aspectos problemáticos identificados em sua produção intermediária. Paralelamente, realizou atividades (APÊNDICE O) para a adequação do texto à modalidade escrita formal da língua portuguesa. Tanto o módulo

quanto as atividades paralelas traziam excertos da produção intermediária que necessitavam de algum tipo de correção ou aperfeiçoamento.

As capacidades de significação continuaram a ser trabalhadas no módulo 7 (APÊNDICE N). Na atividade 2, por exemplo, o aluno deveria pensar sobre como aperfeiçoar a definição de sustentabilidade oferecida na introdução da produção intermediária: “A sustentabilidade é uma forma que o indivíduo consumir e pensa no futuro” (linhas 1-2). Na produção final, Goodson aperfeiçoa a definição demonstrando uma melhor compreensão de pré-construídos coletivos (4CS), no caso o próprio conceito de sustentabilidade: “A sustentabilidade é a forma que o indivíduo consumir sem desperdício e pensar na geração futuro” (linhas 1-2).

Já na atividade 7, o aluno tentou tornar o princípio dos 3 R’s mais claro para o leitor, visto que na produção intermediária a única informação se refere a “reduzir, reutilizar e reciclar” (linha 8). Na produção final, ao mobilizar conhecimentos sobre pré-construídos coletivos (4CS), Goodson acrescenta que os 3 R’s equivalem a “reduzir o consumo, reutilizar os materiais e reciclar os resíduos” (linha 10-11), conforme havia afirmado durante o momento da atividade em aula, transcrito no excerto 33.

#### Excerto 28

01 Goodson        reduzir os gastos (1.5) reduzir (1.5) o consumo  
 02 Profa.        porque o foco é esse (.) então como você pode explicar de  
 03                uma maneira mais clara?  
 04 Goodson        reduzir o consumo  
 05 Profa.        ok (.) reutilizar  
 06 Goodson        reutilizar (.) o produto  
 07 Profa.        e reciclar  
 08                (4.5)  
 09 Goodson        os resíduos

Na produção final, Goodson também tentou esclarecer a relação entre sua tese e a citação de Immanuel Kant que diz: “não somos ricos pelo que temos, e sim pelo que não precisamos ter”. Após realizar a atividade 8, o aluno explica que por meio da prática do princípio dos 3 R’s podemos reduzir o consumismo e, conseqüentemente, entender o dizer do filósofo (linhas 13-15). Desse modo, Goodson mobiliza as capacidades de significação para relacionar aspectos macro com sua realidade (5CS). Contudo, não é possível averiguar se o aluno continua a interpretar a citação da mesma maneira que o fez no excerto 22, no qual se

percebe certa dificuldade para se compreender a relação entre a citação e a forma de pensar de quem a produziu (1CS).

Já na atividade 11, Goodson procura esclarecer a relação entre o consumismo e a citação de H. G. Wells: “a publicidade é uma mentira legalizada”. Na produção final, acrescenta que “Por causa dessas mentiras aumenta o consumismo” (linha 21), o que ajuda a estabelecer a conexão pretendida e demonstra compreensão entre a citação e a forma de pensar de quem a produziu (1CS), a relação entre aspectos macro com sua realidade (5CS), ou seja, a associação entre publicidade e consumismo, e o posicionamento entre textos e contextos (8CS), visto que o aluno se coloca contra as mentiras veiculadas pela publicidade.

A análise da produção final de Goodson demonstra a mobilização das capacidades de significação para o fortalecimento de sua argumentação, indicando a compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (1CS), a compreensão de conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS), a relação de aspectos macro com sua realidade (5CS) e o posicionamento sobre relações textos-contextos (8CS).

Na próxima seção, passo à análise da produções textuais de Junie.

### **5.2.7 As capacidades de significação na produção inicial de Junie**

A seguir, a produção inicial de Junie (FIGURA 10), acompanhada da versão digitada (QUADRO 17).

Figura 10: Produção inicial de Junie

1	Equilíbrio. Consumo. Sustentabilidade. O equilíbrio é o
2	volumen de gasto na produção dos produtos. O consumo
3	é consumir na medida certa. Sustentabilidade
4	é manter o consumo sustentável. Para buscar um
5	equilíbrio entre o consumo e sustentabilidade, na mi-
6	nha opinião, é reduzir no consumo recursos naturais
7	e no gasto de água.
8	Os 20% das populações que vivem no país do he-
9	misfério do norte, consomem o 80% dos recursos na-
10	turais. As populações devem reduzir no gasto de
11	energia do planeta, para consumir na quanti-
12	dade necessária. Também não é usar com des-
13	perdício que consuma a energia da planeta. De-
14	vemos diminuir na medida certa que vamos usar.
15	. O volume no gasto de água é consumir no po-
16	to certo. O 50% das comunidades usam a água pra
17	varias coisas, também pra desperdiçar-la. Por ex;
18	tirar água nas calçadas, quando um parente dar
19	uma mangueira pra uma criança tomar banho no
20	pátio. Também a água é utilizado em alguns
21	produtos comuns no dia a dia. A água é um líqui-
22	do muito importante pra o corpo humano e ajuda
23	( <del>para</del> ) um saúde estável.
24	Para a busca de equilíbrio entre o consumo e
25	sustentabilidade o governo deve reduzir no con-
26	sumo dos recursos naturais e na energia do pla-
27	neto. As sociedades e a educação devem fazer
28	uma coleta em consumir as energias e água
29	nas medidas certas, e pensar no futuro
30	para as crianças.

Quadro 17: Produção inicial digitada de Junie

Equilíbrio. Consumo. Sustentabilidade. O equilíbrio é o volumen de gasto na produção dos produtos. O consumo é consumir na medida certa. Sustentabilidade é manter o consumo sustentável. Para buscar um equilíbrio entre o consumo e sustentabilidade, na minha opinião, é reduzir no consumo recursos naturais e no gasto de água.

Os 20% das populações que vivem no país do hemisferio do norte, consume o 80% dos recursos naturais. As populações devem reduzir no gasto de energia do planeta, para consumir na quantidade necessária. Também não é usar com desperdicio que consume a energia da planeta. Devemos diminuir na medida certa que vamos usar.

O volume no gasto de água é consumir no ponto certo. O 50% das comunidades usam a água pra varias coisas, também pra desperdiciar-la. Por ex; tirar água nas calçadas, quando um parente dar uma manguela pra uma criança tomar banho no pátio. Também a água é utilizado em alguns produtos comuns no dia a dia. A água é um líquido muito importante pra o corpo humano e ajuda um saúde estável.

Para a busca de equilíbrio entre o consumo e sustentabilidade o governo deve reduzir no consumo dos recursos naturais e na energia do planeta. As sociedades e a educação devem fazer uma coleta em consumir as energias e água nas medidas certas, e pensar no futuro para as crianças.

Junie mobiliza as capacidades de significação – relacionando aspectos macro com a sua realidade (5CS) e se posicionando sobre relações textos-contextos (8CS) – ao estabelecer a tese de que para se ter equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade é necessário “reduzir no consumo recursos naturais e no gasto de água” (linhas 6-7).

A aluna se equivoca na definição de “equilíbrio” e “consumo” (linhas 1-3), embora a primeira palavra seja semelhante em francês (*équilibre*) e a segunda em crioulo haitiano (*konsomasyon*) e francês (*consommation*). No restante do texto, “consumo” é empregado corretamente, o que indica que a aluna conhece o vocabulário. Portanto, parece que a dificuldade não é definir “equilíbrio” e “consumo” isoladamente, mas a partir da relação desses termos com a “sustentabilidade”, também definida de modo insatisfatório (linha 3-4). Um trabalho com vistas à compreensão de pré-construídos coletivos (4CS) pode auxiliar nesse sentido, pois as capacidades de significação cooperam para a construção de sentidos,

representações e conhecimentos sobre conteúdos temáticos que envolvem diferentes experiências humanas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Junie emprega como argumento uma informação contida na coletânea de textos motivadores: “Os 20% das populações que vivem no país do hemisfério do norte, consome o 80% dos recursos naturais” (linhas 8-10). Entretanto, não se dá continuidade à argumentação sobre a problemática, pois na frase seguinte ocorre uma quebra na progressão textual devido à introdução da ideia de que as pessoas, de maneira geral, devem reduzir o gasto de energia (linhas 10-11). Tampouco o restante do segundo parágrafo contém argumentos para a defesa dessa redução, mas apenas uma sequência de recomendações sem detalhamento.

No terceiro parágrafo, apresenta-se o problema do desperdício de água, porém apenas de forma dissertativa, baseando-se em informações do senso comum, tal como “A água é um líquido muito importante pra o corpo humano e ajuda um saúde estável” (linhas 21-23). Desse parágrafo e do anterior, depreende-se a dificuldade da aluna em mobilizar argumentos na defesa da tese apresentada no início do texto, dificuldade que pode ser contornada após o trabalho com as capacidades de significação.

No parágrafo de conclusão, a proposta de intervenção carece de detalhamento, em especial, sobre como as medidas propostas podem ser implementadas. É possível que a construção de sentidos e conhecimentos oportunizada pelo trabalho com as capacidades de significação favoreça a elaboração de uma proposta mais completa.

Para além das capacidades de significação, a análise da produção inicial de Junie evidencia inadequações próprias de quem está no processo de aprendizagem do português como língua adicional. A influência do espanhol, língua que a aluna aprendeu ao viver e estudar na República Dominicana, transparece em sua escrita, conforme se observa no emprego de “volumen” (linha 2) para o equivalente “volume” em português, embora a palavra esteja escrita corretamente em outro momento do texto (linha 15).

Ademais, ocorrem as construções “Os 20% das populações” (linha 8), “o 80% dos recursos naturais” (linha 9) e “O 50% das comunidades” (linha 16), nas quais o emprego indevido dos artigos definidos antes das porcentagens espelha as respectivas frases em espanhol. Igualmente, a construção “desperdiçar-la” (linha 17) é influência do verbo “desperdiçar” em espanhol.

Do mesmo modo, o uso do verbo “tirar”, em vez de “jogar”, na frase “tirar água nas calçadas” (linha 18) advém do fato daquele ser um falso cognato do par português-espanhol. Já o verbo “consumir” possui uma conjugação regular em espanhol e irregular em português quando no presente do indicativo, o que explica o uso da forma “consume” (linhas 9 e 13).



Outras inadequações associadas ao fato de Junie estar em processo de aprendizagem de português como língua adicional é o problema de concordância nominal em “um saúde” (linha 23) e a escrita de “maguela” (linha 19), em vez de “mangueira”. O termo “uma coleta” (linha 28) também parece ter sido empregado equivocadamente.

As demais inadequações são frequentes entre falantes de português como língua materna, tais como a falta de acentuação nas palavras “equilibrio” e “varias”, bem como o uso da escrita informal “pra” (linhas 17, 19 e 22) no lugar de “para”.

Na duas próximas seções, apresento a análise da produção intermediária e final de Junie. Para tanto, também são analisadas transcrições de áudios referentes às aulas dos módulos 2 (APÊNDICE G), 5 (APÊNDICE J) e 7 (APÊNDICE P), nos quais se concentra a maior parte das atividades mobilizadoras das capacidades de significação.

### **5.2.8 As capacidades de significação na produção intermediária de Junie**

Junie elaborou a produção intermediária após o término do módulo 6 (APÊNDICE K) e teve a oportunidade de planejá-la e rever brevemente os conteúdos dos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J) para recordá-los. Orientei a aluna a avaliar como as discussões que empreendemos nesses módulos ou outros conhecimentos que possuísse poderiam ajudá-la na argumentação do texto. Junie pediu *feedback* em alguns momentos, o que procurei conferir sem interferir diretamente na produção textual.

A seguir, a produção intermediária de Junie (FIGURA 11), acompanhada da versão digitada (QUADRO 18).

Figura 11 Produção intermediária de Junie

1	No 2015, a França tornou-se o primeiro país do mundo a
2	aprovar a lei da proibição dos utensílios descartáveis e plás-
3	ticos. Deste modo, esta lei deveria ser aprovada no mundo
4	para que a sustentabilidade adequada seria necessária. Para
5	buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, é
6	necessário reduzir o consumo de recursos naturais, principal-
7	mente o gasto de água.
8	20% da população que vivem em países de hemisfério norte
9	gastam o 80% de recursos naturais. Para reduzir o consu-
10	mo de recursos naturais os consumidores devem saber que
11	a energia é essencial para o funcionamento dos setores das so-
12	iedades. Por isso, é importante ter os recursos energéticos. Todos
13	países gastam muita energia não sustentável. No 2015, a ene-
14	rgia elétrica criou o 90% no Brasil. Por isso, os países devem seguir
15	os passos dos exemplos positivos do Brasil na produção da energia
16	elétrica.
17	Além disso, é importante reduzir o gasto de água para ter um equi-
18	líbrio sustentável. Devido ao desperdício de água no banheiro, e o
19	varramento de água nas tubulações, no gasto de água dentro de casa é
20	importante reduzir o desperdício. Porém, o maior problema não é o uso
21	dentro de casa, o desperdício e o varramento de água nas tubulações. Por
22	exemplo, o desperdício de água nas tubulações do Brasil é elevado a 33,8%, entretan-
23	to, em Alemanha o desperdício é 0,9%. Para reduzir o gasto de água, tanto as Cida-
24	dades e o governo devem combater o desperdício.
25	Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não sustentável e aumen-
26	tar a energia sustentável e trocar os tubos com varrimentos para reduzir o
27	gasto de água. As sociedades devem fazer uma campanha de conscientização de ene-
28	rgia e água, nas escolas e nas TV, para fazer buscar um equilíbrio. As socie-
29	dades devem reduzir o consumo de energia e água, para poder buscar um equilíbrio
30	entre o consumo e a sustentabilidade dos recursos naturais.

## Quadro 18: Produção intermediária digitada de Junie

No 2015, a França tornou-se o primer país do mundo ao aprovar a lei da proibição dos utensílios descartáveis e plásticos. Desse modo, essa lei deveria ser aprovada no mundo para que a sustentabilidade adequada seria necessária. Para buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, é necessário reduzir o consumo de recursos naturais, principalmente o gasto de água.

O 20% da população que vivem nos países de hemisfério norte gastam o 80% de recursos naturais. Para reduzir no consumo de recursos naturais os consumidores devem saber que a energia é essencial para o funcionamento dos setores das sociedades. Por isso, é importante ter os recursos energético. Todos países gastam muitas energia não sustentável. No 2015, a energia eólica creceu o 50% no Brasil. Por isso, os países devem seguir os passos dos exemplos positivos do Brasil na produção da energia eólica.

Além disso, é importante reduzir no gasto de água para ter um equilíbrio sustentável. Devido no desperdício de água nos condomínios, e o vazamento de água nas tubulações. Pra o gasto de água dentro casa é importante reduzir o desperdício. Porém, o maior problema não é o uso dentro da casa, o desperdício é no vazamento de água na tubulações. Por exemplo, o desperdício de água na tubulação do Brasil é elevado 38,8%, entretanto, em Alemanha o desperdício é o 9%. Pra reduzir no gasto de água, tanto os cidadão e o governo devem combater o desperdício.

Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não sustentável e aumentar a energia sustentável, e trocar os tubos com vazamentos pra reduzir no gasto de água. As sociedades e o governo devem fazer uma campanha de conscientização de energia e água, nas escolas e nas TV. Entretanto, as sociedades devem reduzir no consumo da energia e água, pra poder buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade dos recursos naturais.

Junie optou por manter a tese de que para se ter o equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade é necessário reduzir o consumo de recursos naturais como a água (linhas 6-7). No primeiro parágrafo, a contextualização do tema difere da produção anterior, pois, em vez de tentar definir os termos “equilíbrio”, “consumo” e “sustentabilidade”, a aluna faz alusão

histórica à aprovação da lei francesa sobre o uso de utensílios plásticos descartáveis, opinando que essa deveria ser aprovada em outros lugares do mundo (linhas 1-3).

A mesma opinião havia sido compartilhada durante a atividade 17 do módulo 2 (APÊNDICE G), quando perguntei o que os alunos achavam sobre a nova lei e se seria fácil aprová-la em outros países. Conforme o excerto 26, Junie considera a lei boa e que ela deveria ser aprovada no mundo inteiro. Entretanto, no excerto 27, responde que a aprovação não seria fácil devido a interesses comerciais. A mobilização das capacidades de significação contribui para a reflexão da aluna, a qual se posiciona sobre relações textos-contextos (8CS) ao se colocar como defensora da lei francesa.

#### Excerto 29

01 Junie eu acho que é bom  
 02 Profa. e vocês acham que essa lei deveria ser aprovada em outros  
 03 países ou não?  
 04 Goodson no mundo inteiro  
 05 Junie no mundo inteiro

#### Excerto 30

01 Junie eu acho que não  
 02 Profa. por que não?  
 03 Junie porque as pessoas que vendem esses produtos vai achar ruim  
 04 pra eles  
 05 Goodson e vai ter uma queda total

Junie inicia o segundo parágrafo com a mesma ideia apresentada na produção inicial: “O 20% da população que vivem nos países de hemisfério norte gastam o 80% de recursos naturais” (linhas 8-9). Em seguida, argumenta que “Para reduzir no consumo de recursos naturais os consumidores devem saber que a energia é essencial para o funcionamento dos setores das sociedades” (linhas 9-12), ideia semelhante à apresentada na produção inicial. No restante do parágrafo, argumenta que os países consomem muita energia não sustentável e que o exemplo do Brasil no tocante à produção de energia eólica deveria ser seguido (linhas 12-16).

Nas atividades de 48 a 50 do módulo 5 (APÊNDICE J), os alunos puderam refletir e discutir sobre alguns problemas relativos ao uso de energia não-sustentável no mundo, bem

como avaliar positiva ou negativamente os tipos de investimento em energia efetuados pelo Brasil nos últimos anos. Embora Junie não tenha se manifestado verbalmente sobre essas questões durante a aula, a reflexão “silenciosa” pode ter contribuído para a compreensão de que a energia não-sustentável é prejudicial e a sustentável é benéfica para o planeta (4CS), assim como para a tomada de posicionamento quanto ao exemplo do Brasil na produção de energia eólica (8CS).

O terceiro parágrafo da produção inicial tem caráter apenas dissertativo e se baseia no senso comum, ao passo que o mesmo parágrafo na produção intermediária é de natureza argumentativa e vai além do senso comum ao tratar do desperdício de água. Junie argumenta ser importante reduzir o desperdício de água nas residências, mas aponta que o maior desperdício ocorre nas tubulações devido a vazamentos (linhas 19-21). A aluna compara as estatísticas do Brasil e da Alemanha nesse aspecto (linhas 22-23).

Nas atividades de 26 a 41 do módulo 5 (APÊNDICE J), abordamos o desperdício de água e pedi que os alunos identificassem como a maior parte dele acontece. Em resposta, no excerto 28, Junie disse que o maior desperdício ocorre nos “tubos” devido a vazamentos, ao contrário da crença de que seria nas residências. Assim, a aluna mobiliza as capacidades de significação demonstrando compreensão de pré-construídos coletivos (4CS) – no caso a crença equivocada de que o maior desperdício de água ocorre nas residências – e relacionando aspectos macro com sua realidade (5CS), na aplicação da problemática do desperdício ao contexto brasileiro.

#### Excerto 31

- 01 Junie normalmente pensa que acontece (2.5) na casa  
 02 Profa. isso (.) só que é na casa onde o texto que a gente leu na  
 03 aula passada fala que mais tem problema de desperdício?  
 04 Junie não  
 05 Profa. onde mais tem problema?  
 06 Junie o texto fala que ( ) esqueci como fala o tubo que (1.5)  
 07 o tubo né ou os tubos  
 08 Profa. é (.) que também a gente chama de tubulação  
 09 Junie é tubulação  
 10 Profa. qual que é o problema com a tubulação? (.)  
 11 Junie problema com (4.0) tá vazando

Na produção intermediária, Junie argumenta que tanto o governo como o cidadão devem combater o desperdício (linhas 23-24). Na atividade 37 do módulo 5 (APÊNDICE J), após a leitura sobre a crise hídrica no estado de São Paulo entre 2014 e 2016, os alunos refletiram sobre o seguinte comentário da gerente do Instituto Akatu, referente à perda de água nas tubulações do sistema de abastecimento: “Chama a atenção que nenhuma ação para reparar estas perdas tenha sido divulgada”. Perguntei aos alunos qual teria sido a intenção da gerente ao fazer o comentário, ao que Junie respondeu:

### Excerto 32

01 Junie a gabriela quer (.) o governo tem que que ver sobre isso  
 02 Profa. exatamente (2.0) por que ninguém na televisão fala sobre  
 03 isso?  
 04 Junie nunca fala sobre isso pra continuar tend- falando que tem  
 05 que fechar a torneira essas coisa assim  
 06 Profa. interessante e eu fico pensando por que que não falam que  
 07 o governo tem que fazer alguma coisa (.) vocês conseguem  
 08 imaginar por quê?  
 09 Junie pode ser também porque vai dar muito trabalho pra eles

Para responder, a aluna mobiliza as capacidades de significação, demonstrando compreender a relação entre textos e a forma de pensar de quem os produz (1CS), no caso a gerente do Instituto Akatu, e apontando possíveis razões por que as perdas são pouco divulgadas e o governo parece não agir (5CS). Posteriormente, no texto, Junie se posiciona (8CS) sobre a questão, afirmando que o governo deve combater o desperdício de água nas tubulações (linha 24).

Também perguntei aos alunos se achavam que a gerente do Instituto Akatu considera desnecessária a redução do consumo de água nas residências (módulo 5/atividade 39). Exibindo compreender a relação entre textos e a forma de pensar de quem os produz (1CS), Junie responde no excerto 30 de forma semelhante ao seu posicionamento (8CS) na produção intermediária (linhas 23-30).

### Excerto 33

01 Junie é importante também (2.0) é importante porque aí tem que  
 02 (1.5) tem que consumir a quantidade que vai utilizar

No parágrafo de conclusão, a proposta de intervenção é apresentada de forma mais detalhada do que na produção inicial, o que se atribui ao trabalho com as capacidades de significação ao longo da sequência didática. Junie propõe que o governo reduza o consumo de energia não-sustentável e aumente a energia sustentável, além de que troque os tubos com vazamento para evitar o desperdício de água. Ademais, tanto o governo quanto a sociedade devem realizar, nas escolas e na TV, campanhas de conscientização sobre o consumo de água e energia.

Em suma, as capacidades de significação trabalhadas na sequência didática, particularmente nos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), foram essenciais para a construção da argumentação de Junie na sua produção intermediária, conforme revelam as análises do texto e transcrições das aulas. Especificamente, a aluna mobiliza as seguintes capacidades de significação: compreender a relação entre textos e a forma de pensar de quem os produz (1CS), compreender conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS), relacionar aspectos macro com sua realidade (5CS) e posicionar-se sobre relações textos-contextos (8CS).

Para além das capacidades de significação, novamente se verifica a influência da língua espanhola na produção intermediária de Junie, como no emprego de “primer” (linha 1), do artigo em “o 20%” (linha 8), “o 80%” (linha 9), “o 50%” (linha 14) e “o 9%” (linha 23), assim como na não contração da preposição com o artigo feminino em “em Alemanha” (linha 23) e nos problemas de ortografia/acentuação em “adecuada” (linha 4), “creceu” (linha 14), “devería” (linha 3), “sería” (linha 4), “energía” (linha 11) e “desperdicio” (linha 20).

Outras inadequações que podem estar associadas ao fato de Junie ser aprendiz de português como língua adicional são: “No 2015” (linha 1 e 13) e “Devido no” (linha 18). Já outras são comuns entre falantes de português como língua materna, como a falta de concordância nominal em “população que vivem” (linha 8), “os recursos energético” (linha 12), “na tubulações” (linha 22) e “os cidadão” (linha 23). Tais questões foram abordadas em atividades paralelas (APÊNDICE Q) ao módulo 7 (APÊNDICE P) para que possam ser resolvidas na produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Na próxima seção, apresento a análise da produção final de Junie.

### **5.2.9 As capacidades de significação na produção final de Junie**

A seguir, a produção final de Junie (FIGURA 12), acompanhada da versão digitada (QUADRO 19).

Figura 12: Produção final de Junie

1	Em 2019, a França tornou-se o primeiro país do mundo a apro-
2	var a lei da proibição dos utensílios plásticos descartáveis. Nesse mo-
3	do, essa lei deveria ser aprovada no mundo para a sustentabilida-
4	de necessária. Entretanto, para buscar um equilíbrio entre o consumo
5	e a sustentabilidade também é necessário reduzir o consumo de
6	recursos naturais como a energia e a água.
7	Para reduzir o consumo da energia os consumidores devem sa-
8	ber que ela é essencial para o funcionamento dos setores da
9	sociedade. Por isso, é importante ter os recursos energéticos.
10	Porém, o fato da maioria dos países que gastam muita energia
11	não sustentável como o carvão e o petróleo é negativo. Mas
12	em 2015, a energia eólica cresceu 50% no Brasil. Por isso,
13	os países devem seguir os passos do exemplo positivo do Bra-
14	sil na produção da energia sustentável.
15	Além de isso, é importante reduzir o gasto de água para ter um equi-
16	líbrio sustentável. Devido ao desperdício de água nas casas e o vazamen-
17	to de água nas tubulações, o problema aumenta. Desse modo, para o gas-
18	to de água dentro da casa é importante reduzir o desperdício. Porém,
19	o maior problema não é o uso dentro da casa mas o desperdício no va-
20	zamento de água nas tubulações. Por exemplo, o desperdício de água na tu-
21	bulação do Brasil é elevado, 38%. Entretanto, em Alemanha o desperdício
22	é apenas 9%. Portanto, para reduzir o gasto de água, tanto o cidadão quanto
23	o governo devem combater o desperdício.
24	Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não sustenta-
25	vel e aumentar a energia sustentável. Ademais, trocar os tubos com
26	vazamento para reduzir o desperdício de água. As comunidades devem
27	reduzir o consumo da energia e água. Também os governos e as comunidades
28	devem fazer uma campanha de conscientização de energia e água nas
29	escolas e na TV para poder buscar um equilíbrio entre o consumo e a
30	sustentabilidade dos recursos naturais.



Quadro 19: Produção final digitada de Junie

Em 2015, a França tornou-se o primeiro país do mundo a aprovar a lei da proibição dos utensílios plásticos descartáveis. Desse modo, essa lei deveria ser aprovada no mundo para a sustentabilidade necessária. Entretanto, para buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade também é necessário reduzir o consumo de recursos naturais como a energia e a água.

Para reduzir no consumo da energia os consumidores devem saber que ela é essencial para o funcionamento dos setores da sociedade. Por isso, é importante ter os recursos energéticos. Porém, o fato da maioria dos países que gastam muita energia não sustentável como o carvão e o petróleo é negativo. Mas em 2015, a energia eólica cresceu 50% no Brasil. Por isso, os países devem seguir os passos do exemplo positivo do Brasil na produção da energia sustentável.

Além de isso, é importante reduzir o gasto de água para ter um equilíbrio sustentável. Devido ao desperdício de água nas casas e o vazamento de água nas tubulações, o problema aumenta. Desse modo, para o gasto de água dentro da casa é importante reduzir o desperdício. Porém, o maior problema não é o uso dentro da casa mas, o desperdício é o vazamento de água na tubulação do Brasil. Por exemplo, o desperdício de água na tubulação do Brasil é elevado, 38%. Entretanto, em Alemanha o desperdício é apenas 9%. Portanto, para reduzir o gasto de água, tanto o cidadão quanto governo devem combater o desperdício.

Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não sustentável e aumentar a energia sustentável. Ademais, trocar os tubos com vazamento para reduzir o desperdício de água. As sociedades devem reduzir o consumo da energia e água. Também os governos e as comunidades devem fazer uma campanha de conscientização de energia e água nas escolas e na TV para poder buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade dos recursos naturais.

Junie elaborou a produção final após a aplicação do módulo 7 (APÊNDICE P), desenvolvido de forma personalizada para a aluna a partir dos aspectos problemáticos identificados em sua produção intermediária. Paralelamente, realizou atividades (APÊNDICE Q) para a adequação do texto à modalidade escrita formal da língua portuguesa. Tanto o módulo

quanto as atividades paralelas traziam excertos da produção intermediária que necessitavam de algum tipo de correção ou aperfeiçoamento.

Na produção intermediária, Junie apresenta a tese de que “é necessário reduzir o consumo de recursos naturais, principalmente o gasto de água” (linhas 6-7), ao passo que na final acrescenta a questão energética à tese, ao defender que “é necessário reduzir o consumo de recursos naturais como a energia e a água” (linhas 5-6). A reestruturação ocorreu após a atividade 2, que propunha a reflexão sobre a seguinte pergunta: Como você pode relacionar mais explicitamente a sua tese com a questão da energia abordada no segundo parágrafo da produção intermediária?

Ao fazê-lo, Junie relaciona aspectos macro com a realidade (5CS), no caso a importância da diminuição do consumo de energia para a sustentabilidade, e se posiciona sobre relações textos-contextos (8CS), ao defender a diminuição do consumo de energia. No excerto 34, acompanha-se a realização da atividade em aula.

#### Excerto 34

- 01 Junie então aí preci- é necessário também reduzir no consumo da  
02 energia principalmente no gasto de água?
- 03 Profa. mas aí energia e água são dois recursos naturais  
04 diferentes
- 05 Junie é (.) porque aí fala da energia e aí da água
- 06 Profa. você acha que (6.0)
- 07 Junie eu acho que devia ser assim (1.5) dá pra colocar assim  
08 também
- 09 Profa. aham dá
- 10 Junie é porque em vez de consumo de recursos natu- naturais  
11 principalmente o gasto de água deveria ser reduzir o  
12 consumo da energia principalmente o gasto da água (.) de  
13 água
- 14 Profa. mas você vê que energia e água não têm relação uma com a  
15 outra esse é que o pro-
- 16 Junie ah tá
- 17 Profa. energia e água têm relação com recursos naturais mas  
18 energia e água não têm relação uma com a outra
- 19 Junie então assim (.) reduzir o consumo de recursos naturais  
20 como a energia e o gasto de água
- 21 Profa. aí você fez a conexão

O segundo parágrafo enfoca o consumo de energia. Enquanto na produção intermediária Junie afirma que “todos” os países gastam muita energia não-sustentável (linhas 12-13), na produção final diz que “a maioria” dos países gastam muito esse tipo de energia (linhas 10-11). A troca de “todos” para “a maioria” ocorreu após a realização da atividade 6, na qual se pergunta por que seria problemático afirmar que todos os países gastam muita energia não-sustentável. Embora Junie não explique a razão do problema, decide pela troca, conforme o excerto 35, demonstrando relacionar aspectos macro com a realidade (5CS) e se posicionar sobre relações textos-contextos (8CS).

#### Excerto 35

01 Profa. uma coisinha que eu gostaria de falar oh essa daqui oh por  
 02 que pode ser problemático afirmar que Todos os países  
 03 gastam muita energia não sustentável?  
 04 Junie a maioria

No mesmo parágrafo (linhas 10-11), a aluna mobiliza as capacidades de significação ao exemplificar o carvão e o petróleo como tipos de energia não-sustentável cujo uso é negativo para o planeta. O mesmo exemplo é dado no excerto 36 abaixo, referente a uma das aulas do módulo 5 (APÊNDICE J).

#### Excerto 36

01 Junie já sei (.) porém o fato de que- porém o fato de que os  
 02 países gastam (.) porém o fato (.)  
 03 Profa. da maioria  
 04 Junie da maioria (.) esqueci como que (7.0) porém o fato de que  
 05 a maioria dos países que gastam muita energia não  
 06 sustentável como o carvão e o petróleo (2.0) é positivo?  
 07 Profa. é positivo?  
 08 (7.5)  
 09 Junie ( ) a energia não sustentável  
 10 Profa. isso (.) eles gastarem muita energia não sustentável é  
 11 positivo?  
 12 Junie não  
 13 Profa. por quê?  
 14 (9.5)  
 15 Junie é negativo acho que é

- 16 Profa. por quê?
- 17 Junie porque se gast- (1.5) porque se gasta muito (.) muita  
18 energia não sustentável vai (2.5) vai deixar (3.0) não vai  
19 ficar bem pra o meio ambiente
- 20 Profa. exatamente (.) então como que ficaria a sua frase?
- 21 Junie porém a maio- porém o fato da (2.0) porém o fato das (1.5)  
22 o fato das maiorias dos países que gastam muita energia  
23 não sustentável como (4.0) como o carvão e o petróleo é  
24 negativo

A análise efetuada indica que Junie relacionou aspectos macro com a realidade (5CS) e se posicionou sobre relações textos-contextos (8CS) de modo a fortalecer a argumentação em sua produção final.

A mobilização das capacidades de significação também foi fundamental para o fortalecimento da argumentação na produção final (e intermediária) de Abigaël e Goodson, à medida que os alunos refletiam sobre possíveis ideologias, relações de poder e práticas sociais e culturais subjacentes à temática abordada (CRISTOVÃO, 2013).

Alguns estudos investigam a inclusão de atividades mobilizadoras das capacidades de significação em matérias didáticos (BARTHOLOMEU, 2016; LABELLA-SÁNCHEZ, 2016; QUEROZ; STUTZ, 2016; LANFERDINIDI, 2012; BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2014; RIOS-REGISTRO, 2014). Esta pesquisa acrescenta às contribuições dos estudos anteriores ao examinar o resultado do trabalho com as capacidades de significação diretamente nas produções textuais dos alunos.

Concluída a análise das produções textuais dos três alunos, verifica-se um importante desenvolvimento das capacidades de significação, o que contribuiu visivelmente para a construção da argumentação nos textos. O íterim entre uma versão e outra, preenchido por seis módulos, oportunizou a reflexão sobre a produção inicial para que se pudesse depois voltar a ela munido dos conhecimentos linguístico-textuais para aperfeiçoá-la (PASQUIER; DOLZ, 1996).

A partir da próxima seção, enfoco a segunda pergunta de pesquisa, ou seja, a mobilização das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para a progressão dos textos produzidos.

### 5.3 AS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DE CONEXÃO

O modelo didático de gênero elaborado no capítulo 4 demonstra a forte presença de organizadores lógico-argumentativos na redação do Enem. Após a análise das produções iniciais de Abigaël, Goodson e Junie, constatei a necessidade de ampliar o conhecimento dos alunos sobre essa importante característica do gênero. Para tanto, elaborei o módulo 4 (APÊNDICE I) com enfoque nas capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão (BRONCKART, 1999).

### 5.3.1 A conexão nas produções textuais de Abigaël

Abigaël demonstra o conhecimento de alguns organizadores lógico-argumentativos ao trabalhar a progressão em sua produção inicial (ver FIGURA 4). A aluna emprega os organizadores *e* (linhas 6, 7, 17, 21, 23, 26 e 27) e *também* (linhas 24 e 26) para denotar adição de ideias, enquanto utiliza o organizador *para* (linhas 5, 16 e 22) ao expressar finalidade.

O organizador de oposição *porém* é mobilizado duas vezes (linhas 2 e 12), quando a aluna contrasta a disparidade entre a quantidade de recursos naturais consumidos nos hemisférios norte e sul. Como organizadores de causa/explicação, Abigaël emprega *porque* (linha 13) e *por/por isso* (linha 14 e 20), explicando que o desperdício de recursos naturais ocorre “*porque* estas populações [do hemisfério norte] não consumem a quantidade que deveria” e “*por* falta de educação ambiental”. A aluna justifica que “*por isso* cada país do mundo deve fazer sua parte” para proteger os recursos naturais e o meio ambiente.

A construção “*segundo* a filosofia” (linha 19) demonstra conhecimento quanto a um importante organizador lógico-argumentativo para a expressão de conformidade. No conjunto, Abigaël empregou sete organizadores diferentes (*e*, *também*, *para*, *porém*, *por/por isso*, *porque* e *segundo*) que já faziam parte do seu repertório linguístico desde antes do início da sequência didática, o que demonstra o caráter espiralado do desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Outros organizadores lógico-argumentativos são trabalhados no módulo 4 (APÊNDICE I) da sequência para que a aluna continue a ampliar seus conhecimentos.

Ao elaborar as produções intermediária e final, Abigaël pôde consultar uma lista com alguns organizadores lógico-argumentativos e seus efeitos de sentido (APÊNDICE D), de modo que não foi exigida a memorização dos organizadores estudados. Contudo, esperava-se que a aluna identificasse qual organizador empregar, bem como o local adequado para fazê-lo nos textos.

Na produção intermediária (ver FIGURA 5), verifica-se um aumento no número e variedade de organizadores, pois 11 são utilizados pela primeira vez. É o caso do organizador de causa/explicação *visto que* (linha 10), empregado de forma sintaticamente inadequada, mas razoavelmente compreensível para argumentar que o planeta reage negativamente *visto que* muitos seres humanos não possuem educação ambiental. Ao listar alguns problemas ambientais causados pela ação humana, Abigaël emprega os organizadores de exemplificação *tal como* (linha 11) e de adição *além disso* (linha 11).

Como estratégia argumentativa, a aluna utiliza o organizador *de acordo com* para citar o filósofo Jean Paul Sartre (linha 16), o que difere da produção inicial, na qual somente *segundo* é utilizado. Já para estabelecer o paralelo entre a citação e o argumento de que os países são responsáveis pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, é feito o uso do conector *do mesmo modo* (linha 17).

Novos organizadores para a expressão de oposição também se destacam e o organizador *porém*, presente na produção inicial, foi descartado. Com *no entanto* (linha 19), Abigaël contrasta a importância do Acordo de Paris com o risco do presidente Donald Trump cancelar a participação dos EUA no acordo. Acrescenta, com a utilização do conector *além disso* (linha 20), que os EUA são os maiores consumidores de energia não-sustentável no mundo. Em contraste, estabelecido pelo uso de *todavia* (linha 21), argumenta que o Brasil é um exemplo de país que investe em energia eólica.

Após essa argumentação, Abigaël afirma que “*Desse modo, a fim de* diminuir o aquecimento global os países deveriam ser responsáveis” (linha 22-23). Na afirmação, há o emprego do organizador de conclusão *desse modo* (nenhum é empregado na produção inicial) e de finalidade *a fim de* (apenas *para* é utilizado na produção inicial).

Ao contrário da primeira produção, Abigaël inicia o último parágrafo da produção intermediária com o organizador de conclusão *em síntese* (linha 24) e utiliza o organizador *por meio de* (linha 29) para indicar os diferentes agentes sociais que poderiam contribuir para a redução do consumismo.

Durante a aplicação do módulo 4 (APÊNDICE I), constatou-se que a aluna desconhecia a maioria dos organizadores lógico-argumentativos abordados e que a prática desses mecanismos de textualização possibilitou a aprendizagem de novo vocabulário em português, além do aperfeiçoamento da progressão textual na redação do Enem

Após o trabalho com o módulo 7 (APÊNDICE M), personalizado para cada aluno, Abigaël elaborou a produção final (ver FIGURA 6), na qual utilizou os mesmos organizadores

da produção intermediária, além de incluir o organizador de conclusão *dessa maneira* (linhas 10 e 17) e o de exemplificação *por exemplo* (linha 26).

Na primeira atividade do módulo, a aluna identificou o tipo de relação possível (adição, consequência, finalidade ou oposição) entre os seguintes trechos da produção intermediária: “Em 1962 ela escreveu o famoso livro *Primavera Silenciosa*, esse livro há como objetivo de educar a humanidade sobre o meio ambiental e o sustentabilidade” (linhas 2-4) e “Hoje vivemos no mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade” (linhas 4-5). Conforme o excerto 37, Abigaël afirma haver uma relação de oposição entre os dois trechos e dá exemplos de organizadores lógico-argumentativos que poderiam ser usados para marcar a relação no texto.

#### Excerto 37

01 Profa.            você falou que em 62 a rachel carson escreveu um livro pra  
02                    educar as pessoas sobre o meio ambiente (.) hoje vivemos  
03                    em um mundo de desequilíbrio (.) então você comparou 62  
04                    quando ela fez algo e você tem hoje  
05 Abigaël           oposição  
06 Profa.           por quê?  
07                    (9.0)  
08 Abigaël           porque parece que eu fiz um comparação entre 62 e hoje (.)  
09                    e esse comparação tem um- tem um oposição  
10 Profa.           sim  
11 Abigaël           contrário  
12 Profa.           se eu tenho uma relação de oposição que palavra eu posso  
13                    usar pra marcar essa relação?  
14                    (41.0)  
15 Abigaël           pode ser (7.0) entretanto (.) porém (.) mas (.) no entanto

Abigaël decide inserir o organizador  *todavia* para marcar a relação de oposição entre os seguintes trechos na produção final (linha 3): “Em 1962, ela escreveu o famoso livro ‘*Primavera Silenciosa*’. Esse livre tem com objetivo educar a humanidade sobre o meio ambiente e a sustentabilidade.  *Todavia*, hoje vivemos em um mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade” (linhas 2-4).

Após a atividade 4, a aluna acrescentou o organizador  *no entanto* para esclarecer a relação entre a citação de Isaac Newton e o tema do consumo e sustentabilidade (linha 8) na seguinte passagem: “Segundo o físico Isaac Newton, ‘para toda ação existe uma reação’. Ele usa essa lei para falar de física.  *No entanto*, podemos usá-la para o consumo e a sustentabilidade,

visto ...” (linhas 7-9). O excerto 38 mostra a reflexão que levou a aluna ao acréscimo do organizador.

#### Excerto 38

- 01 Profa. que tipo de relação existe? isaac newton usa essa lei para  
 02 falar de física (.) nós usamos para poder falar de consumo  
 03 e sustentabilidade (.) é uma relação de adição?  
 04 Abigaël não  
 05 Profa. que tipo de relação é essa?  
 06 Abigaël oposição  
 07 Profa. o que você vai usar então?  
 08 Abigaël pode ser no entanto porém todavia

Com o conector *dessa maneira*, Abigaël introduz o argumento de que a prática do princípio dos 3 R's pode ajudar a proteger o meio ambiente e a alcançar a sustentabilidade: “*Dessa maneira*, para proteger o meio ambiente e para alcançar a sustentabilidade no mundo as pessoas devem praticar a lei dos 3R's” (linhas 10-12). O mesmo organizador é utilizado mais adiante no texto: “os países do mundo são responsáveis pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade. *Dessa maneira*, em 2015, o acordo de Paris foi assinado pelos 193 países das organizações unidas para diminuir o consumo de energia não-sustentável” (linhas 16-18).

No último parágrafo, embora a frase tenha problemas sintáticos, Abigaël utiliza o conector *por exemplo*: “Para resolver o desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade deve haver a intervenção do governo na propagação da lei, *por exemplo* a diminuição da energia não sustentável” (linhas 24-27).

A análise das produções textuais indica que Abigaël desenvolveu suas capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão, de modo a mobilizar um maior número e variedade de organizadores lógico-argumentativos nas produções intermediária e final, contribuindo significativamente para a progressão dos textos

Na próxima seção, apresento a análise quanto à conexão nas produções de Goodson.

### 5.3.2 A conexão nas produções textuais de Goodson

Na produção inicial (ver FIGURA 7), Goodson demonstra o conhecimento prévio dos seguintes organizadores lógico-argumentativos: *e* (linhas 2, 3, 4, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 24



e 28), *para* (linhas 1, 15, 16, 18, 22, 24), *assim* (linha 17) e *apesar de* (linha 7). É provável que o aluno tenha empregado o conector *mas* equivocadamente (linha 27), pensando em se tratar do advérbio *mais*, equívoco também frequente entre falantes de português como língua materna.

Uma variedade de organizadores lógico-argumentativos foram trabalhados, em especial no módulo 4 (APÊNDICE I), para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Ao elaborar as produções intermediária e final, Goodson pôde consultar uma lista com alguns organizadores e seus efeitos de sentido (APÊNDICE D), de modo que não se esperava que o aluno memorizasse os organizadores estudados. Contudo, ele deveria identificar qual empregar, bem como o local adequado para fazê-lo nos textos.

Goodson demonstra o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas na produção intermediária (ver FIGURA 8) ao utilizar pelo menos dois novos organizadores aprendidos no referido módulo. O primeiro, *conforme* (linha 9), é utilizado para citar o Instituto Akatu, enquanto o segundo, *dessa maneira* (linha 20), para iniciar o parágrafo de conclusão. Já o organizador *além disso* (linha 13) é empregado para introduzir um novo argumento: “*Além disso* a publicidade tem uma influência enorme sobre o consumismo”. Contudo, é provável que o aluno já conhecesse o conector desde antes da aplicação do módulo, pois utiliza o advérbio *além* na produção inicial (linha 19).

Goodson também emprega o organizador *portanto* (linha 2), porém inadequadamente, na tentativa de estabelecer a relação entre as seguintes ideias: “A sustentabilidade é uma forma que o indivíduo consumir e pensa no futuro. *Portanto* depois a revolução industrial que ocorre na europa no século XVIII e XIX a escala produção aumentar e incremento o volume da mercadoria” (linhas 1-4).

Os demais organizadores lógico-argumentativos na produção intermediária são *e* (linhas 1, 3, 4, 8, 15, 21, 22, 26 e 28) e *para* (linhas 5, 7, 17, 20, 26 e 27), também utilizados na produção inicial, além de *então* (linha 4), *como* (linha 15) e *também* (linha 21 e 26), os quais já eram de conhecimento do aluno desde antes do trabalho com a sequência didática.

Após o trabalho com o módulo 7 (APÊNDICE N), personalizado para cada aluno, Goodson elaborou a produção final (ver FIGURA 9), na qual utilizou cinco novos organizadores (*no entanto*, *por conseguinte*, *consequentemente*, *uma vez que* e *contudo*) para aperfeiçoar a progressão do texto. Depois das atividades 3 e 4, o aluno substituiu adequadamente, apesar do erro ortográfico, *portanto* por *no entanto* (linha 2-3) e acrescentou o conectivo *por conseguinte* (linha 5), estabelecendo as relações de oposição e consequência, respectivamente, na seguinte passagem: “A sustentabilidade é a forma que o indivíduo consumir sem desperdício e pensar na geração futuro. *No entanto* depois a revolução industrial que

ocorreu na europa no século XVIII e XIX a escala produção aumentou e incrementou o volume da mercadoria. *Por conseguinte* o mundo no qual vivemos tornou-se o mundo de consumismo” (linhas 1-7).

Goodson também incluiu o organizador *dessa maneira* (linha 7) ao defender a redução do consumismo: “*Dessa maneira* para ter a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo” (linhas 7-8). O excerto 39 se refere à realização da atividade 5, quando o aluno afirma a necessidade do conector, além da omissão da palavra *agora* presente na produção intermediária.

#### Excerto 39

01 Goodson conclusão  
 02 Profa. isso aí (.) então o que você pode usar?  
 03 (9.0)  
 04 Goodson dessa maneira?  
 05 Profa. pode ser  
 06 (6.5)  
 07 Goodson não precisa do agora né?  
 08 Profa. se você quiser pode tirar

Na atividade 7, Goodson acrescenta o organizador *além disso* ao identificar a relação de adição entre as seguintes frases: “Para falar da redução do consumismo precisamos focar em 3 R’s qui são: reduzir o consumo, reutilizar os materiais e reciclar os resíduos. *Além disso* conforme o instituto Akatu é importante o primeiro (lugar) R que é repensar antes de qualquer consumo” (linhas 9-11). No excerto 40, lê-se a resposta do aluno à atividade.

#### Excerto 40

01 Goodson é adição  
 02 Profa. isso mesmo (.) então eu preciso marcar essa relação de  
 03 adição (.) você percebeu que a gente sempre tem que  
 04 conectar as frases?  
 05 Goodson aham tá  
 06 Profa. então o que você pode colocar aqui pra fazer essa conexão?  
 07 Goodson além disso

Na atividade 8, Goodson reflete sobre como esclarecer a relação entre a citação de Immanuel Kant e a defesa da redução do consumismo, mas tem um pouco de dificuldade em

fazê-lo. No entanto, sugere o conectivo *consequentemente*, conforme o excerto 41. Assim, lê-se a seguinte passagem na produção final: “Com esses princípios podemos reduzir o consumismo e *consequentemente* entender o conceito do Kant que disse ‘Não somos ricos pelo que temos é sim pelo que não precisamos ter’” (linhas 13-16).

#### Excerto 41

01 Goodson então é essa dificuldade que eu tenho (.) pra fazer ( ) e  
 02 antes disso (.) depois do consumismo pra fazer essa ( )  
 03 Profa. é só você pensar naquelas ali oh qual que é a relação  
 04 entre-  
 05 Goodson consequência  
 06 Profa. sim  
 07 Goodson então é (2.0) consequentemente?  
 08 Profa. sim

A fim de explicar por que a publicidade tem uma grande influência no consumismo, Goodson emprega o organizador *uma vez que* (linha 18) na seguinte construção: “Além disso a publicidade tem uma influencia enorme sobre o consumismo, *uma vez que* ela exerce um papel protagonista em relação a disponibilização de informação sobre os produtos” (linhas 17-20). No excerto 42, o aluno responde à atividade 9.

#### Excerto 42

01 Profa. a gente já tá aqui no número 9 (.) marque o tipo de relação  
 02 entre a parte em itálico então essa parte aqui do itálico  
 03 e a sublinhada no tre- no trecho abaixo então é aquele  
 04 mesmo tipo de exercício é uma relação de conclusão  
 05 explicação finalidade ou oposição  
 06 Goodson aham  
 07 Profa. vamos ver (.) pode pensar  
 08 (5.5)  
 09 Goodson explicação?  
 10 Profa. deixa eu ver (3.5) eu não acabei de ler ((risos)) você leu  
 11 mais rápido (5.0) exatamente (.) se é uma relação de  
 12 explicação eu preciso (.) fazer essa relação ficar clara  
 13 pro leitor né  
 14 Goodson aham

- 15 Profa. como que eu faço isso?  
 16 (33.0)  
 17 Goodson nossa tá ventando agora  
 18 Profa. oi?  
 19 Goodson tá ventando  
 20 Profa. tá ventando você acha que vai chover?  
 21 Goodson eu acho que não (22.5) o- da explicação é-  
 22 Profa. é essa que você tava procurando?  
 23 Goodson é (13.5) pode usar uma vez que  
 24 Profa. pode

Goodson contrapõe o papel protagonista da publicidade com a citação de H. G. Wells de que “a publicidade é uma mentira legalizada”. Para isso, emprega o conector *contudo* (linha 20), explicando também que “*Por causa* dessas mentiras aumenta o consumismo” (linha 21): “a publicidade tem uma influencia enorme sobre o consumismo, uma vez que ela exerce um papel protagonista em relação a disponibilização de informação sobre os produtos. *Contudo*, como disse H. G. Wells ‘a publicidade é uma mentira legalizada’. *Por causa* dessas mentiras aumenta o consumismo” (linhas 17-21).

Os demais organizadores lógico-argumentativos empregados na produção final coincidem com os da produção intermediária (*e*, *para*, *conforme* e *também*). Na produção intermediária, os conectores *além disso* e *dessa maneira* são utilizados uma vez, enquanto o são duas vezes cada um na produção final.

A análise das produções indica que Goodson desenvolveu suas capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão e, portanto, pôde mobilizar adequadamente um número e variedade maiores de organizadores lógico-argumentativos para efetuar a progressão nos textos.

A seguir, analiso como Junie efetua a conexão para o desenvolvimento da progressão em seus textos.

### 5.3.3 A conexão nas produções textuais de Junie

Na produção inicial (ver FIGURA 10), Junie utiliza os seguintes organizadores lógico-argumentativos: *e* (linhas 5, 7, 22, 24, 26, 27, 28 e 29), *também* (linhas 12, 17 e 20), *para* (linhas 4 e 11) e *por exemplo* (linha 17). Já na produção intermediária (ver FIGURA 11), após o trabalho com as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão no módulo 4 (APÊNDICE I), a aluna incorpora os organizadores *desse modo* (linha 3), *por isso* (linhas 12 e

14), *além disso* (linha 17), *devido* (linha 18), *porém* (linha 20), *entretanto* (linha 22 e 28) e *assim* (linha 25).

Junie utiliza o conectivo *desse modo* (linha 3) para tornar mais clara a relação da lei francesa sobre utensílios descartáveis e o argumento de que essa também pode contribuir para a sustentabilidade em outros países: “No 2015, a França tornou-se o primer país do mundo ao aprovar a lei da proibição dos utensílios descartáveis e plásticos. *Desse modo*, essa lei deveria ser aprovada no mundo para que a sustentabilidade adequada seria necessária” (linhas 1-4).

Já o conectivo *por isso* (linha 14) é usado ao se argumentar por que os demais países devem seguir o exemplo do Brasil na utilização de energia eólica: “No 2015, a energia eólica creceu o 50% no Brasil. *Por isso*, os países devem seguir os passos dos exemplos positivos do Brasil na produção da energia eólica” (linhas 13-16).

Para o alcance da sustentabilidade, a aluna defende não somente a utilização de energias sustentáveis como também a redução do desperdício de água. Ao acrescentar o novo argumento, Junie emprega o organizador *além disso* (linha 17) conforme o seguinte trecho: “*Além disso*, é importante reduzir no gasto de água para ter um equilíbrio sustentável” (linhas 17-18). Entretanto, a frase com o organizador *devido* (linha 18) está incompleta, o que prejudica a compressão: “*Devido* no desperdício de água nos condomínios, e o vazamento de água nas tubulações” (linhas 18-19). Nas atividades de sintaxe (APÊNDICE Q), paralelas ao módulo 7 (APÊNDICE P), a frase é retomada para que possa ser concluída.

Ainda sobre o desperdício de água, Junie argumenta que a maior parte ocorre em razão de vazamentos em tubulações. O conectivo *porém* (linha 20) é usado para contrastar esse fato com a crença popular de que o maior desperdício ocorreria em residências: “Pra o gasto de água dentro casa é importante reduzir o desperdício. *Porém*, o maior problema não é o uso dentro da casa, o desperdício é no vazamento de água na tubulações” (linhas 19-21).

Para fortalecer sua argumentação, a aluna contrasta as estatísticas de desperdício de água nas tubulações do Brasil e da Alemanha, empregando o conector *entretanto* (linha 22) no seguinte trecho: “Por exemplo, o desperdício de água na tubulação do Brasil é elevado 38,8%, *entretanto*, em Alemanha o desperdício é o 9%” (linhas 21-23). Contudo, mais adiante, Junie utiliza o mesmo organizador inadequadamente: “As sociedades e o governo devem fazer uma campanha de conscientização de energia e água, nas escolas e nas TV. *Entretanto*, as sociedades devem reduzir no consumo da energia e água” (linhas 27-29).

Para iniciar o parágrafo de conclusão, é utilizado o organizador *assim* (linha 25), resumindo o ponto de vista da aluna da seguinte maneira: “*Assim*, o governo deve reduzir o

consumo da energia não sustentável e aumentar a energia sustentável, e trocar os tubos com vazamentos pra reduzir no gasto de água” (linhas 25-27).

Após a aplicação do módulo 7 (APÊNDICE P), Junie elaborou a produção final (ver FIGURA 12) e empregou dois novos organizadores lógico-argumentativos (*portanto* e *ademais*), a fim de aperfeiçoar a progressão em seu texto. Depois de argumentar sobre o problema do desperdício de água em residências e em tubulações, Junie acrescentou o conectivo *portanto* (linha 22) para concluir a seguinte ideia já apresentada na produção intermediária: “*Portanto*, para reduzir o gasto de água, tanto o cidadão quanto governo devem combater o desperdício” (linhas 22-23).

Ao elencar as ações que o governo deve tomar para promover a sustentabilidade, a aluna utiliza o organizador *ademais* (linha 25) após completar a atividade 9: “Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não sustentável e aumentar a energia sustentável. *Ademais*, trocar os tubos com vazamento para reduzir o desperdício de água” (linhas 24-26). Como o conector é semelhante ao do espanhol (*además*), a aluna pergunta à professora sobre a forma correta em português.

#### Excerto 43

- 01 Junie           é además ou ademais?  
02 Profa.         ademais

Na produção final, Junie também utiliza o organizador *entretanto* (linha 4) na seguinte passagem: “essa lei deveria ser aprovada no mundo para a sustentabilidade necessária. *Entretanto*, para buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade também é necessário reduzir o consumo de recursos naturais como a energia e a água” (linhas 3-6). A aluna utiliza o organizador após completar a atividade 1, conforme o excerto 44, na qual se solicita o esclarecimento da relação entre a lei francesa e a opinião defendida.

#### Excerto 44

- 01 Profa.         você viu co- aqui você tava falando da lei francesa e  
02                 depois você falou para buscar um equilíbrio (.) você  
03                 percebe como que você salta?  
04 Junie         aham  
05 Profa.         ou não? se você acha que não tem nada ((risos)) pode  
06                 falar(.) como você acha que você pode deixar mais claro  
07                 essa relação?

08 (16.0)  
 09 Junie então seria assim (.) entretanto para buscar um equilíbrio  
 10 entre o consumo e a sustentabilidade é necessário reduzir  
 11 o consumo de recursos naturais principalmente o gasto de  
 12 água

Com exceção de *portanto* e *ademais*, os outros organizadores lógico-argumentativos empregados na produção final (*e, para, por exemplo, também, desse modo, por isso, além disso, devido, porém, entretanto, assim*) também o são na produção intermediária ou inicial.

Na produção intermediária Junie deixa incompleta a frase iniciada pelo conector *devido*, mas a conclui na produção final: “*Devido* ao desperdício de água nas casas e o vazamento de água nas tubulações, o problema aumenta” (linhas 16-17). Em seguida, acrescenta o organizador *desse modo* para afirmar que: “*Desse modo*, para o gasto de água dentro da casa é importante reduzir o desperdício” (linhas 17-18).

As análises demonstram que Junie mobilizou um número e variedade maiores de organizadores lógico-argumentativos em suas produções intermediária e final, a fim de contribuir para a progressão nos textos, indicando o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão.

Tanto as produções de Junie quanto de Abigaël e Goodson demonstram o aperfeiçoamento alcançado, o qual não se trata de uma simples higienização dos textos, mas de uma profunda transformação do que se produziu inicialmente (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Concluída a análise da mobilização das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão nas produções textuais dos alunos, na próxima seção enfoco aspectos gramaticais, ortográficos e de vocabulário nas produções finais.

#### 5.4 GRAMÁTICA, ORTOGRAFIA E VOCABULÁRIO NAS PRODUÇÕES FINAIS

Paralelamente à aplicação do último módulo da sequência didática, os alunos realizaram atividades relacionadas a inadequações gramaticais (notadamente sintáticas), ortográficas e de vocabulário presentes na produção intermediária.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) salientam que em se tratando de sintaxe e ortografia, os problemas encontrados nas produções textuais não estão relacionados ao gênero textual em si, mesmo que certas unidades linguísticas possam ser mais frequentes em determinado gênero. Por isso, os autores recomendam que tais questões sejam trabalhadas no

final do percurso, quando já houver ocorrido o aperfeiçoamento dos níveis textuais. Assim, também se evita sobrecarregar os alunos com a correção de palavras e trechos que serão suprimidos na versão final.

Ao realizar as atividades (APÊNDICE M), Abigaël aperfeiçoou sintaticamente frases como “Rachel Carson, Americana, Cientista, Biologista e precursora da ecologia e das ideias em sustentabilidade” (produção intermediária) para “Rachel Carson, foi uma Biologa procuradora da ecologia e das ideias em sustentabilidade” (produção final). Além disso, corrigiu desvios como *biologista, há como objetivo de educar, meio ambiental, o sustentabilidade, no tal situação e eleição*, decorrentes do nível de proficiência da aluna como falante de português como língua adicional.

Ainda assim, a produção final apresenta inadequações, tal como a omissão do artigo feminino antes da palavra *assinatura* em “No entanto, no início de 2017, assinatura de acordo foi colocado em risco” (linhas 18-19) e do artigo masculino plural antes de *maiores* em “Além disso, os EUA são maiores consumidores da energia não-sustentavel” (linhas 20). No primeiro caso, também ocorre um erro de concordância nominal na forma “assinatura de acordo foi colocado”.

Na construção “Ela aumentou de 50% em 2015” (linha 21), o emprego equivocado da preposição *de* se deve, provavelmente, à interferência do crioulo haitiano e do francês, línguas nas quais se emprega uma preposição antes da porcentagem. Já outras inadequações cometidas são comuns entre falantes de português como língua materna, tal qual a falta de acentuação nas palavras *biologa, paises, filosofo, sustentavel, inicio, equilibrio, responsaveis* e *desequilibrio*.

No caso de Goodson, após a realização das atividades (APÊNDICE O), houve o aperfeiçoamento sintático de frases como “Conforme o instituto Akatu informa que antes esses R’s seria muito útil se apontar no primeiro R que é repensar” (produção intermediária) para “conforme o instituto Akatu é importante o primeiro (lugar) R que é repensar antes de qualquer consumo” (produção final).

Algumas vezes, o aluno apenas se lembrava do que já era de seu conhecimento e prontamente corrigia o erro. Por exemplo, no excerto 45 se acompanha o processo de modificação da construção “para que isso ser possível” (produção intermediária) para a forma no presente do subjuntivo “para que isso seja possível” (produção final).



01 Profa. aí tem um exercício acho que tem nessa folhinha aqui que  
 02 a gente precisa modificar (4.0) olha (.) para que isso (.)  
 03 o que a gente precisa mudar aqui no ser (12.0) a forma do  
 04 ser precisa ser uma outra conjugação  
 05 Goodson para que isso seja possível?

Contudo, na produção final ainda persistem erros associados ao nível de proficiência de Goodson como falante de português como língua adicional. É o caso da falta de concordância nominal em “na geração futuro” (linha 2), do equívoco ortográfico em “no entento” (linha 3) e “propaganta” (linha 27), da omissão da preposição “de” em “a escala produção” (linha 4) e da construção “atrés das mídias” (linha 30) no lugar de “através das mídias”. O uso de “propaganta” e “escala produção” se repete desde a produção intermediária.

Um erro frequente na produção inicial e intermediária – compartilhado por muitos falantes de português como língua materna –, mas corrigido na produção final do aluno foi a omissão da letra “r” no final dos verbos no infinitivo, conforme os exemplos: “é importante ela *fornece* as informações” (produção intermediária) e “é importante a publicidade *fornecer* as informações” (produção final); “tambem *sabe* o importante e necessário” e “tambem *saber* as informações necessárias” (produção final).

Junie também realizou atividades (APÊNDICE Q) e resolveu problemas sintáticos como o da frase incompleta “Devido no desperdício de água nos condomínios, e o vazamento de água nas tubulações” (produção intermediária). Na produção final, lê-se “Devido ao desperdício de água nas casas e o vazamento de água nas tubulações, o problema aumenta”.

Ademais, substituiu o frequente uso da forma coloquial *pra* pela forma *para* e corrigiu erros advindos da influência do espanhol, como *primer*, *devería* e *creceu*. Ainda assim, nota-se a influência do idioma na produção final por meio do emprego de *além de isso* (linha 15), *más* (linha 11) e *energía* (linhas 6, 7, 10, 12, 14, 25, 27 e 28).

Conforme se verifica, as produções finais de Abigaël, Goodson e Junie passaram por transformações que permitiram seu maior alinhamento à modalidade escrita formal da língua portuguesa. Ainda assim, os textos apresentam inadequações, algumas mais próprias de falantes de português como língua adicional.

Tendo em vista que os alunos se preparam para a participação no Enem, é importante destacar que os documentos norteadores do exame (BRASIL, 2005; BRASIL, 2002a) e a matriz de referência para a correção da redação (BRASIL, 2016) não fazem qualquer referência a possíveis participantes que não tenham o português como língua materna – a não ser no caso de Libras –, o que demonstra certa invisibilidade desse grupo que, segundo o Inep, somou

aproximadamente 7.000 pessoas<sup>45</sup> na aplicação de 2018, quase o dobro do número de usuários de Libras inscritos no exame<sup>46</sup>.

O treinamento para corretores da redação tampouco prevê a discussão sobre como lidar com inadequações possivelmente associadas a falantes de português como língua adicional. Nesse sentido, surgem os seguintes questionamentos: haveria a necessidade de distingui-las de outras inadequações? Poderiam elas estar sendo excessiva ou inapropriadamente penalizadas? Ou ainda, haveria a necessidade da elaboração de uma matriz de referência diferenciada para a correção de redações produzidas por falantes não nativos de português? Respostas para essas e outras perguntas são fundamentais haja vista o objetivo do Enem de democratizar o acesso ao ensino superior. Este trabalho aponta uma lacuna no âmbito das discussões dessa democratização.

A seguir, discuto algumas especificidades em relação à implementação de uma sequência didática no contexto do projeto Pró-Imigrantes.

## 5.5 ESPECIFICIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO EM FOCO

Nesta seção, viso responder à terceira pergunta de pesquisa: que especificidades podem ser consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto focalizado? Em primeiro lugar, as análises realizadas demonstram que o trabalho com as capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) na sequência didática contribuíram de modo expressivo para o fortalecimento da argumentação nos textos dos alunos. Em virtude desse resultado, recomendo que diferentes temas para a redação do Enem sejam abordados com o objetivo de desenvolvê-las, especialmente quando os próprios alunos relatarem dificuldade e falta de conhecimento para opinar e argumentar sobre determinada temática, ou quando essa enfocar a realidade brasileira, com a qual podem não estar tão familiarizados.

O trabalho com as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão foi sobremaneira importante para que os alunos aperfeiçoassem a progressão textual, o que também resultou na aprendizagem de novos vocabulários. Como em qualquer sequência didática, as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) devem ser trabalhadas

---

<sup>45</sup> Disponível em: < <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/quase-7-000-estrangeiros-farao-o-enem-em-2018>>. Acesso em: agosto 2018.

<sup>46</sup> Disponível em: < <http://www.leiaja.com/carreiras/2018/11/02/enem-estudantes-surdos-encaram-barreiras-pela-aprovacao/>>. Acesso em: agosto 2018.

de maneira articulada, sendo que o professor pode avaliar qual(is) dela(s) privilegiar a partir da análise das produções iniciais.

Como falantes de português como língua adicional, os alunos tiveram algumas dificuldades no tocante ao vocabulário pertinente ao tema do equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade (por exemplo: *meio ambiental*, *biologista* e *reglas*). Embora a sequência didática elaborada não proponha atividades de aprendizagem de vocabulário, considero importante que elas sejam incorporadas em uma próxima sequência. Talvez por via da construção de mapas semânticos (2CS), conforme possibilitam as capacidades de significação.

Além de falantes de português como língua adicional, os alunos são imigrantes em situação de vulnerabilidade. Conforme Carmo (2016), a vulnerabilidade tem origem em relações de assimetria social, econômica, educacional, entre outras, deixando suas vítimas à mercê da violência física ou simbólica, que se manifesta na forma de preconceito, rejeição e marginalização. Na aplicação dos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), os alunos compartilharam, de forma espontânea, algumas experiências que evidenciam a situação de vulnerabilidade em que se encontram no Brasil.

Ao discutirmos a citação “A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta com a valorização do mundo das coisas” (módulo 2/atividades 15-17), de Karl Marx, Abigaël compartilhou a experiência que havia tido no dia anterior. No excerto 46, a aluna relata que, enquanto passava pano no chão do restaurante em que trabalha, quase se machucou devido a uma tomada com problema que pegou fogo. Entretanto, a patroa a interpelou de forma rude, culpando-a pelo ocorrido e demonstrando não se importar com o seu bem-estar. Nas palavras de Abigaël: “eu acho que ela dá mais valor com o freezer que a minha vida” (linhas 10-11). A aluna também compartilhou que em outra ocasião estava passando mal, mas a patroa não a deixou ir embora mais cedo sob a alegação de que assinava sua carteira de trabalho. Sobre a reação de sua mãe ao saber do episódio, Abigaël diz: “minha mãe disse eu não sou uma coisa pra comprar” (linhas 18-19).

#### Excerto 46

01	Abigaël	eu vou dar um exemplo só porque isso aqui é exatamente
02		(1.0) ontem no serviço (1.5) passei pano no chão (.) mas
03		tem um um freezer que tem um tomado mas (1.5) não tá (2,0)
04		não tá bom (.) mas eu acho que não dá certo pra deixar
05		isso assim (.) mas quando passa pano sem querer e o pano

06                   passa no tomado e fez um fogo (1.5) eu quase peguei quase  
07                   peguei ch- choque mas a mulher (.) a minha patroa não me  
08                   perguntei você tá bem? você tá machucada? só ela disse que  
09                   por que você não presta atenção no que você fez (2.0) eu  
10                   não respondi eu só disse eu não fiz nada (     ) eu acho  
11                   que ela dá mais valor com o freezer que a minha vida (.)  
12                   isso mach- machuca muito (.) eu não falei isso pra minha  
13                   mãe porque anteontem passa mal e pedi a ela pra pra me  
14                   deixar ir (1.0) ela não deixou (1.5) ela me fez uma coisa  
15                   que machuca a minha mãe MUITO ela disse que assina a minha  
16                   carteira ela não pode me deixar sair (.) e quando cheguei  
17                   em casa e falei isso pra minha mãe minha mãe fica muito  
18                   nervosa (     ) minha mãe disse eu não sou uma coisa pra  
19                   comprar

A experiência de Abigaël no trabalho, sobre a qual afirma que “machuca muito” (linha 12), é ilustrativa da sua situação de vulnerabilidade no país. Posteriormente, em conversa informal com a professora, a aluna compartilhou que sua patroa a trata de forma diferente das outras empregadas por ela ser negra e estrangeira.

Além de negra e estrangeira, Abigaël é imigrante de um país periférico, combinação de três fatores que tende a intensificar a vulnerabilidade do indivíduo (BIZON; DANGIÓ, 2018) e evidenciar relações assimétricas de poder que podem até mesmo prejudicar a aprendizagem da língua-alvo por negarem ou dificultarem a participação em comunidades de fala (NORTON, 2013). Ao se preparar para o Enem, Abigaël tem a expectativa de que o acesso ao ensino superior possa ajudá-la a equilibrar tais relações e a se erguer de uma situação vulnerável, visto que os estudos podem ampliar oportunidades de melhores empregos e estão associados a maior respeito e prestígio social.

Logo após o relato da aluna, Goodson compartilhou a própria experiência em seu trabalho em uma grande empresa. Segundo o aluno, há uma diferença no tratamento dado a imigrantes em empresas de maior e menor porte, pois em empresas grandes “todo mundo tem o mesmo valor” (linhas 1-2), enquanto que nas pequenas há “uma imagem muito contrária sobre o imigrante” (linhas 5-6), principalmente em relação aos imigrantes haitianos.

01 Goodson eu trabalho numa empresa grande (.) todo mundo tem o mesmo  
 02 valor (1.5) porque você chega faz seu trabalho (.) você acaba  
 03 se dá pra fazer outro faz (.) mas você faz seu trabalho (.)  
 04 nas empresas pequenas os valores são muito muito as pessoas  
 05 normalmente muito (1.0) como posso dizer (1.0) tem uma imagem  
 06 (1.5) muito contrária sobre o imigrante (.) especificamente  
 07 o imigrante haitiano você já fica entendeu? uma imagem muito  
 08 negativa

No excerto 48, Goodson acrescenta que os brasileiros, de maneira geral, têm uma imagem muito negativa dos haitianos, o que corrobora a compreensão de que o imigrante negro de um país periférico pode ser potencialmente mais vulnerável (BIZON; DANGIÓ, 2018). Ainda assim, no excerto 49, a aluno afirma ter obtido, com o passar do tempo, o respeito das pessoas do bairro onde mora e que, atualmente, todos convivem bem, com exceção de algumas pessoas que ainda não gostam dos haitianos.

#### Excerto 48

01 Goodson a maioria dos brasileiros têm uma imagem ruim sobre nós (.)  
 02 a maioria ( ) uma imagem muito negativa

#### Excerto 49

01 Goodson no nosso bairro onde a gente mora tem respeito sabe?  
 02 antigamente não tinha mas mais tempo que a gente convive (1.0)  
 03 mais respeito sabe? ( ) no nosso ambiente a gente convive  
 04 com todo mundo e todo mundo gostamo- gosta da gente mas tem  
 05 pessoas não

Embora o planejamento da aula e da sequência didática não previsse o compartilhamento de experiências de natureza pessoal e sensível, os alunos as compartilharam espontaneamente ao perceberem a relação entre essas e o que era estudado/discutido. Provavelmente, a relação de confiança com a professora contribuiu para que se sentissem à vontade para fazê-lo, o que ressalta a importância da criação de um ambiente acolhedor em sala de aula (REZENDE, 2010).

Ao escutar atentamente os relatos, procurei não intervir com perguntas ou comentários, visto que receava constranger os alunos de alguma maneira. Contudo, pergunto-me se algo

poderia ter sido feito no planejamento da sequência para valorizar a origem e identidade dos alunos, uma vez que a sociedade brasileira frequentemente os inferioriza. Acredito que teria sido positiva a inclusão de textos sobre o Haiti e a cultura haitiana nos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), em vez de textos com enfoque apenas no Brasil e outros países.

Por exemplo, uma leitura e discussão sobre o biólogo haitiano Jean Wiener<sup>47</sup>, ganhador do *Goldman Environmental Prize* e fundador da *Fondation pour la Protection de la Biodiversité Marine* (FoProBiM), com importante atuação na região de origem de Abigaël, poderia ter sido tão ou mais interessante do que a leitura e discussão sobre a bióloga americana Rachel Carson (módulo 2/atividades 10-13). O mesmo se poderia dizer do trabalho com citações de autores haitianos (módulo 2/parte 2), totalmente ausentes no material que elaborei. Penso que a exclusão de figuras e vozes haitianas na seleção do material, ainda que de forma não intencional, apenas reforça processos de marginalização.

Por outro lado, procurei promover a troca intercultural (MENDES, 2004), em diferentes momentos das aulas, por meio de perguntas específicas que acompanhavam os textos discutidos nos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J). Percebi que nessas oportunidades os alunos se mostravam entusiasmados para compartilhar sobre a cultura haitiana e ao mesmo tempo aprender mais sobre a brasileira. Por exemplo, ao discutirmos sobre o uso de energia sustentável e não-sustentável (módulo 5/atividades 46-50), perguntei aos alunos quais os tipos de energia mais utilizados no Haiti. No excerto 50, eles explicam que em grande parte do país as pessoas utilizam o carvão vegetal para cozinhar e para outras tarefas do dia a dia, mas que em algumas regiões se utiliza o bagaço da cana na fabricação do carvão, o que ajuda a evitar o desmatamento.

#### Excerto 50

- 01 Abigaël no haiti tem uma coisa que eles fazem ( ) no país  
 02 inteiro isso de uso de carvão ( ) corta (1.5)  
 03 Goodson as árvores  
 04 Abigaël as árvores pra- pra fazer carvão em vez de ( ) quando  
 05 tira o (.)  
 06 Goodson bagasta que chama?  
 07 Profa. talvez o bagaço da cana  
 08 Goodson bagaço  
 09 Abigaël o bagaço da cana com isso faze carvão pra- pra usar (1.5)  
 10 o processo é legal é bom ( )

<sup>47</sup> Disponível em: <<https://www.goldmanprize.org/recipient/jean-wiener/>>. Acesso em: setembro 2018.

11 Profa. e qual é o problema de usar carvão?  
 12 Goodson lá?  
 13 Profa. lá e no mundo de uma maneira geral  
 14 Abigaël o problema é (.) como posso dizer  
 15 Goodson é porque também não são todos os países que que fazem  
 16 carvão igual o haiti faz (.) as pessoas fizeram (.) porque  
 17 as pessoas fizeram carvão com as árvores corta a árvore  
 18 pra fazer carvão (.) tem país que é diferente que faz  
 19 carvão diferente maneira então mas esta especificamente  
 20 no haiti as pessoas usa carvão em uma grande parte do  
 21 haiti usam carvão pra fazer comida pra fazer necessidade  
 22 de dia a dia aí usamos MUITO carvão então corta muito  
 23 árvores pra isso então pra pra colocar um fim nessas coisas  
 24 tem regiões no haiti eles usa bagaço da cana pra pra  
 25 produzir carvão em vez de cortar árvore

Em outro momento, ao discutirmos sobre o consumo de água (módulo 5/atividades 26-41), perguntei se há desperdício desse recurso no Haiti como há no Brasil. No excerto 51, Goodson responde que há, mas que em muitas localidades as pessoas retiram a água diretamente do rio ou de fontes subterrâneas. Ainda assim, “tem tudo isso” (linha 5), afirma o aluno se referindo a formas de desperdício comuns no Brasil.

#### Excerto 51

01 Goodson existe mas tipo assim (1.0) existe mas a gente tem muitos  
 02 lugares que pega (3.5) vamos supor na zona rural eles pega  
 03 água direto no rio ou direto nos (1.0) nos lugares que sai  
 04 água debaixo da terra e também pessoas usam pra jogar no  
 05 chão (1.0) tem tudo isso

No excerto 52, Goodson opina que a maioria dos brasileiros não praticam o princípio dos 3 R's (reduzir, reutilizar e reciclar) e abordou novamente o problema do desperdício de água, afirmando que “a gente aqui gasta muita água” (linhas 8-9). Pergunto se no Haiti ocorre o mesmo, ao que ele responde: “ah não a gente não gasta água assim” (linha 11). Abigaël acrescenta que, a depender do lugar, as pessoas têm água quase todos os dias, mas que em outros locais pode faltar água por muito tempo. Por até uma semana, segundo Goodson, que explica a prática haitiana de armazenar e vender água.

### Excerto 52

- 01 Goodson ah a maioria não tem nada disso (1.5) pessoa que limpa com  
 02 água que limpa o chão (.) tipo assim escada ((risos)) o  
 03 que mesmo a pessoa usa na mão?
- 04 Profa. mangueira?
- 05 Goodson aham ou seja (1.0) vassoura (.) usa água pra fazer  
 06 ((risos))
- 07 Abigaël é
- 08 Goodson onde que eu tava? de vez em quando ( ) a gente aqui  
 09 gasta muita água
- 10 Profa. no brasil realmente (.) no haiti gasta muita também?
- 11 Goodson ah não a gente não gasta água assim (.) tipo assim tem rio  
 12 ( ) bom depende do lugar que você mora ( )
- 13 Abigaël às vezes é difícil porque (2.0) as pessoas que mora lá na  
 14 roça
- 15 Goodson na roça
- 16 Abigaël na roça tem- tem rio perto e tem (3.5) tem água dentro de  
 17 casa como vou dizer essa coisa que dá água pra- pra dentro  
 18 de casa também
- 19 Profa. encanamento?
- 20 Abigaël também mas (2.0) no centro da cidade só tem encanamento  
 21 às vezes (1.5) gasta dois dias sem água
- 22 Goodson três dias uma semana (2.5) é que uma coisa quando chega a  
 23 água hoje de manhã todo mundo vem pegar água (.) pegar  
 24 água pra uma semana enche tudo as vasilhas ( )
- 25 Abigaël mas tem lugar que as pessoas (1.0) têm- têm água quase  
 26 todos os dias (.) depende do lugar
- 27 Goodson e vende também (1.0) você faz um reservatório em casa você  
 28 faz com tijolo (1.5) faz um reservatório grande na sua  
 29 casa e você vende a água

Trocas interculturais como essas no decorrer da sequência didática contribuíram, principalmente, para o estabelecimento de um ambiente mais acolhedor em sala de aula, o fortalecimento da relação de respeito mútuo e o enriquecimento das discussões sobre o tema do equilíbrio entre consumo e sustentabilidade. No entanto, é interessante notar que aspectos culturais haitianos são invisíveis nas produções textuais elaboradas, mesmo quando argumentos interessantes poderiam ter sido construídos a partir deles, como é o caso do bagaço de cana



utilizado na produção de carvão (excerto 50) e a falta de acesso ou o acesso restrito à água (excertos 51 e 52).

Talvez isso se deva ao fato das trocas interculturais não terem sido compreendidas, tanto pelos alunos quanto pela professora, como uma oportunidade de desenvolvimento das capacidades de significação para o fortalecimento da argumentação nos textos. Também é possível que, influenciados pela condição de imigrantes em situação de vulnerabilidade, os alunos considerem os referidos aspectos inadequados para a construção de argumentos valorizados na redação do Enem. Na (re)elaboração de uma sequência didática para o contexto do projeto Pró-Imigrantes, seria importante tornar explícito o potencial argumentativo de diferentes aspectos da cultura de origem dos alunos e avaliar de que maneira o trabalho intercultural pode contribuir para as produções textuais e, conseqüentemente, para um maior sucesso no Enem.

No próximo excerto, Abigaël e Goodson compartilham sua visão da história do Haiti. Abigaël relata que nem sempre houve o problema da falta de água no país, pois na época do “tal presidente” (linha 4) “tinha água todos os dias” (linha 1). Goodson afirma que isso era “na época da ditadura” (linha 11), quando “o Haiti era um país muito bom” (linha 18) já que “tudo tava em ordem” (linhas 26-27) e “ninguém precisava viajar do país pra começar a vida” (linhas 32-33). Nas palavras do aluno, a atual democracia “faz mal” (linha 28) e após o período da ditadura “tudo virou lixo” (linha 36).

### Excerto 53

- |    |         |  |
|----|---------|--|
| 01 | Abigaël | mas no- no anti- no antiguidade tinha água todos os dias   |
| 02 |         | (.) há 25 anos (.) eu acho que 30 anos atrás tinha água    |
| 03 |         | (1.0) porque eu ti- ti- tinha uma pessoa que me falou no   |
| 04 |         | tempo do tal presidente isso não pode acontecer pra passar |
| 05 |         | três semanas uma semana sem água ( ) como isso pode        |
| 06 |         | acontecer? por exemplo aqui o co- o copa-                  |
| 07 | Goodson | copasa   |
| 08 | Abigaël | copasa vai perguntar o responsável de copasa que acontece  |
| 09 |         | pra tal tal- tal cidade não tem água (.) mas agora todas   |
| 10 |         | pessoas fiz o que quiser                                   |
| 11 | Goodson | na época da ditadura (.) você ouviu falar papa doc?        |
| 12 | Profa.  | não acho que não   |
| 13 | Goodson | oh muitos brasileiros não                                  |
| 14 | Profa.  | qual o nome?   |

15 Goodson papa doc  
 16 Profa. eu acho que parece que tá me vindo  
 17 Goodson ( ) essa história papa doc (.) ditador do haiti essa  
 18 época o haiti era um país muito bom  
 19 Profa. bom?  
 20 Goodson bom muito bom  
 21 Profa. organizado?  
 22 Goodson organizado  
 23 Abigaël organizado  
 24 Goodson MUITO bom mas depois da ditadura ( )  
 25 Profa. que interessante  
 26 Goodson só que era difícil sabe? era difícil mas tudo tava em  
 27 ordem (2.0) tipo assim agora (.) como que chama? essa  
 28 democracia faz mal (1.5) essa democracia faz mal (.) é  
 29 demagogia ((risos))  
 30 Profa. demagogia é (.) tem vários tipos de democracia né? aí tem  
 31 que ver qual que é ((risos))  
 32 Goodson na época minha mãe falava assim ninguém precisava viajar  
 33 do país pra começar a vida  
 34 Profa. foi em que ano mais ou menos?  
 35 Goodson até 87 (.) 1987 (1.0) até depois tudo virou lixo

Em seus comentários, Abigaël e Goodson exaltam o período ditatorial no Haiti e depreciam a atual democracia no país, expressando opinião talvez compartilhada por suas próprias famílias e pela maior parte da população haitiana, conforme indica a passagem “na época minha mãe falava assim ninguém precisava viajar do país pra começar a vida” (linhas 32-33).

Embora julgar as visões políticas dos alunos não seja o objetivo, seria necessária a discussão sobre o fato de que no Brasil – e no Enem – a democracia tende a ser valorizada, ao passo que ditaduras são condenadas. Caso diferenças político-culturais como essa não sejam abordadas, é provável que os alunos tenham dificuldades em produzir textos sobre temáticas como a do Enem 2002: O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?

Visto que a prova de redação do exame exige “a produção de um texto (...) sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou **política**” (BRASIL, 2016, p.7, grifo nosso), é essencial que no contexto do projeto Pró-Imigrantes o professor oportunize discussões tanto sobre semelhanças quanto diferenças interculturais relacionadas a essas esferas.

No próximo excerto, apresento outro exemplo em que a discussão intercultural se mostra necessária. Antes da leitura de um texto sobre indígenas da etnia kuikuro no Brasil (módulo 2/parte 1), perguntei aos alunos sobre a existência de tribos indígenas no Haiti (atividade 2). Abigaël respondeu que não há indígenas em seu país, porém Goodson e Junie discordaram da colega, afirmando que existem, mas “muita gente não conhece” (linha 40) porque “eles [os índios] não influencia a sociedade” (linha 8) e se vestem como a maioria das pessoas quando estão na cidade (linhas 37-38). Mesmo com as explicações dos colegas, Abigaël continuou a afirmar “pra mim não existe nenhum porque na minha cidade não tem eu nunca vi um” (linhas 35-36).

#### Excerto 54

01 Abigaël não  
 02 Profa. não tem?  
 03 Goodson tem  
 04 Junie tem  
 05 Profa índios parecidos com esses?  
 06 Goodson tem  
 07 Junie sim eu estudava com uma menina ela era índia  
 08 Goodson e tipo como que eles não influencia a sociedade (.)tem uma  
 09 cidade especificamente você vai tem muito lá (.) tipo la  
 10 gonâve tem muito (.) o la gonâve é um outra cidade que  
 12 fica (.) tipo assim na beira (0.2) tipo assim de cada  
 13 cidade (.) não é que fica no meio do mar  
 14 Junie é tipo uma ilha  
 15 Abigaël uma pequena ilha  
 16 Profa ah é? e lá tem índios?  
 17 Goodson lá tem  
 18 Junie tem  
 19 Profa e qual o nome dessa tribo?  
 20 Goodson aruaque (1.5) não sei  
 21 Junie não sei  
 22 Profa não é taína? taína não?  
 23 Junie o nome dela eu não sei  
 24 Goodson taíno (.) eu acho que taíno  
 25 Profa. taíno é  
 26 Goodson não sei não mas eu vou perguntar ( ) quais os nomes  
 27 deles

28 Profa e é uma tribo somente que existe no haiti ou existem  
 29 diferentes tribos?  
 30 Goodson existiram diferentes tribos (.) teve os ( ) teve os (.)  
 31 os taínos teve (2.5) ah eu esqueço  
 32 Abigaël eu nunca vi um  
 33 Profa. nunca viu um? então são poucos? existem mas são poucos  
 34 Goodson são poucos  
 35 Abigaël pra mim não existe nenhum porque na minha cidade não tem  
 36 ((risos)) eu nunca vi um ((risos))  
 37 Goodson é porque eles se vestiam tipo assim quando saem pra outra  
 38 cidade eles se vestiram igual todo mundo (.) entendeu?  
 39 quando você tá olhando assim junto eles ficam (.) normal  
 40 Junie é por isso que muita gente não conhece

Ao perguntar como os alunos achavam que seria o estilo de vida dos indígenas, Abigaël respondeu:

#### Excerto 55

01 Abigaël eu não consigo falar nada porque eu não sabe nada sobre  
 02 índio ((risos))  
 03 Profa. não? ((risos))

Quando iniciei a discussão sobre os indígenas, pensei que seria algo relativamente familiar para os alunos, como costuma ser para os brasileiros de maneira geral, ainda que a grande maioria não seja profunda conhecedora do assunto. O fato de Abigaël desconhecê-lo emergiu devido ao trabalho intercultural realizado, o que ressalta a importância da interculturalidade em nosso contexto.

Os comentários “pra mim não existe nenhum [índio] porque na minha cidade não tem eu nunca vi um” (excerto 54/linhas 35-36) e “eu não consigo falar nada porque eu não sabe nada sobre índio” (excerto 55/linhas 1-2) nos remetem à entrevista realizada no início do ano letivo, na qual a aluna apontou a falta de conhecimento sobre determinados temas como uma de suas principais dificuldades na produção da redação do Enem. Certamente, a realização de um trabalho intercultural pode ajudar os alunos na construção de novos conhecimentos sobre diferentes temáticas, sejam elas inicialmente familiares ou não.

Em suma, a interculturalidade é um importante aspecto a ser incorporado em sequências didáticas no contexto do projeto Pró-Imigrantes, pois contribui para uma discussão mais

aprofundada e uma melhor compreensão de diferentes temáticas que possam vir a ser objeto de produção textual. Ademais, a interculturalidade promove um ambiente mais acolhedor em sala de aula e a valorização da origem e identidade dos alunos, que frequentemente se sentem discriminados na sociedade brasileira.

Concluída a análise de registros para esta pesquisa, a seguir apresento as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve origem na necessidade de promover o ensino e a aprendizagem eficazes no contexto das aulas de redação para o Enem do projeto Pró-Imigrantes, visto que a apropriação das características do gênero escolar em questão e da modalidade escrita formal da língua portuguesa era um desafio para os alunos imigrantes. Assim, conduzi uma pesquisa-ação na qual elaborei e implementei um dispositivo inspirado na sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Nesse percurso, embasei-me no arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e na literatura referente ao ensino de PLAc (AMADO, 2013; CABETE, 2010; FERREIRA *et al.*, 2019; LOPEZ; DINIZ, 2018; REZENDE, 2010; SÃO BERNARDO, 2016).

Assim como em contextos de PLAc, os alunos, embora estejam se preparando especificamente para a prova de redação de um exame de alta relevância, visam à aquisição de “saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para ‘produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades’, fazendo face a processos de ‘territorialização precária’” (BIZON, 2013, p. 123; LOPEZ; DINIZ, 2018, 37). Em outras palavras, os alunos, imigrantes em situação de vulnerabilidade no Brasil, necessitam se apropriar das características da redação do Enem e dominar a modalidade escrita formal da língua portuguesa para ingressarem no ensino superior, o que representa a possibilidade de integração mais plena à sociedade brasileira e uma vida melhor no país de acolhimento.

Conforme apontado no capítulo 3, o dispositivo de intervenção pedagógica implementado é inspirado na concepção de sequência didática, uma vez que apresenta a mesma estrutura base (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final), prevê o ensino planejado em torno de um gênero textual, compreende a escrita como processo e organiza o trabalho de modo a propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Por outro lado, o dispositivo se distancia da noção de sequência por não trabalhar um gênero textual que circule socialmente e propor algumas atividades um tanto tradicionais, influenciadas, em parte, pela própria natureza da redação do Enem e pela dificuldade da professora na elaboração do material. Outro ponto é que os alunos não puderam estar presentes em todas as aulas, o que comprometeu o andamento regular necessário em uma sequência, resultando na reordenação de módulos e na ministração de aulas extras para a reposição de conteúdo perdido.

Nos módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), priorizei o trabalho com as capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), visto que a análise das produções iniciais de Abigaël, Goodson e Junie revelaram a dificuldade dos alunos em se posicionar e argumentar sobre o tema “A busca pelo equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade.” Ademais, eles haviam apontado, em entrevista (ver seções 5.1.1, 5.1.2 e 5.1.3), a falta de conhecimento sobre diferentes temas como uma de suas maiores dificuldades na produção da redação do Enem. Ponderei que o desenvolvimento das capacidades de significação cooperaria para a superação da dificuldade e, com base nisso, elaborei a primeira pergunta de pesquisa: como os alunos mobilizam as capacidades de significação para a construção da argumentação na redação do Enem?

Após o trabalho com os módulos 2 (APÊNDICE G) e 5 (APÊNDICE J), os alunos elaboraram a produção intermediária, na qual mobilizaram as capacidades de significação de modo expressivo, o que contribuiu fortemente para a construção da argumentação nos textos. Também aperfeiçoaram a argumentação nas produções finais como resultado da continuação do trabalho com as capacidades de significação no módulo 7 (APÊNDICES L, N e P). Conforme a análise realizada no capítulo 5, os alunos mobilizaram as capacidades de significação em suas produções textuais de modo a demonstrar compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (1CS), engajamento em atividades de linguagem (3CS), compreensão de pré-construídos coletivos (4CS), relação de aspectos macro com sua realidade (5CS) e posicionamento sobre relações textos-contextos (8CS).

Verifica-se que a mobilização das capacidades de significação foi essencial para que os alunos construíssem sua argumentação. Dessa maneira, este estudo corrobora a proposta de Cristovão e Stutz (2011) de articulá-las às demais capacidades de linguagem a fim de possibilitar a interpretação, compreensão e construção de diversos sentidos, representações e conhecimentos. Algumas pesquisas investigam a inclusão de atividades mobilizadoras das capacidades de significação em materiais didáticos (BARTHOLOMEU, 2016; LABELLA-SÁNCHEZ, 2016; LANFERDINIDI, 2012; RIOS-REGISTRO, 2014), o presente estudo, por sua vez, contribui para as discussões ao examinar o resultado do trabalho com as capacidades de significação diretamente nas produções textuais dos alunos, indo, portanto, além da análise de materiais.

Na entrevista realizada no início do ano letivo, Abigaël, Goodson e Junie apontaram o conhecimento gramatical como outra fonte de dificuldade na produção da redação do Enem. Visto que muitos conhecimentos dessa ordem (sintaxe da frase, morfologia verbal, regência

verbal e nominal, etc.) estão para além do nível da textualização, não foram abordados no interior da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), mas em atividades paralelas (APÊNDICES M, O e Q). Contudo, após a elaboração da produção inicial, verificou-se que os alunos poderiam se beneficiar de um trabalho com as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão, o que, de certa forma, também os ajudaria a praticar aspectos gramaticais e de formalidade da língua. A partir dessa constatação, elaborei a segunda pergunta de pesquisa: como os alunos mobilizam as capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão para efetuar a progressão na redação do Enem?

A análise das produções iniciais, intermediárias e finais demonstram que os alunos desenvolveram substancialmente suas capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão, mobilizando adequadamente um maior número e variedade de organizadores lógico-argumentativos a cada produção. Abigaël efetuou a progressão em seus textos por meio dos seguintes organizadores: *e, também, para, porém, por/por isso, porque* e *segundo* (produção inicial); *a fim de, além disso, de acordo com, desse modo, do mesmo modo, e, em síntese, no entanto, para, por meio de, segundo, tal como, todavia* e *visto que* (produção intermediária). À produção final, a aluna acrescentou *dessa maneira* e *por exemplo*, além de manter os organizadores da versão intermediária.

Já Goodson emprega: *e, assim* e *para* (produção inicial); *além disso, como, conforme, dessa maneira, e, então, para* e *também* (produção intermediária); *além disso, conforme, conseqüentemente, contudo, dessa maneira, e, no entanto, para, por causa de, por conseguinte, também* e *uma vez que* (produção final). Junie, por sua vez, efetua a progressão textual com os seguintes organizadores: *e, também, para* e *por exemplo* (produção inicial); *além disso, assim, desse modo, devido a, e, entretanto, para, porém, por isso, por exemplo* e *também* (produção intermediária). Na produção final, a aluna mantém os organizadores da versão intermediária e acrescenta *portanto* e *ademais*.

De maneira geral, os alunos apresentaram desenvolvimento em todas as capacidades de linguagem após o trabalho com a sequência didática. No entanto, no recorte para esta tese enfoco as capacidades de significação e linguístico-discursivas referentes à conexão por estarem mais diretamente relacionadas às maiores dificuldades dos alunos na produção da redação do Enem.

A terceira pergunta de pesquisa se volta para as especificidades a serem consideradas na implementação de uma sequência didática no contexto das aulas de redação do projeto Pró-Imigrantes. Primeiramente, é necessário considerar que os alunos podem desconhecer gêneros semelhantes à redação do Enem por terem tido uma experiência escolar diferente da



brasileira em seus países de origem. É importante saber a experiência prévia de cada aluno com o gênero para se definir o grau de complexidade com que as dimensões textuais serão estudadas na sequência, podendo-se voltar a elas mais tarde a fim de expandi-las, conforme pressupõe a aprendizagem em espiral (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Como a redação do Enem aborda uma variedade de temas complexos, frequentemente centralizados na realidade brasileira, sobre os quais se deve opinar e argumentar, o trabalho com as capacidades de significação é essencial e, portanto, deve ser incorporado à sequência de forma articulada às demais capacidades de linguagem. Três aspectos das capacidades de significação não foram trabalhados em nosso dispositivo e podem ser incluídos em futuros materiais: (2CS) construir mapas semânticos; (6CS) compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem e (7CS) (re)conhecer a sócio-história do gênero. A construção de mapas semânticos, em especial, pode ajudar os alunos na aprendizagem de vocabulário pertinente ao tema, aprendizagem essa não sistematicamente promovida na sequência elaborada.

É provável que o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas também seja (quase) sempre uma prioridade, visto que os alunos do projeto Pró-Imigrantes são falantes de português como língua adicional, geralmente com nível intermediário de proficiência. O trabalho com as capacidades linguístico-discursivas ajudaria os alunos não somente a aperfeiçoar suas operações de conexão, coesão verbal e coesão nominal, mas também a aprender, indiretamente, novo vocabulário e aspectos gramaticais.

Em nossa sequência didática, as capacidades de ação foram trabalhadas de modo a ampliar a situação de produção para a redação do Enem. Abigaël, Goodson e Junie decidiram divulgar suas respectivas produções finais no curso de PLAc do CEFET-MG, com a finalidade de tornar públicas suas opiniões sobre a temática abordada e incentivar outros imigrantes que desejam se preparar para o Enem. Tal foi nossa tentativa de dar circulação social aos textos, algo semelhante pode ser feito no futuro para que outras produções excedam os limites da sala de aula.

O trabalho intercultural (MENDES, 2004) se mostrou essencial no decorrer da sequência, pois, em primeiro lugar, contribuiu para um ambiente mais acolhedor em sala de aula e para a valorização da origem e identidade dos alunos. Além disso, por meio da abordagem intercultural emergiram aspectos culturais haitianos com potencial para serem mobilizados na argumentação sobre o tema em foco. Contudo, esses aspectos parecem não ter sido compreendidos como oportunidades para o fortalecimento da argumentação, uma vez que não

são visíveis nas produções textuais. Em uma futura sequência didática, seria importante tornar explícito o potencial argumentativo de diferentes aspectos da cultura de origem dos alunos.

A interculturalidade também contribuiu para a construção de conhecimentos sobre semelhanças e diferenças entre a cultura haitiana e brasileira. Em determinados momentos (ver excertos 53, 54 e 55), ficou evidente que algumas diferenças poderiam dificultar a produção textual sobre determinados temas em uma eventual prova de redação do Enem e, por isso, precisariam ser discutidas mais profundamente com os alunos. Por outro lado, é possível que as diferenças culturais ajudem a lançar um novo olhar sobre a temática, contribuindo para a argumentação sob uma nova perspectiva, especialmente quando o enfoque é a realidade brasileira. Por essas razões, a interculturalidade deve ser considerada um importante aspecto a ser incorporado na implementação de uma sequência didática no contexto das aulas de redação do projeto Pró-Imigrantes.

Esta pesquisa traz implicações para as discussões sobre o acesso de imigrantes ao ensino superior brasileiro. No cenário atual, em que o Brasil se configura como país de destino para milhares de imigrantes em situação de vulnerabilidade, tais discussões são cada vez mais relevantes e várias IES têm elaborado políticas de ingresso especial para essa população. Rezende (2010), ao investigar o fenômeno da constituição identitária de refugiados em São Paulo, verificou que o anseio por obter uma formação universitária, vislumbrando um futuro melhor, emerge com frequência nas experiências registradas. São Bernardo (2016) identificou o mesmo desejo ao analisar depoimentos de imigrantes de um curso de PLAc em Brasília.

Apesar do interesse, a maior parte dos processos seletivos especiais se destinam a apenas refugiados – ou refugiados políticos, no caso da UFMG – e, portanto, não contemplam imigrantes como Abigaël, Goodson e Junie, aos quais resta a participação no Enem como praticamente única alternativa de ingresso em IES pública. É necessária a formulação de políticas que possibilitem a participação de outros imigrantes em situação de vulnerabilidade nesses processos. Compreendo que a ampliação das oportunidades favorece a internacionalização almejada pelas universidades, uma vez que os imigrantes podem contribuir para o ambiente acadêmico em termos culturais, científicos e organizacionais.

Conforme discutido no capítulo 4, o emprego do Enem como instrumento de seleção de imigrantes para o ensino superior pode ser problemático, uma vez que a maioria deles tiveram uma experiência escolar diferente da brasileira. Avaliá-los com base nos mesmos critérios e conteúdo do ensino médio no Brasil os coloca em desvantagem no processo seletivo. Na prova de redação, especificamente, os imigrantes tendem a ser prejudicados em virtude das temáticas enfocarem a sociedade brasileira e de se pressupor homogeneidade no tocante à língua materna

dos participantes. A análise realizada no capítulo 5 demonstrou que os textos dos alunos contêm inadequações próprias de falantes de português como língua não materna. Embora o conhecimento da modalidade formal da língua portuguesa seja importante para o ensino superior e, conseqüentemente, para uma boa pontuação na redação do Enem, é necessário questionar se falantes nativos e não nativos de português devem se submeter à mesma prova e critérios de avaliação.

Ao meu ver, o conhecimento de língua portuguesa do público imigrante deveria ser avaliado de maneira diferenciada, a fim de medir a proficiência no idioma, algo para o que a prova de redação do Enem não é elaborada. Uma opção é a utilização do Celpe-Bras, o qual é exigido pelo Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG) e por órgãos e conselhos de classe para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que queiram trabalhar no país. Como único certificado outorgado e reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro, o Celpe-Bras afere, de forma integrada, a compreensão e produção oral e escrita, certificando os níveis intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, a partir do desempenho do candidato em situações interlocutivas baseadas em noções socio-discursivas de gênero textuais.

É certo, porém, que o exame de proficiência não avalia todos os conhecimentos contemplados na redação do Enem, como o referente a aplicar conceitos de várias áreas para desenvolver determinado tema (BRASIL, 2016). Assim, para algumas IES, o emprego do Celpe-Bras pode não ser uma opção adequada na implementação de processos seletivos especiais. Ademais, o exame é aplicado em localidades específicas – o que pode demandar longos deslocamentos dos candidatos –, e a taxa de inscrição é superior à do Enem. Desse modo, cabe à cada instituição discutir as opções viáveis e mais interessantes na elaboração de políticas públicas para o ingresso de imigrantes em seus quadros acadêmicos.

Abigaël, Goodson e Junie realizaram a prova de redação do Enem em novembro de 2017, a qual teve como tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Ao contatar os alunos a respeito de suas impressões de desempenho pessoal, Goodson e Junie se mostraram otimistas, mas Abigaël relatou não ter compreendido bem a temática e, por isso, ter escrito sobre os desafios da educação no Brasil de maneira geral, tocando um pouco na questão dos deficientes sem, contudo, abordar especificamente os surdos. Posteriormente, os alunos receberam os resultados oficiais do exame. Goodson obteve 460 pontos na prova de redação, ao passo que Abigaël e Junie não pontuaram, pois fugiram ao tema proposto. No ano anterior, as alunas haviam obtido 500 e 560 pontos, respectivamente, ao escreverem sobre o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.

O tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” parece ser mais distante da realidade dos alunos do que o do ano anterior, quando Abigaël e Junie obtiveram resultados significativamente melhores. De certa forma, o comentário de Abigaël “eu não consigo falar nada porque eu não sabe nada sobre índio” (excerto 55) poderia ser reescrito para se aplicar ao recorte temático proposto, o qual pela sua própria especificidade dificulta o posicionamento e a argumentação por parte de imigrantes que não convivem ou estudam diretamente a realidade dos surdos no Brasil.

Certamente, outros participantes do exame tiveram dificuldades, mas o fato de que os imigrantes tendem a estar menos familiarizados com as problemáticas brasileiras os coloca em maior desvantagem. Ainda assim, cabe assinalar que o trabalho com as capacidades de significação, como feito neste estudo, pode ajudar sobremaneira na construção de conhecimentos, sentidos e representações sobre diferentes temas e, por isso, acredito que se houvessem sido trabalhadas previamente em relação à temática “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, Abigaël, Goodson e Junie teriam obtido resultados superiores.

Apesar de não ter conseguido ingressar em uma universidade pública, Abigaël utilizou as notas do Enem (edição 2016) para iniciar os estudos em uma instituição particular, onde atualmente cursa o segundo semestre da faculdade de Farmácia. Desde então, ficou desempregada duas vezes, o que dificultou o custeio das despesas. Goodson também utilizou as notas do Enem para iniciar a faculdade na rede privada. O aluno cursa o segundo semestre de Biomedicina e está muito satisfeito com a área escolhida. Para pagar os estudos fez um financiamento estudantil junto à faculdade, mas pensa em fazer o Enem novamente para tentar ingressar em uma universidade pública. Junie trabalha e cuida das filhas gêmeas que nasceram há cinco meses. Depois que completarem um ano, pretende iniciar a faculdade de Enfermagem em uma instituição particular.

Atualmente como coordenadora do projeto Pró-Imigrantes, continuo a atuar na preparação de imigrantes para o Enem. Abigaël e Goodson são os primeiros alunos do projeto a ingressarem na faculdade, o que nos incentiva a seguir trabalhando para que outros tenham a mesma oportunidade futuramente. No entanto, reconheço as inadequações do exame, em particular da prova de redação, como instrumento de seleção de imigrantes para o ensino superior. É necessária a criação de processos seletivos específicos para imigrantes, especialmente em IES públicas, e a ampliação dos processos já existentes.

A preparação de Abigaël, Goodson e Junie para a produção da redação do Enem marca profundamente minha experiência como professora, pesquisadora e ser humano. Como professora, tive a satisfação de contribuir para a aprendizagem dos alunos, observando que ao

final da intervenção pedagógica esses haviam avançado consideravelmente no conhecimento do gênero textual e na capacidade de se posicionar e argumentar sobre a temática em foco. Enquanto pesquisadora pude investigar e obter respostas para perguntas relevantes associadas à aprendizagem no contexto das aulas de redação do projeto Pró-Imigrantes. Como ser humano me enriqueci ao aprender mais sobre o Haiti e os haitianos, além de ter me tornado mais consciente e sensível à realidade que muitos imigrantes enfrentam. Com este trabalho, espero contribuir, ainda que minimamente, para que eles alcancem seus objetivos educacionais no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. Refúgio no Brasil. Uma análise estatística. Janeiro de 2010 a outubro de 2014. Disponível em: <[http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio\\_no\\_Brasil\\_2010\\_2014.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio\\_no\\_Brasil\\_2010\\_2014](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. *Brasil tem quase 9 mil refugiados de 79 nacionalidades*. 2016. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2016/05/10/brasil-tem-quase-9-mil-refugiados-de-79-nacionalidades/>>. Acesso em: 05 julho 2018.

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. *Figures at a glance*. 2018. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>>. Acesso em: 05 julho 2018.

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Editora Cortez, 2011, 376 p.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 129, p. 637-651, 2006.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*, edição 7, ano 4, n. 2, 2013.

ANDERSON, J. C. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2008. 68 p.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRIGHETTI, G. H.; PERNA, C. B. L.; PORTO, M. M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. *Belt*, v. 8, n. 2, p. 191-208, 2017.

AUGUSTIN, R.; SPEZIA, M.; TRAVIESO, E. *Ann pale potigè*. 2011. Disponível em: <<https://haiti.iom.int/bvac/sites/default/files/pdf/cartilha-kreyol-vocabulario.pdf>>. Acesso em: 27 julho 2019.

BAENINGER, R. Migração transnacional: elementos teóricos para o debate. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 13-43.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2012. 203 p.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2014, p. 269-278.

BARTHOLOMEU, I. C. S. *Projeto didático de gênero: um estudo a partir do modelo didático de gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas em trabalho com cartas de reclamação*. 222f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

BEATO-CANATO, A. P. M. *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. 297f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2009.

BEATO-CANATO, A. P. M. CRISTOVÃO, V. L. L. O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública. *Horizontes*, v. 32, n. 1, p. 57-71, 2014.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; DANGIÓ, G. V. Vozes do programa emergencial Pró-Haiti: narrativas de racialização do ser haitiano. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 168-191, 2018.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Português como língua adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Enem Relatório Final 98*. Brasília: Inep/MEC, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Enem Documento Básico 2002*. Brasília: Inep/MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Inep/MEC, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Inep divulga resultados do Enem 2005 por escola e município. 2006a. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-do-enem-2005-por-escola-e-municipio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-do-enem-2005-por-escola-e-municipio/21206)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 2006b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Ministro faz apelo a reitores sobre adesão ao novo Enem*. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33105>> Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Matrizes de Referência*. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Redação no Enem 2016: cartilha do participante*. Brasília: Inep/MEC, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos*. Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206)> Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Enem 2018 tem 6,7 milhões de inscritos*. Brasília: Inep/MEC, 2018. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206)> Acesso em: 04 jan. 2018.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

BRONCKART, J. P. Le psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In: *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 2001. p. 19-41.

BRONCKART, J. P. Conferência restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da ANPOLL*, n. 19, p. 231-256, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a. 258 p.



BRONCKART, J. P. Interacionsimo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel*, v. 4, n. 6, p. 1-29, 2006b.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 208 p.

BRONCKART, J. P. Entrevista com o Jean Paul Bronckart. *Revista Prolíngua*, v. 10, n. 3, p. 311-328, 2015.

BUENO, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 144 p.

BULLA, G. S.; SILVA, R. L.; OLIVEIRA, B. S.; CONCEIÇÃO, J. V. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. In: FERREIRA, L. C. et al. (Org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p. 103-120.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 64, p. 201-223, 2016.

CASTRO, M.C.G.; DAYRELL, F.C.S.; SILVA, S.R.M. Da partida à acolhida: a realidade dos imigrantes haitianos residentes na região metropolitana de Belo Horizonte e os desafios à integração social e laboral. In: BAENINGER, R. et al. (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 525-549.

CEPAL. *Vulnerabilidade sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Brasília, Brasil, ONU, LC/R.2086, 22 ABRIL, 2002.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armenio Amado, 1975. 369 p.

COSTA-HUBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014, p. 15-39.

CRISTOVÃO, V.L.L. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, v. 20, n. 40, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C., *et al.* (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

CRUZ, M. M. Apesar da crise, haitianos têm intenção de permanecer em Minas Gerais. *Jornal Estado de Minas*, 15 fev. 2016. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/02/15/interna\\_gerais,734136/apesar-da-crise-haitianos-tem-intencao-de-permanecer-em-minas-gerais.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/02/15/interna_gerais,734136/apesar-da-crise-haitianos-tem-intencao-de-permanecer-em-minas-gerais.shtml)>. Acesso em: 04 jul. 2018.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 112 p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, J. PASQUIER, A. BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-59.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

DÖRNEY, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.

ERARD, S. SCHNEUWLY, B. La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In: BRONCKART, J. P; BULEA, E.; POULIOT, M. (Org.). *Repenser l'enseignement des langues? Comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Asc: Septentrion, 2005. Disponível em: <<http://books.openedition.org/septentrion/14806>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. 2015. Disponível em: <[https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode\\_Entrar\\_ACNUR-2015.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf)>. Acesso em: julho 2019.

FERNANDES, D.; FARIA, A.V. A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 95-111.

FERNANDES, D.; FARIA, A. V. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 1, p. 145-161, 2017.

FERNANDES, D. MILESI, R; FARIAS, A. Do Haiti para o Brasil: o novo fluxo migratório. *Caderno de Debates: Refúgio, Migrações e Cidadania*. Brasília: Instituto de Migrações e Direitos Humanos, v. 6, n. 6, 2011.

FERNANDES, D.; MILESI, R.; PIMENTA, B.; CARMO, V. Migração dos haitianos para o Brasil: a RN no 97/2012: uma avaliação preliminar. *Refúgio, Migrações e Cidadania*, v. 8, n. 8, p. 55-71, 2013.

FERREIRA, L. C.; PERNA, C. B. L.; GUALDA, R. J.; LEURQUIN, E. V. L. F. *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, 296 p.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS, L. C. Avaliar ou classificar: qual a verdadeira finalidade do Enem? *Guia Escolas*, 2014. Disponível em: <<http://www.portalguaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/espaco-educacional/avaliar-ou-classificar-qual-a-verdadeira-finalidade-do-enem-da-redacao-por-vagner/>> Acesso em: 18 abril 2018.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 548 p.

GONDIM, A. A. L. *Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira*. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2012.

GONDIM, A. A. L. *Formação de professor com foco na produção de material didático de português língua estrangeira*. 348f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2007.

GRIFFEE, D. T. *An introduction to second language research methods: design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications, 2012. 213 p.

GUIA DO ESTUDANTE. Atualidades: vestibular + Enem. São Paulo: Editora Abril. 1º semestre, 2017.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 1154p.

HYMES, D. On communicative competence. In: Brumfit, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Livro apresenta um panorama dos refugiados recebidos pelo Brasil*. 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=31094&catid=6&Itemid=4](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=31094&catid=6&Itemid=4)>. Acesso em: 04 jul. 2018.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, C. *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidade y estructura de oportunidades*. CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Montevideo, 1999.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. *Análises de necessidades e gêneros de textos para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias*. 289f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

LANFERDINI, P. A. F. *O trabalho (agir)docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa*. 180f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012.

LEÓNTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: Sharpe, 1981. 456 p.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia*, v. 1, n. 14, p. 167-186, 2014.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Studies*, n. 2, p. 34-46, 1946.

LIMA, P. S. SOUSA, I. V. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W. R., et al. (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas: Pontes, p. 167-197, 2016.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 308f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*, v. 9, p. 31-56, 2018.

MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para a avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 215-229.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACKAY, A.; GASS, S. M. *Second language research: methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 421 p.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009. 295 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINS, J. R. V.; SOUZA, M. A. A.; ARAÚJO, D. M. M.; ZOMICANI JUNIOR, J. H. A diáspora haitiana: da utopia à realidade. 2014. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11203.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

NEVES, A. O. *A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso*. 185f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

NIÉRI, J. S. *A transposição didática do gênero escolar*. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Transculturalidade) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2010.

NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 216 p.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 264 p.

OLIVEIRA, A. B. C. *O Enem e a política linguística para o inglês no Brasil: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino*. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2017.

OLIVEIRA, D. A. A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, V. L. F. (Org.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p. 63-82.

OLIVEIRA, C. R.; GOMES, N. *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2018*. 1ª ed. Disponível em: <<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2018+%E2%80%93+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.pdf/00de4541-b1ad-42ed-8ce9-33056321ecdb>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PAIVA, C. M. G.; DUTRA, V. L. R. A língua portuguesa no Enem: o que ensinar? *Ecos de Linguagem*, v. 1, n. 3, p. 40-74, 2013.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Um decálogo para ensinar a escrever*. Madrid: Infancia y aprendizaje, 1996.

PATARRA, N. L. O Brasil: país de imigração? *E-metropolis*, n. 9, p. 6-18, 2012.

PAULINELLI, M. P. T.; FORTUNATO, G. C. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. *Revista Virtual de Letras*, v. 8, n. 1, p. 282-299, 2016.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 96 p.

QUEROZ, J. C.; STUTZ, L. Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil. *Pandaemonium*, v. 19, n. 27, p. 203-235, 2016.

REZENDE, P. S. *A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. 269f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

RIOS-REGISTRO, E. S. *O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação de professor de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas*. 546f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2013.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

SÁ, E. M.; COSTA, E. J. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 95-121, 2018.

SÁ, P. R.; FERNANDES, D. M. A. A vulnerabilidade social de migrantes: uma análise qualitativa dos haitianos e sírios residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir dos critérios da CEPAL. *Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*. 2016.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa

de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 2, n. 43, p. 203-226, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-78.

SCHWARTZ, C. M.; OLIVEIRA, A. P. G. A avaliação da escrita no exame nacional do ensino médio (Enem). ANPED 33ª Reunião Anual ANPED, 2010.

SENE, L. S. *Materialidades e objetivos para o ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, G. B. MUSSI, M. V. F. Por uma (re)definição do ensino de competências à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. *Veredas*, v. 21, n. 3, p. 579-594, 2017.

SILVA, M. C. *Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira*. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2015.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?). *Soletras*, ano 4, n. 8, p.7-17, 2004.

SNJ – Secretaria Nacional de Justiça. *Refúgio em números - 3ª Edição*. 2018. Disponível em: <[http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros\\_1104.pdf](http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2018.

SOUSA, A. E. A. *O discurso do professor sobre o ensino de gramática em sala de aula de português como língua estrangeira*. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2013.

SOUSA, E. N. B. A. *Políticas Linguísticas no Ensino de Português como Língua Estrangeira aos Refugiados no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.



SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. O “novo Enem” democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? *Folha de São Paulo*, 23 de maio de 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2305200909.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários, autoconfrontação*: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 456f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012.

STUTZ, L. *Modelos didáticos de gêneros textuais*: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês. Campinas: Pontes, 2014. 166 p.

SUGIMOTO, L. O dramático vai e vem dos haitianos. *Jornal da Unicamp*, 16 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/08/16/o-dramatico-vai-e-vem-dos-haitianos>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 56. 107 p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

UEBEL, R. R. G. A Mudança da Política Externa Brasileira para Imigrantes e Refugiados: o Caso da Imigração Haitiana no início do Século XXI. *Barbarói*, 47 (ed. esp.), p. 22-43, 2016.

VICENTINI, M. P. *A redação no Enem e a redação no 3º ano do ensino médio*: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. 292f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In. BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 193 p.

ZYLBERKAN, M. Sem mão de obra, Santa Catarina importa haitianos. *Revista Veja*, 02 fev. 2014. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/sem-mao-de-obra-santa-catarina-importa-haitianos/>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas de imigrantes em preparação para o Enem: a produção do gênero dissertativo-argumentativo”**<sup>48</sup>, desenvolvida por Desirée de Almeida Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora de Redação do Curso Pró-Imigrantes, sob a orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, da Faculdade de Letras da UFMG.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para a aprendizagem dos alunos do Curso Pró-Imigrantes no que se refere à produção do gênero dissertativo-argumentativo, requerido no Enem, e, também, contribuir para o aperfeiçoamento das aulas de Redação tanto no corrente ano letivo quanto futuramente.

Você não é obrigado(a) a participar desta pesquisa. Portanto, você não sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso decida em dela não participar. Você pode, inclusive, continuar a frequentar, normalmente, as aulas de Redação. Assim, sua participação é voluntária e você é livre para, tanto agora quanto no futuro, se recusar a participar da pesquisa.

Caso concorde em participar, solicitaremos que você responda a um questionário por meio do qual coletaremos algumas de suas informações pessoais (língua materna, nacionalidade, habilidades em línguas estrangeiras, acesso a meios de comunicação, etc.). Se você se sentir desconfortável com qualquer pergunta do questionário, não é necessário respondê-la. Você pode deixar a pergunta em branco. Estima-se que o tempo para o preenchimento do questionário seja de 10 minutos.

Realizaremos, também, uma entrevista individual no início do ano letivo. Essa entrevista tem o objetivo de complementar os dados do questionário, ajudando-nos a compreender melhor sua experiência com a escrita e expectativas para as aulas de Redação. Se você estiver de acordo, a entrevista será gravada em áudio. Caso você se sinta desconfortável com alguma pergunta da entrevista, não é necessário respondê-la. Estima-se que a entrevista dure aproximadamente 30 minutos e será realizada em local e horário mais conveniente para você.

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Rubrica da pesquisadora: \_\_\_\_\_

---

<sup>48</sup> Posteriormente, o título da pesquisa foi modificado para “A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem”.

Além disso, suas produções textuais farão parte dos registros da pesquisa. A professora-pesquisadora fará fotocópias das redações produzidas por você ao longo do ano letivo. Esse procedimento é necessário para avaliarmos se a abordagem de ensino empregada nas aulas foi eficaz. Assim, não se preocupe, pois você, como aluno(a), não está sendo avaliado(a). Estamos avaliando somente a eficácia da abordagem de ensino empregada nas aulas.

As aulas de Redação serão gravadas em áudio a fim de que, posteriormente, a professora-pesquisadora possa refletir sobre a abordagem de ensino empregada. Conforme já mencionado, o objetivo não é avaliar você como aluno(a), mas, sim, a eficácia da abordagem de ensino.

Os áudios gravados, tanto da entrevista individual quanto das aulas, serão armazenados pela professora-pesquisadora pelo período de realização da pesquisa (máximo de 3 anos). Os dados serão transcritos e, logo após o término da pesquisa, os áudios serão destruídos.

É importante ressaltar que sua identidade será protegida durante todo o processo. Por isso, seu nome NÃO será revelado ou divulgado, em nenhum momento presente ou futuro, a pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Garantimos, assim, proteção à sua identidade tanto durante o processo de pesquisa quanto após o término dela.

Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos acadêmicos e científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e outros eventos do tipo. Nesses casos, conforme já mencionado, seu nome NÃO será divulgado de nenhuma maneira.

A fim de diminuir o risco do seu desconforto ou constrangimento, salientamos que tomaremos os seguintes cuidados: 1) a garantia do caráter voluntário da pesquisa por meio da assinatura ou não assinatura neste documento; 2) a garantia do anonimato dos participantes; 3) a estimativa de que o participante não gastará mais do que 10 minutos do seu tempo pessoal para responder ao questionário e 30 minutos para a entrevista; 4) a opção de o participante responder apenas às perguntas que desejar no questionário e na entrevista; 5) a opção de o participante não ter sua entrevista gravada em áudio; 6) a destruição dos áudios coletados após o término da pesquisa; 7) a utilização dos resultados obtidos apenas da maneira e de acordo com os propósitos já esclarecidos neste documento; 8) a assistência integral ao participante de acordo com a Resolução 466/12, em caso de complicações e danos previstos e imprevistos.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa. Também não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Em caso de dúvida ou problema, você poderá contatar a professora-pesquisadora, Desirée de Almeida Oliveira, pelo e-mail [desiree\\_oliveira@outlook.com](mailto:desiree_oliveira@outlook.com), ou a pesquisadora responsável, Profa. Dra. Luciane

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_  
Rubrica da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Corrêa Ferreira, pelo e-mail [lucianeufmg@gmail.com](mailto:lucianeufmg@gmail.com), telefone (31) 3409-6033, ou na Faculdade de Letras da UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, sala 4040.

Dúvidas em relação a questões éticas da pesquisa podem ser dirigidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592. E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, todos os seus direitos legais continuam preservados. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do(a) participante

---

Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira

---

Desirée de Almeida Oliveira

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Caro aluno/Cara aluna,

O objetivo deste questionário é coletar informações complementares para a pesquisa sobre a produção do gênero dissertativo-argumentativo no âmbito do Curso Pró-Imigrantes. Assim, a pesquisa visa contribuir para a aprendizagem dos alunos, bem como para o aperfeiçoamento das aulas de Redação do Curso.

O preenchimento deste questionário é de caráter voluntário. Portanto, você pode optar por respondê-lo ou não, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo para você. Você pode, também, optar por respondê-lo parcialmente, ou seja, responder a algumas perguntas e deixar outras em branco, se assim o desejar.

A sua identidade NÃO será divulgada após o preenchimento do questionário. Portanto, seu nome NÃO será compartilhado, em nenhum momento, com ninguém que não faça parte da equipe de pesquisadores. Garantimos, assim, proteção à sua identidade.

DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Data de nascimento: ___/___/___	Sexo: ( ) M ( ) F
Nacionalidade:	Cidade de origem:
Data de chegada ao Brasil: ___/___/___	Cidade de residência atual:
Local de trabalho atual:	Cargo/função:
E-mail:	Telefone:
Familiares que moram com você: ( ) esposo/esposa ( ) filho(s)/filha(s) ( ) pai/mãe ( ) irmão(s)/irmã(s) ( ) Outro(s) _____	Nacionalidades das pessoas que moram com você: ( ) brasileira ( ) mesma nacionalidade que a minha ( ) Outra(s): _____

ESCOLARIDADE	
1. Qual é o seu grau de escolaridade?	( ) Pós-Graduação ( ) Graduação completa ( ) Graduação incompleta ( ) Ensino Médio
2. Caso você tenha <i>pós-graduação, graduação completa ou graduação incompleta</i> , especifique o(s) curso(s): _____	
3. Para que curso universitário você pretende se candidatar por meio do Enem? 1ª opção: _____ 2ª opção: _____ (se diferente da 1ª opção)	

**CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Qual é a sua língua materna?   | <input type="checkbox"/> crioulo haitiano<br><input type="checkbox"/> espanhol<br><input type="checkbox"/> francês<br><input type="checkbox"/> inglês<br><input type="checkbox"/> português<br><input type="checkbox"/> Outra: _____    |
| 2. Além de sua língua materna, de quais outros idiomas você tem conhecimento? | <input type="checkbox"/> crioulo haitiano<br><input type="checkbox"/> espanhol<br><input type="checkbox"/> francês<br><input type="checkbox"/> inglês<br><input type="checkbox"/> português<br><input type="checkbox"/> Outra(s): _____ |

3. Como você avalia suas habilidades em relação aos idiomas por você indicados na *pergunta 5*, inclusive o português?

**Idioma: PORTUGUÊS**

FALAR	OUVIR	LER	ESCREVER
<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco
<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco

**Idioma:**

FALAR	OUVIR	LER	ESCREVER
<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco
<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco

**Idioma:**

FALAR	OUVIR	LER	ESCREVER
<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco
<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco

**Idioma:**

FALAR	OUVIR	LER	ESCREVER
<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco
<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco

<b>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS (continuação)</b>	
<p>4. Como você avalia sua habilidade de <b>escrever</b> em sua <b>língua materna</b>?</p> <p>( ) muito bem  ( ) bem  ( ) pouco  ( ) muito pouco</p>	<p>5. Você fez aulas para aprender português?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p>
<p>6. Caso você tenha respondido <i>sim</i> à <i>pergunta 7</i>, onde você estudou português e por quanto tempo?</p> <p>Onde: _____</p> <p>Tempo: _____</p>	<p>7. Qual habilidade em <b>português</b> você considera a mais <b>fácil</b>?</p> <p>( ) falar  ( ) ouvir  ( ) ler  ( ) escrever</p>
<p>8. Qual habilidade em <b>português</b> você considera a mais <b>difícil</b>?</p> <p>( ) falar  ( ) ouvir  ( ) ler  ( ) escrever</p>	<p>9. Para você, escrever uma <b>dissertação-argumentativa</b> em <b>português</b> é:</p> <p>( ) muito difícil  ( ) difícil  ( ) fácil  ( ) muito fácil  ( ) não sei responder</p>
<b>MEIOS DE COMUNICAÇÃO</b>	
<p>10. Com que frequência você acessa a internet?</p> <p>( ) diariamente  ( ) 3 ou mais vezes por semana  ( ) 1 ou 2 vezes por semana  ( ) raramente  ( ) nunca</p>	<p>11. Em que lugares você tem acesso à internet?</p> <p>( ) casa  ( ) trabalho  ( ) escola  ( ) na rua no celular  ( ) Outro(s): _____</p>
<p>12. Com que frequência você assiste à <b>televisão em português</b>?</p> <p>( ) diariamente  ( ) 3 ou mais vezes por semana  ( ) 1 ou 2 vezes por semana  ( ) raramente  ( ) nunca</p>	<p>13. O que você assiste na <b>televisão em português</b>?</p> <p>( ) esporte  ( ) jornais  ( ) novelas  ( ) Outro(s): _____</p>
<p>14. Com que frequência você se informa sobre <b>temas da atualidade para a sociedade</b>?</p> <p>( ) diariamente  ( ) semanalmente  ( ) ocasionalmente  ( ) nunca</p>	<p>15. Em que fontes você se informa sobre <b>temas da atualidade para a sociedade</b>?</p> <p>( ) internet (sites de notícias, blogs, etc.)  ( ) jornal (televisão)  ( ) jornal (impresso)  ( ) revistas  ( ) Outro(s): _____</p>

## APÊNDICE C - PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema “**A busca pelo equilíbrio entre consumo e sustentabilidade**”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### TEXTOS MOTIVADORES

#### TEXTO I

Cerca de 20% da população mundial, que habita principalmente os países afluentes do hemisfério norte, consome 80% dos recursos naturais e energia do planeta e produz mais de 80% da poluição e da degradação dos ecossistemas. Enquanto isso, 80% da população mundial, que habita principalmente os países pobres do hemisfério sul, fica com apenas 20% dos recursos naturais. Para reduzir essas disparidades sociais, permitindo aos habitantes dos países do sul atingirem o mesmo padrão de consumo material médio de um habitante do norte, seriam necessários, pelo menos, mais dois planetas Terra.

Disponível em: [www.mma.gov.br](http://www.mma.gov.br). Acesso em: 07 abril 2017 (fragmento).

#### TEXTO II

A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.

Disponível em: [www.meioambiente.pr.gov.br](http://www.meioambiente.pr.gov.br). Acesso em: 07 abril 2017 (fragmento).

#### TEXTO III

Boa parte dos atos que a humanidade pratica cotidianamente sem pensar é seguida de outro gesto automático: sobrou, jogou fora. Assim, de latinha em latinha, de saquinho em saquinho, de caroço em caroço, de folha em folha, de caixa em caixa, de celular em celular, enfim, de resto em resto, um cidadão ocidental produz, em média, a cada ano, 500 quilos de lixo urbano. Um brasileiro é responsável por 378 quilos anuais.

Disponível em: [planetasustentavel.abril.com.br](http://planetasustentavel.abril.com.br). Acesso em: 07 abril 2017 (fragmento).

#### TEXTO IV

##### VOLUME DE ÁGUA GASTO NA PRODUÇÃO DE BENS E ALIMENTOS



Disponível em: <http://www.cbma.bio.uminho.pt>. Acesso em: 07 abril 2017 (adaptado).



## APÊNDICE D - ORGANIZADORES TEXTUAIS

<p><u>Adição</u></p> <p>Ademais Além disso Do mesmo modo Outrossim</p>	<p><u>Causa/Explicação</u></p> <p>dado que devido a já que pois Por isso Porque Uma vez que Visto que</p>	<p><u>Conclusão</u></p> <p>Assim Dessa maneira Desse modo Em síntese Logo Portanto Sendo assim</p>	<p><u>Conformidade</u></p> <p>Conforme De acordo com Segundo</p>
<p><u>Consequência</u></p> <p>Conseqüentemente Por conseguinte</p>	<p><u>Esclarecimento</u></p> <p>Em outras palavras Isto é Ou seja Por exemplo</p>	<p><u>Finalidade</u></p> <p>a fim de com a finalidade de com o objetivo de com o propósito de para</p>	
<p><u>Oposição</u></p> <p>Contudo Entretanto Mas Não obstante No entanto Porém Todavia</p>			

**APÊNDICE E - CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES**

(.)	Pausa de menos de 1 segundo
(1.0)	Pausa de 1 ou mais segundos
(( ))	Comentário da pesquisadora
( )	Transcrição impossível
-	Interrupção
?	Pergunta
MAIÚSCULA	Ênfase

(Adaptadas de Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974)

## APÊNDICE F - MÓDULO 1

### OBJETIVOS

- Reconhecer a situação de produção do gênero dissertativo-argumentativo no contexto do curso preparatório e do Enem;
- Identificar características do gênero dissertativo-argumentativo;
- Trabalhar conhecimentos sobre elaboração de tese;
- Identificar diferentes estratégias de contextualização do tema.

- 1) Todo texto é elaborado em determinada **situação de produção**. Considerando que as dissertações-argumentativas serão produzidas no nosso curso preparatório e no Enem, quais as semelhanças e diferenças entre as duas situações de produção? Preencha a tabela com as informações.

	CURSO PREPARATÓRIO	ENEM
Autor		
Papel social do autor		
Destinatário		
Papel social do destinatário		
Local de produção		
Momento de produção		
Suporte/veículo de circulação		
Tema		
Objetivo de produção		

- 2) A partir das nossas discussões sobre o gênero dissertativo-argumentativo e da leitura da *Redação no Enem 2016: Cartilha do Participante*, preencha os espaços abaixo de maneira adequada.

argumentos	dissertativo-argumentativa	tese
cinco	introdução	título
conclusão	proposta de intervenção	trinta
desenvolvimento	tema	

O gênero textual que iremos produzir em sala de aula e no Enem é o \_\_\_\_\_. Esse gênero se caracteriza pela defesa de uma \_\_\_\_\_ por meio de \_\_\_\_\_. Comumente, os textos produzidos se dividem em três partes principais. A primeira se refere ao(s) parágrafo(s) de \_\_\_\_\_, onde iniciamos nossa escrita sobre um \_\_\_\_\_ de ordem social, cultural ou política. A segunda parte constitui o(s) parágrafo(s) de \_\_\_\_\_, onde os argumentos sobre nosso ponto de vista são apresentados. Por último, temos o(s) parágrafo(s) de \_\_\_\_\_, onde é apresentada uma \_\_\_\_\_ para a solução do problema discutido ao longo do texto. Não há um limite de parágrafos, mas, geralmente, os textos possuem entre três e \_\_\_\_\_. Já o espaço para a escrita do texto é limitado, pois, no Enem, o autor deve escrever no mínimo oito e no máximo \_\_\_\_\_ linhas. O \_\_\_\_\_ é opcional e conta como linha escrita.

- 3) As frases abaixo constituem o parágrafo introdutório de textos dissertativo-argumentativos. Elas se encontram fora de ordem. Enumere-as na ordem em que você acha que elas devem aparecer no parágrafo. Após enumerá-las, explique à professora e aos colegas como você pôde identificar a ordem das frases.

### TEXTO 1

( ) A maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população, permitiu que tal alteração fosse possível.

( ) Historicamente causadores de inúmeras vítimas, os acidentes de trânsito vêm ocorrendo com frequência cada vez menor, no Brasil.

( ) Essa redução se deve, principalmente, à implantação da Lei Seca ao longo de todo o território nacional, diminuindo a quantidade de motoristas que dirigem após terem ingerido bebida alcoólica.

Autor: Paulo Henrique Caban Stern Matta  
Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

**TEXTO 2**

( ) Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”.

( ) Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.

( ) Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa.

Autora: Desirée Macarroni Abbade

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

**TEXTO 3**

( ) De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010.

( ) Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica.

( ) A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas.

( ) Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

Autora: Amanda Carvalho Maia Castro

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

**TEXTO 4**

( ) A frase, do escritor e pensador francês Vitor Hugo, exprime a ideia de que o sistema capitalista funciona baseando-se na exploração dos indivíduos.

( ) Analisando esse conceito atrelado à conjuntura atual, nota-se que a publicidade direcionada às crianças, no Brasil, possui um caráter predatório, funcionando como meio de criação de futuros consumistas e explorando a relativa facilidade de se persuadir uma criança, através do uso de elementos do universo infantil.

( ) O progresso roda constantemente sobre duas engrenagens. “Faz andar uma coisa esmagando sempre alguém.”

Autor: Leandro Henrique Siqueira Molina

Tema: Publicidade Infantil em questão no Brasil

**TEXTO 5**

( ) Assim, a publicidade infantil brasileira progride apelando às crianças e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem os tons abusivos e persuasivos.

( ) “A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão.

( ) Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis.

( ) No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos.

Autora: Taiane Cechin

Tema: Publicidade Infantil em questão no Brasil

4) Agora que você já colocou as frases em ordem, identifique qual delas constitui a tese em cada um dos textos.

5) Explique à professora e aos colegas por que você considera essas frases como teses.

6) Cada uma das teses identificadas é diferente na maneira como foi construída, pois não há uma fórmula ou receita para a elaboração delas. Relacione as opções abaixo à tese do texto correspondente.

TEXTO \_\_\_\_: afirma duas razões por que um problema ainda não foi resolvido.

TEXTO \_\_\_\_: afirma três razões que levaram à resolução de um problema.

TEXTO \_\_\_\_: afirma a existência de um problema e sua consequência.

TEXTO \_\_\_\_: afirma a importância de se conhecer as causas de um problema para poder solucioná-lo.

TEXTO \_\_\_\_: afirma a existência de um problema e a necessidade de resolvê-lo.

7) Em suas próprias palavras, como você reescreveria/explicaria a tese de cada um dos textos?

Texto 1

---



---



---

Texto 2

---

---

---

Texto 3

---

---

---

Texto 4

---

---

---

Texto 5

---

---

---

8) Baseando-se nos exercícios anteriores e nas discussões em sala de aula, marque abaixo as afirmações corretas e corrija as incorretas.

- ( ) A tese é um elemento opcional na redação do Enem.
- ( ) A tese é a opinião ou ponto de vista do autor sobre determinado assunto.
- ( ) A tese deve ser defendida por meio de argumentos ao longo do texto.
- ( ) É necessário que a tese esteja no primeiro parágrafo do texto.
- ( ) Existe uma única maneira de elaborar a tese.

O parágrafo introdutório de uma dissertação-argumentativa apresenta o tema para o leitor. Comumente, isso é feito por meio de estratégias de contextualização. Algumas estratégias muito utilizadas são:

- |                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| - Alusão histórica | - Contestação         |
| - Comparações      | - Dados estatísticos  |
| - Citação          | - Pesquisas           |
| - Conceito         | - Referência cultural |

9) Nos parágrafos introdutórios dos textos que se seguem, identifique a(s) estratégia(s) de contextualização do tema utilizada(s) pelos autores. É possível a utilização de mais de uma

estratégia na mesma introdução. Os trechos referentes à contextualização estão em destaque.

#### TEXTO 1

Historicamente causadores de inúmeras vítimas, os acidentes de trânsito vêm ocorrendo com frequência cada vez menor, no Brasil. Essa redução se deve, principalmente, à implantação da Lei Seca ao longo de todo o território nacional, diminuindo a quantidade de motoristas que dirigem após terem ingerido bebida alcoólica. A maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população, permitiu que tal alteração fosse possível.

Autor: Paulo Henrique Caban Stern Matta

Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

#### TEXTO 2

Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.

Autora: Desirée Macarroni Abbade

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

#### TEXTO 3

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

Autora: Amanda Carvalho Maia Castro

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

#### TEXTO 4

O progresso roda constantemente sobre duas engrenagens. “Faz andar uma coisa esmagando sempre alguém.” A frase, do escritor e pensador francês Vitor Hugo, exprime a ideia de que o sistema capitalista funciona baseando-se na exploração dos indivíduos. Analisando esse conceito atrelado à conjuntura atual, nota-se que a publicidade direcionada às crianças, no Brasil, possui um caráter predatório, funcionando como meio de criação de futuros consumistas e explorando a relativa facilidade de se persuadir uma criança, através do uso de elementos do universo infantil.

Autor: Leandro Henrique Siqueira Molina

Tema: Publicidade Infantil em questão no Brasil



## TEXTO 5

“A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. Assim, a publicidade infantil brasileira progride apelando às crianças e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem os tons abusivos e persuasivos.

Autora: Taiane Cechin

Tema: Publicidade Infantil em questão no Brasil

## TEXTO 6

O feminismo é o movimento que luta pela igualdade social, política e econômica dos gêneros. Hodiernamente, muitas conquistas em prol da garantia dessas igualdades já foram alcançadas – a exemplo do direito ao voto para as mulheres, adquirido no Governo Vargas. Entretanto, essas conquistas não foram suficientes para eliminar o preconceito e a violência existentes na sociedade brasileira.

Autora: Júlia Guimarães Cunha

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

- 10) A escolha do tipo de contextualização não é aleatória, pois deve ter conexão com a tese que será defendida. Leia, novamente, os parágrafos acima e perceba a relação entre a contextualização e a tese. Comente essa relação com a professora e os colegas.

## APÊNDICE G - MÓDULO 2 (PARTE 1)

### OBJETIVOS

- Ampliar conhecimentos sobre práticas de consumo sustentável;
- Relacionar conhecimentos ao ideal de equilíbrio entre consumo e sustentabilidade;
- Discutir exemplos, práticas e fatos históricos que podem servir de subsídio para a argumentação.

- 1) Observe a foto dos índios da etnia kuikuro. Como você imagina que seja o estilo de vida deles em comparação ao estilo de vida de outras sociedades como as de grandes cidades brasileiras?



- 2) Em seu país de origem, há tribos indígenas? Caso sim, como você descreveria o estilo de vida delas?
- 3) Você acha que tribos indígenas, como a dos kuikuros, podem ter algo a nos ensinar sobre o equilíbrio entre consumo e sustentabilidade? O quê?

Vamos ler uma reportagem sobre os kuikuros e, depois, voltaremos a discutir sobre o que os indígenas podem nos ensinar.

## Aldeia Kuikuro, no Xingu, desenvolve plantação de pequi há séculos <sup>49</sup>

Importante para vários povos indígenas no Brasil, o pequizeiro tem função estratégica entre os kuikuros, no Parque Indígena do Xingu. A reserva em Mato Grosso tem 2,6 milhões de hectares, equivalente ao de Sergipe, e fica em uma zona de transição do Cerrado para a Amazônia.

No parque, cortado pelo Rio Xingu, moram 5 mil índios de 14 etnias. A reportagem entrou no local pelo sul da reserva, que faz divisa com o município de Canarana, em MT. O caminho segue por 200 km, por meio do Rio Coluene. [...]

Na aldeia, a colheita do pequi é celebrada com brincadeiras e muita dança. A fruta é rica em vitamina A e também contém vitaminas C e B, além de proteínas e outros nutrientes. Com sua polpa, as mulheres fazem vários pratos. Um deles é a sopa de castanha de pequi, salgada, com pimenta verde, água e castanha cortada em pedacinhos.

**O plantio da semente da fruta é feito toda vez que nasce um novo indivíduo na aldeia. A tradição leva em conta que o pai precisa semear árvores para garantir a alimentação do filho no futuro.**

**“Quando crescerem filhos e netos, a gente passa para eles cuidarem do plantio. Eu vou plantar 50 pés para minha caçula e ela vai poder começar a colher os frutos daqui uns dez anos”, diz Afucacá.** O plantio do pequi é feito sempre no meio do mandiocal. Os índios exploram a roça por três anos e, depois, deixam a área só para a formação do pequi.

Por conta da tradição, há diversas plantações bem antigas na aldeia. Segundo o engenheiro agrônomo Marcus Schmidt, do Instituto Sócio Ambiental (ISA), a estimativa é de que existam cerca de 14 mil pés de pequi na região. “É a maior riqueza do Xingu e graças ao manejo dos índios. O dia que o Brasil descobrir realmente o potencial do pequi, não precisará investir tanto em técnica porque já existe a técnica. A gente pode ver aqui”, diz ele.

- 4) A parte em destaque no texto descreve uma tradição dos kuikuros. Que tradição é essa?
- 5) De que maneira essa tradição está relacionada à ideia de equilíbrio entre consumo e sustentabilidade? O que podemos aprender com a fala de Afucacá?
- 6) Você conhece outros exemplos que ilustram o equilíbrio entre consumo e sustentabilidade?

Vamos conhecer uma iniciativa que também é um belo exemplo de sustentabilidade! Leia a reportagem abaixo e depois discutiremos algumas questões.

<sup>49</sup> Adaptado de: < <http://g1.globo.com/natureza/noticia/2011/01/aldeia-kuikuro-no-xingu-desenvolve-plantacao-de-pequi-ha-seculos.html>>. Acesso em: abril 2017.

## Conheça as cidades brasileiras que plantam uma árvore para cada bebê que nasce<sup>50</sup>

Cada bebê que nasce nas cidades de Itaperuna, no Rio de Janeiro, e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, ganham uma árvore com seu nome. Segundo a prefeitura de Passo Fundo o programa "Uma Criança, uma árvore" já plantou mais de seis mil árvores na cidade. Além de fazer uma homenagem a cada criança nascida com o plantio de uma árvore nativa, a intenção é de arborizar a área urbana do município e criar uma ação permanente de preservação do meio ambiente.

Como benefícios, a arborização traz o aumento da umidade relativa do ar, atenuação sonora, maior conforto térmico e a valorização imobiliária da área”, afirma o gerente do Programa, Armando Ferreira da Fontoura, em entrevista ao O Nacional.

Também em Itaperuna, uma das cidades mais quente do Rio de Janeiro, para cada criança que nasce, uma árvore da flora brasileira é plantada. Lá, o programa foi criado este ano com o objetivo de mostrar como a arborização influencia na qualidade de vida. No momento da inscrição do pré-natal da gestante, durante o Teste do Pezinho ou na sala de vacinação, os pais podem assinar um termo de adesão da iniciativa. O plantio fica por conta dos técnicos da prefeitura e a família recebe um certificado com o nome da criança, data de nascimento, nomes popular e científico da árvore e sua localização.

“Na verdade, queremos que a geração dessas crianças tenha mais sensibilidade quanto à proteção do meio ambiente, desde o seu nascimento, despertando a afinidade e o cuidado com as árvores e a natureza”, afirmou Alair Ignácio, Secretário do Meio Ambiente, em entrevista ao G1. Existem iniciativas semelhantes nas cidades de Clevelândia (PR), Diamantina (MG), Guarapari (ES), Ituverava (SP), Passos (MG), Penápolis (SP), São Caetano do Sul (SP), São José do Rio Preto (SP), Sorocaba (SP), Tramandaí (RS) e Nossa Senhora dos Remédios (MG).

- 7) Qual é a iniciativa das cidades de Itaperuna e Passo Fundo?
- 8) Como essa iniciativa se relaciona com a preocupação com a sustentabilidade?
- 9) Qual é sua opinião sobre a iniciativa?

---

<sup>50</sup> Adaptado de: <<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/conheca-as-cidades-brasileiras-que-plantam-uma-arvore-para-cada-bebe-que-nasce/>>. Acesso em: abril 2017.



Você já ouviu falar da cientista e ecologista Rachel Carson (1907-1964)? A seguir, vamos conhecer mais sobre essa notável mulher!

## Rachel Carson: Cientista que ajudou o Mundo a Construir uma Consciência do Meio Ambiente<sup>51</sup>

Se você pensa que o tema ecologia e sustentabilidade ganharam destaque apenas há poucos anos, engana-se. Já nos longínquos 1930, habitantes deste planeta Terra despertaram-se para a necessidade de transformar suas relações com a natureza.

E um fato que poucos sabem, é que as primeiras ideias sobre ecologia e os primeiros alertas a respeito da ação do homem sobre a natureza vieram de mulher: Rachel Louise Carson!

Apesar do nome pouco conhecido fora do meio acadêmico, Rachel Carson é considerada a responsável pela maior revolução ecológica nos Estados Unidos e, posteriormente, no mundo inteiro. [...]

Em 1962, Rachel lançou o livro *“Primavera Silenciosa”*, cujo nome faz uma referência ao silêncio dos pássaros mortos pela contaminação dos agrotóxicos. *“Primavera Silenciosa”* atraiu a atenção de muitos, desafiou práticas dos cientistas agrícolas e do governo, incomodou indústrias químicas e envolveu toda a humanidade num apelo para uma mudança na forma como os seres humanos se relacionam com o mundo ao redor. [...]

*“Primavera Silenciosa”* teve impacto mundial instantâneo e ficou mais de dois anos nas listas dos livros mais vendidos. Devido ao sucesso do seu livro, a década de 1960 foi marcada pelo despertar dos malefícios dos produtos químicos na agricultura.

### Precursora da Ecologia e das Ideias em Sustentabilidade

A consciência humana se modificou muito de 1962 até os dias de hoje, especialmente no que se refere à compreensão da importância das ações do homem sobre a natureza e no ecossistema do planeta. [...]

Hoje, muitos seres humanos já compreenderam e aderiram ao modo de pensar de Rachel Carson: “somos parte da natureza e devemos respeitá-la”.

---

<sup>51</sup> Adaptado de: <<http://animamundhy.com.br/blog/rachel-carson-cientista-meio-ambiente>>. Acesso em: abril 2017.

Rachel Carson contribuiu muito para a nova consciência em relação à natureza e ao ecossistema. Diversas ações de sustentabilidade foram semeadas por ela e atualmente estão conquistando, cada vez mais, um maior número de pessoas.

Rachel Carson é, com certeza, a precursora dos ecologistas e das ideias de sustentabilidade. [...]

Obviamente, Rachel foi bastante atacada por cientistas ligados às indústrias químicas, que publicaram artigos questionando os resultados de suas pesquisas, procurando invalidar seus métodos, contradizendo as suas descobertas.

Foi vítima de comentários maldosos e preconceituosos, tais como: “freira da natureza”, “solteirona”, “feiticeira”, insinuando que ela deveria se calar apenas pelo fato de ser uma mulher. O governo a via como alarmista.

Apesar dos ataques da indústria química e de pessoas ligadas ao governo, Rachel corajosamente alertou o mundo e afirmou que “a humanidade é uma parte do ecossistema e está sujeita a receber as influências de suas ações nocivas na natureza”.

Testemunhando perante o Congresso Americano, em 1963, Rachel pediu por novas políticas para proteger a saúde humana e o meio ambiente.

- 10) Por que Rachel Carson é considerada a precursora dos ecologistas e das ideias de sustentabilidade?
- 11) Que livro de sua autoria se tornou um marco das questões ambientais? Por que o livro tem esse nome?
- 12) Rachel Carson afirmou: “somos parte da natureza e devemos respeitá-la”. O que você pensa sobre essa afirmação? Como ela se relaciona à ideia de consumo e sustentabilidade?
- 13) Por que você acha que Rachel Carson foi tão atacada por outros cientistas e por pessoas do governo?

Recentemente, a França aprovou uma lei polêmica. Vamos ler e discutir sobre ela.

## **França proíbe venda de copos e pratos plásticos descartáveis<sup>52</sup>**

Com lei, país espera reduzir impacto ambiental desses produtos. Segundo estimativas, 4,7 bilhões de utensílios plásticos foram descartados na França em 2015.

Por Vanessa Barbosa - 19 set 2016

A França tornou-se o primeiro país do mundo a proibir a venda de copos, taças, pratos, talheres e outros utensílios descartáveis de plástico.

A nova lei segue uma proibição total de sacolas plásticas aprovada em julho e é parte do projeto Transição Energética para o Crescimento Verde, um plano para tornar o país um dos líderes mundiais na adoção de práticas de redução de impacto ambiental e das emissões de gases de efeito estufa.

Aprovada no mês passado, a medida passará a valer integralmente em 2020, o que dá bastante tempo para os fabricantes e estabelecimentos comerciais, incluindo restaurantes e supermercados, se adequarem às novas regras.

Mas isso não significa o fim dos utensílios descartáveis. Segundo a nova lei, esses produtos deverão ser 50% constituídos por materiais de origem vegetal e serem biodegradáveis. Esses materiais incluem, em particular, amido de milho, amido de batata, fibras têxteis ou de celulose, ou de bambu. Cinco anos depois, em 2025, o conteúdo vai aumentar para 60%.

Com a investida, o país espera reduzir o impacto ambiental do plástico convencional, derivado de petróleo, que leva várias décadas para se decompor e é frequentemente associado a substâncias que podem ser tóxicas. Além disso, é esperada uma redução dos custos com energia para reciclagem dos utensílios descartáveis.

De acordo com a AFP, organizações ambientalistas elogiaram a lei francesa e esperam que ela sirva de exemplo para outros países, porém críticos argumentam que a proibição de produtos prejudica os consumidores e que as medidas francesas violam as regras da União Europeia sobre a livre circulação de mercadorias. Estimativas apontam que 4,7 bilhões de utensílios plásticos foram descartados na França em 2015 apenas, e cerca de 17 bilhões de sacolas plásticas usadas anualmente em supermercados de todo o país.

14) Qual é o objetivo da lei aprovada na França?

15) De que modo essa lei se relaciona ao ideal de equilíbrio entre consumo e sustentabilidade?

16) O que os críticos da lei argumentam? Quem você acha que são esses críticos? Caso a lei não fosse aprovada, a quem você acha que isso beneficiaria e a quem prejudicaria?

---

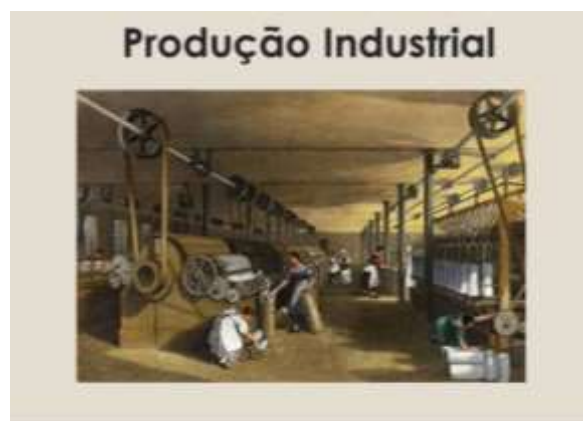
<sup>52</sup> Fonte: <<http://exame.abril.com.br/mundo/franca-proibe-venda-de-copos-e-pratos-plasticos-descartaveis/>>. Acesso em: abril 2017.

17) Qual é sua opinião sobre a nova lei? Você acha que ela deveria ser adotada por outros países? Quais dificuldades você acha que outros países teriam para adotá-la?

Nos próximos textos, vamos tratar das origens do consumismo para que compreendamos melhor a sociedade em que vivemos.

## Revolução Industrial<sup>53</sup>

A Revolução industrial foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas.



<sup>53</sup> Adaptado de: < <http://www.sohistoria.com.br/resumos/revolucaoindustrial.php>>. Acesso em: abril 2017.



## Consumismo<sup>54</sup>

Por Ana Lucia Santana

O **consumismo** é uma compulsão que leva o indivíduo a comprar de forma ilimitada e sem necessidade bens, mercadorias e/ou serviços. Ele se deixa influenciar excessivamente pela mídia, o que é comum em um sistema dominado pelas preocupações de ordem material, na qual os apelos do capitalismo calam fundo na mente humana. Não é à toa que o universo contemporâneo no qual habitamos é conhecido como “sociedade de consumo”. Depois da Revolução Industrial, que possibilitou o aumento da escala de produção e incrementou o volume de mercadorias em circulação, o mundo se modificou profundamente. Com a industrialização veio o desenvolvimento econômico nos moldes do liberalismo e o consumismo alienado, ou seja, é como se as mercadorias fossem entidades abstratas e autônomas, independentes dos esforços humanos. Porque agora o homem não consome mais, como outrora, os produtos que ele mesmo elabora. Ele se encontra apartado dos frutos de seu próprio trabalho.

18) Por que o universo contemporâneo é reconhecido como “sociedade de consumo”?

19) Qual é a relação entre o consumismo e a Revolução Industrial?

20) Como você compreende a influência da mídia na “sociedade de consumo”? Que solução você propõe para contornar esse problema?

---

<sup>54</sup> Adaptado de: <<http://www.infoescola.com/psicologia/consumismo/>>. Acesso: abril 2017.

## MÓDULO 2 (PARTE 2)

A seguir, temos algumas citações de pensadores que podem nos ajudar a refletir sobre o embate entre consumo e sustentabilidade.

- 1) Relacione os nomes dos pensadores listados na coluna da esquerda às descrições na coluna da direita.
- |                     |   |
|---------------------|---|
| a) Adam Smith       | (    ) líder pacifista indiano              |
| b) H. G. Wells      | (    ) filósofo da Grécia Antiga            |
| c) Immanuel Kant    | (    ) escritor britânico                   |
| d) Isaac Newton     | (    ) sociólogo polonês                    |
| e) Jean-Paul Sartre | (    ) educador e filósofo brasileiro       |
| f) Karl Marx        | (    ) pai da Ciência Econômica             |
| g) Mahatma Gandhi   | (    ) físico e matemático inglês           |
| h) Paulo Freire     | (    ) filósofo e revolucionário socialista |
| i) Platão           | (    ) filósofo existencialista francês     |
| j) Zygmunt Bauman   | (    ) filósofo prussiano da Era Moderna    |
- 2) Além das informações apresentadas acima, o que mais você sabe sobre esses pensadores?

### Adam Smith (1723-1790)

O consumo é a única finalidade e o único propósito de toda produção.



- 3) Em suas próprias palavras, explique a mensagem que Adam Smith passa por meio da citação.
- 4) Você concorda ou discorda da mensagem? Por quê?
- 5) Na sua opinião, como esse pensamento influencia o equilíbrio entre consumo e sustentabilidade?

**H. G. Wells (1866-1946)**

Publicidade é mentira legalizada.



- 6) Por que você acha que H. G. Wells fez essa afirmação?
- 7) Você concorda ou discorda da afirmação?
- 8) De que maneira a publicidade está relacionada ao consumismo?

**Immanuel Kant (1724-1804)**

Não somos ricos pelo que temos, e sim pelo que não precisamos ter.

- 9) Em suas próprias palavras, explique a mensagem que Kant passa por meio dessa citação.
- 10) Você concorda ou discorda da mensagem? Por quê?
- 11) Como podemos aplicar essa mensagem na prática de nossa vida diária?

### Isaac Newton (1643 - 1727)



Para toda ação existe uma reação.

12) Embora a afirmação de Isaac Newton seja relativa a fenômenos da Física, como você acha que ela poderia ser aplicada ao contexto do consumo e sustentabilidade?

### Jean-Paul Sartre (1905 - 1980)

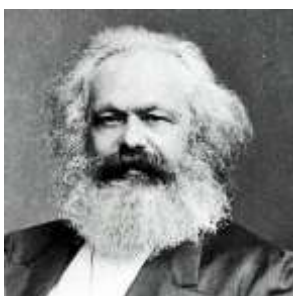
O homem é responsável por tudo que faz.



13) Você concorda ou discorda da afirmação de Sartre? Por quê?

14) Na sua opinião, como a afirmação pode ser aplicada à questão do consumo e sustentabilidade?

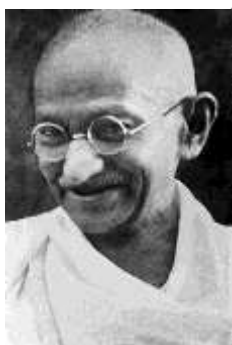
### Karl Marx (1818-1883)



A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta com a valorização do mundo das coisas.

- 15) Em suas próprias palavras, explique a mensagem que Karl Marx passa por meio dessa citação.
- 16) Você concorda ou discorda da mensagem? Por quê?
- 17) Você percebe uma valorização das coisas e desvalorização do ser humano na sociedade atual? Como?

### **Mahatma Gandhi (1869-1948)**



Conta-se que Mahatma Gandhi, ao ser perguntado se, depois da independência, a Índia perseguiria o estilo de vida britânico, teria respondido: "(...) a Grã-Bretanha precisou de metade dos recursos do planeta para alcançar sua prosperidade; quantos planetas não seriam necessários para que um país como a Índia alcançasse o mesmo patamar?"

Fonte: planetasustentavel.abril.com.br.

- 18) Que preocupação a afirmação de Gandhi revela? Você acha que essa é uma preocupação válida? Por quê?
- 19) De que maneira a afirmação se relaciona ao consumismo e à sustentabilidade?

### **Paulo Freire (1921 – 1997)**

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.



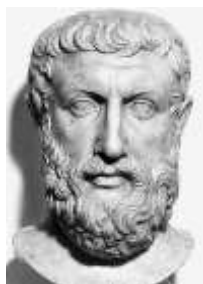
Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

- 20) Você concorda com as afirmações de Paulo Freire?

21) Na sua opinião, de que maneira a educação pode contribuir para o equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade?

### Platão (427 a.C - 347 a.C.)

O começo é a parte mais difícil do trabalho.



Tente mover o mundo – O primeiro passo será mover a si mesmo.

22) Como podemos relacionar as duas citações à questão do consumo e sustentabilidade?

### Zygmunt Bauman (1925-2017)



O capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência.

23) O que é um parasita? O que Zygmunt Bauman quis dizer com “O capitalismo é um sistema parasitário”?

24) Quem poderia ser o “hospedeiro” do capitalismo?

25) Na sua opinião, qual é a relação dessa citação com o consumo e a sustentabilidade?

26) Você concorda ou discorda da citação?

## APÊNDICE H - MÓDULO 3

### OBJETIVOS

- Identificar as fases da sequência argumentativa;
- Reconhecer diferentes estratégias argumentativas;
- Detalhar propostas de intervenção.

### PARTE I – Argumentação

Os textos dissertativo-argumentativos devem, por definição, apresentar sequências argumentativas em seu corpo. Uma sequência argumentativa é composta pelas seguintes fases:

- 1) **premissa** (tese ou constatação inicial)
- 2) **apresentação de argumentos**
- 3) **apresentação de contra-argumentos** (opcional)
- 4) **conclusão**

- 1) Identifique e transcreva as fases da sequência argumentativa contida no parágrafo abaixo.

Outrossim, destaca-se o machismo como impulsionador da violência contra a mulher. Segundo Durkheim, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade, generalidade e coercitividade. Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que o preconceito de gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, uma vez que, se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. Assim, o fortalecimento do pensamento da exclusão feminina, transmitido de geração a geração, funciona como forte base dessa forma de agressão, agravando o problema no Brasil.

Autor: Raphael de Souza

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

Fase de PREMISSA

---



---



---

Fase de apresentação de ARGUMENTOS

---



---



---

Fase de CONCLUSÃO

---



---



---

- 2) O parágrafo seguinte apresenta a fase de CONTRA-ARGUMENTAÇÃO. Identifique-a ao sublinhá-la.

Contudo, muitos ainda se posicionam contra a lei mencionada, mas os mesmos não cogitam que ela foi colocada em vigor por um bem maior. É compreensível o descontentamento das pessoas que são impossibilitadas de beber socialmente porque o bafômetro alega quantidades ingeridas que, para elas, são baixas e nocivas ao ideal desempenho do organismo. Entretanto, é fundamental que o ser humano compreenda que prezar pela vida de seus semelhantes é mais importante do que atingir um prazer pessoal, e é a partir desse princípio que leis, como a Lei Seca, devem ser respeitadas.

Autora: Andrezza Dias Bastos Ferreira

Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

- 3) Que palavras indicam o início da contra-argumentação?
- 4) Que efeito a contra-argumentação pode produzir em um texto?
- 5) As fases da sequência argumentativa estão em destaque no Texto I. Classifique-as de acordo com a legenda.

TEXTO I

#### Construindo uma dinâmica mais ética do trânsito no Brasil

Com a ascensão de Juscelino Kubitschek ao poder, a política de abertura da economia brasileira entrou em ação mais vigorosamente do que em qualquer outro episódio da história do Brasil. Nesse cenário, a entrada de automóveis no Brasil como produtos de consumo foi cada vez maior. No entanto, o governo não tomou como prioridade a fiscalização das estradas do país e uma prática nociva tornou-se comum: beber e dirigir. Recentemente, o governo implantou a Lei Seca, visando diminuir os efeitos dessa prática. Nesse contexto, cabe analisar os aspectos positivos da aplicação dessa Lei, e como ela pode ser melhorada.



Em função da implantação da Lei Seca, segundo pesquisas da UFRJ, os números de acidentes fatais no trânsito relacionados ao alcoolismo caíram drasticamente desde o começo de 2013. Devido a essa evidência a tese de Thomas Hobbes – “a intervenção estatal é necessária, como forma de proteger os cidadãos de maneira eficaz” – é corroborada. Nesse caso, por meio da Lei Seca, através do exame do bafômetro e da aplicação de multas a motoristas alcoolizados, a intervenção protegeu a população de maneira vital: salvou milhares de vidas.

Ademais, uma questão muito subjetiva é tratada e trabalhada pela nova legislação: a empatia. É muito presente, ao longo da história das civilizações, a ocorrência de casos nos quais alguns decretos e leis contribuíram na construção de uma sociedade mais ética e virtuosa. Em decorrência disso, a implantação e a propaganda da Lei Seca, ao estimularem o motorista a não beber antes de dirigir, podem também levá-lo a pensar as consequências de seus atos: desrespeitar a lei, nessa situação, pode custar a vida de outrem. Assim, acidentes advindos do alcoolismo no trânsito poderão ser evitados, não só pelo medo da punição, mas também pela via da consciência ética.

Destarte, fica claro que a Lei Seca ajuda tanto regulamentação do trânsito, quanto na formação moral do cidadão brasileiro. No entanto, a forma de tratar os que desrespeitam a lei pode ser mudada. Ao invés de aplicação de multas, o governo federal poderia buscar parcerias com ONGs interessadas e implantar um programa de reeducação social para os infratores. Cursos de conscientização, aliados a trabalho voluntário em comunidades carentes poderiam servir como orientação pedagógica para quem costuma beber e dirigir. Assim o trânsito no Brasil poderá tomar as formas de uma dinâmica mais ética e segura para todos.

Autora: Sarah Christyan de Luna Melo

Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

 Fase: \_\_\_\_\_

 Fase: \_\_\_\_\_

 Fase: \_\_\_\_\_

6) Leia o texto II e identifique as fases da sequência argumentativa.

## TEXTO II

### A locomotiva de Marx

De acordo com Albert Camus, escritor argelino do século XX, se houver falhas na conciliação entre justiça e liberdade, haverá intempéries de amplo espectro. Nesse sentido, a intolerância religiosa no Brasil fere não somente preceitos éticos e morais, mas também constitucionais estabelecidos pela Carta Magna do país. Dessa forma, observa-se que a liberdade de crença nacional reflete um cenário desafiador seja a partir de reflexo histórico, seja pelo descumprimento de cláusulas pétreas.

Mormente, ao avaliar a intolerância religiosa por um prisma estritamente histórico, nota-se que fenômenos decorrentes da formação nacional ainda perpetuam na atualidade. Segundo Albert Einstein, cientista contemporâneo, é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito enraizado. Sob tal ótica, é indubitável que inúmeras ojerizas religiosas, presentes no Brasil hodierno possuem ligação direta com o passado, haja vista os dogmas católicos amplamente difundidos no Brasil colônia do século XVI. Assim, criou-se ao longo da historiografia, mitos e concepções deturpadas de religiões contrárias ao catolicismo, religião oficial da época, instaurou-se, por conseguinte, o medo e as intolerâncias ao diferente. Desse modo, com intuito de atenuar atos contrários a prática da religiosidade individual, cabe ao governo, na figura do Ministério da Educação, a implementação na grade curricular a disciplina de teorias religiosas, mitigando defeito histórico.

Além disso, cabe ressaltar que a intolerância às crenças burla preceitos constitucionais. Nessa perspectiva, a Constituição Brasileira promulgada em 1988, após duas décadas da Ditadura Militar, transformou a visão dos cidadãos perante seus direitos e deveres. Contudo, quase 20 anos depois de sua divulgação, a liberdade de diversos indivíduos continua impraticável. À vista de tal preceito, a intolerância religiosa configura-se uma chaga social que demanda imediata resolução, pois fere a livre expressão individual. Dessa maneira, cabe ao Estado, como gestor dos interesses coletivos, a implementação de delegacias especializadas de combate ao sentimento desrespeitoso e, até mesmo violento, às crenças religiosas.

Destarte, depreende-se que raízes históricas potencializam atos inconstitucionais no Brasil. Torna-se imperativo que o Estado, na figura do Poder Legislativo, desenvolva leis de tipificação como crime hediondo aos atos violentos e atentados ao culto religioso. Ademais, urge que a mídia, por meio de novelas e seriados, transmita e propague a diversidade religiosa, com propósito de elucidar e desmistificar receios populacionais. Outrossim, a escola deve realizar debates periódicos com líderes religiosos, a fim de instruir, imparcialmente, seus alunos acerca da variabilidade e tolerância religiosa. Apenas sob tal perspectiva, poder-se-á respeitar a liberdade e combater a intolerância de crença no Brasil, pois como proferido por Karl Marx: as inquietudes são a locomotiva da nação.

Autora: Vanessa Soares Mendes

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

Na fase de apresentação de argumentos, podemos utilizar diferentes **estratégias argumentativas** para defender nosso ponto de vista (tese). Algumas das estratégias mais utilizadas são:

- Alusões históricas
- Causa e consequência
- Citações
- Comparações
- Dados estatísticos
- Exemplos
- Pequenas narrativas
- Pesquisas

7) Retire do TEXTO I exemplos das seguintes estratégias argumentativas:

Pesquisa

---

---

Citação

---

---

Causa e consequência

---

---

8) Retire do TEXTO II exemplos das seguintes estratégias argumentativas:

Alusão histórica

---

---

Citação

---

---

Causa e consequência

---

---

9) Identifique as estratégias argumentativas presentes nos trechos abaixo.

Trecho 1

Segundo o Mapa da Violência de 2012, milhares de mulheres foram assassinadas, como também muitas delas sofreram com os mais diversos tipos de agressão, incluindo agressões de caráter físico, com predomínio de 51,68% dos casos.

Autor: Lucas Domingos Ribeiro  
Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

## Trecho 2

Em países como o Afeganistão, a mulher que trai o marido é enterrada até que somente a cabeça fique à mostra e, então, é apedrejada; apesar de reagirmos com horror perante tal atrocidade, um país que triplica a quantidade de mulheres mortas em 30 anos deve ser tratado com igual despeito quando se trata do assunto.

Autora: Alícia Cristine Salome Rozza

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

Cada parágrafo da redação do Enem deve conter uma ideia principal ao redor da qual o parágrafo é construído. Isso é importante para evitar informações desconexas e para o aprofundamento da argumentação. Assim, ao terminar de escrever o parágrafo, você deve ser capaz de dizer qual a ideia principal desse e como cada frase e argumento contribui para o seu desenvolvimento.

- 10) Retorne aos parágrafos de desenvolvimento dos Textos I e II e resuma, em suas próprias palavras, a ideia principal de cada um. Como os argumentos utilizados se relacionam diretamente a essa ideia?

## PARTE II – Proposta de Intervenção

A proposta de intervenção é uma exigência no texto dissertativo-argumentativo produzido no Enem. Ela exige que você ofereça uma solução para o problema abordado e discutido ao longo do texto. É fundamental que a proposta respeite os direitos humanos. Comumente, ela é oferecida no parágrafo de conclusão do texto, mas nada impede que seja colocada nos parágrafos de desenvolvimento.

A proposta de intervenção deve ser clara, detalhada e ligada aos problemas que foram apontados. Afinal, ela oferece possíveis maneiras de solucioná-los. Para isso, é necessário indicar a **ação** a ser feita, bem como o seu **agente**, o **modo** de realizá-la e a sua **finalidade**. Em outras palavras, a proposta de intervenção deve responder às seguintes perguntas:

- |                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| - quem vai fazer?  | - como vai fazer?     |
| - o que vai fazer? | - para que vai fazer? |

- 11) Após ler a proposta de intervenção do próximo texto, preencha a tabela de acordo com o detalhamento conferido pelo autor.

### Direcionando o Brasil

Bebida e direção são incompatíveis. Juntando-se a cultura hedonista e irresponsável do brasileiro com a histórica preferência por rodovias e o incentivo à compra de carros, ficou evidente esse problema nos grandes números de acidentes por conta do álcool. Nesse contexto, a criação da Lei Seca cumpre um papel fundamental de tentar conter a situação, mas não conseguirá resolvê-la por si só. Junto a ela, é preciso mudar a consciência de povo que aqui reside.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar quão benéfico foi o efeito da Lei Seca nos últimos 5 anos. Apesar de inicialmente ter encontrado certa resistência da população. A redução expressiva no número de mortos e de acidente foi suficiente para convencer a sociedade de sua eficiência. Devido a isso, já se observa uma reflexão antes de beber em muitos indivíduos.

Entretanto, vale também dizer que essa medida não pode ser a única por não se tratar de uma ação preventiva. Depois de alguns anos em uso, já ficam claras os limites e os defeitos da Lei. Muito dos policiais que deveriam fiscalizar, cobram propinas para não punir os criminosos e diversas e diversas pessoas já procuram na internet onde acontecem as patrulhas e trocam para rotas alternativas, escapando impunes.

Outro problema é o fato de existir um transporte público caro e ineficiente. A falta de opções como o metrô e o preço das passagens deixam a população insatisfeita, como se viu nas manifestações deste ano, e pior, tornam-se refém do carro. Isso não pode ser ignorado quando o objetivo é reduzir as taxas de acidentes.

Desse modo, fica clara a importância da Lei Seca no atual contexto, mas expõe-se também seu limite no futuro. O problema da direção alcoolizada será verdadeiramente resolvido com mudanças nos hábitos da população. Para tal, é necessário que o governo faça campanhas de conscientização dos perigos do álcool na direção, com ajuda de escolas e da iniciativa privada, por meio de palestras em salas de aula e programas no rádio e na televisão. Deve-se, de mesmo modo, direcionar mais investimentos ao transporte público, efetivando o passe livre e construindo linhas de metrô mais complexas nos centros urbanos. Essas Atitudes levarão o país a um futuro mais seguro.

Autor: *Álvaro Bergamaschi Novais*

Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

Agente	Ação	Modo	Finalidade

- 12) Quantos agentes o autor mobilizou? Por que seria importante mobilizar mais de um agente na proposta de intervenção?
- 13) De que maneira a proposta de intervenção está relacionada aos problemas apontados no texto?
- 14) Preencha a tabela abaixo de acordo com a proposta de intervenção do próximo texto.

Se houver duas religiões, cortar-se-ão os preços. Se houver trinta, viverão em paz. Na Idade Moderna, o filósofo iluminista Voltaire foi um importante defensor da liberdade de culto e da harmonia entre as diversas crenças. Já no Brasil do século XXI existe um retrocesso: embora haja muita diversidade religiosa, ainda há a necessidade de ser comemorado o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa – a qual é um crime vergonhoso cuja persistência é uma mácula.

Não há como negar que esse tipo de intolerância é fruto da colonização, pois o encontro cultural entre portugueses, os quais manifestavam o Catolicismo, e povos politeístas foi devastador. Uma vez que os colonizadores impuseram sua fé para submeter ameríndios e africanos ao seu poder ocorreu um processo de aculturação, ou seja, perda ou modificação de suas culturas. Ademais, somente após quase 391 anos de predominância católica, o Estado tornou-se laico em 1891 devido à proclamação da República, no entanto o governo não faz nada para realizar a inclusão social das etnias oprimidas ou estimular o respeito mútuo entre os cidadãos. Por isso, infelizmente, os atos de violência e opressão por motivos religiosos, sobretudo contra adeptos das religiões de matriz africana, continuam ocorrendo.

Portanto, medidas são necessárias para combater efetivamente esse crime. O MEC deve criar um projeto de conscientização para ser desenvolvido nas escolas, a qual promova passeios turísticos aos templos de várias religiões, além de apresentações artísticas e palestras a fim de ensinar a crianças e adolescentes a importância de conhecer e respeitar a pluralidade das crenças. Cabe ao Ministério da Cultura e à Secretaria dos Direitos Humanos realizar campanhas combativas permanentes, as quais devem ser divulgadas por meio da mídia. Outrossim, é fundamental que o Poder Legislativo desenvolva o “Estatuto da Tolerância Religiosa”, para esclarecer melhor os direitos e deveres dos cidadãos a respeito do tema. Também, é preciso que os sacerdotes brasileiros de todas as religiões unam-se com o objetivo de determinar a realização de palestras e discussões nas igrejas para estimular o convívio harmônico e evitar qualquer tipo de radicalismo.

Logo, a adoção dessas propostas possibilitará que a data de 21 de janeiro deixe de ter mero caráter simbólico, os casos de intolerância religiosa diminuam no país e nossa chaga histórica seja curada.

Autora: Thaís Fonseca Lopes de Oliveira  
Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

Agente	Ação	Modo	Finalidade

## APÊNDICE I - MÓDULO 4

### OBJETIVOS

- Reconhecer organizadores textuais e seus efeitos de sentido;
- Selecionar e utilizar organizadores textuais adequados.

Um texto claro e coeso é aquele cujas frases, parágrafos e ideias têm ligação entre si, formando um todo conectado e coerente. Já quando não há ligação entre as frases, parágrafos e ideias o texto fica sem sentido. A boa notícia é que existem palavras e expressões específicas, chamadas **organizadores textuais**, que podemos usar para promover a unidade do texto. Vamos aprendê-las e praticá-las!

- 1) Alguns organizadores textuais foram omitidos dos trechos abaixo. Insira-os no local adequado.

além de      desse modo      portanto

### Trecho 1

Convém, \_\_\_\_\_, que, primordialmente, a sociedade civil organizada exija do Estado, por meio de protestos, a observância da questão religiosa no país. \_\_\_\_\_, cabe ao Ministério da Educação a criação de um programa escolar nacional que vise a contemplar as diferenças religiosas e o respeito a elas, o que deve ocorrer mediante o fornecimento de palestras e peças teatrais que abordem essa temática. Paralelamente, ONGs devem corroborar esse processo a partir da atuação em comunidades com o fito de distribuir cartilhas que informem acerca das alternativas de denúncia dessas desumanas práticas, \_\_\_\_\_ sensibilizar a pátria para a luta em prol da tolerância religiosa."

Autora: Laryssa Cavalcanti

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

contudo      conseqüentemente      de acordo com      dessa forma  
desse modo      logo      pois      por exemplo



## Trecho 2

\_\_\_\_\_ o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade pode ser comparada a um “corpo biológico” por ser, assim como esse, composta por partes que interagem entre si. \_\_\_\_\_, para que esse organismo seja igualitário e coeso, é necessário que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. \_\_\_\_\_, no Brasil, isso não ocorre, \_\_\_\_\_ em pleno século XXI as mulheres ainda são alvos de violência. Esse quadro de persistência de maus tratos com esse setor é fruto, principalmente, de uma cultura de valorização do sexo masculino e de punições lentas e pouco eficientes por parte do Governo.

Ao longo da formação do território brasileiro, o patriarcalismo sempre esteve presente, como \_\_\_\_\_ na posição do “Senhor do Engenho”, \_\_\_\_\_ foi criada uma noção de inferioridade da mulher em relação ao homem. \_\_\_\_\_, muitas pessoas julgam ser correto tratar o sexo feminino de maneira diferenciada e até desrespeitosa. \_\_\_\_\_, há muitos casos de violência contra esse grupo, em que a agressão física é a mais relatada, correspondendo a 51,68% dos casos.

Autora: Anna Beatriz Alvares Simões Wreden

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

entretanto    mas    ou seja    por isso    portanto

## Trecho 3

Uma lei mostra-se necessária quando comportamentos frequentes representam riscos para a coletividade. No caso da associação entre beber e dirigir, muitas campanhas publicitárias já existiam, \_\_\_\_\_ revelaram-se insuficientes. \_\_\_\_\_, a lei foi implantada, e as consequências para os transgressores da norma vão desde prejuízos financeiros até a privação da liberdade. Por ter penalizações reais e duras, a lei trouxe resultados visíveis, beneficiando o sistema de saúde (pela diminuição nos índices de vítimas de acidentes) e a segurança no trânsito (pelo menor número de alcoolizados no volante).

Há, \_\_\_\_\_, um papel que a sociedade deve cumprir ao tornar uma lei parte da conjuntura nacional. Esse papel se refere à transformação de comportamentos culturais, \_\_\_\_\_ a consciência coletiva enxergue o que a lei exige não como apenas uma obrigação legal, mas sim como um dever moral. \_\_\_\_\_, dirigir após beber deve ser visto por todos como uma agressão ao direito à vida e como falta de maturidade moral. A lei, \_\_\_\_\_, tem seu valor de conscientizadora de conduta.

Autor: Vinícius Fernando Alves Carvalho

Tema: Publicidade infantil em questão no Brasil

- 2) Retome os organizadores textuais no contexto dos trechos onde são utilizados e determine o efeito de sentido que eles promovem.

**Trecho 1**

além de

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

desse modo

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

portanto

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

**Trecho 2**

consequentemente

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

de acordo com

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

dessa forma

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

desse modo

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

logo

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

pois

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

por exemplo

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

contudo

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

**Trecho 3**

entretanto

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

mas

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

para que

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

ou seja

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

por isso

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

portanto

- adição
- causa/explicação
- conclusão
- conformidade
- consequência
- esclarecimento/ilustração
- finalidade
- oposição

- 3) Os seguintes excertos pertencem ao parágrafo de conclusão de dissertações-argumentativas. Identifique e sublinhe os organizadores textuais que convêm a ideia de **conclusão**.

Em síntese, a publicidade infantil brasileira deve ser modificada com aplicações eficientes das decisões governamentais anteriormente citadas. É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios.

Autora: Taiane Cechin

Tema: Publicidade infantil em questão no Brasil

Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino.

Autora: Amanda Carvalho Maia Castro

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

É necessário, pois, que se reverta a mentalidade retrógrada e preconceituosa predominante no Brasil. Para tal, o Estado deve veicular campanhas de conscientização, na TV e na internet, que informem a população sobre a diversidade religiosa do país e a necessidade de respeitá-las.

Autor: João Vitor Vasconcelos Ponte

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

Sendo assim, é indispensável a adoção de medidas capazes de assegurar o respeito religioso e o exercício de denúncia. Posto isso, cabe ao Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Justiça, implementar aos livros didáticos de História um plano de aula que relacione a aculturação dos índios com a intolerância religiosa contemporânea, com o fito de despertar o senso crítico nos alunos;

Autor: Helário Azevedo e Silva Neto

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

4) Entre os organizadores textuais abaixo, quais podem transmitir a ideia de conclusão?

- ( ) além de
- ( ) assim
- ( ) ao contrário
- ( ) de fato
- ( ) dessa maneira
- ( ) desse modo
- ( ) já que
- ( ) logo

5) Podemos utilizar diferentes organizadores textuais para promover o mesmo efeito de sentido. Por exemplo, tanto o organizador *mas* quanto o organizador *porém* promovem o efeito de oposição. Alguns organizadores podem promover mais de um efeito de sentido, dependendo de como são utilizados. A seguir, temos mais exemplos de organizadores e seus efeitos. Quais deles você poderia utilizar para substituir os dos trechos anteriores? Reescreva as frases com os novos organizadores. Talvez você precise reestruturá-las um pouco para utilizá-los.

<p><b>Adição</b> ademais além do mais do mesmo modo em adição igualmente outrossim</p>	<p><b>Causa/Explicação</b> dado que devido a em virtude de já que porque porquanto posto que uma vez que visto que</p>	<p><b>Conclusão</b> assim dessa maneira desse modo logo pois por fim</p>	<p><b>Conformidade</b> como conforme consoante segundo</p>
<p><b>Consequência</b> como resultado de tal forma que de modo que de sorte que por conseguinte</p>	<p><b>Esclarecimento/ilustração</b> em outras palavras isto é para exemplificar para ilustrar quer dizer</p>	<p><b>Finalidade</b> A fim de que Com a finalidade de Com o propósito de Para</p>	<p><b>Oposição</b> não obstante no entanto porém todavia</p>

## APÊNDICE J - MÓDULO 5

### OBJETIVOS

- Discutir e refletir sobre questões relacionadas ao consumo e sustentabilidade;
- Expandir conhecimentos sobre consumo e sustentabilidade.

Vamos aprender um pouco mais sobre dois conceitos-chave: **sustentabilidade** e **consumo consciente**.

### O que é sustentabilidade?<sup>55</sup>

A sustentabilidade envolve atender às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as futuras gerações também satisfazerem suas necessidades. (...)

O termo “desenvolvimento sustentável” foi usado pela primeira vez em 1987, por Gro Harlem Brundtland, ex-primeira-ministra da Noruega e que atuou como presidente de uma comissão da Organização das Nações Unidas. Ela publicou um livro (*Our Common Future*) onde escreveu em partes: “Desenvolvimento sustentável significa suprir as necessidades do presente sem afetar a habilidade das gerações futuras de suprirem as próprias necessidades”.

### O que é consumo consciente?<sup>56</sup>

Todo consumo causa impacto (positivo ou negativo) na economia, nas relações sociais, na natureza e em você mesmo. Ao ter consciência desses impactos na hora de escolher o que comprar, de quem comprar e definir a maneira de usar e como descartar o que não serve mais, o consumidor pode maximizar os impactos positivos e minimizar os negativos, desta forma contribuindo com seu poder de escolha para construir um mundo melhor. Isso é Consumo Consciente. (...)

O consumo consciente é uma questão de hábito: pequenas mudanças em nosso dia-a-dia têm grande impacto no futuro. (...)

---

<sup>55</sup> Adaptado de: <[www.brasilecola.uol.com.br](http://www.brasilecola.uol.com.br)>. Acesso em: 09 maio 2017.

<sup>56</sup> Adaptado de: <[www.mma.gov.br](http://www.mma.gov.br)>. Acesso em: 09 maio 2017.

Por meio de cada ato de consumo, o consumidor consciente busca o equilíbrio entre a sua satisfação pessoal e a sustentabilidade, maximizando as consequências positivas e minimizando as negativas (...).

O consumo consciente pode ser praticado no dia-a-dia, por meio de gestos simples que levem em conta os impactos da compra, uso ou descarte de produtos ou serviços, ou pela escolha das empresas da qual comprar, em função de seu compromisso com o desenvolvimento sócio-ambiental. (...)

Um caminho para a solução dos problemas relacionados com o lixo é apontado pelo Princípio dos 3R's - Reduzir, Reutilizar e Reciclar. (...)

Reduzir significa consumir menos produtos e preferir aqueles que ofereçam menor potencial de geração de resíduos e tenham maior durabilidade.

Reutilizar é, por exemplo, usar novamente as embalagens. Exemplo: os potes plásticos de sorvetes servem para guardar alimentos ou outros materiais.

Reciclar envolve a transformação dos materiais para a produção de matéria-prima para outros produtos por meio de processos industriais ou artesanais. É fabricar um produto a partir de um material usado. Podemos produzir papel reciclando papéis usados. Papelão, latas, vidros e plásticos também podem ser reciclados. (...)

O Instituto Akatu sugere a inclusão de mais um R, que deve ser praticado antes dos 3Rs originais: Repensar.

Repensar é refletir sobre os seus atos de consumo e os impactos que eles provocam sobre você mesmo, a economia, as relações sociais e a natureza.

- 1) Em suas palavras, explique o significado de sustentabilidade/desenvolvimento sustentável?
- 2) Na sua opinião, como podemos garantir o suprimento das necessidades do presente e das gerações futuras?
- 3) Você acredita que todo consumo causa impacto negativo ou positivo? Que exemplos de impactos você pode dar?
- 4) Em suas palavras, explique o que é consumo consciente?



- 5) Na sua opinião, a maioria das pessoas no Brasil têm consciência dos impactos no momento de “escolher o que comprar, de quem comprar e definir a maneira de usar e como descartar o que não serve mais”? E no seu país de origem?
- 6) Na sua opinião, como podemos praticar o consumo consciente no dia a dia?
- 7) Em suas palavras, explique o que é o Princípio dos 3R’s?
- 8) Na sua opinião, o que pode ser feito para que mais pessoas pratiquem esse princípio?

O Instituto Akatu – renomada organização não governamental sem fins lucrativos que trabalha para a promoção da sustentabilidade na sociedade – oferece algumas dicas para a prática do **consumo consciente**. Vamos conhecer algumas delas!

9) No decorrer da leitura, escreva na linha acima de cada dica a opção de título que melhor a define. As opções são:

- A experiência e a emoção mais do que o tangível
- A publicidade não voltada a provocar o consumismo
- A produção local mais que a global
- A suficiência e não o excesso
- O compartilhado mais que o individual
- O durável mais que o descartável

## 10 Caminhos para a Produção e o Consumo Conscientes<sup>57</sup>

### 1. \_\_\_\_\_

As opções duráveis, em regra, são sempre melhores que as descartáveis. Salvo algumas exceções (como no caso dos itens de enfermagem, em que a segurança em relação à contaminação é inquestionável), optar por algo que não precisa ser substituído rapidamente ou que você “usa e joga fora” evita que mais recursos naturais sejam usados para produzir um novo item. Como no caso emblemático da substituição das sacolas plásticas descartáveis por sacolas duráveis.

### 2. \_\_\_\_\_

Ao comprar um item produzido localmente, você incentiva o desenvolvimento da economia do lugar de origem, além de contribuir para a diminuição de emissões de gás carbônico das longas viagens que os produtos fazem para chegar até o consumidor.

<sup>57</sup> Adaptado de: <www.akatu.org.br>. Acesso em: 09 maio 2017.

**3.** \_\_\_\_\_

Por que compramos e guardamos em casa tantos produtos? Não seria possível usufruir do bem-estar que o produto ou serviço nos traz com um acesso temporário a ele? Cada vez mais as pessoas podem compartilhar o uso de um produto por meio da posse comunitária, alugando-o temporariamente ou buscando suprir a necessidade de uma forma a compartilhar o uso.

O caso da mobilidade é marcante: é comum confundir a sensação de se ter um carro com a satisfação de se locomover facilmente pela cidade. O sistema de compartilhamento de bicicletas e carros nas grandes metrópoles é um dos exemplos do uso compartilhado de produtos (...).

**4.** \_\_\_\_\_

Você conhece alguém que mantém seu aparelho celular e não o troca a cada novo lançamento? Essa pessoa entendeu que a busca é por se comunicar, o que pode ser atendido sem trocar o aparelho. É essa a pergunta que este caminho nos faz: será que já não tenho/comprei o suficiente para minhas necessidades?

**5.** \_\_\_\_\_

A máxima que revela este caminho é: “Presença é mais importante que presente!”. Os valores da sociedade consumista têm superado o que realmente importa na nossa vida: emoções, experiências, convivência, lealdade ao que realmente somos e sentimos. Sabores, amanheceres, entardeceres, boas risadas, beijos, abraços. Isso é o que constituirá nossas belas lembranças, enquanto raramente nos lembramos de quem deu qual presente e quando.

**6.** \_\_\_\_\_

O princípio da publicidade é vender o desejo por um produto ou serviço, mas é de sua natureza incentivar o consumismo? A forte insustentabilidade social e ambiental da sociedade atual exige a busca por novos princípios para a publicidade (...). Trata-se de uma grande oportunidade fazer uma publicidade mais consciente. Ela pode e deve trazer informações suficientes para que o consumidor escolha favorecendo a sustentabilidade.

A Patagonia, fabricante de roupas de montanhismo, estimula redução do consumo e a pressão sobre os recursos naturais. Produz roupas mais duráveis, conserta roupas danificadas, doa para caridade produtos próprios não vendidos e recicla o que chegou ao fim da vida útil. E também incentiva os clientes a comprar apenas o necessário, consertar o que está danificado, vender ou doar as roupas não mais utilizadas e encaminhar as roupas que chegaram ao fim da vida útil para a reciclagem.

10) Em suas palavras, explique do que se trata cada dica.

11) Que dica chamou mais a sua atenção? Por quê?

Vamos discutir um pouco sobre a relação entre a **publicidade** e a busca pelo equilíbrio entre **consumo** e **sustentabilidade**.

## **A publicidade e o consumo conscientes<sup>58</sup>**

Por Reinaldo Canto

A publicidade exerce um papel de protagonismo nas relações de mercado sendo um meio fundamental na disponibilização de informações sobre produtos e serviços aos consumidores. Raras são as empresas que não fazem uso sistemático desse meio para garantir o crescimento de suas vendas. (...)

### **Apologia ao consumismo**

Claro que o fato de mais pessoas poderem adquirir produtos é algo muito positivo, apesar de ainda imperar uma grande desigualdade. Mas por outro lado, esse consumo, muitas vezes completamente irracional vem causando uma inédita pressão sobre as fontes energéticas e uma utilização predatória e insana dos recursos naturais do planeta.

E a publicidade possui uma cota significativa de responsabilidade nessa equação totalmente desequilibrada. Afinal, boa parte do que vemos, ouvimos e assistimos em anúncios associam determinados produtos ao que certamente, eles não correspondem, melhor dizendo, felicidade, satisfação, conquista e até mesmo amor e respeito. (...)

A pressão vertiginosa para a compra do último modelo, mais moderno, sofisticado, com design mais arrojado do que o adquirido pouco tempo antes, imprime ao consumidor desavisado, uma terrível espiral criando a necessidade de consumo da qual nunca será possível estar totalmente satisfeito. (...)

### **Hora de Mudar?**

Sem que se abandonem seus objetivos profissionais e, claro, contando com o apoio fundamental dos anunciantes, a categoria dos publicitários não poderia colaborar para que o consumidor faça as melhores escolhas para si e para o planeta? Como? É óbvio que muito terá de se discutir sobre o assunto, mas algumas sugestões poderiam aos poucos fazer parte da realidade dos anúncios.

Por que não informar mais sobre o produto em questão focado nas suas características reais ao invés de usar pirotecnia e subterfúgios para convencer o comprador? Pois ao abrir um pote de margarina difícil acreditar que a vida ficará melhor e mais feliz, não é mesmo? Por que não abordar no anúncio as funcionalidades do produto em lugar de substituir essa análise pela falsa sensação da conquista e do status? Algumas propagandas de carros, por exemplo, procuram associar características ao veículo que, efetivamente não fazem parte da venda.

---

<sup>58</sup> Adaptado de: <[www.cartacapital.com.br](http://www.cartacapital.com.br)>. Acesso em: 02 maio 2017.

Tenho certeza que com a genialidade dos nossos publicitários já demonstrada pelos inúmeros prêmios internacionais recebidos ao longo dos anos, não deverá ser uma tarefa das mais complicadas redirecionar seu trabalho para um apoio efetivo no atendimento aos critérios da sustentabilidade e ao consumo consciente. (...)

- 12) De acordo com o autor, qual é o objetivo da publicidade?
- 13) Como o autor do texto se sente em relação à publicidade e ao consumismo?
- 14) O que você acha que significa a palavra *apologia*?  
 acusação, crítica a algo ou alguém  
 defesa, apoio de algo ou alguém
- 15) Como você compreende e explicaria o papel da publicidade na apologia ao consumismo?
- 16) Você acredita que a crítica do texto à publicidade é apropriada?
- 17) Na sua opinião, a publicidade realmente associa a compra de determinados produtos à obtenção de “felicidade, satisfação, conquista e até mesmo amor e respeito”? Você pode dar exemplos de anúncios publicitários ou propagandas que fazem associações como essas? Em seu país de origem, essas associações também ocorrem?
- 18) O que você e o autor sugerem fazer para que a publicidade ajude a criar consumidores conscientes?
- 19) Baseando-se na sua resposta anterior, você acredita que é da natureza da publicidade incentivar o consumismo ou ela pode ajudar a diminuí-lo?

Você já ouviu falar em **economia compartilhada** ou **colaborativa**? No próximo texto, vamos conhecer um pouco sobre essa nova tendência.

## COMPARTILHAR NO LUGAR DE COMPRAR

Propiciada pelo desenvolvimento tecnológico, a economia colaborativa revoluciona a forma como consumimos, afetando setores tradicionais e as relações de trabalho

Por Giovana Moraes Suzin

**N**os últimos tempos, plataformas e aplicativos colaborativos, como o Airbnb e o Uber, popularizaram-se entre os brasileiros – o Uber conecta motoristas a passageiros, e pelo Airbnb proprietários alugam seus espaços ociosos para quaisquer interessados. Mais baratos do que os modelos tradicionais de transporte e hospedagem, as duas empresas de tecnologia prestam serviços online por meio desses aplicativos e fazem parte da chamada economia compartilhada.

O conceito começou a ganhar força na virada do século XXI, com a possibilidade de novas configurações sociais e de relacionamentos em rede proporcionados pela internet, com a crescente

preocupação com o meio ambiente e a valorização de hábitos mais sustentáveis. As recentes crises econômicas de impacto global fizeram com que a economia compartilhada ganhasse mais força e mercados.

Também chamada de economia colaborativa, ela inclui a criação, a produção, a distribuição e o consumo compartilhado de produtos e serviços por diferentes indivíduos e organizações. A base desse novo modelo se dá por meio de novas formas de organização do trabalho (mais horizontais que as anteriores, que eram hierarquizadas) e da interação das pessoas em comunidades virtuais. Ela se apresenta também como resultado da busca pela solução

de problemas como a escassez de recursos frente ao crescente consumo em todo o planeta. Nesse modelo, tem-se acesso a uma maior gama de produtos sem que haja a necessidade de aumentar a produção: eles são compartilhados, reutilizados e pertencem a uma coletividade e não apenas a um indivíduo. Assim, compartilhar, emprestar, alugar e trocar substituem o verbo comprar nessa nova forma de comércio. Essa modalidade de economia é oposta aos valores da sociedade de consumo do século XX, voltada à acumulação de bens.

Foi em meio à crise mundial iniciada em 2008 que tanto o mercado quanto uma parcela da população vislumbraram um limite para esse modo de vida e





**BUSCA ONLINE**  
Mulher visita sites colaborativos de aluguel de acomodações, em Barcelona, na Espanha

declararam que o hiperconsumismo em vigência nas nações desenvolvidas não era mais sustentável. Com vários países endividados e o desemprego crescendo, continuar estimulando e endossando o sistema baseado em compras desenfreadas não fazia mais sentido. Ocorreu, então, uma associação entre mudança de hábitos de consumo (comportamental) e mudanças provocadas pela inovação tecnológica.

### **O que é meu é seu**

A partir dos anos 2000, o desenvolvimento das tecnologias da informação, junto ao crescimento das redes sociais, proporcionou o surgimento de plataformas online que possibilitaram o

compartilhamento de informações. Primeiro, foram criados os software livres, depois veio a Wikipedia e outros sites de compartilhamento de conhecimento, chegando, ao longo da última década, no compartilhamento de bens e serviços.

O termo economia compartilhada ou colaborativa descreve, acima de tudo, um tipo de consumo ligado mais ao acesso do que à posse – a noção de posse perde sentido perante a oportunidade de acesso e ao valor da experiência em si. Em um ambiente em constante mudança, onde informações e produtos se tornam obsoletos cada vez mais rápido, possuir algo não se mostra mais tão vantajoso – basta lembrar do sucesso da Netflix, serviço de assinatura online

que permite ter acesso remoto a filmes, séries de TV e documentários.

Outra característica do consumo colaborativo é que a estrutura de oferta e demanda não é tão rígida e limitada como na compra tradicional: não há moeda fixa de troca nem posse única ou total de um objeto. Ocorre uma interação entre partes interessadas em ter acesso ao que o outro oferece: não há mais separação entre vendedor e comprador, mas uma relação mútua de escambo entre as partes. Toda essa configuração se mostra compatível com as relações que estabelecemos na internet, em que todos podem ser receptores e emissores de conteúdo ao mesmo tempo.

20) Leia o seguinte trecho retirado do texto e explique, em suas palavras, o conceito de economia compartilhada ou colaborativa.

“O termo economia compartilhada ou colaborativa descreve, acima de tudo, um tipo de consumo ligado mais ao acesso do que à posse – a noção de posse perde sentido perante a oportunidade de acesso e ao valor da experiência em si. Em um ambiente em constante mudança, onde informações e produtos se tornam obsoletos cada vez mais rápido, possuir algo não se mostra mais tão vantajoso” (p. 119).

21) Que preocupação levou a economia compartilhada a crescer na virada do século XXI?

22) Na economia compartilhada quais dos verbos abaixo substituem o verbo *comprar*? Explique por que essa modalidade de economia é oposta ao modelo do século XX?

acumular	adquirir	alugar	compartilhar
emprestar	possuir	trocar	vender

23) De acordo com o texto e na sua opinião, qual é o benefício da economia compartilhada para a sustentabilidade?

## Água

Vamos conversar sobre o desperdício de água no Brasil e em outros países. Algo que compromete muito a sustentabilidade.

24) Na sua opinião, qual é a principal causa do desperdício de água no Brasil?

25) Há desperdício de água no seu país de origem? Caso sim, quais as causas dele?

## Desperdício de água<sup>60</sup>

O desperdício de água ocorre tanto nas residências quanto nas atividades econômicas em geral, mas alguns dos principais problemas estão nos sistemas de abastecimento.

Um dos principais problemas relacionados com a utilização de recursos hídricos no Brasil e no mundo é a questão do **desperdício**. Ao lado de outras questões como a poluição, ele é um dos principais pivôs da inutilização e até esgotamento das reservas de água em vários lugares e regiões. Por isso, entender a fundo o problema do desperdício de água é extremamente relevante para maximizar o aproveitamento desse importante elemento da natureza.

Quando falamos em desperdício, geralmente o destaque vai para aquele produzido pela população, sobretudo no uso residencial. Os exemplos são vários, tais como escovar os dentes com a torneira aberta, usar muita água para lavar calçadas e veículos, deixar a torneira pingando, não conter vazamentos em casas e prédios, tomar banhos demorados, etc. Tudo isso, sem dúvidas, contribui para o aumento do desperdício de água, mas existem outras formas ainda mais graves que tornam o problema uma questão internacional relativa à disponibilidade de recursos hídricos.

Existe, em grande parte, **um grande desperdício de água em sistemas de abastecimento**, que perdem uma quantidade muito elevada de litros em razão de vazamentos e problemas gerais nas tubulações e sistemas de fornecimento. Mesmo em países desenvolvidos, esse problema é recorrente: na Alemanha, 9% de toda a água é desperdiçada nos sistemas públicos, número muito parecido com o de outros países, como Japão e Estados Unidos.

Já o **desperdício de água no Brasil** é ainda mais elevado, atingindo um volume total correspondente a 38,8% de toda a água tratada, segundo dados do Ministério das Cidades. Em algumas regiões, como o Norte e o Nordeste do país, esse índice ultrapassa os 50%, revelando a carência de medidas para o combate ao desperdício que vão além de uma mera conscientização social da população.

Uma reportagem da Folha de São Paulo de setembro de 2014 revelou, por sua vez, que a capital paulista e sua região metropolitana desperdiçam um valor quatro vezes maior ao que é poupado, totalizando 3,6 bilhões de litros de água jogados fora anualmente.

Em grande parte, o problema é causado tanto pela falta de manutenção de equipamentos públicos quanto pelo emprego de materiais mais baratos, além da elevada pressão, extravasamento de reservatórios, ligações hidráulicas clandestinas, entre outros.

---

<sup>60</sup> Fonte: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/desperdicio-agua.htm>>. Acesso em: 17 maio 2017.





Também existe um elevado desperdício de água na agricultura, setor que, em razão da irrigação, já é o maior responsável pelo consumo de água no Brasil e também em vários países existentes. Em muitos casos, perde-se água no meio rural em virtude de métodos inadequados de irrigar as plantações, o que ocasiona perdas pelo uso excessivo e também pela acentuada evaporação. Existem, nesse sentido, técnicas de economia de água no campo, tais como o gotejamento e a microaspersão.

Portanto, combater o desperdício de água é uma tarefa não só do cidadão em seu uso doméstico, mas também do setor público tanto com o controle do abastecimento quanto com o aumento da fiscalização, bem como em atividades econômicas no campo, nas indústrias, na construção civil, entre outros.

26) De acordo com o texto, qual é a principal causa do desperdício de água no Brasil?

- ( ) mau uso pela população em casa
- ( ) problemas com o sistema de abastecimento público

27) Esse fato é uma novidade para você ou já era de seu conhecimento? O que o autor quer dizer quando argumenta que o combate ao desperdício de água vai “além de uma mera conscientização da população”?

28) Quais são alguns dos problemas citados referentes ao sistema de abastecimento?

29) Qual é a estatística do desperdício de água no Brasil devido a problemas com o sistema de abastecimento? Como essa estatística se compara a de outros países? Você conhece a estatística para o seu país de origem? O que você acha dessas estatísticas?

30) Na sua opinião, as pessoas e a mídia costumam dar mais ênfase ao problema do desperdício de água feito pela população ou ao desperdício causado por problemas com o sistema de abastecimento? Como você acha que essa questão deveria ser abordada pelas pessoas e pela mídia?

- 31) O autor afirma que “combater o desperdício de água é uma tarefa não só do cidadão em seu uso doméstico, mas também do setor público”. De acordo com essa afirmação, o que o autor pensa ser a solução para o desperdício de água? Você concorda ou discorda dele?
- 32) Qual é a relação entre a agricultura e o desperdício de água?
- 33) No primeiro parágrafo, o autor utiliza dois termos diferentes para substituir a palavra *água*. Quais são eles? Por que você acha que o autor fez essas substituições?

Entre janeiro de 2014 e março de 2016, houve uma grave crise hídrica no estado de São Paulo. Vamos entender as razões dessa crise.

### **Cinco razões (que não a falta de chuva) para explicar a crise hídrica em SP<sup>61</sup>**

Por Maria Fernanda Ziegler  
25/01/2015

No aniversário de 461 anos da cidade de São Paulo, pouco se tem para comemorar (mesmo que chova), levando em conta o tamanho do problema de falta de água. Já no uso do volume morto do Sistema Cantareira e com outros reservatórios como o Alto Tietê e o Guarapiranga entrando em colapso, a falta de água é iminente na maior metrópole do Brasil. (...)

Inicialmente, a crise foi justificada por conta da falta de chuvas que atingiu a região. Porém, especialistas afirmam que a falta de água não está relacionada apenas à escassez de chuvas. Veja abaixo os cinco principais motivos que estão fazendo as torneiras secarem em São Paulo.

(...)



Sistema Cantareira tem o menor nível em duas décadas.  
Foto: Patricia Stavis

#### **- Falta de planejamento:**

<sup>61</sup> Adaptado de: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2015-01-25/cinco-razoes-que-nao-a-falta-de-chuva-para-explicar-a-crise-hidrica-em-sp.html>>. Acesso em: 22 maio 2017.

Quando o sistema Cantareira foi construído, já era previsto que entre 2015 e 2020 ele precisaria ser ampliado. (...) No Cantareira a expectativa era que tivesse 30 anos para ser operado”, afirma o especialista em recursos hídricos da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em Ilha Solteira (SP), Jefferson Nascimento de Oliveira.

O professor explica que as demandas continuaram, mas a população mudou. “Cresceu não só numericamente mas também economicamente, passou a consumir mais água”, afirma. (...)

#### **- Desmatamento:**

O desmatamento que ocorre na Amazônia tem como consequência a escassez de água em São Paulo. No estudo “O Futuro Climático da Amazônia”, Antônio Nobre, pesquisador do INPE, explica como o desmatamento na Amazônia altera os padrões de chuva no resto do Brasil.

De acordo com o estudo de Nobre, todos os dias as árvores da floresta transpiram 20 bilhões de toneladas de água (ou 20 trilhões de litros), formando uma espécie de rio vertical que alimenta nuvens e altera a rota dos ventos e das chuvas. No caso de São Paulo, foi analisado que os ventos que vêm da floresta amazônica trazem mais chuva que os ventos que não têm relação com a floresta. Quanto menos árvores na Amazônia, menor é o processo que traz chuvas para a metrópole.

#### **- Ocupação de área de manancial:**

O desmatamento local, no Estado de São Paulo, também tem peso sobre a crise hídrica. Já é sabido que a mata ciliar, aquela na borda dos rios, ajuda a manter a boa saúde (o não assoreamento) dos rios. Portanto, quanto mais degradada a mata ciliar, menos eles contribuem para as bacias hidrográficas. (...)

#### **- Perdas e desperdícios:**

Quanto se perde e quanto se desperdiça de água em São Paulo? A balança é importante, pois principalmente com a crise hídrica, toda a água deve ser usada da maneira mais consciente possível. Porém, um antigo problema ainda persiste mesmo com a escassez de água.

De acordo com dados da Sabesp, a região metropolitana de São Paulo tem perda de 20 a 25% de água na transmissão, na tubulação. “Chama a atenção que nenhuma ação para reparar estas perdas tenha sido divulgada. Embora existam lugares no Brasil onde este número é ainda mais alto, nós não podemos perder este volume enorme de água. Sabemos que diminuir a pressão é apenas um paliativo. É preciso melhorar a transmissão”, afirma a gerente do Instituto Akatu, Gabriela Yamaguchi. A campanha fica mais voltada para que o consumo seja reduzido nas residências e que se evite desperdícios, o que também é importante. Especialistas afirmam que com medidas simples é possível economizar 15% de água nas residências.

Gabriela afirma ainda que existem diferentes tipos de grandes consumidores de água, como grandes condomínios, indústria, agronegócio e empresas que necessitam de água para produzir. “O agronegócio é responsável por 80% do consumo de água, de acordo com médias mundiais da ONU [Organização das Nações Unidas]. É aí na verdade que a gente deve ter meta de redução de consumo. Mas isso não é do dia para a noite, tem de ser planejado até porque

a gente precisa ter o que comer”, diz. Ela afirma que a redução de desperdício tem de ser objeto em todos os setores e feito de forma planejada. “Não adianta colocar só nas costas do consumidor, que de fato é quem menos consome”, avalia.

**- Faltou plano e comunicação da crise:**

A crise da água só passou a ser admitida pelas autoridades no início de 2015. A Proteste Associação de Consumidores reclama que além da demora, ainda falta um decreto oficial de racionamento. “Quando tira a água de forma frequente tem de avisar o dia e o horário, mesmo sendo rodízio ou racionamento não oficial”, afirma Maria Inês Dolci, coordenadora institucional da Proteste.

Se houvesse mais transparência sobre a crise hídrica, explica Maria Inês, o consumidor poderia economizar mais água e por mais tempo. (...)

- 34) Em suas palavras, explique a influência do desmatamento da Amazônia na crise hídrica de São Paulo.
- 35) Em suas palavras, explique a influência da ocupação da área de manancial na crise hídrica de São Paulo.
- 36) Qual é a relação entre o sistema de abastecimento/tubulação e a crise hídrica? Como essa relação pode ser provada?
- 37) A que perdas Gabriela Yamaguchi, gerente do Instituto Akatu, se refere quando faz o seguinte comentário: “Chama a atenção que nenhuma ação para reparar estas perdas tenha sido divulgada”? Na sua opinião, qual foi a intenção de Gabriela ao fazer esse comentário?
- 38) Como Gabriela Yamaguchi se posiciona em relação a campanhas para a redução do consumo de água quando afirma: “Não adianta colocar só nas costas do consumidor, que de fato é quem menos consome”?
- 39) Podemos afirmar que Gabriela Yamaguchi acha que a redução do consumo de água nas residências não é importante? Por quê?
- 40) Qual é a relação entre o agronegócio e a crise hídrica?
- 41) Lemos que “a redução de desperdício tem de ser objeto em todos os setores e feito de forma planejada”. Que setores você incluiria nesse planejamento?

O aquecimento global é outro desafio para a sustentabilidade. Vamos nos informar sobre essa questão. Já ouviu falar do Acordo de Paris?

### Acordo de Paris

Em 2014, EUA e China anunciaram um acordo mútuo de reduções de suas emissões, o que abriu o caminho para a aprovação absoluta de um novo acordo internacional. Finalmente em 2015, na COP-21, realizada em Paris, foi firmado o primeiro acordo a ter o apoio de todos os 193 países-membros da ONU, que assinaram a convenção de 1992. Ele estabelece que todos os países deverão se mobilizar para conter o aumento da temperatura média da Terra, ainda neste século, "bem abaixo de 2 graus Celsius" com relação aos níveis pré-Revolução Industrial. Também devem fazer o possível para tentar reduzir a 1,5 °C. No atual cenário, se nada for feito, o planeta poderá ter um aumento de temperatura de até 7,8 °C nesse período. Isso significa que, segundo o alerta dos cientistas, a Terra está em uma trajetória perigosa de aquecimento.

Mudar essa rota significa promover uma reviravolta energética que leve à diminuição drástica do uso de petróleo, gás e carvão mineral e o aumento de produção de energias mais limpas, além de eliminar o desmatamento. Nesses muitos anos de negociação, a questão do financiamento dessa mudança era um dos motivos da falta de acordo, uma vez que os países ricos não querem pagar a conta da adaptação dos países pobres.

Segundo o que ficou decidido pelo acordo, a partir de 2020, ao menos 100 bilhões de dólares anuais serão destinados pelos países ricos aos países

em desenvolvimento. Essas verbas irão para ações de mitigação (diminuir as emissões dos gases) e de adaptação (ações para se proteger dos desastres naturais que poderão vir).

### Entraves e riscos

A principal crítica ao acordo de Paris é que todas as metas nacionais para reduzir as emissões são voluntárias – cada país apresentou a meta de redução de emissões que acredita poder alcançar. Além disso, o conjunto de metas somado é considerado insuficiente para barrar o sobreaquecimento médio em até 2 °C. Segundo o IPCC, mesmo que todos os países consigam cumprir o que propuseram, a temperatura média subirá entre 2,7 °C e 3,5 °C. Por isso, o acordo prevê uma revisão de metas a cada cinco anos, a partir de 2018, e uma primeira verificação em 2023.

Uma ameaça ao Acordo de Paris, no entanto, surgiu com a eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA. Ele já anunciou que não pretende diminuir a dependência econômica do país em relação aos combustíveis fósseis, e até acenou com a possibilidade de cancelar a assinatura do acordo. Isso representaria um grande empecilho para o combate ao aquecimento global, uma vez que os EUA – um dos maiores emissores de gases do efeito estufa do mundo – não apenas deixaria de cumprir suas metas, como também colocaria em risco o apoio financeiro aos países em desenvolvimento. ☒

### SAIU NA IMPRENSA

#### ACORDO DE PARIS ENTRA EM VIGOR COM METAS INSUFICIENTES PARA O CLIMA

Bruno Calixto

Pela primeira vez depois de mais de duas décadas de negociações e diplomacia entre países, o mundo tem um tratado global para reduzir as emissões de gases de efeito estufa e conter o aquecimento global. Salaheddine Mezouar, presidente da Conferência do Clima de Marrakech, no Marrocos, anunciou nesta sexta-feira (4) que o Acordo de Paris entrou oficialmente em vigor. (...)

Para [o acordo] entrar em vigor, precisava da ratificação dos parlamentos de pelo menos 55 países, representando 55% das emissões. Noventa e sete países já ratificaram. (...) Um estudo da ONU analisou todas as propostas apresentadas pelos países no acordo e chegou à conclusão de que, mesmo se todos cumprirem suas metas, ainda teremos uma quantidade tão grande de emissões de gases de efeito estufa que estaremos a caminho de um aquecimento global de 3 °C até o final do século.

Epoca, 4/11/2016

### RESUMO

#### Aquecimento global

**ANTROPOCENO** Cientistas afirmam que as mudanças que o ser humano provocou na Terra já constituem evidências suficientes para considerarmos que deixamos uma época geológica, o Holoceno, e iniciamos uma nova, o Antropoceno.

**AQUECIMENTO GLOBAL** É o aumento indesejável do efeito estufa, o fenômeno natural que mantém a Terra aquecida. A maioria dos cientistas acredita que esteja sendo reforçado pela emissão na atmosfera de alguns gases. São eles o dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>, derivado da queima de combustíveis fósseis), além do metano (CH<sub>4</sub>, gerado por decomposição do lixo, digestão do gado etc.) e do óxido nitroso (N<sub>2</sub>O, resultado do tratamento de dejetos de animais, do uso de fertilizantes e de processos industriais).

**CONSEQUÊNCIAS** 2016 foi o terceiro ano consecutivo, desde 1880, que registrou recorde de aumento da temperatura média mundial (0,94 °C) em relação à média do século XX (13,9 °C é a referência utilizada). Entre as consequências desse sobreaquecimento estão o aumento do nível médio da água dos oceanos (com a possibilidade de submergir pequenos países insulares e destruir áreas costeiras habitadas) e o aumento no número e na força de furacões, tornados e tempestades.

**ACORDO DE PARIS** Em 2015, os 193 países-membros da Organização das Nações Unidas assinaram um acordo, durante a 21ª Conferência das Partes da Convenção sobre Mudança do Clima (COP-21). Todos se comprometeram com metas voluntárias de reduzir suas emissões de gases para tentar conter o aumento da temperatura média da Terra em 2 °C ainda neste século. Também farão o possível para reduzir esse limite a 1,5 °C. Analistas dizem que as novas metas são insuficientes.

**METAS DO BRASIL** O Brasil se comprometeu na COP-21 a reduzir suas emissões de gases do efeito estufa. No entanto, depois de uma tendência de queda entre 2005 e 2012, as emissões brasileiras cresceram 3,5% em 2015, devido sobretudo ao aumento no desmatamento.

- 42) Em suas palavras, explique o que é o Acordo de Paris e o que os países signatários se comprometeram a fazer.
- 43) De acordo com o texto, as metas estabelecidas no Acordo não são suficientes para conter o aumento de temperatura do planeta. Na sua opinião, quais são algumas possíveis razões que explicam por que os países signatários não estabeleceram metas mais adequadas para conter o aquecimento global?
- 44) Por que o texto argumenta que a eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA representa uma ameaça ao Acordo de Paris? Você concorda ou discorda?
- 45) O que você pensa sobre a decisão de Trump de continuar a investir no uso de combustíveis fósseis?

Para conter o aquecimento global, também precisamos investir em fontes de energia mais limpas e sustentáveis. É disso que vamos falar agora!



**BONS VENTOS** Turbinas eólicas para produzir eletricidade, em Talba, no litoral do Ceará, um dos principais produtores dessa energia no Nordeste

## MUDANÇAS NA MATRIZ DE ENERGIA

O aumento da produção de petróleo e gás amplia a autonomia energética do Brasil, e crescem as energias limpas

A descoberta e produção de petróleo e gás na camada pré-sal do leito marinho levou o Brasil a uma posição privilegiada e quase única no mundo: é praticamente autossuficiente em petróleo e gás – autonomia que tem variado em alguns anos –, entre as grandes economias, tem a matriz energética mais limpa e renovável (veja gráficos na pág. ao lado) e tem expandido fortemente sua produção de energia eólica (dos ventos) e solar.

A matriz energética, também chamada de Matriz de Energia, é o conjunto dos recursos de energia utilizados por um país, região ou estado e suas formas de uso. A energia é essencial para o funcionamento de todos os setores e

da sociedade. Por isso é importante ter recursos energéticos, senão a sociedade paralisa-se. Todos os países calculam periodicamente quantos recursos possuem, quanto gastam e em quais usos. No Brasil, o resultado de cada ano é publicado no Balanço Energético Nacional (BEN).

Uma das formas de elaborar a matriz é calculando a produção e o consumo de fontes primárias e secundárias:

● **Fontes de energia primárias** São os recursos obtidos na natureza: petróleo, xisto, carvão mineral, lenha, cana-de-açúcar, mamona e soja, urânio, água, sol, ventos.

● **Fontes de energia secundárias** São os recursos derivados dos primários: óleo cru e diesel, gasolina e querosene, biodiesel, bagaço de cana, etanol (álcool), carvão vegetal e eletricidade, entre outros.

Outro cálculo é feito do que é renovável e do que é não-renovável:

● **Energia renovável** É aquela produzida com fontes primárias que se renovam ou podem ser renovadas, poluentes ou não: a energia obtida da água, do sol, dos ventos e dos produtos agrícolas. A madeira está entre os renováveis, pois pode ser replantada, apesar de ser fortemente poluente quando é queimada.

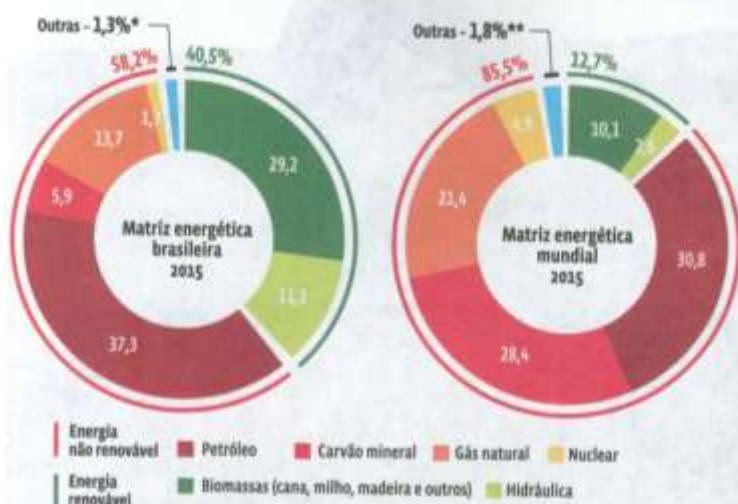
● **Energia não renovável:** É aquela produzida com fontes primárias que, em princípio, acabarão, como o petróleo, o carvão mineral, o gás natural. Por ser mais barata e prática, é a mais utilizada no mundo.

### Matriz energética mundial

Manter a oferta de energia em crescimento na matriz e mudá-la quando necessário é um desafio permanente de cada nação. Países como o Japão e a França, por exemplo, não dispõem de grandes volumes de recursos hídricos e pouco ou nenhum petróleo. Eles importam o petróleo e derivados e utilizam usinas térmicas ou term nucleares em larga escala para produzir eletricidade. Já a China e a Índia são grandes consumidores de carvão mineral, a fonte de energia mais abundante e barata do planeta – e também a que mais polui. O petróleo, o carvão mineral e o gás natural são os três principais combustíveis da matriz mundial. Juntos, totalizam mais de 80% da energia produzida e são os principais vilões na emissão de gases do aquecimento global. São usados na indústria e transportes e para produzir eletricidade. Nos países desenvolvidos, é também grande a produção elétrica em usinas term nucleares, opção que alguns países, como Alemanha e Itália, estão abandonando, devido aos riscos de acidentes como o da Usina de Fukushima, no Japão. A preocupação ambiental deu origem a outros conceitos.

## MATRIZES DE ENERGIA - BRASIL E MUNDO

Oferta de energia em percentual de recursos primários



**NOSSO EQUILÍBRIO** Embora a participação do petróleo na matriz brasileira se assemelhe à mundial, o balanço energético como um todo é bem diferente. Entre as grandes economias, nossa matriz é a que tem maior equilíbrio entre fontes renováveis (40,5%) e não renováveis (58,2%), enquanto o restante das maiores economias é muito mais dependente de combustíveis não renováveis: petróleo, carvão mineral e gás natural.

Fontes: Pesquisa Energética Brasileira

\* Inclui eólica e solar \*\* Inclui renováveis (eólica, solar e geotérmica) e não renovável (nuclear)

○ **Energia sustentável** É aquela que utiliza os recursos naturais disponíveis de forma a preservá-los para uso futuro e evitar ou minimizar os impactos sobre o meio ambiente. São exemplos a energia hídrica, a solar, a eólica (dos ventos). Porém, também é considerada sustentável a energia obtida na queima de biomassa (bagaço da cana e resíduos de madeira), de gás natural (de jazidas, de biodigestores de esterco animal e dos aterros sanitários), por exemplo, por vir de recursos que podemos repor e emitir menos gases do efeito estufa.

○ **Energia limpa** É aquela que não polui o ambiente, ou que polui menos, como a hidrelétrica, a eólica e a solar, já usadas no Brasil. Em alguns países, é utilizada a energia cinética das ondas e marés, e a geotérmica (gerada de fontes naturais de calor vulcânico). O etanol e o gás natural veicular (GNV), por sua vez, são considerados mais limpos do que a gasolina, o óleo diesel e o querosene, porque poluem menos.

### Energia eólica se destaca

A busca por fontes de energia limpas se acentuou em razão do aquecimento global. No Brasil, que já possuía uma matriz equilibrada por produzir eletricidade principalmente em represas, a produção de biocombustíveis se acentuou com a fabricação de automóveis com motores flex, que combinam gasolina ou diesel com etanol. Nos anos recentes, cresce a produção de biodiesel de cana e cereais, de energia eólica e a solar.

A eletricidade de energia eólica experimenta um crescimento muito forte. Em 2014, o Brasil investiu 6,6 bilhões de dólares nessa energia, o quarto maior valor no mundo. Em 2015, a produção eólica cresceu mais de 50% em apenas um ano, passando de 2% para 3,5% do total da eletricidade gerada. Em 2016, o país possuía 417 parques eólicos ativos (a maioria no Nordeste), 133 em construção e outros 202 previstos. Agora, espera-se crescimento semelhante na energia solar. Em 2016, o país possuía 42 usinas solares de eletricidade, 12 em construção e 99 em estudo. ☐

## RESUMO

### Matriz de energia

**MATRIZ ENERGÉTICA** É o conjunto dos recursos de que um país, uma região ou um estado dispõe como fonte de energia e as formas como são usados.

**CONCEITOS** **Fontes primárias** são os recursos obtidos diretamente da natureza, como petróleo ou água. **Fontes secundárias** são os recursos derivados dos primários, como a gasolina. **Fontes renováveis** são recursos primários que se renovam rapidamente, sejam eles poluentes ou não. **Fontes não renováveis** são recursos primários que não se renovam em curto prazo e, portanto, um dia se esgotarão. **Energia sustentável** é aquela de fontes renováveis, que poluem menos. **Energia limpa** é a que não polui, ou polui menos.

**MATRIZ MUNDIAL E BRASILEIRA** Petróleo, carvão mineral e gás natural totalizam 80% da energia produzida e são os principais vilões na emissão de gases que agravam o efeito estufa. A matriz brasileira é uma das mais equilibradas do mundo, com autonomia em volumes de petróleo e quase metade da energia gerada por fontes renováveis.

**PETROBRAS** É a maior empresa brasileira, controlada pelo governo, com operações que afetam muitos setores da economia e vive grave crise financeira e administrativa. A crise é provocada por diferentes fatores, entre eles prejuízos bilionários pela corrupção de seus altos executivos, má gestão de preços de combustíveis e queda abrupta dos valores internacionais dos barris de petróleo. Diante da crise, o governo aprovou uma nova lei em 2016 que permite a empresas privadas explorar o pré-sal sem o comando da Petrobras, quando a empresa não tiver interesse em áreas leiloadas. Para os críticos, a mudança fere a soberania nacional sobre o petróleo em território brasileiro.

**PRÉ-SAL** É uma camada de rochas sob uma espessa área de sal no solo marinho, a cerca de 7 quilômetros de profundidade. Ela guarda dezenas de bilhões de barris de petróleo e gás. Suas receitas serão priorizadas para a educação e a saúde.



46) Relacione os conceitos de energia, abordados no texto, às suas definições:

- A - energia renovável
- B - energia não renovável
- C - energia sustentável
- D - energia limpa

- ( ) produzida com recursos que, com o tempo, se acabarão (petróleo, carvão mineral e gás natural)
- ( ) não polui o meio ambiente, ou polui menos (ex.: solar, eólica, etanol e gás natural veicular).
- ( ) produzida com recursos que podem ser renovados (ex.: água, vento, sol e madeira)
- ( ) produzida com recursos disponíveis na natureza, mas sua utilização minimiza o impacto negativo sobre o meio ambiente e preserva os recursos para o uso de futuras gerações (ex.: hídrica, solar e eólica).

47) Em suas palavras, explique o que significa o termo Matriz de Energia ou matriz energética.

48) Quais são os três principais combustíveis da matriz energética mundial? Explique por que esse fato é problemático.

49) Em comparação com a matriz energética de outros países, o texto avalia a matriz do Brasil positiva ou negativamente? Que dados comprovam essa avaliação?

50) Em que tipos de energia e combustível o Brasil tem investido? Você avalia tal investimento positiva ou negativamente? Por quê?

E o lixo? Já pensou sobre o impacto dele no planeta? Recentemente, o Brasil criou uma nova lei para lidar melhor com esse problema. Vamos conhecê-la!



## O que são resíduos sólidos?

O lixo hoje é chamado de **resíduos sólidos**. São considerados resíduos todos os tipos de materiais, substâncias ou objetos descartados, resultantes da natureza ou das atividades humanas.

Muitos desses podem ser reaproveitados, reutilizados por nós ou voltar para as indústrias para se transformarem em outras coisas.

O que não se aproveita é chamado de **rejeito**.

Apesar de serem conhecidos como resíduos sólidos, essas substâncias podem ser semissólidas, líquidas ou gasosas.

>> **REAPROVEITÁVEL**: parte dos resíduos que pode ser reciclado, reutilizado ou compostado.

>> **REJEITO**: lixo que não pode ser reciclado.



## Qual é a importância da Lei nº 12.305/10?

O assunto **resíduos sólidos** é tão importante que virou uma política pública no Brasil, que mostra para a sociedade aquilo que deve ser feito pelo Governo com a participação da população.

A lei que trata dos resíduos sólidos é a Lei Federal 12.305/10 que estabelece quem deve fazer o quê, como podemos contribuir para vivermos em um ambiente com melhor **qualidade de vida**.

Mas uma lei não funciona sozinha, há outras leis importantes que devem ser consideradas em conjunto com a Política Nacional de Resíduos Sólidos, como as Políticas Nacionais de Saneamento (Lei 11.445/2007), de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) e o Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001).

51) Que outro nome recebe o lixo atualmente?

52) Explique a diferença entre os resíduos reaproveitáveis e o rejeito. Por que você acha que é importante fazer essa diferenciação?

53) Que Lei Federal está diretamente relacionada ao tratamento dos resíduos sólidos? Você sabia da existência dessa lei antes da leitura?

54) Quando a Lei foi criada? Você considera que essa data demonstra uma política ágil ou lenta em relação ao tratamento do lixo no Brasil?

### O que temos de novo na Lei nº 12.305/10?

A lei orienta que para um consumo consciente primeiro devemos pensar o que fazer para não gerar resíduos, não desperdiçar e ficar muito atentos na hora de comprar ou consumir alguma coisa.

Se não tem jeito de não gerar resíduos precisamos diminuir a quantidade do que vai se tornar lixo, como, por exemplo, pensar em como reutilizar as embalagens ou na maneira como a gente se alimenta, aproveitando os alimentos para evitar o desperdício.

Outra orientação da Lei é que tudo que for possível ser reutilizado ou reciclado deve ser feito

e só o que não der mesmo é que vai virar rejeito e ter a coleta e tratamento adequados.

4



### Quem precisa cumprir a lei?

Todos somos responsáveis e devemos cumprir a lei, porque todo mundo gera resíduos: então, a responsabilidade é dos governos (federal, estaduais e municipais), das empresas e da população.

Os governos devem fazer planos para o manejo correto dos resíduos e a população deve conhecer e colaborar para que esses planos deem certo. As empresas, os comerciantes, órgãos públicos, as escolas, enfim, todos devem planejar como destinar de forma correta os resíduos para que os espaços onde a gente vive sejam mais saudáveis e limpos.

5

### Quais são os princípios importantes da Lei?

A Lei 12.305/10 explica vários princípios importantes:

- **Precisamos cuidar dos resíduos** para evitar problemas para as pessoas e o meio ambiente, nem agora nem no futuro (Prevenção e precaução);
  - **Quem gera mais resíduo** deve pagar mais por isso e quem produz menos tem que ter algum benefício (Poluidor-pagador e o protetor-recebedor);
  - **Temos que dar valor** aos resíduos porque têm materiais que podem ser reaproveitados e isso melhora o meio ambiente, gera trabalho e renda, permite criar novas maneiras de produzir usando menos água e energia e aproveitando os materiais já utilizados; melhora a limpeza e a saúde para a população agora e no futuro.
- A gestão dos resíduos sólidos deve considerar as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica, de saúde pública, desenvolvimento sustentável, ecoeficiência e o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável, como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania.

13



55) Marque verdadeiro (V) ou falso (F) nas afirmações abaixo, de acordo com a leitura. Corrija as afirmações falsas.

A Lei 12.305/10 estabelece que:

- ( ) somente o governo é responsável pelos resíduos gerados no Brasil
- ( ) quem gera menos resíduos deve receber alguns benefícios, mas quem gera mais resíduos não precisa pagar mais por isso.
- ( ) primeiramente, devemos tentar não gerar resíduos. Se isso não for possível, devemos tentar diminuir a quantidade dos resíduos gerados.
- ( ) os resíduos gerados não têm nenhum valor
- ( ) a única solução para os resíduos reaproveitáveis é a reciclagem.
- ( ) somente o que não pode ser reutilizado ou reciclado deve virar rejeito.

56) Qual é sua opinião sobre cada um dos itens estabelecidos pela Lei e mencionados no exercício anterior?

Você assistiu ou ouvir falar sobre a cerimônia de abertura das Olimpíadas Rio 2016? Vamos ler um pouco sobre a mensagem que ela procurou passar ao mundo.

## **Abertura Rio 2016 leva ao mundo uma mensagem sobre o aquecimento global<sup>65</sup>**

Por Aloha Boeck  
08 agosto 2016

Na última sexta-feira, 5, a grande celebração do esporte também aproveitou os bilhões de espectadores espalhados pelo mundo para mandar uma mensagem importante: precisamos pensar sobre o futuro do planeta. Foi assim que a abertura dos Jogos Olímpicos Rio 2016 misturou a pauta do aquecimento global com a apresentação dos atletas que competem ao longo do mês de agosto. E ficou claro de que a ideia é fazer o clima de festa entre os países seguir adiante na união em busca de cumprir com os compromissos assumidos contra as mudanças climáticas.

A cerimônia realizada no Maracanã começou realmente no princípio, lá nas divisões celulares e os micro-organismos. Vieram, então, as primeiras florestas, os primeiros povos, o

---

<sup>65</sup> Adaptado de: <<http://thecityfixbrasil.com/2016/08/08/abertura-rio-2016-leva-ao-mundo-uma-mensagem-sobre-o-aquecimento-global/>>. Acesso em: 22 maio 2017.

desenvolvimento. As projeções em um piso de LED e uma estrutura com elásticos mostravam as mudanças pelas quais todas as cidades já passaram – nesse caso, ilustradas no Rio de Janeiro.

Mas foi logo antes da entrada dos 12 mil atletas que veio a principal mensagem que Rio 2016 pretendia deixar. As cores e a música deram lugar a imagens que mostravam números e consequências das mudanças climáticas. Os números lembraram um pouco do conteúdo disponível no Museu do Amanhã, na Praça Mauá, que traz diversas reflexões sobre passado e futuro.

“É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio” ecoava nas vozes fortes das atrizes Fernanda Montenegro e Judy Dench, enquanto um menino andava no meio do estádio até encontrar uma muda de árvore. O poema “A Flor e a Náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, serviram como base para o vídeo que abordou a emissão de gases de efeito estufa, o degelo dos polos, a elevação do nível do mar e o aumento da temperatura. Para a busca de um caminho mais sustentável, uma das soluções ali sugeridas era o reflorestamento.

E os jogos prometem ajudar também nisso. Cada um dos atletas que participou da cerimônia recebeu uma semente ao entrar no campo. As sementes, de 207 espécies diferentes, serão plantadas no local em que hoje está instalado o Parque Radical, no Complexo Esportivo de Deodoro, onde será criada a Floresta dos Atletas.

A iniciativa mereceu destaque na imprensa internacional. Segundo o The Washington Post, “não foi apenas celebração e alegria, medalhas de ouro e orgulho nacional, mas sim uma mensagem clara sobre os desafios enfrentados pelo planeta e um lembrete nada sutil de que todos os países do mundo estão inexoravelmente ligados em seus destinos”. No mesmo sentido, o inglês The Guardian destacou que há um contraste interessante entre a abertura realizada na sexta-feira e as dos jogos de Beijing em 2008 e em Londres, em 2012. Enquanto as duas cerimônias anteriores abordaram a história dos países-sede, no Rio a mensagem passada é de que “é preciso fazer algo sobre o meio ambiente ou podemos não ter muitos Jogos Olímpicos para celebrar no futuro”. (...)



Foto: Reuters



Foto: Reuters

- 57) Que mensagem a cerimônia de abertura das Olimpíadas Rio 2016 procurou passar ao mundo? Na sua opinião, qual é a vantagem de se passar essa mensagem em um evento como a abertura das Olimpíadas?
- 58) O que a cerimônia apresentou como uma das soluções para se alcançar a sustentabilidade? De que maneira os atletas contribuíram para isso durante a cerimônia?
- 59) O jornal *The Washington Post* comentou: “não foi apenas celebração e alegria, medalhas de ouro e orgulho nacional, mas sim uma mensagem clara sobre os desafios enfrentados pelo planeta”. O que o uso da palavra apenas revela sobre a intenção do jornal com o comentário?
- 60) Que comparação o jornal *The Guardian* fez entre a cerimônia realizada no Rio e as cerimônias anteriores realizadas em Beijing e Londres? Qual você acha que poderia ter sido a intenção do jornal ao fazer essa comparação? O que você pensa sobre a diferença entre as cerimônias?

## APÊNDICE K - MÓDULO 6

### OBJETIVOS

- Identificar os referentes de palavras em um texto;
- Identificar diferentes vozes presentes em um texto;
- Discutir o efeito de modalizadores e utilizá-los de acordo com a intenção que se queira expressar.

### PARTE I – Coesão Nominal

A coesão de um texto também depende da utilização de certas estruturas que ajudam a retomar elementos anteriores e, assim, a evitar repetições desnecessárias. Vamos trabalhar com algumas dessas estruturas.

1) Nos trechos abaixo, a que referente as palavras em destaque se referem?

#### Trecho 1

É inegável a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida seria o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, especialmente à noite, para que cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. - *Paulo Henrique Caban Stern Matta*

#### Trecho 2

(...) a implantação e a propaganda da Lei Seca, ao estimularem o motorista a não beber antes de dirigir, podem também levá-lo a pesar as consequências de seus atos: desrespeitar a lei, nessa situação, pode custar a vida de outrem. - *Sarah Christyan de Luna Melo*

#### Trecho 3

O resultado desse processo é a criação de uma infância voltada para o consumo. As crianças, alienadas pela mídia, são incorporadas ao capitalismo antes mesmo de  $\emptyset$  possuírem consciência e discernimento para compreendê-lo. - *Leandro Henrique Siqueira Molina*

#### Trecho 4

Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes. - *Taiane Cechin*

#### **Trecho 5**

É necessária uma legislação que assegure um desenvolvimento livre de manipulações para as crianças. Além de coibir tais propagandas deve-se punir aqueles que as utilizarem. - *Douglas Mansur Guerra*

#### **Trecho 6**

A Lei Seca foi implantada no Brasil no ano de 2008, com a finalidade de reduzir o número de acidentes de trânsito, tendo em vista que 30% destes são causados por condutores alcoolizados. - *Clara de Araújo Dias*

#### **Trecho 7**

Como no caso da legislação referente ao uso obrigatório de cintos de segurança, houve um despertar da consciência social em relação à necessidade desse instrumento, refletindo responsabilidade e respeito ao próximo. - *Vinicius Fernando Alves Carvalho*

#### **Trecho 8**

No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. - *Taiane Cechin*

#### **Trecho 9**

Permeada pela desigualdade de gênero, a história brasileira deixa clara a posição inferior imposta a todas as mulheres. Essas, mesmo após a conquista do acesso ao voto, ensino e trabalho – negado por séculos (...) - *Julia Curi Augusto Pereira*

#### **Trecho 10**

Na ótica aristotélica, a mulher é concebida como a encarnação de um homem ruim. Este fato talvez justifique o alto índice de violência contra o espírito feminino em voga no Brasil (...) - *Lucas Domingos Ribeiro*

#### **Trecho 11**



A lei determina que, se comprovada a ingestão de álcool através do teste do “bafômetro” ou exame de sangue, o motorista poderia perder **sua** habilitação e até cumprir pena, além de pagar uma multa. - *Clara de Araújo Dias*

### Trecho 12

Nesse sentido, a promulgação da lei de restrição ao consumo de bebidas alcoólicas por condutores de veículos foi uma vitória tanto para o Estado quanto à sociedade civil. **Seu** resultado já pode ser observado através de dados estatísticos fornecidos por órgãos competentes (...) - *Paulo Fagner Melo Silva*

### Trecho 13

Os meninos, por sua vez, têm **seu** caráter construído à medida que absorvem valores patriarcais e abusivos, **os quais** serão refletidos em **suas** condutas ulteriores. - *Julia Curi Augusto Pereira*

### Trecho 14

Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, **na qual** o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de **seu** progenitor ou companheiro. - *Amanda Carvalho Maia Castro*

- 2) As palavras em destaque no próximo texto ajudam a promover a coesão e progressão temática. Identifique a que termos e/ou ideias elas se referem.

tal alteração

---

---

isso (1º parágrafo)

---

---

essa mudança

---

---

Isso (3º parágrafo)

---

---

Isso (4º parágrafo)

---

---

### Sucesso absoluto

Historicamente causadores de inúmeras vítimas, os acidentes de trânsito vêm ocorrendo com frequência cada vez menor, no Brasil. Essa redução se deve, principalmente, à implantação da Lei Seca ao longo de todo o território nacional, diminuindo a quantidade de motoristas que dirigem após terem ingerido bebida alcoólica. A maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população, permitiu que **tal alteração** fosse possível.

As estatísticas explicitam a queda brusca na ocorrência de óbitos decorrentes de acidentes de trânsito depois da entrada da Lei Seca em vigor. A proibição absoluta do consumo de álcool antes de se dirigir e a existência de diversos pontos de fiscalização espalhados pelo país tornaram menores as tentativas de burlar o sistema. Dessa forma, em vez de fugirem dos bafômetros e dos policiais, os motoristas deixam de beber e, com **isso**, mantêm-se aptos a dirigir sem que transgridam a lei.

Outro aspecto de suma relevância para **essa mudança** foi a definição de limites extremamente baixos para o nível de álcool no sangue, próximos de zero. **Isso** fez com que acabasse a crença de que um copo não causa qualquer diferença nos reflexos e nas reações do indivíduo e que, portanto, não haveria problema em consumir doses pequenas. A capacidade de julgamento de cada pessoa, outrora usada como teste, passou a não mais sê-lo e, logo, todos têm que respeitar os mesmos índices independentemente do que consideram certo para si.

Entretanto, nenhuma melhoria seria possível sem a realização de um amplo programa de conscientização. A veiculação de diversas propagandas do governo que alertavam sobre os perigos da direção sob qualquer estado de embriaguez foi importantíssima na percepção individual das mudanças necessárias. **Isso** fez com que cada pessoa passasse a saber os riscos que infligia a si e a todos à sua volta quando bebia e dirigia, amenizando a obrigatoriedade de haver um controle severo das forças policiais.

É inegável a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida seria o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, especialmente à noite, para que cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. Além disso, durante um breve período, a fiscalização poderia ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado. O panorama atual já é extremamente animador e as projeções, ainda melhores, porém apenas com a ação conjunta de povo e governo será alcançada a perfeição.

Autor: Paulo Henrique Caban Stern Matta  
Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

- 3) Da mesma maneira, relacione as palavras em destaque no próximo texto aos termos e/ou ideias a que se referem.

Tal fato

---

---

Tais informações

---



---

nisso

---



---

tal proposta

---



---

Tal iniciativa

---



---

#### Inovações da Legislação: Perspectiva de Mudança Cultural

Atualmente, os impactos negativos que a mistura álcool e direção podem ocasionar já são conhecidos por grande parte da população brasileira. **Tal fato** constituiu-se fruto do alcance efetivo de projetos educativos e campanhas publicitárias. Nesse sentido, a promulgação da lei de restrição ao consumo de bebidas alcoólicas por condutores de veículos foi uma vitória tanto para o Estado quanto à sociedade civil. Seu resultado já pode ser observado através de dados estatísticos fornecidos por órgãos competentes, **tais informações** demonstram que houve a diminuição do índice de acidentes dessa natureza. No entanto, ainda há casos desse tipo de negligência ao volante. Faz-se necessário não só a complementação da lei existente, mas também a existência de ações afirmativas, as quais auxiliarão no processo de modificação completa deste aspecto cultural.

Toda lei há de beneficiar sua própria sociedade, contribuindo com parâmetros necessários e decisivos ao êxito da organização social, bem como de sua administração. Fundamentando-se **nisso**, pode-se afirmar que a Lei Seca em si vem a cumprir o seu papel perante o Estado e a sociedade civil. A aprovação popular é devida aos seus resultados satisfatórios provenientes de seu correto método de atuação e aplicação.

Ademais, como toda legislação vigente, **tal proposta** deve ser constantemente reafirmada tanto nos âmbitos da cultura comum quanto na representação administrativa. Vale ressaltar que, apesar de se registrar a diminuição de casos infracionais, eles ainda existem, porquanto a organização social não absorveu totalmente o senso de direção responsável. Em várias ocasiões ainda, o cumprimento legal é prejudicado por burocracias relacionadas a áreas e limites de atuação dos governos.

Em síntese, a Lei Seca apresenta pontos eficazes à diminuição de acidentes de trânsito, porém é de suma importância a realização de ações paralelas, as quais visem a prevenção desses procedimentos perigosos. **Tal iniciativa** pode ser dada pela mobilização

de ONGs e de empreendimentos privados através de campanhas de conscientização em bairros, comunidades e escolas. Quanto às áreas administrativas, faz-se aprazível o estabelecimento de uma lei única das estradas, a qual contemplaria vias municipais, estaduais e federais. É necessário, ainda por parte do poder público, a fiscalização da propaganda de bebidas alcoólicas, expondo no rótulo de cada produto os perigos da combinação beber-dirigir. Dessa maneira, a lei Seca poderá ser apoiada e reafirmada pelos governos e pela sociedade, conseguindo atingir, por fim, o seu objetivo.

Autor: Paulo Fagner Melo Silva

Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

- 4) No primeiro parágrafo, o autor opta por utilizar termos diferentes para se referir à Lei Seca. Isso ocorre em dois momentos. Quais são eles?
- 5) No próximo texto, a autora utiliza termos diferentes para evitar a repetição da palavra *crianças*. Identifique e sublinhe quais são esses termos nos parágrafos em que aparecem.

1º parágrafo:

Termo a:

Termo b:

2º parágrafo:

Termo a:

Termo b:

Termo c:

3º parágrafo:

Termo a:

Termo b:

4º parágrafo:

Termo a:

Termo b:

Publicidade infantil: enclave à faixa etária pueril

“A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. Assim, a publicidade

infantil brasileira progride apelando às **crianças** e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem os tons abusivos e persuasivos.

A propaganda é meio eficiente a atingir a venda de produtos, já que, através de artifícios intrigantes, como imagens e até personalidades famosas, coage os consumidores. As **crianças** são alvos constantes da publicidade, pois, dotadas de desejo e imaginação, creem no mundo utópico desenvolvido pelos efeitos dos anúncios. Assim, devido a sua efetividade, os publicitários focam na criação de técnicas persuasivas ao público pueril e lançam suas propagandas em horários convergentes aos que os pequeninos assistem aos desenhos animados e programas afins. A criatividade dos que são graduados para apelar ao consumidor ganha o coração das **crianças** e perpetua os comerciais para essa faixa etária.

Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem. O Brasil carece de mudanças na forma com que são realizadas as propagandas infantis, já que o público pueril é permeado diariamente por mensagens de cunho abusivo e persuasivo. Entretanto, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim.

Em síntese, a publicidade infantil brasileira deve ser modificada com aplicações eficientes das decisões governamentais anteriormente citadas. É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios. É possível também exigir que as empresas de publicidade retirem os efeitos que engrandecem os produtos, de forma a iludir o consumidor, e atenuar a presença de personalidades artísticas nas propagandas. Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes.

Autora: Taiane Cechin

Tema: Publicidade infantil em questão no Brasil

## PARTE II – Vozes e Modalizações

As vozes presentes em um texto indicam as perspectivas sobre determinado tema ou assunto. Tais perspectivas podem ser semelhantes ou diferentes entre as vozes. Em uma dissertação-argumentativa, o autor pode mobilizar várias vozes para construir sua argumentação como, por exemplo, as de pessoas especializadas e de instituições.

- 6) No texto anterior, observamos três vozes distintas. Identifique essas vozes nos trechos abaixo de acordo com o seguinte código:

- ( 1 ) Voz de indivíduo qualificado
- ( 2 ) Voz de instituição legitimada
- ( 3 ) Voz internacional

- ( ) iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim.
- ( ) “A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”
- ( ) divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permitem apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem.

- 7) Na sua opinião, por que a inclusão de diferentes vozes no texto pode fortalecer a argumentação?
- 8) Você encontra a voz da autora de maneira explícita no texto (por meio da utilização de, por exemplo, pronomes pessoais e verbos na 1ª pessoa do singular ou plural)? Dado o objetivo do gênero dissertativo-argumentativo, por que você acha que isso, comumente, (não) acontece?

A maneira como nos expressamos, tanto na fala quanto na escrita, depende sempre de nossas intenções. Há momentos em que desejamos expressar certeza, ao passo que em outros podemos querer expressar dúvida. Podemos, ainda, expressar, por exemplo, possibilidade, obrigatoriedade e sentimentos em relação ao que é dito ou escrito. Para marcar essas e outras intenções utilizamos os chamados modalizadores. Vamos ver como eles podem ser utilizados em dissertações-argumentativas.

Muitas vezes presa a um relacionamento de muito tempo, a mulher aceita a condição à qual é submetida e se nega a procurar algum tipo de ajuda. A mudança **deve** acontecer de três formas: primeiramente, a mulher não pode deixar-se levar pelo pensamento machista da sociedade e **deve** entender que não há justificativa para a agressão; pessoas que têm conhecimento de mulheres que aceitam a violência, por sua vez, **devem** telefonar para o Ligue 180 com ou sem o consentimento da vítima; e, por fim, a geração atual **deve** preocupar-se em deixar de transmitir culturalmente a ideia de que o gênero feminino é inferior. Para que as gerações seguintes vivam em um país igualitário, a mudança começa agora.

Autora: Alicia Cristine Salome Rozza

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

- 9) Que efeito a repetida utilização do verbo *dever* tem na mensagem que a autora deseja passar?

- ( ) certeza
- ( ) dúvida
- ( ) obrigação
- ( ) possibilidade

10) Como esse efeito seria modificado se o verbo *dever* fosse substituído pelo verbo *poder*?

11) Nos demais trechos abaixo, atente para os modalizadores em destaque e discuta com a professora e os colegas o efeito que eles dão à mensagem dos autores. Quando possível, tente substituí-los por outros modalizadores que transmitam um efeito semelhante.

Em síntese, a Lei Seca apresenta pontos eficazes à diminuição de acidentes de trânsito, porém é de **suma importância** a realização de ações paralelas, as quais visem a prevenção desses procedimentos perigosos. Tal iniciativa **pode** ser dada pela mobilização de ONGs e de empreendimentos privados através de campanhas de conscientização em bairros, comunidades e escolas. Quanto às áreas administrativas, **faz-se aprazível** o estabelecimento de uma lei única das estradas, a qual **contemplaria** vias municipais, estaduais e federais. **É necessário**, ainda por parte do poder público, a fiscalização da propaganda de bebidas alcoólicas, expondo no rótulo de cada produto os perigos da combinação beber-dirigir. Dessa maneira, a lei Seca **poderá** ser apoiada e reafirmada pelos governos e pela sociedade, conseguindo atingir, por fim, o seu objetivo.

Autor: Paulo Fagner Melo Silva

Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

**É inegável** a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida **seria** o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, **especialmente** à noite, para que cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. Além disso, durante um breve período, a fiscalização **poderia** ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado. O panorama atual já é extremamente animador e as projeções, ainda melhores, porém apenas com a ação conjunta de povo e governo será alcançada a perfeição.

Autor: Paulo Henrique Caban Stern Matta

Tema: Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil

Uma pesquisa feita pela Rede Globo mostrou que, entre homens e mulheres entrevistados, mais da metade afirmou que mulheres que vestem roupas curtas merecem ser abusadas sexualmente. A violência contra a mulher começa **exatamente** com as regras implícitas que a sociedade impõe: se a mulher não seguir tal regra, merece ser violentada. Portanto, apesar de todos os direitos conquistados constitucionalmente pelo sexo feminino, normas culturais que passam entre gerações fazem o pensamento conservador e machista se perpetuar e ser a justificativa para as atrocidades físicas e psicológicas cometidas contra a mulher.

Autora: Alicia Cristine Salome Rozza

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

Na ótica aristotélica, a mulher é concebida como a encarnação de um homem ruim. Este fato **talvez** justifique o alto índice de violência contra o espírito feminino em voga no Brasil, subjugado por homens e até mesmo mulheres que desrespeitam a igualdade do gênero. Segundo o Mapa da Violência de 2012, milhares de mulheres foram assassinadas, como também muitas delas sofreram com os mais diversos tipos de agressão, incluindo agressões de caráter físico, com predomínio de 51,68% dos casos.

Autor: Lucas Domingos Ribeiro

Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

Convém, portanto, que, **primordialmente**, a sociedade civil organizada exija do Estado, por meio de protestos, a observância da questão religiosa no país. Desse modo, cabe ao Ministério da Educação a criação de um programa escolar nacional que vise a contemplar as diferenças religiosas e o respeito a elas, o que **deve** ocorrer mediante o fornecimento de palestras e peças teatrais que abordem essa temática. Paralelamente, ONGs **devem** corroborar esse processo a partir da atuação em comunidades com o fito de distribuir cartilhas que informem acerca das alternativas de denúncia dessas desumanas práticas, além de sensibilizar a pátria para a luta em prol da tolerância religiosa."

Autora: Laryssa Cavalcanti de Barros e Silva

Tema: Caminhos para o combate à intolerância religiosa no Brasil



## APÊNDICE L - MÓDULO 7 (Abigaël)

### OBJETIVOS

Tornar mais claras as relações entre as partes da produção intermediária ao:

- Revisar a coesão verbal;
- Avaliar a utilização de alguns argumentos;
- Inserir organizadores textuais e recursos de coesão nominal;
- Reescrever partes da proposta de intervenção.

### 1º PARÁGRAFO

1) Marque o tipo de relação entre a parte em itálico e a sublinhada no trecho abaixo.

Com base nessa relação, que organizador textual pode ser utilizado?

( ) adição      ( ) consequência      ( ) finalidade      ( ) oposição

*“Em 1962 ela escreveu o famoso livro “Primaveira Silenciosa”, esse livro há como objetivo de educar a humanidade sobre o meio ambiental e o sustentabilidade. Hoje vivemos no mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade.”*

2) Que opção você escolheria para estabelecer mais claramente a coesão nominal no trecho abaixo?

( ) esses problemas      ( ) esses fatores      ( ) esses negócios      ( ) esses motivos

“Hoje vivemos no mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade. No tal situação, para existir um verdadeiro equilíbrio entre esses deve haver a educação ambiental (...)”

## 2º PARÁGRAFO

- 3) O verbo em destaque no trecho abaixo necessita passar por determinada modificação. Que modificação é essa? Por que ela é necessária?

Segundo o Físico Isaac Newton para toda ação **existir** uma reação.

- 4) Newton estava falando especificamente sobre consumo e sustentabilidade na citação acima? Como você pode deixar isso claro para o leitor e, ao mesmo tempo, conectar a citação ao tema?
- 5) Qual é a relação entre o princípio dos 3 R's e a educação ambiental? Como você pode explicar isso ao leitor?
- 6) Como você pode estabelecer a relação entre meio ambiente e sustentabilidade?
- 7) Como você pode tornar o princípio dos 3R's mais claro para o leitor?

## 3º PARÁGRAFO

- 8) O foco do seu parágrafo é o aquecimento global, como demonstram os trechos abaixo. Por que esse foco pode ser um problema ao considerar a sua tese? Como você pode solucioná-lo?

“De acordo com o Filósofo Jean-Paul Sartre o homem é responsável por tudo que faz. Do mesmo modo os países mundial são responsável pelo **aquecimento global**. ”

“Desse modo, a fim de diminuir o **aquecimento global** os países deveriam ser responsáveis.”

- 9) Como você pode tornar mais clara a relação entre o Acordo de Paris e os tipos de energia?

**4º PARÁGRAFO**

10) A que se refere “esse problema” no trecho abaixo? Tal problema é o mesmo apontado pela sua tese? Caso não, o que você pode modificar?

“Em síntese, tudo consumo causa impacto positivo ou negativo. Para resolver **esse problema** deve haver a intervenção do governo dos países do mundo”

11) Como você reescreveria a proposta de intervenção sobre o uso de energia não-sustentável com base nas modificações do parágrafo anterior?

12) A parte em destaque no trecho abaixo parece não se encaixar com o restante da frase. Como você pode reestruturá-lo?

Além disso a população mundial deveria usa os 3 Rs para midificar urgentemente do seu consumismo por meio da midía, das escolas, das redes sociais e das universidades.

## APÊNDICE M – ATIVIDADES (Abigaël)

### SINTAXE

Os trechos abaixo de sua produção intermediária necessitam ser reestruturados, pois algumas combinações de palavras e frases estão inadequadas.

“Rachel Carson, Americana, cientista, Biologista e precursora da ecologia e das ideias em sustentabilidade.”

“Segundo o Físico Isaac Newton para toda ação existir uma reação. Visto que falta da educação ambiental do mundo causa muitos problemas no planeta, tal como aquecimento global e além disso capaz de sofrer alguns efeitos que pode secar as águas do mar e dos oceanos.”

“Em 2015, com apoio dos 193 países das organizações das nações unidas assinou acordo de Paris para diminuir os efeito estufa, no entanto em 2017 com elecção de Presidente Trump coloca em risco de cancelar a assinatura de acordo.”

Alem desso os AUS um dos maiores dos países do mundo usa mais a energia não-sustentavel, todavia o Brasil um dos exemplos dos países investir na energia eólica, em 2015, ela aumentou de 50%.”

### ORTOGRAFIA/ VOCABULÁRIO

Os trechos abaixo de sua produção intermediária têm problemas de ortografia ou de uso de vocabulário, corrija o que for necessário. Você pode consultar um dicionário ou outros recursos.

“Rachel Carson (...) cientista, **Biologista** e precursora da ecologia”

“Em 1962, ela escreveu o famoso livro “**Primaveira** Silenciosa”

“educar a humanidade sobre o meio **ambiental**”

“em 2017 com **eleccao** de Presidente Trump”

“cancelar a **signatura** de acordo”

“**Alem desso** os **AUS** um dos maiores dos países do mundo”

“o homem **e** responsável por tudo que faz”

“usa mais a energia não-**sustentavel**”

“os países deveriam ser **responsaveis**”

“ Em **sintese**, tudo consumo tem impacto positivo ou negativo.”

“para diminuir a **utilisação** da energia não-**sustentavel**”

“a população mundial deveria **usa** os **3 Rs** para **midificar** urgentemente do seu consumismo”

“por meio da **midía**, das escolas, das redes sociais e das universidades.”

## PONTUAÇÃO

Qual é uma melhor forma de pontuação para a parte em destaque nos trechos abaixo?

“Em 1962 ela escreveu o famoso livro “Primaveira Silenciosa”, esse livro há como objetivo de educar a humanidade sobre o meio ambiental e o sustentabilidade.”

“Em 2015, com apoio dos 193 países das organizações das nações unidas assinou acordo de Paris para diminuir os efeito estufa, no entanto em 2017 com eleição de Presidente Trump coloca em risco de cancelar a assinatura de acordo.”

Que forma de pontuação devemos utilizar para citações diretas?

Segundo o Físico Isaac Newton para toda ação existir uma reação.

De acordo com o Filósofo Jean-Paul Sartre o homem é responsável por tudo que faz.

## APÊNDICE N - MÓDULO 7 (Goodson)

### OBJETIVOS

Tornar mais claras as relações entre as partes da produção intermediária ao:

- Inserir organizadores textuais;
- Revisar a coesão verbal;
- Avaliar a utilização de argumentos;
- Reescrever a proposta de intervenção;
- Reescrever o texto em parágrafos delimitados.

- 1) Releia sua produção intermediária e determine onde se localiza o início de cada parágrafo. Reescreva o texto em parágrafos claramente delimitados.
- 2) Como você acha que pode tornar a definição de sustentabilidade mais clara no texto?
- 3) Marque a relação entre a parte em itálico e a sublinhada no trecho abaixo. Com base nessa relação, explique por que a utilização de “Portanto” é inadequada. Que outro organizador textual pode substituí-lo?

( ) adição    ( ) conformidade    ( ) consequência    ( ) oposição

*A sustentabilidade é uma forma que o indivíduo consumir e pensar no futuro. Portanto, depois a Revolução Industrial que ocorre na Europa no século XVIII e XIX a escala de produção aumentar e incremento o volume da mercadoria, então o mundo pela qual vivemos tornou-se o mundo de consumismo.*

- 4) Marque a relação entre a parte em itálico e a sublinhada no trecho abaixo. Com base nessa relação que organizador textual pode substituir “então”? A utilização de “então” pode ser considerada mais formal ou informal para uma dissertação-argumentativa?

( ) adição    ( ) conformidade    ( ) consequência

*“depois a Revolução Industrial que ocorre na Europa no século XVIII e XIX a escala de produção aumentar e incremento o volume da mercadoria, então o mundo pela qual vivemos tornou-se o mundo de consumismo.”*

- 5) Marque a relação entre a parte em itálico e a sublinhada no trecho abaixo. Que organizador textual pode ser usado para deixar mais explícita essa relação?

( ) conclusão ( ) consequência ( ) esclarecimento ( ) finalidade

*“depois a Revolução Industrial que ocorre na Europa no século XVIII e XIX a escala de produção aumentar e incremento o volume da mercadoria, então o mundo pela qual vivemos tornou-se o mundo de consumismo. Agora para ter a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo.”*

- 6) Os verbos em destaque no trecho abaixo necessitam passar por determinada modificação. Que modificação é essa? Por que ela é necessária?

*“(...) depois a Revolução Industrial que **ocorre** na Europa no século XVIII e XIX a escala de produção **aumentar** e **incremento** o volume da mercadoria (...)”*

- 7) Como você pode explicar o princípio dos 3R's e o do Repensar mais claramente para o leitor?
- 8) Na sua opinião, como a sua tese se relaciona à citação de Immanuel Kant? Como você pode deixar essa relação clara para o leitor?
- 9) Marque o tipo de relação entre a parte em itálico e a sublinhada no trecho abaixo. Com base nessa relação, que organizador textual você pode utilizar?

( ) conclusão ( ) explicação ( ) finalidade ( ) oposição

*Além disso a publicidade tem uma influência enorme sobre o consumismo, ela exerce um papel protagonismo em relação da disponibilização e informação sobre os produtos. Como disse H. G. Wells a publicidade é uma mentira legalizada.*

10) Como você pode tornar mais clara para o leitor a relação entre a citação de H. G. Wells e o consumismo no trecho anterior?

11) Como você pode fazer a relação entre publicidade e consumismo ser o foco do seu parágrafo? Por que é importante ser esse o foco?

12) Marque o tipo de relação entre a parte em itálico e a sublinhada no trecho abaixo. Com base nessa relação, que organizador textual você poderia utilizar?

( ) conclusão      ( ) explicação      ( ) finalidade      ( ) oposição

*É porquê publicidade não fornece verdadeira informação para que o consumidor possa ter uma ideia necessária antes de consumir o produto, é importante ela fornece as informações necessária ao invés de usar o subterfúgio.*

13) Os verbos em destaque nos trechos abaixo necessitam passar por determinada modificação. Que modificação é essa? Por que ela é necessária?

“para que isso **ser** possível precisamos usar as regras de 3R’s”

“para que o nosso planeta pode se proteger”

14) Como você pode reescrever o parágrafo de conclusão de maneira que a proposta de intervenção não fique compartimentada em perguntas?



## APÊNDICE O – ATIVIDADES (Goodson)

### SINTAXE

Os seguintes trechos da produção intermediária necessitam ser reestruturados, pois algumas combinações de palavras e frases estão inadequadas.

“Conforme o instituto Akatu, informa que antes esses R’s seria muito útil se apontar no primeiro R que é repensar.”

“para que o nosso planeta pode se proteger e no futuro tempo a sustentabilidade.”

### ORTOGRAFIA/ VOCABULÁRIO

Os trechos abaixo têm problemas de ortografia ou de uso de vocabulário, corrija o que for necessário. Você pode consultar um dicionário ou outros recursos.

“Para **fala** da redução do consumismo, precisamos focar nos 3 R’s”

“a publicidade tem uma **influença** enorme sobre o consumismo”

“em relação da **disponibilização** e **informação** sobre os produtos”

“É **porquê** publicidade não fornece verdadeira **informação** para que o consumidor possa ter uma ideia **necessaria** antes de consumir o produto”

“é importante ela **fornece** as **informacoes**”

“para que isso ser possível precisamos usar as **reglas** de 3R’s e também **sabe** o importante **necessario** ao invés de **deixa** levar pela propaganda.”

“todo mundo precisa ter em **paticar** as **reglas** da 3R’s e também **sabe** para que usa qualquer produto”

Qual é uma melhor forma de pontuação para a parte em destaque nos trechos abaixo?

É porquê publicidade não fornece verdadeira informação para que o consumidor possa ter uma ideia necessaria antes de consumir o produto, é importante ela fornece as informacoes necessária ao invés de usar o subterfúgio.

Que forma de pontuação devemos utilizar para as citações diretas?

Com esses princípios podemos entender o conceito do E. Kant que disse Não somos ricos pelo que temos, e sim pelo que não precisamos ter.

## APÊNDICE P - MÓDULO 7 (Junie)

### OBJETIVOS

Tornar mais claras as relações entre as partes da produção intermediária ao:

- Avaliar a eficácia da utilização de alguns argumentos;
- Inserir organizadores textuais, modalizadores e recursos de coesão nominal;
- Especificar pontos da proposta de intervenção.

### 1º PARÁGRAFO

- 1) Como você pode tornar mais clara a relação entre a lei francesa e a tese na sua produção intermediária?
- 2) Como você pode relacionar mais explicitamente a sua tese com a questão da energia abordada no segundo parágrafo?

### 2º PARÁGRAFO

- 3) Você acha que as estatísticas apresentadas são realmente relevantes para o tópico central tratado no parágrafo? Por quê?
- 4) Como você acha que pode fazer a ligação entre as ideias das três frases abaixo?

Por isso, é importante ter os recursos energéticos. Todos países gastam muitas energia não sustentável. No 2015, a energia eólica creceu o 50% no Brasil.

- 5) Como você pode tornar mais claro para o leitor o que é energia não-sustentável?
- 6) Por que pode ser problemático afirmar que **todos** os países gastam muita energia não sustentável?

- 7) Por que pode ser problemático afirmar que os países devem investir na produção de energia eólica como faz o Brasil?

### 3º PARÁGRAFO

- 8) Que modalização você pode utilizar antes de 9% no trecho abaixo para comparar o desperdício entre Brasil e Alemanha? De que maneira o uso de tal modalização contribui para a ideia que você quer expressar?

Por exemplo, o desperdício de água na tubulação do Brasil é elevado 38,8%, entretanto, em Alemanha o desperdício é o 9%.

- principalmente  
 sem dúvida  
 apenas  
 talvez  
 felizmente

### 4º PARÁGRAFO

- 9) Como você acha que pode evitar a repetição do organizador textual “e” no trecho abaixo?

Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não sustentável e aumentar a energia sustentável, e trocar os tubos com vazamento pra reduzir no gasto de água.

- 10) Que termo mais específico poderia substituir o termo mais geral “sociedade”? Por que é importante ser mais específico em relação a quem praticará a ação proposta?

## APÊNDICE Q – ATIVIDADES (Junie)

### SINTAXE

Os seguintes trechos da produção intermediária necessitam ser reestruturados, pois algumas combinações de palavras e frases estão inadequadas.

“Desse modo, essa lei deveria ser aprovada no mundo para que a sustentabilidade adequada seria necessária.”

“Devido no desperdício de água nos condomínios e o vazamento de água nas tubulações.”

“Pra o gasto de água dentro de casa é importante reduzir o desperdício.”

“Porém o maior problema não é o uso dentro de casa, o desperdício no vazamento de água nas tubulações.”

“Pra reduzir no gasto de água, tanto os cidadão e o governo devem combater o desperdício.”

### ORTOGRAFIA/ VOCABULÁRIO

Os trechos abaixo têm problemas de ortografia ou de uso de vocabulário, corrija o que for necessário. Você pode consultar um dicionário ou outros recursos.

“No 2015, a **frança** tornou-se o **primer** país do mundo ao aprovar a lei de proibição dos utensílios descartáveis e plásticos.”

“No 2015, a energia eólica **creceu** o 50% no Brasil.”

“**Pra** reduzir no gasto de água, tanto os cidadão e o governo devem combater o desperdício.”

“Por exemplo, o **desperdicio** de água na tubulação do Brasil é elevado 38,8%, entretanto, em Alemanha o desperdício é o 9%.”

### PONTUAÇÃO

Qual é uma melhor forma de pontuação para a parte em destaque nos trechos abaixo?

“Por exemplo, o desperdício de água na tubulação do Brasil é elevado 38,8%, entretanto, em Alemanha o desperdício é o 9%.”

“Porém o maior problema não é o uso dentro de casa”

“Por exemplo, o desperdício de água na tubulação do Brasil é elevado 38,8%”

“O governo e as sociedade devem fazer uma campanha de conscientização de energia e água, nas escolas e nas TV, pra poder buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade dos recursos naturais.”

## ANEXO A – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>66</sup>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE - 64656217.3.0000.5149

Interessado(a): **Profa. Luciane Correa Ferreira**  
**Câmara de Pesquisa**  
**Faculdade de Letras- UFMG**

### DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 08 de março de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**O desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas de imigrantes em preparação para o Enem: a produção do gênero dissertativo-argumentativo**” bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende

Coordenadora do COEP-UFMG

<sup>66</sup> Posteriormente, o título da pesquisa foi modificado para “A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem”.