

Universidade Federal de Minas Gerais

Cadeias Referenciais em Textos do Gênero Carta Aberta  
Um Projeto Didático para a Educação de Jovens e Adultos

Ana Maria de Carvalho Leite

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada ao Ensino do Português

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Delaine Cafiero Bicalho

**Belo Horizonte**

**2014**

**Cadeias Referenciais em Textos do Gênero Carta Aberta**  
**Um Projeto Didático para a Educação de Jovens e Adultos**

**Ana Maria de Carvalho Leite**

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada ao Ensino do Português

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Delaine Cafiero Bicalho

**Belo Horizonte**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L533c

Leite, Ana Maria de Carvalho.

Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta [manuscrito] : um projeto didático para a educação de jovens e adultos / Ana Maria de Carvalho Leite. – 2014.

158 f., enc. : il., tabs., color.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Bibliografia: f. 138-142.

Anexos: f. 143-158.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 3. Produção de textos – Teses. 4. Gêneros textuais – Teses. 5. Educação de adultos – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

## DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Amanda e Isabella e à netinha Marcela.

### À Memória de

Dra. Cláudia Nívia Roncarati de Souza

Jésus da Silva Leite, meu marido

William Dutra de Carvalho, meu pai

Sílvio Pereira Amorim, aluno da EJA II

Elvis José da Silva, aluno da EJA II

*Não te deixes destruir..  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.*

*Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
E viverás no coração dos jovens  
e na memória das gerações que não de vir.  
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entres seu uso  
aos que têm sede.*

*Cora Coralina*

*(Aninha e suas pedras*

*Outubro, 1981)*

## AGRADECIMENTOS

“Graças sejam dadas a Deus, que por Cristo nos carrega sempre em seu triunfo e, por nós, expande em toda parte o perfume do seu conhecimento”.

(II Coríntios, 2:14)

À minha orientadora Dra. Delaine Cafiero Bicalho, por me acompanhar nessa jornada acadêmica com suas lições e observações esclarecedoras e, sobretudo, por seu apoio carinhoso em todas as horas.

Aos funcionários e alunos da Escola Estadual Professor José Venâncio Ferreira, em especial aos professores Vanderleia Ferreira, Paulo César Mendes Vieira, Anildo Dias Júnior e Vanda Chaves, pela contribuição no trabalho.

Ao Marcelo Corrêa, por fazer parte de nossas vidas.

À Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais.

À Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu.

Aos funcionários e professores do POSLIN/FALE.

A todos os meus familiares, especialmente minha mãe Oneyda, meus irmãos William, Jacó, Vânia e Míriam.

Aos funcionários e alunos do Colégio Santa Teresinha.

Aos amigos do Grupo de Estudos Espíritas Frederico Figner.

A todos os meus amigos, pelo apoio, carinho e compreensão.



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




## FOLHA DE APROVAÇÃO

**CADEIAS REFERENCIAIS EM TEXTOS DO GÊNERO CARTA ABERTA - UM PROJETO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

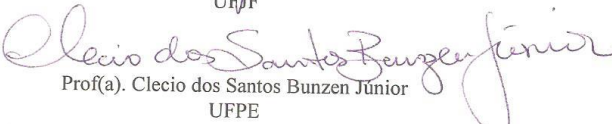
**ANA MARIA DE CARVALHO LEITE**

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 DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Linha A - Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

Aprovada em 28 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Delaine Caferio Bicalho - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka  
UFJF

  
Prof(a). Clecio dos Santos Bunzen Júnior  
UFPE

  
Prof(a). Adriane Teresinha Sartori  
UFMG

  
Prof(a). Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho  
UFMG

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2014.

## SUMÁRIO

RESUMO -----	12
ABSTRACT -----	13
RESUMÉ -----	14
APRESENTAÇÃO -----	15
CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA -----	17
1.1 Construção do objeto de pesquisa e justificativa -----	17
1.2 Contexto da investigação e objetivos -----	24
CAPÍTULO 2 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: UM PROCESSO QUE PODE SER ENSINADO -----	29
2.1 A produção de texto na sala de aula - como tem sido na prática -----	29
2.2 O texto como processo - mudanças de perspectivas para a prática de produção -----	32
2.3 Textualização e Referenciação no processo de produção textual -----	42
2.3.1 O trabalho com a referenciação no mecanismo de textualização -----	48
2.3.2 Estratégias de referenciação na formação de Cadeias Referenciais -----	52
2.3.3 Cadeias Referenciais e habilidades do CBC-LP (2008) - um paralelo -----	59
2.4 O ensino da produção textual com foco no processo de sua construção -----	63
2.4.1 Sequência Didática: o ensino sistemático do processo de produção textual -----	63
CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS -----	75
3.1 Método de pesquisa -----	75

3.2 Instrumento de pesquisa -----	76
3.2.1 O Projeto Didático com Carta Aberta -----	76
3.3 O cenário e os participantes da pesquisa -----	83
3.3.1 Perfil da escola -----	83
3.3.2 Perfil dos alunos -----	83
3.3.3 Perfil do professor -----	84
3.4 Desenvolvimento da pesquisa -----	85
3.4.1 Aplicação do PD e tarefas realizadas pelos participantes da pesquisa -----	86
3.5 Coleta de dados e formação de <i>corpus</i> de análise -----	90
3.6 Critérios de análise -----	90
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS -----</b>	<b>94</b>
4.1 Capacidades dos alunos na organização do plano global do texto -----	94
4.2 Capacidades dos alunos na organização de Cadeias Referenciais -----	101
4.3 Produções Iniciais e Produções Finais: o que mudou no texto dos alunos -----	118
4.3.1 Produção Inicial e Produção Final de S7 -----	118
4.3.2 Produção Inicial e Produção Final de S9 -----	123
<b>CAPÍTULO 5 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DIDÁTICO (PD) PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DO ALUNO COMO PRODUTOR DE TEXTO -----</b>	<b>128</b>
<b>CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS -----</b>	<b>138</b>



ANEXO I	-----	143
ANEXO II	-----	144
ANEXO III	-----	158

## ÍNDICE DOS EXEMPLOS, QUADROS E TABELAS

Exemplo 1 Produção escrita de aluno da EJA II -----	21
Exemplo 2 Produção escrita de aluno da EJA II -----	49
Exemplo 3 Carta Aberta publicada em jornal on-line -----	78
Exemplo 4 Como foram analisadas as capacidades de organização de Cadeias Referenciais -----	92
Exemplo 5 Produção Inicial e Produção Final das Cadeias Referenciais de S8 -----	99
Exemplo 6 Cadeias Referenciais na Produção Inicial e na Produção final da Carta Aberta de S2 -----	115
Exemplo 7 Produção Inicial e Produção Final de S7 -----	118
Exemplo 8 Produção Inicial e Produção Final de S8 -----	123
Quadro 1 Propostas de análise do texto na perspectiva processual -----	41
Quadro 2 Paralelo entre estratégias em CR, tópicos e habilidades do CBC-LP (2008) ----	59
Quadro 3 Síntese do Projeto Didático com Carta Aberta -----	81
Quadro 4 Como foram analisadas as capacidades de organização do plano global -----	91
Quadro 5 Como foi feito o levantamento das ocorrências das estratégias nas CR -----	91
Quadro 6 Aspectos globais observados nos textos dos alunos em suas Produções Iniciais e Produções Finais -----	96
Quadro 7 Aspectos pontuais observados no textos dos alunos em suas produções iniciais e finais -----	102
Tabela 1 Estratégias de referenciação em CR verificadas nos textos dos alunos -----	103

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

CBC-LP = Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa

CENPEC= Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CR = Cadeias Referenciais

EJA= Educação de Jovens e Adultos

ENEM= Exame Nacional do Ensino Médio

INEP= Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LA= Linguística Aplicada

OCEM= Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM= Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN-LP= Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa

PI= Produção Inicial

PF= Produção Final

PD = Projeto Didático

SAEB= Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SD= Sequência Didática

SECADI= Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE= Secretaria de Estado da Educação

## RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados da aplicação de um Projeto Didático, baseado na noção de Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), com o objetivo de verificar até que ponto um trabalho sistemático e sequenciado com um gênero textual pode contribuir para o processo de produção escrita dos alunos, mais especificamente no que diz respeito à construção de Cadeias Referenciais. Participaram como sujeitos de pesquisa 17 alunos, de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observados enquanto executavam atividades de um Projeto Didático, para produção de textos do gênero Carta Aberta. Os textos dos alunos foram analisados conforme as noções de plano global e o plano pontual do texto (ANTUNES, 2010), e a noção de Cadeias Referenciais (RONCARATI, 2010). São dois fatores principais que justificam a abordagem adotada: primeiro, a possibilidade de transformar uma preocupação didática em pesquisa; segundo, a visibilidade que se pretende dar a um dos processos de textualização: a referenciação. A intenção é propor uma reflexão sobre os modos de utilizar recursos da língua que concorrem para o estabelecimento da coesão e da coerência nos textos produzidos por alunos que concluem o Ensino Médio. A sequência de atividades executada pelos alunos no Projeto Didático previa uma primeira produção de textos, realizada sem qualquer intervenção do professor e uma versão final, produzida após atividades sistematizadas de ensino pelo professor. Nas produções iniciais foram identificados e analisados os aspectos globais e pontuais do texto, com foco no emprego de estratégias de referenciação na construção de Cadeias Referenciais, por meio do qual levantamos as capacidades dos alunos. A partir desse diagnóstico, procedeu-se à elaboração das oficinas do PD. Ao final da aplicação do projeto, foram analisados os mesmos aspectos nas produções finais, cujos resultados apontaram alterações que interpretamos como desenvolvimentos das referidas capacidades. Em relação aos aspectos globais, verificamos nas produções iniciais que os alunos foram, em maior ou menor grau, capazes de contextualizar adequadamente seus textos à proposta de escrita do gênero Carta Aberta, com alguns avanços nas produções finais. Quanto aos aspectos pontuais, percebemos que os alunos foram capazes de formar Cadeias Referenciais em seus textos iniciais e finais, bem como obtiveram algumas melhorias nestes últimos; verificamos ainda que o emprego desses recursos concorreu para delinear a proposta global dos textos dos alunos. Com este trabalho, esperamos contribuir para novas reflexões sobre práticas mais efetivas e adequadas, respaldadas pelos estudos linguísticos, possibilitando um conhecimento mais amplo da língua e o redirecionamento de seu ensino.

## ABSTRACT

In this paper, we present the results of applying a Didactic Project (DP), based on the notion Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ And SCHNEUWLY, 2004), with the objective of verifying the extent to which systematic work and sequenced with a genre may contribute to the production process students' writing, specifically with regard to the construction of Referential Chains. The research subjects were 17 students in a class of Youth and Adults (EJA), observed while performing a Didactic Project based for producing a text genre Open Letter activities. The students' texts were analyzed according notions of overall plan and punctual plan text (ANTUNES, 2010), and the notion of Referential Chains (RONCARATI, 2010). There are two main factors that justify the approach: first, the possibility of transforming a didactic concern in research; Second, the visibility that is intended for one of the processes of textualization: referentiation. The intention is to propose a reflection on ways of using the language resources that contribute to the establishment of cohesion and coherence in the texts produced by students completing high school. The sequence of activities performed by the students in the Didactic Project provided for a first production of texts, performed without any intervention from the teacher and a final version produced after systematized teaching activities by the teacher. In the early productions were identified and analyzed the overall and specific aspects of the text, focusing on the use of referral strategies in building Referential Chains, whereby raise students' abilities. From this diagnosis, we proceeded to the preparation of the DP workshops. At the end of the project application, the same aspects were analyzed in the final productions, whose results showed changes which we interpret as developments of these capabilities. Regarding global aspects, we find in the early productions that students were to a greater or lesser degree, able to properly contextualize their texts to the proposed Open Letter writing genre, with some improvements in the final productions. As for the individual aspects, we noticed that students were able to form Referential Chains in its initial and final texts and obtained some improvement in the latter; also found that the use of these strategies helped to delineate the overall proposal of the students' texts. This work intends to contribute to new thinking about the most effective and appropriate practices, supported by linguistic studies, enabling a broader knowledge of the language and redirect teaching.

## RESUMÉ

Nous présentons les résultats de l'application d'un Projet Didactique (PD), sur la base de la Séquence Didactique (DOLZ, NOVERRAZ Et SCHNEUWLY, 2004), avec l'objectif de vérifier la mesure dans laquelle un travail systématique et séquencés avec un genre peuvent contribuer à la l'écriture des étudiants du processus de production de, spécifiquement en ce qui concerne la construction de porte-repères. Participé en tant que sujets de recherche 17 élèves dans une classe de la jeunesse et des adultes (EJA), observé lors de l'exécution d'un projet didactique pour produire textes de genre Lettre Ouverte. Les textes des élèves ont été analysés selon les notions de plan d'ensemble et en temps opportun texte du régime (ANTUNES, 2010), et la notion de Repères Chânes (RONCARATI, 2010). Sont les deux principaux facteurs qui justifient l'approche: d'abord, la possibilité de transformer une préoccupation didactique dans la recherche; D'autre part, la visibilité qui est destiné à l'un des procédés de mise en texte: référencement. L'objectif est de proposer une réflexion sur les moyens d'utiliser les ressources linguistiques qui contribuent à la mise en place de la cohésion et de la cohérence dans les textes produits par les élèves terminent leurs études secondaires. La séquence des activités réalisées par les étudiants dans la conception didactique fourni pour une première production de textes, effectué sans aucune intervention de l'enseignant et la version finale produite après les activités d'enseignement systématisé par l'enseignant. Dans les premières productions ont été identifiés et analysés les aspects généraux et spécifiques du texte, mettant l'accent sur l'utilisation de stratégies d'orientation dans les chaînes de construction de référence, lequel augmenter les capacités des élèves. De ce diagnostic, nous avons procédé à la préparation des ateliers de perfectionnement professionnel. A la fin de l'application du projet, les mêmes aspects ont été analysés dans les productions finales, dont les résultats ont montré des changements que nous interprétons comme l'évolution de ces capacités. En ce qui concerne les aspects mondiaux, nous trouvons dans les premières productions que les étudiants étaient à un degré plus ou moins capables de contextualiser correctement leurs textes dans le genre d'écriture Lettre ouverte proposée, avec quelques améliorations dans les productions finales. En ce qui concerne les aspects individuels, nous avons remarqué que les élèves étaient capables de former des chaînes repères dans ses textes initiaux et finaux et obtenir une certaine amélioration dans ce dernier; a également constaté que l'utilisation de ces ressources a permis de délimiter la proposition globale des textes des élèves. Avec ce travail, nous espérons contribuer à une nouvelle réflexion sur les pratiques les plus efficaces et appropriées, appuyées par des études linguistiques, permettant une meilleure connaissance de la langue et de réorienter leur enseignement.

## APRESENTAÇÃO

Apresentamos neste trabalho os resultados da investigação que realizamos, durante o curso de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Português, do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo foi verificar até que ponto um trabalho sistemático e sequenciado com a produção escrita pode contribuir para que o aluno desenvolva capacidades de produtor de textos por meio da aplicação de um Projeto didático, baseado na noção de Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). O trabalho está organizado da seguinte forma:

No Capítulo 1 apresentamos as questões motivadoras da nossa pesquisa, traçando o percurso de estudos empreendidos, no decorrer do qual construímos nosso objeto de pesquisa. A partir de um exemplo de produção textual de um aluno da Educação de Jovens de Adultos, modalidade de ensino que optamos por observar, identificamos algumas dificuldades que justificam uma análise mais profunda das operações realizadas para o estabelecimento da coesão e apontam a necessidade de se buscarmos novos parâmetros para o trabalho com a produção textual na sala de aula. Neste capítulo também explicitamos o contexto investigativo, os sujeitos de pesquisa, bem como os objetivos que nos direcionaram na busca de respostas às questões que nos propusemos responder por meio de nossa investigação.

No capítulo 2, delineamos o quadro teórico que fundamenta a pesquisa e referencia as análises dos dados obtidos. Iniciamos essa parte trazendo uma reflexão sobre como tem sido a prática tradicional de produção de textos, a despeito das orientações oficiais respaldadas pelos avanços teóricos sobre o texto e o discurso. Em seguida, discutimos as novas abordagens resultantes desses estudos para uma perspectiva diferente, que trata o texto como processo e propõe análises que procuram dar conta dos diferentes níveis de sua construção. Para exemplificar algumas operações realizadas nesse processo, apresentamos um segundo texto de aluno realizado nas mesmas condições do exemplo 1.

No Capítulo 3, descrevemos o movimento metodológico realizado na investigação, explicitando o método utilizado, o cenário de pesquisa e os perfis do professor e dos alunos participantes. Encontram-se também nesse capítulo os detalhes da aplicação das oficinas do Projeto Didático, bem como a formação do corpus e os critérios de análise, ilustrados com quadros onde figuram os aspectos verificados. Como exemplo, apresentamos o texto de um dos alunos participantes, no qual mostramos como as produções dos demais participantes foram segmentadas e analisadas.

No Capítulo 4, conforme os objetivos propostos, explicitamos as análises de dados, cujos resultados são discutidos à luz das teorias que embasam este trabalho. Apontamos os resultados verificados nas produções iniciais e finais dos alunos, tanto no plano global, quanto no plano pontual da sua construção, no qual observamos especificamente o emprego das estratégias de referenciação em Cadeias Referenciais. As análises e discussões são ilustradas por excertos e textos na íntegra de alguns alunos participantes da pesquisa.

No Capítulo 5, fazemos uma avaliação do desenvolvimento de Projeto Didático aplicado e apontamos as contribuições que esse procedimento trouxe em termos práticos, teóricos e metodológicos.

No Capítulo 6, apresentamos nossas considerações finais a respeito da pesquisa e dos resultados obtidos, esperando que este trabalho possa contribuir para as discussões em torno da prática de produção de textos na sala de aula, tendo em vista as orientações para a renovação do Ensino do Português.



## CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a natureza de nossa pesquisa, seu objeto e os motivos que nos levaram a escolher o tema. Explicitamos ainda o contexto em que foi realizada a investigação, bem como os objetivos que nos orientaram em busca de algumas respostas às questões que nos propusemos responder.

### 1.1 Construção do objeto de pesquisa e justificativa

No prefácio do livro *Como se faz uma tese* (ECO, 1971), Humberto Costa ressalta que o caminho de uma investigação científica inicia-se com a descoberta de um problema, cuja proposição requer um longo convívio com o objeto de investigação e com o campo teórico em que se insere. De acordo com esse pensamento, a reflexão que propomos nesta pesquisa de doutorado nasceu de nossa experiência como professora de Língua Portuguesa, e vem sendo construída desde os primeiros cursos de Pós-Graduação dos quais participamos. Há mais de vinte anos temos lidado com a produção textual escrita na sala de aula em escola pública do interior de Minas Gerais e com os constantes desafios que se apresentam para essa prática.

Tais desafios suscitaram questões-problema e se transformaram em pesquisas acadêmicas ao longo de nossa trajetória: na especialização, traçamos um panorama geral sobre as práticas de produção de textos na escola e as novas tendências teórico-metodológicas surgidas a partir dos anos 80; no Mestrado, de maneira mais específica, investigamos os articuladores textuais em Artigo de Opinião no desenvolvimento de uma Sequência Didática, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa<sup>1</sup>; e presentemente, no doutorado, nosso foco recai sobre o processo de produção de uma Carta Aberta, mais especificamente sobre algumas operações de textualização no

---

<sup>1</sup>Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* constitui-se como um programa de formação de professores fundamentado na experiência da Fundação Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que desenvolveram o Programa *Escrevendo o Futuro*. O programa, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país.

discurso argumentativo (CBC, 2008, p.85)<sup>2</sup>, no âmbito de um projeto de atividades sequenciadas, inspirado na noção de Sequência Didática (Cf.DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004)<sup>3</sup>. Ao abordar diferentes aspectos de produção textual, nossa intenção é buscar alternativas didáticas que proporcionem ao aluno o reconhecimento da escrita como atividade interativa de produção de sentido, além de investigar estratégias de ensino que levem a um melhor desempenho do aluno nas situações que requerem a produção de textos escritos.

No campo teórico, as pesquisas que empreendemos foram impulsionadas pelos estudos da Análise do Discurso, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Textual nas últimas décadas. Esses mesmos estudos têm gerado mudanças nas diretrizes que orientam o ensino de língua e ao buscar entender as teorias buscamos, na verdade, sustentação para direcionar nossa prática. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)<sup>4</sup>, por exemplo, trouxe um grande avanço para as práticas educativas, na medida em que se procurou criar uma referência nacional inovadora, bem como orientações para a elaboração de materiais didáticos visando à implementação dos currículos escolares.

Na base dos PCN de Língua Portuguesa (PCN-LP, 1998), encontra-se a tentativa de superação do ensino descontextualizado da metalinguagem e da extrema escolarização das atividades de produção de textos (e também da leitura e oralidade, que não são objetos desta pesquisa) para a criação de situações didáticas que levem à reflexão sobre a linguagem em situações concretas de uso. De acordo com esse documento, “produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma

---

<sup>2</sup>Detalhes dessa operação serão explicitados no próximo capítulo.

<sup>3</sup>Sequência Didática “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” (DOLZ E SCHNEUWLY,1998, p.93).

<sup>4</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais de qualidade elaboradas pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Criados em 1996, as diretrizes são voltadas, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil - obrigatórias para a rede pública e opcionais para as instituições privadas. O objetivo principal dos PCN é estabelecer pilares para a educação formal, visando à relação escola-sociedade. Os PCNs são divididos em disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física) e entre Ensino Fundamental e Médio e abrangem tanto práticas de organização de conteúdo quanto formas de abordagem das matérias.

determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL/PCN, 1998, p.20).

As orientações para se trabalhar a produção textual na escola incluem, dessa forma, atividades interativas de produção de sentido, que envolvam práticas sociais, de modo que o aluno perceba a importância do domínio da linguagem para o exercício da cidadania. Sob essa mesma perspectiva, no documento curricular que norteia o ensino em Minas Gerais, no Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC-LP, 2008)<sup>5</sup> – proposta curricular elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE) –, ressalta-se que “a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina” (CBC-LP, 2008, p.10).

Contudo, apesar dos avanços teóricos e das orientações de documentos oficiais, nossa prática nos permite constatar que o ensino de produção de textos escritos não tem seguido essas diretrizes, a julgar pelas condições em que os alunos realizam suas atividades de produção. A observação *in loco* tem nos mostrado que o tratamento dado a esse eixo de ensino na aula de Língua Portuguesa não tem sido adequado para que o aluno possa, por meio de seus textos escritos, desenvolver habilidades e fazer ouvir a sua voz, em vez de ser apenas “corrigido”. Esse descompasso entre teoria e prática pode ser o efeito das reformas de ensino da língua que, segundo Bronckart (2010) aconteceram de forma autoritária, das quais os professores não foram co-autores, mas apenas executores. De acordo com o autor, embora as referências teóricas tenham passado por uma transposição didática, para que se pudesse, com base em uma redefinição de objetivos e programas educacionais, se traduzir em instrumentos didáticos para os professores, dois fatores preponderantes não foram considerados: as reais condições de trabalho na escola e as possíveis resistências às propostas teórico-metodológicas. Provavelmente por esse motivo não foi possível a concretização nas escolas das novas teorias, como se tem observado nas aulas de Português.

---

<sup>5</sup>Conteúdo Básico Comum – proposta curricular de Língua Portuguesa para os ensinos fundamental e médio, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2005 e reformulada em 2008. Estruturada com base nos PCN de Língua Portuguesa (1998), expressa os aspectos fundamentais da disciplina, as habilidades e competências a serem desenvolvidas com os alunos.

Creemos que, por conta desse impasse, “a participação social e o protagonismo dos estudantes como agentes transformadores de suas unidades de ensino e de suas comunidades” tal como prevê o inciso XXI, do Art. 16, das novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio<sup>6</sup> (OCM, BRASIL, 2012, p. 6) encontram-se ainda distante do esperado, se considerarmos o desempenho linguístico dos alunos que concluem o Ensino Médio.

Assim, se de um lado a tentativa de aproximação entre as pesquisas acadêmicas e o ensino do Português nos oferecem suporte para investigar o tratamento pedagógico dispensado à prática de produção de texto e às operações envolvidas nesse processo, de outra parte, os frequentes problemas evidenciados pela falta de habilidade dos alunos na exposição e defesa de suas ideias, constituem uma razão importante para que o tema seja objeto de mais acurada investigação.

Chama-nos a atenção nas produções escritas por alunos de Ensino Médio a inabilidade em usar recursos linguísticos que sinalizam a continuidade e a progressão dos textos; em especial, o modo como lidam com recursos que a língua possui para sinalizar a introdução, a manutenção e retomada de referentes. Essa dificuldade não só compromete o processo de construção de seus textos, como também traz prejuízos à compreensão de quem tenta entender o que efetivamente eles querem dizer em suas produções.

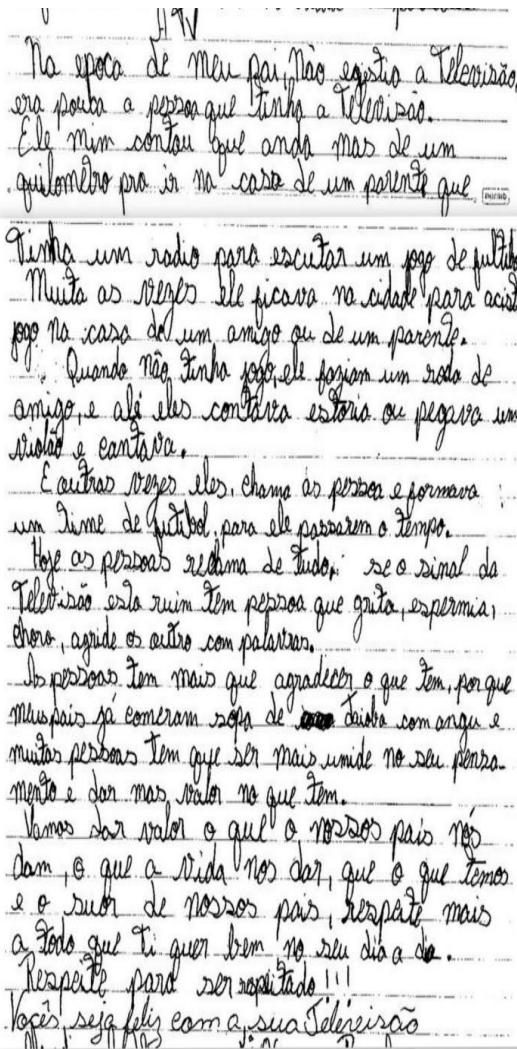
O que estamos dizendo aqui pode ser ilustrado pela análise do Exemplo 1, a seguir, tomado de uma atividade realizada em turma de alunos do Ensino de Jovens e Adultos II (EJA). Pela proposta, o aluno deveria, após a leitura do poema “A televisão”, de José Paulo Paes (Anexo I), “escrever um texto de 25 a 30 linhas expondo sua opinião sobre a influência da TV na vida das pessoas”. Embora a proposta seja bastante questionável,

---

<sup>6</sup> De acordo com o Art. 2º da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012, As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

entre outros motivos, por não explicitar condições concretas de comunicação, como indicação de público alvo, lugar de circulação, objetivos comunicativos, é um tipo de tarefa que se apresenta, com frequência, para os alunos. No próximo capítulo, vamos discutir a natureza das propostas de produção de textos realizadas em sala de aula, o que nos interessa, neste momento, é como a introdução, manutenção e retomada dos referentes é marcada no texto. A atividade é uma adaptação de uma prova de redação de vestibular, publicada no livro didático Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2005, p.216).

### Exemplo 1 Produção escrita de aluno da EJA II

 <p><u>A TV</u></p> <p>Na época de meu pai não existia a Televisão, era pouca a pessoa que tinha a Televisão. Ele mim contou que anda mas de um quilometro pra ir na casa de um parente que tinha um radio para escutar um jogo de futebol. Muita as vezes ele ficava na cidade para assistir jog na casa de um amigo ou de um parente. Quando não tinha jog, ele faziam um roda de amigo, e ali eles contava estória ou pegava um violão e cantava. E outras vezes eles, chama as pessoa e formava um time de futebol, para ele passarem o tempo. Hoje as pessoas reclama de tudo, se o sinal da Televisão esta ruim tem pessoa que grita, espermia, chora, agride os outro com palavras. As pessoas tem mais que agradecer o que tem, por que meus pais já comeram sopa de taioba com angu e muitas pessoas tem que ser mais umide no seu pensamento e dar mas valor no que tem. Vamos dar valor o que o nossos pais nós dam, o que a vida nos dar, que o que temos e o suor de nossos pais, respate mais a todo que Ti quer bem no seu dia a dia. Respeite para ser respeitado!!! Vocês seja feliz com a sua Televisão</p>	<p style="text-align: center;">A TV</p> <p>Na época de meu pai não existia a Televisão, era pouca a pessoa que tinha a Televisão. Ele mim contou que anda mas de um quilombo pra ir na casa de um parente que</p> <p>Tinha um radio para escutar um jogo de futebol. Jogo na casa de um amigo ou de um parente.</p> <p>Quando não tinha jogo, eles faziam um roda de amigo, e ali eles contava estória ou pegava um violão e cantava.</p> <p>E outras vezes eles, chama as pessoa e formava um time de futebol, para ele passarem o tempo.</p> <p>Hoje as pessoas reclama de tudo, se o sinal da Televisão esta ruim tem pessoa que grita, espermia, chora, agride os outro com palavras. As pessoas tem mais que agradecer o que tem, por que meus pais já comeram sopa de taioba com angu e muitas pessoas tem que ser mais umide no seu pensamento e dar mas valor no que tem.</p> <p>Vamos dar valor o que o nossos pais nós dam, o que vida nos dar, que o que temos e o suor de nossos pais, respate mais a todo que Ti quer bem no seu dia a dia. Respeite para ser respeitado!!! Vocês seja feliz com a sua Televisão</p>
---	---

Fonte: Quadro produzido pela autora

Muitas dificuldades observadas no texto do Exemplo 1, comumente chamadas de “incoerências”, refletem a falta de habilidade do aluno em planejar a coerência do texto a ser escrito, definindo o tema central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos e também a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos no texto. Fica evidente também a falta de domínio de recursos gramaticais (pronomes, advérbios, elipses) e de recursos lexicais (sinônimos, hiperônimos, expressões nominais etc.), fundamentais à produção de sentidos. Para Roncarati (2010, p.22), “a incoerência, entre outras coisas, sinaliza inabilidade em organizar o conteúdo relevante em relação às partes constituintes de um texto”. A impressão que se tem nesse início do texto é de que o aluno vai buscar opor dois contextos: um antigo e um atual. No tempo antigo, a TV era privilégio de poucos, como se pode ver logo no início do texto:

Na época de meu pai não existia a televisão. Era pouca a pessoa que tinha a televisão. Ele me contou que anda mas de um quilômetro para ir na casa de um parente que tinha um rádio para escutar o jogo de futebol. Muitas vezes ele ficava na cidade para acistir jogo na casa de um amigo ou parente. Quando não tinha jogo ele faziam uma roda de amigo e ali eles contavam estória ou pegava o violão e cantava. E outras vezes eles chama as pessoa e formava um time de futebol, para ele passarem o tempo.

Nesse tempo, havia precariedade para quem não tinha uma TV, mas mesmo assim as pessoas se divertiam (jogando futebol, tocando violão ou cantando). No contexto atual, a televisão existe, mas as pessoas não valorizam o que têm e reclamam:

Hoje as pessoas reclama de tudo, se o sinal da televisão esta ruim tem pessoa que grita, espernia, chora, agride os outro com palavras. As pessoas tem mais que agradecer o que tem, por que meus pais já comeram sopa de taioba com angu e muitas pessoas tem que ser mais umide no seu pensamento e dar mas valor no que tem. Vamos dar valor o que o nossos pais nós dam, o que a vida nos dar, que o que temos e o suor de nossos pais, respeite mais a todo que ti quer bem no seu dia a dia. Respeite para ser respeitado!!! Vocês seja feliz com a sua televisão.

O marcador “Hoje” assinala a intenção do aluno de opor essas duas épocas distintas. A presença da oração “por que meus pais já comeram sopa de taioba com angu” sinaliza que o hoje é bem melhor do que o tempo dos pais. A ausência de focalização temática, que deveria ser a televisão e sua influência na vida das pessoas, leva a perceber que há lacunas no desenvolvimento do texto que fazem com que ele pareça incoerente. A influência da TV na vida das pessoas, objetivo da tarefa dada ao aluno, não fica explicitada.

No Exemplo 1, o aluno introduz o tópico “na época de meu pai não existia televisão”, e constrói inicialmente duas cadeias referenciais, com base nos referentes “meu pai” e “televisão”. Embora o termo “televisão” seja retomado explicitamente quatro vezes por repetição de item lexical, pouco se diz sobre a TV e sua influência na vida das pessoas, conforme a proposta da atividade. Assim, o referente “televisão” fica em segundo plano e o texto progride em outra direção, na qual o referente “meu pai” passa a ocupar o foco, para mostrar que a televisão exercia pouca influência na vida das pessoas na época “dos pais”, subentendida a noção de muito tempo atrás. Para reforçar a ideia, outros referentes são introduzidos: o pronome “eles” ora é empregado para retomar “pessoas”, ora para retomar “nossos pais”. O termo “as pessoas” aparece novamente, retomado por “muitas pessoas”, mas agora para se referir a “pessoas” no sentido geral, não àquelas pessoas que se reuniam para contar caso. Ainda que tais informações estejam, de certa forma, relacionadas ao referente “televisão”, as marcas linguísticas utilizadas para estabelecer essa relação exigem um grande esforço do leitor para produção de sentido e se chegar às “intenções”, provavelmente pretendidas pelo autor.

A análise do Exemplo 1 traz evidências da dificuldade do aluno em conectar as informações tematicamente associadas, o que poderia ser feito com mais clareza por meio da construção de cadeias referenciais. Essa operação se faz por meio de relações morfológicas, semânticas, sintáticas e discursivas, para a qual o aluno autor do texto parece não ter desenvolvido habilidades suficientes. Para agir com competência na produção do texto escrito, o aluno-escritor deveria, por exemplo, ser capaz de marcar nos textos suas decisões na ordenação do conteúdo, indicando com marcadores linguísticos como introduziu e retomou elementos que vão construindo a unidade e a progressão temática em seu texto e como esses contribuem para articular o texto como um todo.

Em nossa prática, temos observado vários textos escolares muito semelhantes a esse do exemplo. Temos observado também que as atividades de produção escrita são exigidas do aluno sem que a ele tenham sido dadas condições adequadas para a produção. Não há sistematização, não há ensino. O aluno escreve a partir de temas, de um texto, ou apenas evocando sua imaginação, como se a escrita fosse tão somente uma questão de criatividade. É exatamente por entendermos que esses dois problemas são bastante

recorrentes que, nesta pesquisa, perguntamos até que ponto o trabalho de ensino sistematizado com um gênero textual do tipo expositivo/argumentativo, com foco na operação de textualização (BRONCKART, 1999; CBC, 2008), mais especificamente nas estratégias de referenciação, pode contribuir para desenvolver em alunos que concluem o Ensino Médio maiores habilidades de produção de texto. Para responder a essa questão, optamos por realizar um Projeto Didático de produção de textos com base no gênero Carta Aberta, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (doravante EJA II). Maiores detalhes do contexto investigativo podem ser acompanhados na seção a seguir.

## **1.2 Contexto da investigação e objetivos**

A pesquisa que aqui relatamos situa-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e, como tal, aborda um problema de linguagem que possui reflexos na sociedade e ultrapassa os estudos restritos à sala de aula. Entre os problemas mais frequentes nesse contexto, podemos afirmar que as dificuldades em produzir textos por alunos que concluem o Ensino Médio produzem efeitos diretos nas situações sociais em que a escrita é requerida. Conforme observação de Bazerman (2005), ao escrever textos, produzimos também fatos sociais “que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas”. (BAZERMAN, 2005, p.21).

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros [...]. (BAZERMAN, 2005, p.22).

Na prática, as dificuldades que os alunos enfrentam na produção de textos bem sucedidos, ou seja, que atinjam os objetivos esperados, são um problema do mundo real, centradas no uso da linguagem; por isso, podem levantar diversas questões para pesquisa, tornando-se passíveis de interesse da Linguística Aplicada. Sendo assim, concordamos com Maher e Rokosz (1991, p.251) que as pesquisas em LA têm muito a oferecer, já que o uso inadequado da linguagem pode comprometer seriamente a participação em uma sociedade letrada. No âmbito da formação do docente, a LA pretende contribuir para que haja o entendimento de que a linguagem é socialmente



construída, o que requer uma conscientização política com relação aos problemas inerentes a linguagem e sua vinculação com o contexto social.

A partir dos anos 80, os estudos linguísticos centrados no texto e no discurso tornaram-se pontos de interesse para as pesquisas desenvolvidas em LA, com o foco na interação professor-aluno em sala de aula. (cf. CAVALCANTI, 1986, p.6) Como sabemos, a pesquisa em LA parte de um ponto de interesse para a Linguística, detecta um problema relacionado a esse ponto e busca subsídios teóricos em diferentes áreas que possam contribuir para a solução do problema. Na sequência, “elabora testagens, aplica-as, procura uma solução para a questão e propõe encaminhamentos na forma de sugestões para a preparação de material didático” (CAVALCANTI, 1986, p.7). Nosso trabalho se inscreve nesse quadro, uma vez que parte das dificuldades encontradas por alunos que concluem o Ensino Médio em realizar um dos processos de textualização que julgamos fundamental na produção textual, a referenciação. Para lidar com a questão, procuramos respaldo na Linguística Textual, na Pedagogia e na Psicologia Educacional, bem como em propostas curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil quais sejam, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC-LP, 2008) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002).

A escolha de alunos da EJA II como sujeitos de pesquisa deu-se principalmente pelo fato de essa modalidade de ensino fazer parte das políticas públicas adotadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), para a redução de desigualdades educacionais. Foi criada em cumprimento ao Plano Nacional de Educação, que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de educação de jovens e adultos até 2011. O objetivo da EJA é promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência na educação básica. Para facilitar a reinserção desses alunos no processo de aprendizagem, as fases anuais podem também ser subdivididas em unidades de ensino de menor duração. Nessa modalidade, o tempo curricular do aluno pode ser também reorganizado em projetos pedagógicos, o que faz desse ensino um campo propício às inovações didáticas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

de Jovens e Adultos estão dispostas no Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nacional. De acordo com o documento:

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (CNE/CEBN, 2000.p. 4)

De acordo com esse princípio e em consonância com as novas tendências teórico-metodológicas, foram elaboradas propostas curriculares pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>7</sup>, para subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação. Em Minas Gerais, o programa da EJA segue os PCN-LP (2000) para o Ensino Médio. O ensino de Língua Portuguesa está inserido, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; de acordo com tais documentos, deve-se evitar a análise descontextualizada da língua, procurando criar situações de aprendizagem que favoreçam a relação entre os conceitos gramaticais e suas operacionalizações.

No tocante à organização dos textos, por exemplo, as diretrizes da EJA recomendam explicitar a mobilização de habilidades que envolvem o conhecimento de mundo, da organização e das características de um gênero textual, e o conhecimento linguístico, tais como itens lexicais, estruturas sintáticas, recursos estilísticos. Ampliar tais habilidades é uma imposição que vai além de uma explicação teórica. Trata-se de levar a uma reflexão sobre os recursos que a língua oferece e à utilização desses recursos em situações apropriadas.

Assim, tendo em vista os princípios que regem a EJA para o ensino de Língua Portuguesa, condizentes com nossas opções teórico-metodológicas, com a colaboração do professor de Língua Portuguesa da referida turma, elaboramos um Projeto Didático

---

<sup>7</sup> Lançadas pela SEF em 2002, com base na Revolução nº01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas.

com Carta Aberta (doravante PD), que guarda muitos pontos em comum com a noção de Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Nosso intuito, além de obter dados para a investigação, foi contribuir para que os alunos dessa modalidade de ensino desenvolvessem suas capacidades de produzir textos. A Carta Aberta foi o gênero textual escolhido graças à sua função social no domínio discursivo interpessoal: é um gênero por meio do qual se expõem publicamente opiniões e/ou reivindicações acerca de um determinado assunto, de interesse coletivo. Com a elaboração desse instrumento, tivemos a intenção de proporcionar aos alunos uma situação de escrita significativa, tanto por terem o que dizer sobre um tema de seu interesse e conhecimento, quanto pela possibilidade de se apropriar de recursos que a nossa língua tão fartamente disponibiliza. Em síntese, na aplicação do PD buscamos obter dados para compreender melhor o processo de produção de textos escritos, ao mesmo tempo em que procuramos favorecer condições para que os alunos desenvolvessem capacidades de linguagem, principalmente no que dizem respeito à construção da unidade temática do texto e de sua progressão.

Partimos da hipótese de que um trabalho sistemático com um gênero textual poderia desenvolver nos alunos habilidades específicas na produção de textos: tanto em relação aos aspectos de sua construção global, quanto aos aspectos mais pontuais de sua organização (como na construção de Cadeias Referenciais que favorecem a unidade temática e a progressão do texto).

O objetivo geral da investigação foi analisar um trabalho sistematizado de leitura e escrita com um texto do gênero Carta Aberta, verificando até que ponto esse trabalho poderia contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno como produtor de textos. Para isso, foram executadas várias oficinas, cujo desenvolvimento encontra-se detalhado no capítulo 3, seção 3.3.1. A aplicação do referido projeto procurou verificar e desenvolver especificamente, entre outras habilidades, o emprego de algumas estratégias na construção de cadeias referenciais.

Foram objetivos específicos deste trabalho: 1. Verificar as contribuições de um PD para o desenvolvimento de algumas habilidades dos alunos participantes na produção de textos do gênero Carta Aberta; 2. Identificar as cadeias referenciais empregadas pelos alunos em suas produções iniciais e analisar os efeitos desse uso para a construção

global dos sentidos produzidos; 3. Identificar e analisar os efeitos das cadeias referenciais empregadas pelos alunos em suas produções finais, verificando até que ponto elas se modificaram após a aplicação do Projeto Didático.

Delimitados assim a natureza e o contexto da pesquisa, passamos no capítulo a seguir aos pressupostos teóricos que embasaram as análises e discussões empreendidas neste trabalho.

## **CAPÍTULO 2 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: UM PROCESSO QUE PODE SER ENSINADO**

Neste capítulo, discutimos inicialmente como tem sido a prática de produção de textos na escola quando sustentada pelas ideias tradicionais de texto como produto; em seguida, apresentamos as teorias que sustentam o conceito de texto como processo e trazem contribuições para um trabalho mais eficiente com a produção textual; na sequência, discutimos o conceito de referenciação e cadeias referenciais como parte do processo de produção textual; por fim, com base nessas teorias, apresentamos uma proposta de trabalho com a produção de textos que se coaduna com a perspectiva processual e podem ser desenvolvidas na escola.

### **2.1 A produção de textos na sala de aula - como tem sido na prática**

Em investigações anteriores<sup>8</sup>, constatamos que, apesar das novas diretrizes teórico-metodológicas propostas a partir dos anos 80 para o ensino de Língua Portuguesa, perdura nas escolas um ensino centrado no aprendizado da metalinguagem gramatical, que parte do princípio de que descrever a língua é o bastante para que o aluno conquiste habilidades de leitura e escrita. (cf. LEITE, 2009). Nesse contexto, a prática de produção de textos, não chega a ocupar um lugar de destaque nas aulas de Português. Quando acontece, pauta-se geralmente pelo reconhecimento e pelo treinamento das estruturas dos tipos textuais, postulando a produção escrita como reprodução de textos. Como apontamos anteriormente, o descompasso entre teoria e prática é evidente.

Assim, apesar das várias reformas de ensino da língua que buscaram melhores propostas de produção textual, não é prática comum na escola proporcionar experiências de interação entre os interlocutores por meio de textos escritos em situações comunicativas concretas. Significa que as atividades de escrita são, na maioria das vezes, de caráter simulado e prescritivo, nas quais não se define com precisão a quem o aluno deve se

---

<sup>8</sup>LEITE, A.M. “Elementos articuladores em artigo de opinião: uma experiência com sequência didática no ensino médio”. Dissertação de Mestrado defendida em agosto de 2009, na UFMG.

dirigir quando escreve e com que finalidade. Além disso, os textos dos alunos são feitos em versões únicas, sem revisões, o que não permite que as dificuldades possam ser discutidas e trabalhadas e, por consequência, que avanços sejam detectados. O tratamento didático equivocado dado à atividade de produção escrita pode ser atestado pelas redações de exames oficiais<sup>9</sup>, que são bons indicadores de um ensino centrado em regras gramaticais, vistas como únicas ferramentas para intervir nos textos dos alunos.

Não é difícil constatar, portanto, que uma visão tradicionalista de ensino continua vigente mesmo depois de tantos anos de publicação dos PCNs (1998), revelando certa desconfiança em relação à eficácia das inovações teóricas, já que muitos professores optam por manter a rotina normativa na produção de textos, talvez como forma de segurança. Opção essa que reforça um trabalho descontextualizado com atividades escritas, centrado na ideia de “guiar” o aprendizado do aluno, em vez de promover situações de escrita mais significativas. O princípio da formação, do texto esteticamente apresentável, sem erros ortográficos, continua norteador da produção escrita, relegando a planos secundários a situação de comunicação, as relações de interlocução estabelecidas no texto e a finalidade para a qual o texto será produzido. Além disso, a atividade de produção de textos normalmente é proposta após a conclusão do estudo de algum conteúdo gramatical, como se fosse possível garantir o domínio desse conteúdo e a sua aplicação na produção textual.

Assim, embora o texto seja o ponto de partida e já se adotem as noções de gênero textual, a utilização desses conceitos é feita em forma de regras ou modelos pré-estabelecidos.

Fato é que as diretrizes teórico-metodológicas, divulgadas a partir da implantação dos PCN para o Ensino Médio (2000), inserem o ensino de Língua Portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com a finalidade básica de desenvolver competências de “manejar sistemas simbólicos e decodificá-los” (PCNEM,

---

<sup>9</sup>Exame Nacional do Ensino Médio e os vestibulares requerem a produção textual, com finalidade de avaliar o conhecimento do aluno acerca do assunto em pauta, a organização de suas ideias, suas habilidades linguísticas, vocabulário, argumentação, o domínio dos recursos específicos da modalidade escrita,

2002.p.24)<sup>10</sup>. Essa orientação, no entanto, não pretende reduzir a língua a um sistema de signos, pois, como se esclarece no CBC-LP (2008 p. 11), dominar a linguagem e suas tecnologias não se trata apenas da decodificação de sinais, mas também, e principalmente, do reconhecimento de sentidos subentendidos, ligados ao contexto de produção, ao conhecimento de mundo e dos valores partilhados pelos envolvidos em eventos que envolvem o uso da linguagem.

Sendo assim, a interpretação das diretrizes que os PCN estabelecem para o ensino de Língua Portuguesa, apresentada no CBC-LP, leva em conta a concepção de linguagem como atividade interativa, segundo a qual as principais competências a serem desenvolvidas são a leitura e a escrita, compreendidas como:

atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo da interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem (CBC-LP, 2008, p.13).

O objetivo principal do ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, é expandir a capacidade do aluno de uso da linguagem, desenvolvendo suas habilidades de comunicação em diferentes gêneros de discursos, com vistas à participação social e política. Essas orientações chegam à escola, por meio das propostas curriculares e dos manuais do livro didático, mas com pouco ou nenhum esclarecimento para o professor. Como ressalta Antunes (2010):

a competência para a exploração da linguagem, em eventos de comunicação oral e escrita, supõe, por um lado, uma fundamentação teórica ampla, consistente e suficientemente clara, que contemple aspectos fundamentais de sua construção e de seu funcionamento” (ANTUNES, 2010, p.14).

Infelizmente, o fato de tais noções estarem presentes nos documentos oficiais não garante que os professores as compreendam e/ ou nelas encontrem implicações suficientes para adotá-las na prática. O motivo, como apontamos anteriormente, pode

---

<sup>10</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 2000, são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional.

estar ligado à forma como a teoria foi transposta para a realidade escolar, sem levar em conta as condições em que os professores receberam e aplicaram as novas orientações. Assim, observados esses aspectos sobre a prática tradicional, apresentamos na próxima seção, em contrapartida, as novas abordagens para um trabalho com a produção textual condizentes com os avanços alcançados pelos estudos linguísticos das últimas décadas. Nosso trabalho, como sinalizamos, pretende contribuir para uma melhor compreensão desses estudos, bem como para a implementação na aula de Português das orientações oficiais deles advindas.

## **2.2 O texto como processo - mudanças de perspectivas para a prática de produção**

Um dos maiores ganhos para a prática de produção de textos na escola é a abordagem interativa da língua que subsidia os tópicos e habilidades presentes no CBC-LP (2008). Essa perspectiva de trabalho opera com a ideia de produção textual como atividade complexa, situada em contextos da vida cotidiana, que envolve, além da materialidade linguística, fatores discursivos, cognitivos, afetivos e sociais. Nesse documento curricular, procura-se superar a noção de redação como atividade avaliativa e de texto como produto da aplicação de regras gramaticais, pois, embora esses conhecimentos sejam necessários, é preciso considerar “outros aspectos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos as serem redigidos” (DOLZ, 2010, p.15).

Essa abordagem parte da premissa de que um texto não se define por propriedades imanentes, mas como o resultado da combinação de elementos linguísticos (e não linguísticos), cognitivos e sociais e por determinadas condições que conduzam à produção de sentidos. Tais elementos são definidos pelos parâmetros da situação comunicativa em que o texto se insere, como o lugar e o momento da produção, os papéis dos interlocutores, a finalidade e o assunto, este representado pelos conhecimentos de mundo armazenados e organizados na memória dos interlocutores.

Outro importante pressuposto da perspectiva interativa é o lugar que se pretende conferir ao aluno de sujeito ativo, uma vez que, ao produzir um texto, sua voz efetivamente aparece marcada por quatro fatores essenciais: ter o que dizer, para quem dizer, razão para dizer e condições de escolher as melhores estratégias para seu projeto



de dizer (MARCUSCHI, 2008). Assim, ao ensinar a produzir textos, o professor deverá levar o aluno a uma conscientização das operações realizadas nessa produção, de modo a focalizar os elementos específicos da constituição do texto. Essas ideias requerem uma postura didática que enfoque o texto e sua produção como um processo, no qual são mobilizados e articulados aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, e não mais como um exercício mecânico, padronizado e único, aplicável a todo e qualquer texto.

Segundo as recomendações do CBC-LP (2008, p.14), o trabalho com a produção textual na escola deve envolver novos níveis de análise que levem em conta as dimensões pragmáticas e discursivas da língua. Significa considerar que além dos elementos sintáticos e gramaticais existem fatores extralinguísticos ligados ao contexto situacional e discursivo que determinam a construção de sentidos no texto. Como ressalta Bazerman, “a leitura e a escrita não podem ser vistas como processos autônomos de forma e significados puros, separados das circunstâncias, das relações e das ações sociais” (BAZERMAN, 2005, p.99). A partir dessas colocações, importa compreender a produção de textos como prática social concreta<sup>11</sup>, que analisa a significação linguística de acordo com a interação entre os interlocutores, os elementos socioculturais em jogo, bem como os efeitos produzidos pela combinação desses elementos.

Em síntese, a perspectiva da produção de texto como prática social procura contemplar a relação do sujeito com a língua e suas condições de uso, sem, no entanto, menosprezar os aspectos do sistema linguístico. Sob essa visão, admite-se a língua como atividade interativa, social e mental, que permite a estruturação do conhecimento (MARCUSCHI, 2008, p.65), e não mais como um sistema fechado, de regras homogêneas, conceito este que vem sustentando a prática de texto com base apenas no sistema formal da língua.

---

<sup>11</sup> A concepção do texto como processo passa por um longo percurso de diferentes vertentes teóricas com implicações pedagógicas, assim sintetizadas: a abordagem da escrita como processo retórico-gramatical, cuja preocupação está centrada na estrutura e na correção do léxico e da gramática; a abordagem da escrita como processo textual, cujo objetivo central se direciona à compreensão de mecanismos de coerência e coesão textuais, buscando atentar para o funcionamento da micro e macroestruturas do texto acerca da textualização; a abordagem da escrita como processo cognitivo, cuja explicação da produção do texto resulta de mecanismos psico e neurolinguísticos ativados pelo sujeito-escritor na situação de produção e a abordagem da escrita como prática social, a qual se procura relacionar a linguagem a suas diferentes manifestações psicossociais (MARCUSCHI, 2008).

O pressuposto básico do texto como prática social é que todas as manifestações verbais se dão por meio de textos, produzidos no interior de ações situadas histórica e socialmente. Essa ideia encontra-se fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que defende a tese de que as práticas de linguagem situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano. O ISD tem sido, sem dúvida, uma contribuição de grande importância para sustentar a ideia de interação como ações de linguagem, construídas por meio de trocas, de negociação de sentidos em uma situação de comunicação.

Para sustentar essa ideia, a noção de gêneros do discurso é basilar por meio da qual Bakthin/Volochinov (1992) aponta um caminho de como operar e lidar de modo mais estável com as relações humanas mediadas pela linguagem:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 1992, p.301).

A respeito dos gêneros, coexistem atualmente no cenário dos estudos linguísticos e discursivos várias correntes que resultam em diferentes termos para designar as situações em que os gêneros textuais estão envolvidos: evento comunicativo (SWALES, 1990), ação linguageira (BRONCKART, 1999), atividade de linguagem, ato de fala (BAZERMAN, 2005), registro (HASAN, 1989; EGGINS; MARTIN, 1997), atividade social (MAINGUENAU, 1998), prática discursiva (FAIRCLOUGH, 1992), e prática, evento, ação e interação sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Embora sob prismas diferentes, tornou-se consenso a focalização do gênero na relação com as práticas sociais; dessa forma, é possível perceber a flexibilidade e dinamicidade dos gêneros requeridas por essas práticas. Tomamos por superadas, portanto, as teorias que privilegiam a estrutura do gênero, de forma estanque e dissociada da língua em funcionamento.

Sendo assim, no presente trabalho, importa enfatizar os estudos e experiências sobre a incorporação dos gêneros na esfera escolar, bem como as metodologias propostas para sua didatização. Nesse campo, é fundamental a contribuição do grupo de Genebra Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), segundo os quais os

gêneros são instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares; são, na verdade, *megainstrumentos*<sup>12</sup> que permitem adaptar os textos a situações comunicativas particulares. Na linha de Bakhtin (1979), os autores distinguem três dimensões do gênero: 1) os conteúdos dizíveis, 2) a estrutura comunicativa 3) e as configurações específicas de unidades linguísticas. Destacamos também os estudos de Bazerman et al. (2005, 2006); Marcuschi (2002, 2005); Meurer e Motta-Roth (2002); Motta-Roth (2005, 2006); Rodrigues (2005); Signorini (2006). De acordo com Bazerman (2005),

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis do escritor e do leitor, os motivos, as ideias, a ideologia, o conteúdo esperado do documento e o lugar onde tudo isso cabe em nossas vidas (BAZERMAN, 2005, p.84).

Como ressalta Marcuschi (2005, p.19), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Na perspectiva do ISD, Bronckart (2006) organiza um estudo de formação/pesquisa com textos, para fornecer critérios racionais e didáticos para o “domínio da *expressão escrita*” (2006, p. 13). Para o autor

os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos [...] qualquer produção de texto implica [...] *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística.(BRONCKART, 2006, p. 143 – grifos do autor).

Em consonância com esses estudos, admitimos que seja por meio dos gêneros que as práticas de linguagem podem ser incorporadas às atividades do aluno. Por práticas de linguagem entendemos as situações de interação social, nas quais as pessoas fazem certo uso da língua, o que significa que o uso que fazemos da linguagem é determinado pelas relações sociais; para cada situação, buscamos um discurso adequado que vá atender aos nossos objetivos comunicativos. Partindo, pois, do princípio de que as

---

<sup>12</sup>De acordo com Dolz & Scheuwly (1998, p.65), o gênero textual é chamado de megainstrumento por se constituir por um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular.

práticas de linguagem se materializam nos textos, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais e as situações em que são produzidos pode nos aproximar de aspectos importantes da constituição do texto, como conteúdos veiculados, estrutura organizacional, traços da posição enunciativa do seu autor permitindo a identificação de regularidades.

Com base nessas postulações, reafirmamos que o trabalho de produção de textos a partir de um determinado gênero textual é um meio de observar, em situações de uso real da linguagem, como aspectos semânticos sintáticos e discursivos se interrelacionam na organização do texto.

O ensino/aprendizagem por meio dos gêneros textuais tem procurado superar a perspectiva tipológica, centrada essencialmente nas propriedades formais dos textos. Essa nova visão requer que compreendamos a produção textual como nossa representação do real, de nosso contexto social e dos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita.

Necessário se faz lembrar, como afirma Bakthin/Volochinov (1992) que os gêneros do discurso possuem traços relativamente estáveis de organização que nos permitem reconhecê-los, mas essas marcas são suscetíveis às mudanças históricas, culturais, sociais e ao estilo de seus autores. Bronckart (1999) atualiza essa questão sob o rótulo de gêneros de texto, reiterando a ideia de que tais gêneros podem ser facilmente reconhecidos nas práticas sociais. Para o autor, “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.” (BRONCKART, 1999, p. 48). Significa dizer que, embora a estabilidade relativa dos gêneros seja um fator importante, na medida em que oferece um princípio norteador para a produção textual, outros aspectos sócio-históricos e dialógicos que definem essa produção precisam ser levados em conta. Sendo assim, não se deve perder de vista a feição dinâmica dos gêneros e sua maleabilidade para adequar-se às necessidades e inovações requeridas pelas atividades sociais.

Coscarelli (2009, p.82) reforça essa ideia, afirmando que a opção de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para a formação de leitores fluentes

e bons escritores, desde que o gênero em questão seja focado de acordo com suas condições de produção e recepção, pois “um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função” (MARCUSCHI, 2005). E essa função ajuda a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, a fim que ele seja eficaz, atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada suas condições de produção, quais sejam: a finalidade; a especificidade do gênero; os lugares preferenciais de circulação; o interlocutor eleito.

A respeito do trabalho com o gênero na escola, afirma Geraldini (2011) – e com ele concordamos - que existe hoje uma tendência de tomar os gêneros textuais como objetos de aprendizagem previamente definidos, sem levar em conta a plasticidade que os caracteriza. Para o autor, esse tratamento pedagógico, com espírito marcadamente normativo, confere ao gênero o caráter de “capital escolar”, por meio do qual o aluno pode “exercitar” a língua, comprometendo a perspectiva do gênero como entidade dinâmica e social. Essa abordagem do gênero na escola tem acontecido com frequência; provavelmente, pelo desconhecimento das bases teóricas ou por uma interpretação equivocada dessas teorias sobre o gênero e ensino. Para essa discussão, recordamos Bronckart (2010), que também rejeita o *aplicacionismo* e defende uma seleção criteriosa dos elementos teóricos mais adequados e/ ou passíveis de adaptação aos programas e métodos de ensino, tendo em vista os objetivos sociais definidos para uma didática da produção escrita.

Com base nas observações supracitadas, reiteramos que os gêneros não devem ser concebidos como estruturas rígidas e estanques, mas como formas culturais e cognitivas dinâmicas. Contudo, é importante observar que a identidade dos gêneros é um fator de grande importância a ser considerado. Ao produzirmos um texto, precisamos observar algumas regularidades que nos permitem identificar o gênero e a situação comunicativa a que pertence. Isso, sem perder de vista a flexibilidade no tocante às escolhas, ao estilo e à criatividade. O próprio Marcuschi (2005) ressalta que

os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas (MARCUSCHI, 2005, p18).

Conforme esses parâmetros, os documentos curriculares oficiais<sup>13</sup> recomendam a escolha dos gêneros que orientarão o trabalho com os textos, tanto no uso, como na reflexão e prática de análise linguística, antes de selecionar os conteúdos sugeridos para as práticas de linguagem. De acordo com as orientações dos PCN, no Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC-LP, 2008) afirma-se que uma das condições básicas para se produzir um texto de um determinado gênero é conhecer sua estrutura e as estratégias linguístico-discursivas nele recorrentes. Para mostrar como se dá essa organização, Dolz (2010) cita cinco operações recursivas básicas, que podem ser retomadas ou antecipadas durante a atividade de produção: 1) contextualização, que consiste na interpretação da situação de comunicação e na organização de um texto pertinente; incluem-se nessa fase a escolha do gênero textual adequado, a identificação dos interlocutores, o modo e o lugar de circulação; 2) elaboração do desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero escolhido; 3) planificação ou organização do texto em partes; 4) textualização, que diz respeito à seleção das marcas linguísticas a serem empregadas no texto; 5) releitura, revisão e reescrita do texto.

Outro importante contributo teórico-metodológico, ao qual recorreremos para analisar e melhor compreender a dinâmica da construção e organização interna dos textos, é o conceito de “arquitetura textual”, proposto por Bronckart (1999) na perspectiva do ISD. Segundo o autor, essa arquitetura se estrutura como um “folhado”, constituído por três camadas sobrepostas, também identificadas como níveis, conforme o grau de dependência contextual: o primeiro nível, mais profundo, diz respeito à infraestrutura textual, subdividida em planificação geral do conteúdo temático, e os tipos de discurso, referentes à construção de mundos discursivos e seus correspondentes *tipos de discursos*: mundo do expor implicado (discurso interativo), mundo do expor autônomo (discurso teórico); mundo do narrar implicado (relato interativo) e mundo do narrar autônomo (narração). Ainda no nível da infraestrutura textual, o autor propõe outra

---

<sup>13</sup>Os PCN e os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, propõem um trabalho pedagógico com os gêneros textuais, explicitando as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição e dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros ficcionais ou não-ficcionais que circulam socialmente.

forma de planificação - as sequências, que podem aparecer combinadas nos textos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal.

O nível intermediário da arquitetura textual é composto pelos mecanismos de textualização, caracterizado pela coerência, ou seja, as relações entre os níveis de organização do texto; e pela coesão nominal e verbal, explicitada pelos organizadores textuais. O nível mais superficial diz respeito aos os mecanismos enunciativos, responsáveis pela coerência pragmática do texto (BRONCKART, 1999). Estão presentes nesse nível os modalizadores, elementos que marcam as avaliações do enunciador sobre aspectos do conteúdo temático, bem como as vozes dos interlocutores, que expressam papéis sociais e posições assumidas pelo enunciador.

No âmbito do ensino, esse modelo de análise pode guiar o trabalho com o aluno para o desenvolvimento das seguintes capacidades de linguagem, segundo Dolz & Schneuwly (1998):

- Capacidades de ação: reconhecimento do gênero e das representações do contexto de produção e mobilização de conteúdos;
- Capacidades discursivas: reconhecimento da infraestrutura geral do gênero, tipos de discurso e de sequências mobilizadas;
- Capacidades linguístico-discursivas: reconhecimento dos mecanismos de textualização responsáveis pela coesão nominal, verbal e pela conexão, bem como o emprego dos recursos linguístico-discursivos e mecanismos enunciativos para a construção global do texto.

Nessa perspectiva, ancorada nas ideias de Bronckart (1999), a proposta curricular de Língua Portuguesa de Minas Gerais (CBC-LP, 2008, p.33-54) traz um Eixo Temático inteiramente dedicado à Compreensão e Produção de Textos, a fim de possibilitar o trabalho com as capacidades de linguagem definidas por Dolz & Schneuwly (1998). Para tanto, esse eixo procura contemplar operações envolvidas no desenvolvimento de habilidades de compreender e produzir textos de diferentes gêneros; é composto por tópicos e subtemas de estudo dos gêneros, que englobam as operações de contextualização, tematização, enunciação e textualização.

Portanto, no CBC-LP (2008) a contextualização compreende o reconhecimento da situação comunicativa da interação verbal, iniciando pela identificação dos interlocutores e seus papéis sociais. A tematização envolve o reconhecimento do tema, assunto ou tópico discursivo de que trata o texto. A enunciação diz respeito às vozes que aparecem no texto, podendo ser estas do próprio locutor do texto, como também vozes sociais representadas, que aparecem mencionadas, citadas, parafraseadas, parodiadas ou meramente lembradas. A textualização, por sua vez, é o ato de organizar o conteúdo temático de maneira sequencial, considerando o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos comunicativos e os posicionamentos enunciativos dos locutores frente ao tema. É a forma de ordenar o conteúdo, introduzir e retomar tópicos discursivos para garantir a unidade e a progressão temática, estruturar e articular os enunciados e partes do texto.

É possível perceber que as diretrizes para análise do texto presentes no CBC-LP (2008), fortemente influenciadas por Bronckart (1999), seguem uma abordagem descendente das práticas de linguagem, que parte das atividades gerais para as ações de linguagem, das ações para os textos, dos textos para as unidades linguísticas. Semelhante a essa abordagem, destacamos a proposta de Antunes (2010), segundo a qual uma análise significativa do texto deve levar em conta uma dimensão global, que representa o eixo de sua coerência, e um nível interno, com aspectos mais pontuais de sua construção. No nível global, estão incluídos o universo de referência para o qual o texto remete, o campo de circulação, o tema central, a função comunicativa, as representações e visões de mundo, os padrões de organização, as particularidades da superestrutura de cada gênero, os recursos de progressão temática, de encadeamento e de articulação das partes do texto, a adequação à situação comunicativa e as relações intertextuais.

Já os aspectos pontuais da construção do texto dizem respeito a elementos mais específicos, tais como recursos sintático-semânticos (preposições, conjunções, advérbios, locuções etc.), relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia e paronímia, concordância verbal e nominal e suas relações com a continuidade temática, marcas de conexão, expressões referenciais e retomadas dessas expressões, entre outros (ANTUNES, 2010, p.57).



Para mostrar como as propostas de Bronckart (1999) e Antunes (2010) se aproximam, sintetizamos no quadro a seguir os aspectos focalizados por cada autor para uma análise que contemple todos os níveis de organização do texto.

**Quadro 1 Propostas de análise do texto na perspectiva processual**

<b>BRONCKART (1999)</b>	<b>ANTUNES (2010)</b>
<b>Infraestrutura Geral Dos Textos</b>	<b>Dimensão global do texto</b>
Plano textual global Tipos de Discursos Tipos de Sequências	Universo de referência Unidade semântica Progressão do tema Propósito comunicativo Esquemas de composição Relevância informativa Relações com outros textos
<b>Mecanismos De textualização</b>	<b>Aspectos da construção do texto</b>
Conexão Coesão nominal Coesão verbal	Coesão e a coerência Tipos de nexos textuais Recursos de constituição dos nexos textuais
<b>Mecanismos Enunciativos *</b>	
Vozes Modalizações	

Fonte: Quadro produzido pela autora.

\*Embora os mecanismos enunciativos não estejam explicitados na proposta de Antunes (2010), tais aspectos se encontram de certa forma contemplados tanto na dimensão global do texto quanto nos aspectos da construção do texto.

É importante ressaltar que, embora as propostas sejam semelhantes, a perspectiva de Antunes (2010) é essencialmente didática, direcionada a professores de português do ensino fundamental e médio, e a alunos de letras ou de pedagogia. De acordo com a autora, sua intenção é trazer “algumas pistas para a caminhada no meio do labirinto que é a análise de texto enquanto atividade pedagógica” (ANTUNES, 2010, p.13).

Nessa perspectiva, apontar para mudanças significativas na produção de texto na sala de aula implica considerar que o texto se organiza em torno de uma infraestrutura ou dimensão global e em torno de mecanismos de textualização ou aspectos pontuais de sua construção, como sugerem Bronckart (1999) e Antunes (2010). Pelos pontos em comum que apresentam, de acordo com a visão processual do texto aqui assumida, procuramos conjugar as duas propostas, tomando-as como diretrizes para nosso

trabalho. Em nossas análises, procuramos realizar esse movimento descendente, sugerido pelos autores supracitados, o que nos permitiu colocar em evidência as capacidades de linguagem dos alunos, bem como algumas habilidades que dizem respeito ao mecanismo de textualização que consideramos essencial ao estabelecimento da coesão nominal: a referenciação. Os fundamentos teóricos e as estratégias envolvidas nesse processo são explicitados na seção a seguir.

### **2.3 Textualização e Referenciação no processo de produção textual**

Para falarmos em referenciação e sobre sua função no processamento do texto, importa destacar inicialmente o sentido que aqui assumimos do termo “textualizar”, conforme CBC-LP (2008); no documento, essa ação é definida como a tomada de decisões sobre como ordenar o conteúdo do texto, introduzir e retomar tópicos discursivos, estruturar e articular enunciados e partes do texto, buscando garantir a unidade e a progressão temática. Trata-se de uma noção fundamentada no conceito de arquitetura textual de Bronckart (1999), mais especificamente, no que diz respeito à operação de textualização, situada no nível intermediário dessa arquitetura. Várias estratégias estão envolvidas nessa operação, entre as quais destacamos os recursos linguísticos empregados no processo de referenciação. No CBC-LP (2008), tais recursos são denominados marcadores da coesão nominal, mobilizados nas estratégias de introdução temática, de manutenção e retomada. Para Antunes (2010), esses recursos, que ela chama de nexos textuais, podem ser examinados no nível interno do texto, cumprindo o papel de vinculadores de sentidos.

O tratamento da coesão no CBC-LP (2008) procura superar o conceito estritamente linguístico, reunindo no mesmo subtópico os dois tipos clássicos de coesividade: a coesão sequencial, realizada por elementos conectivos; e a coesão referencial, realizada por aspectos semânticos. Para Marcuschi (2000), as noções de referenciação e coerência se interpenetram:

A referência providencia pistas sugestivas para a produção de sentidos e a coerência é o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos em modelos representacionais (MARCUSCHI, 2000, p.9).

É importante destacar que a unidade e a sequencialidade do texto não são processadas tão somente por elementos da superfície textual, de modo que outros fatores nem sempre marcados pela materialidade linguística devem ser considerados no estabelecimento da coesão. Contudo, embora não sejam indispensáveis, em certos casos é interessante que esses recursos apareçam “como facilitadores da compreensão e da produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p.108).

Antunes (2010) aponta a importância de um grupo de recursos linguísticos, lexicais e gramaticais que, segundo ela, ajudam a construir os sentidos e as intenções do texto: a repetição de palavras, a paráfrase, o paralelismo, a substituição de unidades do léxico, substituição pronominal, a associação semântica entre palavras e o uso de expressões conectivas. Como veremos no decorrer desta seção tais recursos, que concorrem para a construção da coesividade, têm sido examinados, na atualidade, no interior dos processos de referenciação, que passam a representar, segundo Marcuschi (2008), a fusão dos processos de textualização. Para além dessa fusão, temos razões para afirmar que as operações de referenciação são essenciais para definir o eixo principal da textualização, introduzindo o tema e costurando informações, pontos de vista, argumentos, ao mesmo tempo em que se procura manter a ideia central.

De acordo com Antunes (2010), a referenciação pode ser basicamente definida como uma propriedade da linguagem, uma forma de operar no interior dos discursos com elementos designadores como pessoas, coisas, animais, lugares, eventos, fatos, propriedades etc. A autora afirma que, para que um texto se constitua como tal, é necessário que haja um encadeamento, uma articulação entre os elementos que formam um texto, um fio condutor que “confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade” (ANTUNES, 2010, p.117).

Admitimos com os autores que a referenciação é fundamental para compreender o funcionamento dos textos; contudo, esse processo ainda não foi suficientemente analisado do ponto de vista didático, principalmente no trabalho com a produção de textos. Por esse motivo, aqui defendemos a necessidade de se dar maior atenção a esse aspecto tão importante da construção textual, na forma de novos tratamentos didáticos que possam ressaltar a relevância dessa operação em todos os níveis da arquitetura textual (BRONCKART, 1999).

Nossa posição encontra apoio na afirmação de Antunes (2010): “ao produzir um texto procuramos assegurar uma sequência da qual resulte a unidade, a coerência linguística e pragmática pretendida”. Efeito esse que pode ser obtido por meio dos processos de referenciação bem elaborados: “por vezes, uma palavra que aparece no primeiro parágrafo já aponta para a direção argumentativa assumida e, assim, condiciona o sentido de uma outra que consta bem adiante” (ANTUNES, 2010, p 47).

A referenciação, portanto, é um processo que envolve sub-operações de explicitação, repetição, pressuposição cognitiva, seleção sintática e lexical. No fragmento a seguir, extraído de um livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio (AMARAL [et. al.], 2005, p.279), destacamos exemplos de algumas dessas ações:

A linguagem (1) – a fala humana (2) – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem (3) é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem (4) é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. [...] Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras (5) já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações.

Louis Hjelmslev. Prolegômenos a uma teoria da Linguagem, São Paulo, Perspectiva, 1975.

No excerto acima, observamos que o parágrafo se inicia com um tópico (1), que logo em seguida é explicitado por uma expressão definida (2). No decorrer do texto, esse tópico é retomado por repetição (3 e 4) e por um sinônimo da expressão definida (5). São essas alguns recursos utilizados para estabelecer a coesão e manter ativada uma informação em andamento no discurso que cumprem também a função de organizar sequencialmente o conteúdo temático de um texto, por meio de elementos sucessivos, formando uma cadeia de sentido. De acordo com Cafiero (2002) “[...] os objetos referidos são retomados para indicar que o texto continua tratando de um mesmo assunto (continuidade) e ao mesmo tempo progride (progressão)” (CAFIERO, 2002, p.31).

Os movimentos de introdução e retomada de objetos na produção/compreensão de um texto são hoje examinados no interior do conceito de referenciação, entendida como uma construção colaborativa de sentidos, que tem por base a noção de “linguagem

como atividade sociocognitiva, em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial” (MARCUSCHI, 2008, p.139). Sob essa ótica, significa que, no estabelecimento das relações referenciais, os referentes não são dados a priori, mas construídos no discurso. Essa concepção ganha força a partir dos anos 80, quando as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação passam a ser objeto de análise. Nessas atividades, os sujeitos constroem mundos textuais, cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são interativamente e discursivamente constituídos em meio às práticas sociais.

Na concepção de Mondada & Dubois (2003), a referenciação emerge dessa não correspondência entre as palavras e as coisas; trata-se, na verdade, de um processo de construção e ajustamento do referente ao quadro contextual em que se insere. Nessa nova maneira de entender as construções referenciais, parte-se do pressuposto de que não há um sentido pronto para as palavras, nem uma ligação direta entre as palavras e as coisas. O que se observa entre linguagem e mundo, na verdade, é a grande dificuldade que encontramos para nomear com precisão. Como ressaltam as autoras, as atividades humanas que envolvem a interpretação são marcadas por muitos “erros” e “insucessos”, corroborando a ideia de que os recursos linguísticos por si sós não são suficientes para denominar as entidades do mundo; os sentidos são negociados por mediações bastante complexas, de ordem linguística e sócio-cognitivas. Para fundamentar essa tese, partimos da posição defendida por Mondada (2001), segundo a qual a referenciação

não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores (MONDADA, 2001, p.9).

Sob esse prisma de complexidade, portanto, o conceito de referenciação distancia-se da hipótese que defende uma ligação direta e verdadeira entre as palavras e as coisas. Essa discussão se amplia com a afirmação de Koch (2002, p.134): “as formas de referenciação, longe de se confundirem com a realidade extralinguística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto” que constroem e reconstroem o referente no interior do discurso de acordo com a percepção de mundo dos interlocutores.

Bazerman (2005) reforça a ideia, lembrando que

uma vez que um texto é povoado por vários objetos apropriados, adequadamente traduzidos [...], o texto pode então fazer coisas com esses objetos: pode transformá-los ainda mais através de operações sobre os símbolos; pode agregá-los ou dividi-los; pode mostrar que eles formam um processo [...] (BAZERMAN, 2005, p.76).

Tendo por base essas ideias podemos dizer sucintamente que referenciação é a construção e a reconstrução de objetos do discurso, conforme definição de Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995); trata-se de uma atividade discursiva que extrapola o simples processo de elaboração de ideias.

Para uma melhor compreensão do assunto, julgamos pertinente recordar algumas distinções terminológicas. Historicamente, o termo “referência” tem sido definido como a propriedade que a linguagem tem de representar o mundo; diz respeito também aos conhecimentos prévios que temos sobre determinado assunto, modelos ou padrões aos quais recorremos quando precisamos compreender alguma informação. Trata-se de um conceito estável, segundo o qual se acredita na possibilidade de apontar para as entidades do mundo e para elas obter um conceito exato.

Diferente dessa ideia, o termo “referenciação” nomeia o processo por meio do qual construímos objetos em nosso discurso, mundo. Essa construção dá-se nas negociações estabelecidas entre os conhecimentos de mundo (os conceitos) dos indivíduos envolvidos no ato de comunicação. Trata-se de um conceito dinâmico, em que “referente” passa a ser “objeto de discurso”; ou seja, uma palavra é “referenciada” e seus sentidos vão sendo construídos, acrescentados, modificados no decorrer do discurso. Assim, dadas as restrições impostas pela ideia de “referência” como correspondência direta entre as palavras e as entidades do mundo, conforme tradicionalmente empregada na literatura semântica, atualmente tem-se optado por uma teoria mais abrangente e flexível, condizente com a visão processual da linguagem. Por isso, em lugar de “referência”, o termo “referenciação” vem sendo utilizado para nomear o processo de designação do real, conforme um ponto de vista, marcado por influências de ordem social, cultural ou ideológica.

Devido ao delineamento teórico em que se inscreve nossa investigação, não adentraremos a complexidade dos estudos sobre a referenciação, em face do caráter dinâmico, instável e impreciso que as várias teorias (ainda não consensuais) têm conferido a essa operação. Contudo, é importante aqui colocar, de acordo com Marcuschi (2002) algumas restrições à ideia que subjaz a determinadas vertentes desses estudos sobre a total instabilidade da língua, visto que na história das interações podemos contar com algumas regularidades marcadas pelo emprego frequente de determinadas expressões ou certos usos socialmente estabelecidas pela situação de interação. Assumimos com o autor que as palavras não são “vazias de sentido”, mas o sentido que efetivamente a elas é atribuído depende da “atividade cognitiva situada” em que são empregadas (MARCUSCHI, 2002, p. 51). Trata-se pois de considerar, na negociação de sentidos que a instabilidade dessa operação é relativa, uma vez que nas situações de uso real da língua nos deparamos com algumas contingências.

Consideramos interessante destacar que a respeito de referente/objeto de discurso<sup>14</sup> e sua construção que muitas divergências também têm sido suscitadas. Há estudos que questionam se todo objeto de discurso evolui na progressão textual, pressupondo a ocorrência de referentes não evolutivos; outras linhas, contrárias a essa ideia, optam por lidar com escalas de representação de estados do objeto de discurso, defendendo a posição de que os referentes tomados como objetos de discurso são por natureza evolutivos (APOTHÉLOZ & REICHLER BÉGUELIN, 1995). De acordo com Panissod (apud Roncarati, 2010, p. 161), por exemplo, a simples incorporação de estados de representação correlacionados a um referente já seria um ganho para a teoria da referenciação.

---

<sup>14</sup>É importante colocar que, embora o termo “objeto de discurso” venha sendo preferencialmente utilizado nos estudos sobre a referenciação, tanto o termo “referente” quanto “objeto de discurso” são empregados por autores como Koch e Marcuschi, por exemplo. Seguindo essa tendência, neste trabalho utilizamos também, indistintamente, os dois termos, porém sempre sob a perspectiva da referenciação como construção do objeto na atividade discursiva.

Nessa direção, Marcuschi (2000) afirma que

[..] no contexto do discurso, todos os referentes são evolutivos, pois mesmo nos casos em que se repete algo na trajetória da memória discursiva, sempre haverá uma mudança, ou seja, os referentes modificam-se” (MARCUSCHI, 2000a, p.83).

Embora ainda não disponhamos de uma teoria sistemática sobre a questão do referente evolutivo, neste trabalho assumimos com os autores supracitados que toda representação do objeto do discurso sinaliza uma evolução, em diferentes níveis, incluindo repetições e pronominalizações que, à primeira vista, indicariam apenas continuidade. Significa dizer que no processo de referenciação todo referente sofre alterações, por meio de estratégias que conferem a ele maior ou menor grau evolutivo, a depender das operações realizadas pelos interlocutores. Isso porque, além de identificar o referente, as expressões selecionadas podem realizar recategorizações, acrescentar ou suprimir informações, conforme as intenções do momento (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN 1995, p.242). Sobre esse processo, acrescenta Lima (2009) que, para denominar um objeto, podemos lançar mão de diferentes expressões linguísticas, escolhidas de acordo com os propósitos comunicativos, que certamente irão conferir a ele alguma alteração.

### **2.3.1 O trabalho com a referenciação no mecanismo de textualização**

De acordo com Bronckart (1999), o texto em sua infraestrutura geral é composto de camadas que comportam o momento e local da produção, os interlocutores, os objetivos da interação, o conteúdo temático e sua organização, as sequências discursivas predominantes, os papéis sociais dos interlocutores, em qual instituição social o gênero circula e é produzido; e com quais atividades sociais o gênero se relaciona. E no nível mais pontual é composto por elementos de formação interna, dentre os quais aqui nos propomos a examinar os mecanismos de textualização, mais especificamente os que dizem respeito à referenciação. Embora todos os níveis da construção sejam contemplados neste trabalho, por questões de delimitação metodológica, enfocamos de maneira especial as estratégias de referenciação, principalmente porque defendemos que essa operação é fundamental para textualização, perpassando todos os níveis da construção do texto.



No capítulo 1, para justificar nossa investigação, observamos o texto de um aluno (Exemplo 1), que apresenta dificuldades, entre elas os problemas ligados ao uso inadequado de algumas formas de referenciação. Nesta seção, para observarmos mais uma vez como essa operação é realizada, analisamos o texto a seguir, escrito por outro aluno de uma turma de EJA II, nas mesmas condições do Exemplo 1.

### Exemplo 2 Texto produzido por aluno da EJA II

<p style="text-align: center;"><u>A televisão</u></p> <p>Pequena, grande, comum, de LCD, churiscando ou com a imagem limpinha, assim são milhares de televisão espalhadas pelo mundo afora. Talvez seja o eletrodomestico mais usados e mais comum entre nós, meros seres humanos.</p> <p>Como meus avós dizem, antigamente não havia televisão [essa maquina fantástica de alegrias e emoções] E quando surgiu, veio em preto e branco e com o tempo foi evoluindo. Hoje temos televisões de 72 polegadas de LCD. Só falta dá para tocar, televisão digital.</p> <p>Novelas, minisséries, futebol ou culinária, todo mundo tem um programa que gosta e o seu canal preferido na televisão.</p> <p>As novelas abordam vários temas que dão exemplos de vida e talvez até mesmo motivação a milhares de pessoas.</p> <p>Eu particularmente amo televisão!</p>	<p style="text-align: center;">A televisão</p> <p>Pequena, grande, comum, de LCD, chuviscando ou com a imagem limpinha, assim são milhares de televisão espalhadas pelo mundo afora. Talvez seja o eletrodomestico mais usados e mais comum entre nós, meros seres humanos.</p> <p>Como meus avós dizem, antigamente não havia televisão [essa maquina fantástica de alegrias e emoções] E quando surgiu, veio em preto e branco e com o tempo foi evoluindo. Hoje temos televisões de 72 polegadas de LCD. Só falta dá para tocar, televisão digital.</p> <p>Novelas, minisséries, futebol ou culinária, todo mundo tem um programa que gosta e o seu canal preferido na televisão.</p> <p>As novelas abordam vários temas que dão exemplos de vida e talvez até mesmo motivação a milhares de pessoas.</p> <p>Eu particularmente amo televisão!</p>
--	---

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Como a instrução da atividade não fornece condições suficientes para a produção do texto solicitado, torna-se difícil apontar (in)adequações em relação a alguns aspectos globais como universo de referência, propósito comunicativo e esquema de composição. Nem mesmo o gênero textual foi definido, apenas é possível perceber que se trata de um texto expositivo-argumentativo. Sendo assim, resta-nos analisar, no plano global, a unidade semântica e a progressão temática, o que fazemos de forma interrelacionada aos aspectos pontuais da construção do texto, especificamente voltados para as operações de referenciação.

Verificamos no texto acima que o aluno emprega estratégias para manutenção do tópico e consegue manter o encadeamento textual, ainda que seu texto tenha sido produzido nas mesmas condições do Exemplo 1. É interessante observar, no primeiro parágrafo, que apresenta primeiramente as características e tipos do referente “televisões”, para depois designá-lo: “pequena, grande, comum, de LCD, chovendo ou com a imagem limpinha, assim são milhares de televisões espalhadas pelo mundo afora”. O referente é retomado explicitamente, embora no singular, por repetição, pelo emprego do sinônimo “eletrodoméstico” e da expressão nominal “essa máquina fantástica de alegrias e emoções”. O uso dessa expressão, além de manter o referente em foco, confere ao texto um tom valorativo, que permite ao leitor perceber o ponto de vista do escritor sobre a televisão. Já no trecho “novelas, minisséries, futebol ou culinária, todo mundo tem um programa que gosta e o seu canal preferido na televisão”, são ativados referentes que possuem uma relação mereológica com televisão, ou seja, de parte com o todo.

Nossa intenção aqui é mostrar que a referenciação, marcada adequadamente ou não por meio de recursos linguísticos, está presente nos textos dos alunos e merece maior atenção, dada a sua importância na construção do texto em todos os níveis. Com base em alguns recortes teórico-metodológicos, pretendemos pois contribuir para um trabalho em sala de aula que leve em conta a relevância dessa operação no processamento textual.

Outro fator que reforça a posição que aqui defendemos de um trabalho intensificado com as operações que envolvem recursos de encadeamento textual, principalmente nas séries finais da Educação Básica, em que se inclui a Educação de Jovens e Adultos, é a

presença da referenciação em manuais didáticos e como critério de competência textual nos descritores de habilidades das avaliações oficiais.

Vejamos como isso acontece em alguns materiais didáticos de Português, como destacamos a seguir:

1) Há vários recursos que conferem coesão a um texto. Um deles é a correta retomada de palavras que já foram mencionadas, sem precisar repeti-las o tempo todo. Você pode, por exemplo, empregar um substantivo abstrato para retomar um verbo que já foi enunciado anteriormente. Veja: “Quando ouviram o sinal, os alunos **correram** em direção ao pátio, atropelando-se uns aos outros. **A corrida** só foi interrompida com a chegada da diretora.” (DELMANTO & CASTRO, 2007, p. 79).

2) Nos textos escritos e orais, muitas vezes usamos palavras e expressões que remetem o leitor ou ouvinte a outro elemento do texto, retomando-o ou antecipando um termo, uma informação, uma ideia. São os chamados **elementos de referência**. (FERREIRA DOS SANTOS. [ET al.], 2009, p.157)

A capacidade do aluno em realizar operações de referenciação adequadas tem sido uma habilidade requerida nos exames oficiais de Educação Básica no Brasil. Verifica-se, por exemplo, nas matrizes de referência de Língua Portuguesa (2008) do Saeb<sup>15</sup>, entre os seis tópicos relacionados a habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, os descritores específicos para do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto, que dizem respeito ao processo de referenciação: encontra-se o seguinte descritor: “D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.”

Mais recentemente, a referenciação passou a integrar os critérios de coesão textual no Manual de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2012). Inclui-se nos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação, uma vez que o texto exigido pelo exame é sempre do tipo dissertativo-argumentativo. De acordo com a

---

<sup>15</sup>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB implantado em 1990, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, é um levantamento de dados realizado a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. O objetivo é acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, e definir ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

competência 4 desse Manual, para organizar o texto em torno de uma ideia a ser defendida, é necessário que as frases estabeleçam entre si uma relação que garanta o encadeamento textual, expresso por marcas linguísticas ou inferido a partir dessas sinalizações.

Um dos níveis a serem observados nessa operação é a referenciação, assim definida no referido Manual:

**Referenciação** – As referências a pessoas, coisas, lugares, fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser expresso por pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, uso de expressões resumitivas, expressões metafóricas ou expressões metadiscursivas (A Redação no ENEM 2012 – Guia do Participante, p.22).

Nota-se que, nesse critério, a referenciação é tratada como um processo de encadeamento textual realizado por diferentes recursos gramaticais ou a partir deles; o termo “referência” aparece representando a ação de referir. Entendemos que essas iniciativas sinalizam efeitos positivos para o trabalho com o texto na sala de aula, além de deixar evidente a necessidade um trabalho bem específico com os aspectos que envolvem esse processo.

### **2.3.2 Estratégias de referenciação<sup>16</sup> na formação de Cadeias Referenciais**

A referenciação já figura em manuais didáticos e exames oficiais, porém poucos estudos têm explorado de forma sistemática e empírica o trabalho com essa operação na escola, o que reforça a necessidade que aqui defendemos de um trabalho integrado entre os recursos linguísticos e os processos referenciais. Acreditamos que por meio dessa interrelação é possível analisar os papéis desempenhados por esses elementos na textualização de um gênero textual, examinando como eles funcionam internamente para o estabelecimento da coesão e como concorrem para a compreensão global do texto.

---

<sup>16</sup>Aqui mantemos a palavra “estratégias”, utilizada por Roncarati (2010), termo que entendemos como “opções táticas” por determinados recursos linguístico-discursivos na construção das Cadeias Referenciais.

Sabemos da dificuldade de estabelecer um modelo teórico que dê conta da complexidade do processo de referenciação e de explicitar seus aspectos ensináveis; porém, evocando Marcuschi (2002), reafirmamos nossa proposta de explorar os recursos que fazem parte dessa operação, em busca das “trilhas” que possibilitam o acesso aos referentes e às negociações de sentido por eles desencadeadas. Sob esse ângulo, trazemos à cena as ideias de Roncarati (2010, p.21-23), que destaca a interrelação entre elementos de natureza sintática, morfológica e semântica estabelecida nos enunciados para o processo de referenciação. Segundo ela, dificuldades relacionadas a essa relação podem gerar descontinuidades que comprometem a atribuição de sentidos em um texto.

Tais dificuldades aparecem com frequência nos textos dos alunos, como apontamos no exemplo 1, no primeiro capítulo. A autora aponta, então, como recurso para contornar o problema, a construção de cadeias referenciais, ou seja, a mobilização de um conjunto de estratégias que concorrem para a progressão textual e produção de sentidos. Com as devidas adaptações, essas estratégias podem ser exploradas na aula de Português, preferencialmente na prática de produção de textos.

É importante salientar que as estratégias de referenciação não cumprem somente o papel de manter a coesão textual, mas também de ativar diferentes aspectos cognitivos de significação. Estudos recentes demonstram que a referenciação não deve ser entendida “apenas como a retomada de antecedentes textuais ou remissão a elementos contextuais, mas como uma relação entre informações textuais e entidades inferidas mediante processos de associação” (cf. TEIXEIRA, 2010, p.134).

Trata-se de uma operação de mão dupla, uma troca interacional, na qual os interlocutores podem ativar entidades e mantê-las no foco da consciência, ou gerar descontinuidades, digressões ou truncamentos. De um lado, o escritor/ autor do texto, fornecendo guias por meio de estratégias linguístico-discursivas; do outro, o leitor relacionando essas instruções a um universo de conhecimentos e crenças, usos anteriores e hipóteses quanto à intenção do autor, tecendo pressuposições e inferências. Das escolhas dessas estratégias e da possibilidade de interpretá-las é que dependerá a progressão referencial no interior de uma unidade discursiva e a produção de sentido pretendida.

Para tanto, lembra-nos Cafiero (2002)<sup>17</sup> que o escritor

deve fornecer instruções suficientes para que o leitor construa coerência para o texto na leitura. Essas instruções poderão ser marcadas explicitamente, ou então, as informações aparecerão implícitas para que o leitor as recupere. O texto pode ser considerado explícito não quando ele funciona autonomamente (OLSON, 1977), por apresentar todas as informações de que o leitor necessita, mas quando estabelece um cuidadoso balanço entre o que o leitor não sabe e precisa ser dito e o que ele já sabe ou pode ser presumido (CAFIERO, 2002, p.32).

Vejamos um exemplo de como esses elementos são mobilizados no texto a seguir, retirado de um anúncio da rede de laboratórios Albert Einstein, de medicina diagnóstica:

O Rafa sempre reclama quando tem que fazer algum exame, mas no Einstein, ele fica tranquilo. Os enfermeiros são tão atenciosos e cuidadosos que o Rafa até esquece que está fazendo exames (ÉPOCA, 18 de julho de 2013).

O texto em destaque é o depoimento uma mãe, utilizado como chamada principal do anúncio em questão. A informalidade da linguagem e a ideia de proximidade e confiança marcadas pelos termos “Rafa” e “no Einstein”, introduzidos sem antecedentes explícitos no texto, são usadas como estratégias para conquistar o leitor/consumidor. Esses nomes são dados como conhecidos, revelando que os produtores do anúncio investem no conhecimento partilhado, para suprir a ausência de informações mais detalhadas sobre o produto anunciado. O uso da expressão “os enfermeiros”, sem nenhuma menção anterior, evoca operações mentais que requerem do leitor algo mais que a retomada de palavras presentes na superfície do texto para se estabelecer a relação entre “enfermeiros”, “Einstein” e “exames”.

Para a interpretação dos sentidos pretendidos por essa mensagem publicitária, portanto, são necessários vários procedimentos cognitivos, mobilizados a partir de algumas informações marcadas no texto, mas somente completados pelo compartilhamento de informações entre o autor do texto e o leitor, armazenadas no universo de referência em que se insere o anúncio. Por esse exemplo, é possível perceber que as palavras assumem

---

<sup>17</sup>A Construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto dos Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP-

os mais inesperados significados, mas não são aleatórias, pois dependem da situação em que interagem os interlocutores, de seus conhecimentos, de suas intenções e visões de mundo para serem compreendidas.

Sob essa ótica interacional e compartilhada da produção de sentidos, os estudos sobre a referenciação têm voltado o foco para os processos de construção dos objetos de discursos e para a acessibilidade do referente. Há muitos estudos empenhados em verificar como são dadas no texto as instruções ao leitor por meio das expressões referenciais, para que ele possa acessar o referente/objeto de discurso, e que fatores concorrem para ou interferem na identificação desse objeto em uma cadeia referencial. Entre esses estudos, destacamos a teoria de Ariel (1996/2001)<sup>18</sup>, segundo a qual as formas referenciais consistem em instruções ao leitor de como recuperar informações ou parte delas, indicando o quão acessíveis estão essas informações no discurso.

Dessa perspectiva, os recursos linguísticos utilizados no processo de referenciação estabelecem diferentes níveis de acessibilidade do referente, a depender do conteúdo conceitual portado por esses recursos. Ao optar por uma forma ou outra para se referir a um objeto, o autor do texto deve considerar o grau de acessibilidade que esse objeto ocupa na mente do leitor. Assim, algumas expressões são mais informativas que outras e isso pode se tornar um problema para o leitor ao seguir as pistas linguísticas que dão acesso aos referentes e aos sentidos do texto. Embora neste trabalho não nos aprofundemos nessa teoria, cremos que a noção de acessibilidade pode trazer contribuições importantes para o emprego mais adequado das estratégias de referenciação.

Nessa linha de pensamento, Roncarati (2010, p.88) defende a importância de fornecer ao leitor os parâmetros necessários à identificação do referente, levando em conta os recursos que a língua oferece. Para relembrar algumas ações que fazem parte dessa operação, apresentamos as definições a seguir:

---

<sup>18</sup>Ariel (1996/2001) aprofunda a ideia de níveis de acessibilidade de Givón (1983/2001), ao propor categorias mais flexíveis para a marcação do grau de acessibilidade do referente, aproximando-se mais das teorias que defendem a visão processual da referenciação.

- Referir: atividade discursiva criativa em que os referentes passam a ser objetos de discurso, por retomadas explícitas, em que a continuidade referencial se dá com correferenciação e cossignificação, principalmente por meio de anáforas diretas. Em suma, trata-se de retomar um referente já introduzido no texto.
- Retomar: atividade que implica continuidade de um núcleo referencial, numa relação de identidade ou não identidade, realizada simultaneamente com a atividade de referir.
- Remeter: atividade que envolve algum tipo de relação semântica, cognitiva ou pragmática no co(n)texto, sem implicar necessariamente retomada, cossignificação e correferenciação.
- Aludir: atividade que envolve associação ou extensão referencial, de forma indireta, sem antecedente cotextual, com base em conhecimentos socialmente compartilhados.

Roncarati (2010. p.52) destaca outras operações efetuadas no interior do processo de referenciação, quais sejam: a) a correferenciação, que significa a retomada do mesmo referente, implicando identidade absoluta, mas não sinonímia lexical absoluta; b) a cossignificação, que constitui uma relação de identidade léxico-semântica por meio de anáforas e catáforas; c) a (re) categorização, que implica um tipo de refocalização da informação precedente por meio da adição de novas predicções. Tais noções são importantes para que compreendamos como as estratégias de referenciação operam na construção do objeto de discurso.

Feitas essas observações, procuramos focalizar nesta seção os modos como se desenvolve o processo de construção de referentes, ou objeto-de-discurso, conforme Mondada e Dubois (1995/2003), no interior do processo de construção do texto. Discutimos inicialmente os fundamentos da teoria sobre a criação de cadeias referenciais ou coesivas que, de acordo com Koch & Elias (2006), dizem respeito à reconstrução ou manutenção no modelo textual dos objetos previamente introduzidos.



De acordo com Marcuschi (2000) o desenvolvimento de uma cadeia referencial no texto se dá com a introdução do referente, a sua preservação, a continuidade, a identificação e a retomada do referente, produzindo uma progressão referencial.

Para Koch & Elias (2006),

esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto ou passíveis de serem ativados a partir deles constitui um princípio de construção textual, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais (KOCH & ELIAS, 2006, p.148).

Ressaltamos que as cadeias referenciais realizam não apenas uma sequencialidade, como também um entrelaçamento significativo entre as partes formadoras do texto, em todos os níveis, por meio de recursos gramaticais e lexicais.

Roncarati (2010) refina o conceito e apresenta a constituição de cadeias referenciais como processos linguístico-discursivos e semântico-interativos que permitem

conectar as informações continuamente acrescentadas aos referentes ao longo das sentenças e parágrafos, em uma rede dinâmica e variável de interrelações semânticas, tornando mais visível o processamento discursivo-textual (RONCARATI, 2010, p.22).

A autora propõe um construto teórico de cadeias referenciais, com base nas ideias de Halliday e Hasan (1976) sobre *cadeia coesiva*, termo usado para denominar sequências que se referiam a elementos textuais imediatamente precedentes; nas noções de cadeia anafórica e cadeia de referência, de Chastain (1975), e nos estudos desenvolvidos por Corblin (2005), segundo os quais “as cadeias do texto não se constituem somente sobre bases linguísticas, mas fazem intervir crucialmente os conhecimentos sobre o mundo” (RONCARATI, 2010, p.88).

Para Roncarati (2010), toda sequência de expressões referenciais que remete a um mesmo referente é passível de configurar uma Cadeia Referencial (CR). Tais expressões são utilizadas para referir a uma entidade linguística ou extralinguística e podem ser dos seguintes tipos:

- Descrições definidas: **O** aluno não compareceu ao colégio.
- Descrições indefinidas. **Um** professor não assinou a ata da reunião.

- Demonstrativos: **Este** livro é muito interessante.
- Nomes próprios: **Catarina** é uma aluna excelente.

Roncarati (2010) aponta os diversos ganhos que uma CR pode conferir ao processo de produção de sentidos, a começar pelo delineamento das condições contextuais que decidem o acesso ao sentido (p.50). Isso porque a constituição da CR permite apreender as pistas que facilitam o acesso interpretativo, por meio rastreamento de percurso semântico-cognitivo e interativo do texto; integra as informações ao longo do texto, maximizando a atribuição de coerência textual; contribui para a focalização dos referentes, mantendo as expressões referenciais no foco de consciência dos interlocutores; possibilita o exame do processo dos diferentes estados de ativação do objeto de discurso e concorre para discriminar, sequencializar e entrelaçar os estágios evolutivos do objeto de discurso na progressão temática.

Além disso, de acordo com a autora, o trabalho com as CR possibilita focalizar passo a passo, minuciosamente, o esquema da construção da rede referencial; a partir desse esquema, é possível avaliar a extensão de evolução do referente, com base nas pistas léxico-semânticas; identificar se o referente sofreu transformações graduais, parciais ou integrais; examinar se as predicções conferidas aos objetos foram homologadas; identificar os processos pelos quais os referentes incorporam as alterações (p.173). Para Cafiero (2002) a cadeia referencial é uma marca de reintegração de informações,

um índice da continuidade do texto, que serve de instrução de que elementos devem ser conectados. Seguindo instruções dessa cadeia o leitor pode estabelecer relações, associando termos e expressões novos a antecedentes anteriormente dados (CAFIERO, 2002, p.32-33).

Na constituição das Cadeias Referenciais, importa estabelecer o domínio de sentido a partir do qual os referentes/objetos de discurso podem ser identificados (RONCARATI, 2010, p88); ou seja, os parâmetros ou condições que nos ajudam a localizar o referente e sua evolução no decorrer do discurso. Esse movimento implica a mobilização de uma série de estratégias, que permitem operacionalizar sobre os discursos e as formas de comunicação (cf. Van Dijk, 1992, p.23), a partir de pistas prospectivas e retrospectivas na superfície textual. Roncarati (2010 p.141-151) propõe uma categorização para essas estratégias, mobilizadas na criação de Cadeias Referenciais. Essas estratégias estão

explicitadas no quadro 1, na seção 2.2.2, onde traçamos um paralelo entre esses recursos e as habilidades de escrita requeridas no CBC-LP (2008).

Ressaltamos que os estudos de Roncarati (2010) sobre Cadeias Referenciais se aprofundam e propõem várias questões, que não são contempladas em nosso trabalho. Como base para as análises e reflexões sobre as produções dos alunos, valemo-nos de um recorte dessa teoria, que nos forneceu parâmetros para identificar os recursos mobilizados pelos alunos em seus textos para o processo de referenciação. Na seção a seguir, explicitamos a categorização dessas estratégias (cf. RONCARATI, 2010), estabelecendo um paralelo com os tópicos do CBC-LP (2008) que abordam o mecanismo de textualização.

### 2.3.3 Cadeias Referenciais e habilidades do CBC-LP – um paralelo para o ensino

Nesta seção pretendemos mostrar como as estratégias de referenciação em Cadeias Referenciais (RONCARATI, 2010) envolvem habilidades descritas no CBC-LP (2008), cujo domínio é requerido para textualização dos diferentes discursos. Por meio desse paralelo, sinalizamos a possibilidade de ensinar as operações de referenciação no processo de produção de texto. A fim de melhor explicitar essa relação, traçamos um quadro onde figuram essas categorias, assim dispostas: na 1ª e 2ª coluna, encontram-se as estratégias de referenciação em CR (RONCARATI, 2010) e suas descrições; na 3ª e 4ª colunas, figuram os tópicos de conteúdo (CBC-LP, 2008LP, 2008) e as habilidades relacionadas.

**Quadro 2 Paralelo entre estratégias em CR, tópicos e habilidades do CBC-LP (2008)**

<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>TÓPICOS DE CONTEÚDO DO CBC</b>	<b>HABILIDADES</b>
Introdução de referente de menção única, sem remissão, sem retomada, sem linearidade continuativa.	Elementos dados como novos, usualmente codificados por descrição nominal indefinida, por nome próprio, designador genérico, elipse, pronome de tratamento genérico ou anáfora sem antecedente cotextual. Não gera CR.	Estratégias de organização textual de sequências expositivas e argumentativas	Introduzir ou desenvolver uma sequência expositiva ou argumentativa, usando uma estratégia de organização textual específica.  Identificar o tópico discursivo de uma sequência expositiva ou argumentativa.  Identificar marcadores linguísticos de organização textual em uma sequência

Introdução de referente, em 1ª menção, com remissão, retomada e linearidade continuativa.	Identificação inicial do objeto de discurso, por descrição definida ou indefinida, nome próprio, pronome, elipse ou advérbio pronominal; catáfora. Remissão prospectiva ao referente. Pode gerar CRs lineares, multilineares ou híbridas.	Coesão nominal Estratégias de introdução temática Estratégias de manutenção e retomada temática	<p>expositiva ou argumentativa e seus efeitos de sentido.</p> <p>Completar as lacunas de uma sequência expositiva ou argumentativa com marcadores de organização textual adequados à(s) estratégia(s) empregada(s).</p> <p>Reestruturar uma sequência expositiva ou argumentativa, substituindo marcadores de organização textual por outros semanticamente equivalentes.</p> <p>Reconhecer recursos lexicais de coesão nominal (introdução e retomada temática) em um texto ou sequência textual.</p> <p>Reconhecer o valor coesivo de repetições e substituições lexicais em um texto ou sequência textual.</p> <p>Reconhecer o valor argumentativo de repetições e substituições lexicais em um texto ou sequência textual.</p>
Retomada explícita por repetição de itens lexicais.	Manutenção de tópico e reativação do foco da consciência; correferência e cossignificação, mas não recategorização; codificada por construções linguísticas como diminutivo, aumentativo, vocativo, epíteto, abreviação, redução lexical, siglas etc. CR linear continuativa do referente.	Coesão nominal com recursos lexicais: repetição	<p>Reconhecer, em um texto ou sequência textual, referências dêiticas e remissivas de pronomes pessoais e seus efeitos de sentido.</p> <p>Avaliar a adequação da norma padrão ou não padrão de pronomes pessoais em um texto ou sequência textual, considerando a situação comunicativa e o gênero do texto.</p> <p>Reconhecer recursos gramaticais de coesão nominal (introdução e retomada temática) em um texto ou sequência textual.</p>
Retomada explícita por pronominalização correferencial.	Manutenção de tópico, reativação do foco da consciência, continuidade referencial; anáfora indireta, não indica propriedade, identidade com antecedente no cotexto, uso opcional de pronome. CR linear ou híbrida.	O uso de pronomes pessoais no português padrão (PP) e não padrão (PNP)	<p>Reconhecer recursos gramaticais de coesão nominal (introdução e retomada temática) em um texto ou sequência textual.</p>
Retomada implícita por procedimentos lexicais	Manutenção tópica, relexificação codificada por sinonímia, paráfrase ou nome próprio, a depender do contexto, da variedade linguística, opção estilística ou gênero textual.		

Retomada implícita por nominalização	Manutenção do tópico no foco da consciência; inferível na primeira menção; denominação de evento, ação ou estado; pode assumir caráter encapsulador ou determinação demonstrativa.	substituição, nominalização.	<p>Reconhecer remissões feitas por vocábulos gramaticais em um texto ou sequência textual.</p> <p>Reconhecer, em um texto ou sequência textual, efeitos discursivos de vocábulos gramaticais coesivos (artigos, pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos, palavras e expressões adverbiais).</p> <p>Avaliar a adequação de recursos lexicais e gramaticais de introdução e retomada temática para a coesão e a argumentatividade de um texto ou sequência textual.</p> <p>Identificar e explicar procedimentos coesivos inadequados à situação sociocomunicativa e à intencionalidade do produtor de um texto ou sequência textual.</p> <p>Corrigir problemas de coesão nominal em um texto ou sequência textual.</p> <p>Produzir texto ou sequência textual com recursos coesivos adequados à situação comunicativa e aos efeitos discursivos e argumentativos pretendidos.</p>
Remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora.	Manutenção de porções textuais maiores no foco da consciência e articulação entre tópicos; funções encapsuladoras simultâneas: anafórica e dêitica.		
Remissão por (re) categorização predicativa	Manutenção do referente no foco da consciência; aduz novas predicções; pode gerar gradiências de estados de alteração; expressão nominal predicativa remete a outra expressão nominal predicativa. Codificada pro adjetivo ou locução adjetiva, sintagma nominal indefinido, sintagma preposicional, pronome pessoal, expressão nominal quantitativa, numeral, pronome demonstrativo, infinitivo ou gerúndio. Pode gerar CR linear ou híbrida.	<p>Coesão nominal com recursos gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- emprego de dêiticos (de pessoa, de tempo e de espaço);</li> <li>- emprego de artigos (definidos e indefinidos);</li> <li>- emprego de pronomes pessoais;</li> <li>- emprego de pronomes possessivos;</li> <li>- emprego de pronomes demonstrativos;</li> <li>- emprego de pronomes indefinidos;</li> <li>- emprego de pronomes relativos;</li> <li>- emprego de palavras e expressões adverbiais de valor</li> </ul>	

		coesivo.	
Ativação ancorada por pró-formas pronominais	Abstração referencial; associação temática à moldura sociocomunicativa; não porta significado de forma completa; sem correferenciação e cossignificação.		
Ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa	Anáfora indireta: introdução de novo objeto inferível no discurso; relação com objetos do cotexto ou âncoras interpretativas. Anáfora associativa: introdução de objeto de discurso por relação meronímica com o cotexto; elementos do mesmo campo léxico-semântico. Podem ser codificadas por sintagma nominal definido ou adjetivo demonstrativo.	substituição (sinonímia, hiperonímia, hiponímia, nominalização)	
Ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia	Interpretação baseada em estruturas cognitivas inferenciais; sem correferenciação e cossignificação. Meronímia- retomada de uma parte de referente já mencionado. Holonímia – nomeia objeto como um todo. Mereologia – relação parte-todo de entidades não humanas. Hiperonímia- relações entre elementos de classes mais extensivas. Hiponímia – relação entre uma classe geral e suas subclasses.	substituição (sinonímia, hiperonímia, hiponímia, nominalização)	
Ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa	Introdução de novo objeto de discurso, resolução inferencial, interpretação cognitiva ou co (n)textual; sem antecedente explícito, refere-se a pluralidade indeterminada.	Pronomes pessoais do caso reto	

Fonte: Quadro produzido pela autora

O paralelo que estabelecemos no quadro 2 evidencia que as estratégias de referenciação e o trabalho com esses recursos encontram-se inseridos na proposta de ensino do CBC-LP (2008), na forma de habilidades requeridas. Para isso, é preciso compreender que estudar a referenciação na aula de Português não significa estabelecer normas de correção para o emprego dos recursos linguísticos na formação de Cadeias Referenciais, mas de compreender e usar produtivamente as expressões referenciais para encadear as ideias no texto. A dificuldade de levar a termo esse trabalho, entretanto, continua sendo a ausência de orientações metodológicas que subsidiem a realização desse trabalho na prática. Tendo em vista essa lacuna, propusemos a realização de um projeto modular, que aqui chamamos Projeto Didático (PD) nos moldes da Sequência Didática, cuja aplicação nos pareceu adequada para tratar esses recursos de forma interligada, sem perder de vista os demais aspectos da textualidade na produção do gênero textual Carta Aberta. Na seção a seguir, apresentamos as bases teóricas do procedimento e discutimos os aspectos de sua estruturação, explicitando a funcionalidade desse procedimento para a abordagem do processo da produção de textos na escola.

## **2.4 O ensino da produção textual com foco no processo de sua construção**

Levando em conta todos os níveis do texto e algumas operações que fazem parte do seu processamento, é possível realizar um trabalho com tais aspectos de maneira sistematizada. Nas seções a seguir apresentamos: os fundamentos da Sequência Didática, procedimento por meio do qual consideramos ser viável abordar as etapas do processamento textual; a referenciação como operação fundamental nesse processo; a noção de Cadeias Referenciais que põe em evidência as estratégias de referenciação empregadas na construção do texto; a justificativa pela escolha do gênero Carta Aberta, bem como o esboço do Projeto Didático, que foi construído para ensinar passo a passo as características do gênero em questão, ao mesmo tempo em que funcionou como instrumento de pesquisa.

### **2.4.1 Sequência Didática: o ensino sistematizado do processo de produção de textos**

Conforme o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC-LP, 2008), uma das condições básicas para se produzir um texto de um determinado gênero é conhecer sua estrutura e as estratégias linguístico-discursivas nele recorrentes. É possível realizar esse

trabalho de acordo com as diretrizes oficiais (PCN-LP e outras) por meio da elaboração de Sequências Didáticas (SD), definidas por Pasquier & Dolz (1996) como “um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual que respondem a uma série de critérios”. Para os autores, essa modalidade de ensino sistemático viabiliza aos alunos a apropriação de recursos comunicativos e linguísticos. Isso porque, ao buscar sanar de maneira progressiva as dificuldades dos alunos na escrita de um determinado gênero textual, em um período relativamente curto, a Sequência Didática evoca simultaneamente as ações de ensinar e aprender, de forma que o professor pode deixar claro ao aluno por que e para que está escrevendo (cf. LEITE, 2009).

No modelo de trabalho em Sequências Didáticas (SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a ideia central é trabalhar a produção textual na escola de maneira sistemática, criando situações concretas que reproduzam detalhadamente o processo real de produção de um determinado gênero textual. Essa metodologia tem sido também um meio de observar como aspectos semânticos e sintáticos se interrelacionam na organização dos textos que materializam os gêneros. Especificamente para a produção escrita, a SD pode ser constituída de oficinas que possibilitem a produção como processo e não como produto (CRISTOVÃO, 2009). A SD se organiza sempre em torno de gêneros textuais pelo fato de os gêneros serem instrumentos que funcionam como referência quando nos apropriamos de suas características e os utilizamos nas práticas sociais.

A atividade com a linguagem, nas modalidades oral e escrita, produz textos que assumem contornos diferentes em função das exigências impostas pelos diversos contextos de produção e pelas diferentes situações comunicativas. Partindo dessa ideia, as diretrizes curriculares nacionais<sup>19</sup> para o ensino de Língua Portuguesa recomendam a escolha dos gêneros que orientarão o trabalho com os textos – unidade básica de ensino –, tanto no uso, como na reflexão e prática de análise linguística, antes de selecionar os conteúdos sugeridos para as práticas de linguagem. Feita a escolha, segue-se, como

---

<sup>19</sup>Os PCN e os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, propõem um trabalho pedagógico com os gêneros textuais, explicitando as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição e dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros ficcionais ou não-ficcionais que circulam socialmente.



ressalta Rojo (2001), um momento primeiro de exploração/descrição do gênero, agora objeto de ensino, em que os conhecimentos teóricos são transformados em instrumentos didáticos, cujo foco é o aprendizado.

O trabalho com SD em Língua Portuguesa sugere a integração de conteúdos gramaticais, leitura e produção de texto, além de possibilitar a ênfase em um determinado aspecto linguístico que se queira tematizar. Por meio desse instrumento, é possível ainda estabelecer objetivos específicos a partir das necessidades dos alunos e programar atividades sequenciadas e continuamente avaliadas. Esse procedimento de ensino modular e sequencial, baseado principalmente nos estudos do Grupo de Genebra (SCHEUWLY, 1994; BRONCKART, 1999; BRONCKART E GIGER, 1998; PASQUIER DOLZ, 1996; DOLZ E SCHENUWLY, 1996), surgiu como resposta à necessidade de se trabalhar com a produção de textos escritos sob a perspectiva interacionista e processual.

De acordo com Machado (2006) o conceito de Sequência Didática, entretanto, surgiu em 1996, na França, oficialmente assumida nas instruções oficiais para o ensino de línguas. Nesses documentos, a SD é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de sequências didáticas. Observe-se que, nessas instruções para o ensino francês, não se tratava ainda de “sequências didáticas de gêneros”, mas sim, de sequências abertas a diferentes objetos de conhecimentos.

Em Genebra, segundo Bronckart (2006), as primeiras sequências didáticas foram construídas pela *Commission pédagogie du texte*, em 1985 e 1988. Entretanto, só na década de 90 é que elas começaram a centrar-se no ensino de gêneros, sobretudo com trabalhos que visavam ao ensino de gêneros da linguagem escrita; e, só posteriormente, ao de gêneros formais do oral (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Nessa perspectiva, a Sequência Didática configura-se como um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual, composto de atividades sequenciadas a serem aplicadas em um determinado número de aulas, por meio das quais os alunos poderão desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Uma SD apresenta normalmente as seguintes características<sup>20</sup>:

- o objeto do trabalho escolar é a *atividade de linguagem*<sup>21</sup> ligada a um gênero e às condições de produção correspondentes;
- o trabalho se faz no interior de um *projeto de classe* que define e explicita os elementos que caracterizam essas condições de produção;
- o ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, pela observação das capacidades já demonstradas pelos alunos, assim como pela previsão de suas principais dificuldades;
- os diferentes componentes que entram na atividade verbal relacionada ao gênero em estudo são trabalhados isoladamente, através de atividades diversas, desenvolvendo uma metalinguagem e abordando o gênero nos seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- as diferentes capacidades exercidas são reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, o gênero é praticado em contexto real, com novas observações, análises de comportamento e avaliação dos progressos conseguidos.

O objetivo desse procedimento é levar os alunos a se apropriarem de uma prática de linguagem sócio-historicamente construída, materializada nos gêneros textuais. Contudo, conforme aponta Bronckart (2006), a diversidade teoricamente ilimitada dos gêneros e a variabilidade de sua manifestação concreta nos textos introduz um problema de ordem metodológica, que é o da definição particular de cada um deles, de sua classificação e da identificação de suas características centrais. Para o autor, estamos sempre diante de certa circularidade metodológica inevitável, uma vez que, para

---

<sup>20</sup>Itens extraídos do material elaborado especialmente para o curso *on line* do Cenpec. Disponível em: <http://www.escrevendo.cenpec.org.br/cursosolpef>.

<sup>21</sup>O conceito de atividade de linguagem fundamenta-se na abordagem teórica de Schneuwly; Dolz (1997), na qual os autores enfatizam “o estatuto ativo da linguagem, procurando articular a produção textual ao agir no mundo, de modo que os interlocutores do texto sejam protagonistas.

conceituar os gêneros, devemos primeiro ter algum conhecimento sobre o que eles são. Mesmo assim, seria possível efetuar um estudo dessas características a partir de um conjunto de textos intuitivamente classificados em gêneros diferentes, levantando suas características e construindo “modelos” que os caracterizariam. A comparação de diferentes modelos poderia nos fornecer pistas para encontrarmos semelhanças e/ou diferenças que podemos não perceber de início, o que nos levaria a reformular os “modelos de gêneros” ou os “gêneros teóricos”.

A elaboração de um modelo didático do gênero é também apontada como caminho metodológico por Dolz & Schneuwly (1998), para a execução de uma Sequência Didática. Procede-se a uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, a fim de identificar os elementos desse gênero que possam ser objetos de ensino-aprendizagem, dentro de uma situação de comunicação específica.

Esse procedimento envolve os seguintes passos: (a) buscar um conjunto de textos prototípicos do gênero (para identificar suas características linguísticas, textuais e discursivas, bem como quais delas são ensináveis para a sua turma em específico); (b) conhecer o estado de arte sobre estudos já desenvolvidos sobre aquele determinado gênero; (c) levantar as características prototípicas do gênero em questão (em relação aos seus temas, a sua estrutura composicional e ao estilo); (d) verificar quais dessas características podem ser “ensináveis” à série em questão e de que forma.

Bronckart (2001) apresenta proposta semelhante para o tratamento do gênero textual em uma Sequência Didática, que consiste no planejamento a ser desenvolvido em quatro fases:

I - Elaborar um modelo didático: escolha do gênero, adaptação aos conhecimentos dos alunos, análise das propriedades do texto, usos, formas de realização, variações e contextos de uso. Delimitação de três objetivos de ensino: a) analisar as atividades discursivas; b) operar com sequências típicas; c) dominar os mecanismos linguísticos.

II - Identificar as capacidades adquiridas: testar a aquisição dos objetivos trabalhados em (I).

III - Elaborar e conduzir atividades de produção: identificadas as capacidades, partir para os exercícios de produção efetiva do gênero, dando condições específicas, de acordo com os elementos analisados em (I) e (II); elaborar os módulos da SD.

IV - Avaliar as novas capacidades adquiridas: analisar as produções textuais dos alunos, dando um retorno específico, para o prosseguimento no trabalho com gêneros similares ou outros.

Definidas essas ações, a Sequência Didática pode ser planejada e aplicada por meio das seguintes etapas (cf. DOLZ NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p. 98):

Apresentação da situação. Essa fase tem o objetivo de apresentar aos alunos o projeto coletivo de produção de um gênero textual, por meio de um problema de comunicação, a ser resolvido com a produção de um texto. Define-se o gênero e sua modalidade, oral ou escrita. Constrói-se então, uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada. É essencial que o aluno conheça a situação social que demanda o gênero textual que será produzido e entre em contato com exemplares do gênero, com o acompanhamento do professor.

Produção inicial: Definida a situação de comunicação, solicita-se aos alunos uma produção inicial que funciona como avaliação diagnóstica, em que são definidos os pontos de intervenção. A partir da observação das capacidades dos alunos e das possíveis dificuldades, podem ser elaboradas as oficinas e suas respectivas atividades.

Os módulos de atividades. Os módulos são elaborados a partir da produção inicial; neles serão trabalhados aspectos que dizem respeito ao gênero estudado, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero. Devem também envolver as capacidades de linguagem envolvidas no gênero, a saber: representação da situação de comunicação; aprofundamento temático; a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto); os tipos de discurso (expor, narrar, etc.); os tipos de planificação (sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; a realização dos mecanismos enunciativos; as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc. Ao final de cada oficina, é interessante que se registre o que foi trabalhado por meio de uma lista de constatações.

A produção final. Nessa fase, o aluno pode avaliar e reescrever seu texto a partir das constatações e das capacidades desenvolvidas nas oficinas. Essa produção final deve passar por processos de refacção/reescrita: auto-avaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva. É nesse momento da refacção que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório. Depois dessa fase, o processo de interação comunicativa se completa e os textos podem ser enviados aos seus destinatários (estabelecidos no início da SD).

A quantidade de módulos de uma SD pode ser alterada de acordo com as necessidades levantadas pelo professor, tendo em vista a duração a da sequência elaborada. Para Machado (1997), a SD constitui uma ferramenta didática essencial para o trabalho com a escrita e a leitura. A autora propõe a elaboração de uma SD, a partir das seguintes questões:

- O que quero que o aluno seja capaz de realizar após a sequência didática? Por quê? Quais são suas necessidades sociais e escolares?
- Que tipo de capacidades (de produção de texto, de leitura) quero desenvolver?
- Que tipo de eixo de ensino e de modalidade de linguagem vou trabalhar com prioridade: Leitura? Produção Escrita? Oral?
- Que gênero? (MACHADO, 1997, p.5-6)

No Brasil, a estrutura da SD tornou-se conhecida com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP, 1998), no capítulo das Organizações Didáticas Especiais, onde estão relacionadas a Módulos Didáticos. São apresentadas com orientações sobre sua elaboração, tendo em vista os aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, as necessidades dos alunos, a programação de módulos para cada conteúdo a ser trabalhado e a distribuição das atividades em tempo hábil. Ressalta-se a necessidade de interação aluno/aluno e o registro dos conteúdos a serem aprendidos por meio de oficinas, possibilitando a avaliação e a constituição de referências para futuras produções. De acordo com os PCN-LP (1998),

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção (PCN-LP, 1998, p.76).

Nesse documento, são propostas categorias didáticas de práticas de produção de texto, que vão da transcrição, da reprodução, em que o “que dizer” e o “como dizer” em determinado gênero textual já está definido, até as atividades de decalque e de criação, nas quais o aluno vai gradativamente articulando o plano do conteúdo e o da expressão, até chegar à autoria.

Para detalhar ainda mais esse processo, a proposta curricular para as escolas públicas mineiras, Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa CBC-LP (2008, p.33-54) traz um Eixo Temático inteiramente dedicado à Compreensão e Produção de Textos, que procura contemplar todas as operações envolvidas no desenvolvimento de habilidades de compreender e produzir textos de diferentes gêneros; contudo, não há indicações de tratamento didático para essas operações em sala de aula.

Uma opção seria recorrer a algumas situações didáticas sugeridas nos PCN-LP (1998, p. 75-87), baseadas no conceito de SD, para trabalhar esses tópicos. São os chamados Módulos Didáticos, conjuntos de atividades que permitem abordar sistematicamente as características linguísticas e discursivas de um determinado gênero textual, bem como enfocar de maneira especial os mecanismos de manutenção da continuidade temática e de organização textual. De acordo com as orientações dos PCN-LP (1998), os módulos devem ser planejados a partir de um diagnóstico das capacidades e das dificuldades dos alunos, que servirá de guia para a seleção de conteúdos e elaboração de atividades.

O uso da metodologia da SD vem sendo divulgado em Concursos Culturais que envolvem a produção de gêneros textuais. Na Olimpíada de Língua Portuguesa, por exemplo, iniciativa do Programa Escrevendo o Futuro adotada pelo MEC, são elaborados Cadernos com roteiros de atividades sequenciadas, para a preparação de oficinas que compõem SD sobre os gêneros textuais crônica, poema, relato de memória e artigo de opinião. Além de participar do concurso e receber premiações, os alunos têm a oportunidade de se apropriar das características do gênero textual e se instrumentalizar para novas produções. De posse do material, os professores podem fazer uso da metodologia da SD, em qualquer nível de ensino, adaptando as oficinas para o trabalho com diferentes gêneros e competências linguístico-discursivas, e até mesmo para outros conteúdos curriculares.

Para dar suporte ao professor, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) oferece periodicamente cursos *on line*, nos quais são estudadas detalhadamente as etapas de uma SD. O site conta ainda com uma seção denominada Oficinas, especialmente dedicada à reflexão e orientação sobre SD. São realizadas oficinas com professores, preparando-os para a elaboração de seus próprios materiais. Trata-se de um material de apoio a ser discutido nas reuniões pedagógicas e contribuir para a formação continuada do professor. O principal objetivo é fornecer orientações para a que a SD possa se tornar uma prática frequente na sala de aula. Na EJA, por exemplo, a elaboração de SD ou projetos didáticos que sigam essa proposta, pode propiciar a identificação de capacidades, competências ou habilidades que se pretende que o jovem e o adulto construam e desenvolvam, e tomá-las como indicadores para guiar a proposta pedagógica, a seleção e a organização de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento, a destinação de tempos e espaços curriculares etc.

Para Bronckart (2006), a SD é uma metodologia eficaz que opera uma racionalização do ensino da expressão escrita; contudo, outras metodologias não devem ser desprezadas, mas conjugadas com a SD, tais como: atividades simples de leitura de texto, criação livre, e principalmente aquelas centradas nos processos implicados na atividade de escrita, a saber, revisão e reescrita. Portanto, há que se ressaltar que as SD não se opõem ao ensino gramatical. Deve haver um vai-e-vem entre didática do texto e didática da língua (ou gramática), através do domínio de conceitos ou noções gramaticais.

As regras são uma ajuda indispensável para toda aprendizagem humana, mesmo prática. Devem visar o domínio do conjunto das categorias gramaticais, que também são “partes do discurso” (extrapolar o aprendizado de substantivo + verbo + sujeito + adjetivo para advérbios + preposições + conjunções). Em suma, na visão de Bronckart (2006), a SD se constitui como um trabalho prescrito, de fora para dentro, mas seus elementos práticos têm que ser debatidos, levando em conta os obstáculos e as dificuldades que professores encontram em sala de aula.

Tendo em vista tais ponderações, em nossa pesquisa de Mestrado analisamos os resultados da aplicação de uma SD com artigo de opinião, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa 2008, em Leite (2009) ressaltamos a necessidade de se levarem em

conta as condições escolares em que se realizarão as oficinas. Isso porque, não raro, as atividades propostas por uma SD em sala de aula precisam ser interrompidas ou reiniciadas, devido a problemas no cotidiano escolar. Tais problemas foram observados no desenvolvimento da referida SD, como faltas dos alunos e do professor, mudanças no horário das aulas e no calendário escolar, greves, indisciplina e falta de interesse por parte de alguns alunos, fatores que, de certa forma, comprometeram a aplicação da SD.

Ainda em Leite (2009), observamos a dificuldade de articulação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e o trabalho com o gênero textual em uma SD. Há sempre um conflito na escola sobre o programa curricular a ser cumprido, ainda bastante centrado no trabalho tradicional com gramática, desvinculado da produção de textos. Além do mais, o Livro Didático continua sendo o principal recurso didático utilizado na aula, quando não o único. Isso contribui para que não sejam elaboradas atividades pelo próprio professor, que muitas vezes é obrigado a “terminar o livro” com os alunos; ou seja, há uma cobrança por parte da escola – leia-se “equipe pedagógica” - para que professor realize todas as atividades do livro adotado, o que não deixa muito tempo e/ou alternativa para a elaboração de atividades diferentes.

Necessário se faz lembrar que a sequenciação das atividades de forma integrada é o principal aspecto que diferencia a SD das demais metodologias tradicionalmente utilizadas na sala de aula. Se tal aspecto não pode ser concretizado, certamente haverá dificuldades para o professor/aplicador acompanhar e avaliar o que foi ou não apropriado pelos alunos. Como observa Lima (2010),

As sequências não podem ser encaradas como um manual a ser seguido de forma rígida, mas apenas como uma estratégia de ensino que, dependendo da necessidade, pode a todo o momento ser reformulada (LIMA, 2010, p.3547).

Sendo assim, é fundamental que se programe uma flexibilidade suficiente que permita adaptar as oficinas às necessidades dos alunos e às especificidades do contexto escolar onde a SD estiver sendo aplicada. Zabala (1998) observa que, embora as atividades sequenciadas nos ofereçam muitas oportunidades, elas por si mesmas não asseguram a aprendizagem. São necessárias estratégias que ajudem a superar os obstáculos que venham a comprometer a devida continuidade das atividades propostas.



Outra questão que julgamos problemática (cf. LEITE, 2009) diz respeito à abordagem de todos os aspectos de um gênero textual em uma mesma SD. Alguns gêneros são bastante complexos e demandam muitas aulas para análises e reflexões, o que pode se tornar exaustivo e levar ao desinteresse dos alunos. Poder-se-ia pensar na elaboração de SD menores, abordando cada aspecto do gênero em estudo, intercaladas com outras atividades? Seria uma quebra da sequencialidade?

Observação importante a se fazer a respeito da SD, embora se tenha em vista o engajamento que o procedimento pode proporcionar aos alunos em um projeto de escrita, o planejamento didático das atividades e a ordem do plano geral é centrado no professor, ou seja, é ele quem monitora o processo todo, sabendo quais atividades articular, quais atividades vêm antes de outras e o nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é maior. Se não houver o cuidado em promover a efetiva participação dos alunos nesse processo, corre-se o risco de que eles se mantenham passivos e pouco atuem como sujeitos de suas produções.

Citamos ainda a pesquisa de Aguiar (2009) que avaliou as contribuições da SD para prática de produção textual em língua estrangeira no contexto universitário. Segundo a autora, na aplicação da SD, foram registrados atrasos de alunos, faltas às aulas, interrupções para avisos, eventos não previstos no dia da aula; outro aspecto apontado diz respeito ao tempo insuficiente para abordar todas as características do gênero. Mais uma vez, fatores de ordem operacional foram responsáveis por resultados abaixo do esperado, tendo em vista os objetivos da aplicação da sequência. No entanto, com base nos resultados obtidos, a autora concluiu que, apesar de todos os obstáculos enfrentados, a SD mostrou-se um instrumento bastante funcional para o trabalho com a produção textual, mesmo em língua estrangeira, por atender aos propósitos reais de comunicação.

Outros trabalhos com SD no contexto escolar, como o de Oliveira (2011) relatam problemas relacionados às faltas frequentes dos alunos às aulas por vários motivos, inclusive por falta de motivação. A indisciplina também foi apontada como fator que pode ter comprometido o desenvolvimento do trabalho, bem como a impossibilidade de se dar atendimento individual a todos os alunos. Segundo a autora, esses problemas, entre outros, prejudicaram de tal forma a aplicação das atividades que não foi possível acompanhar devidamente a evolução dos alunos, nem perceber resultados satisfatórios

na produção final. Isso, certamente, gerou insatisfação tanto por parte dos alunos, quanto do professor.

Sem dúvida, grandes são os desafios para se adequar uma metodologia didática, idealizada para experiências francófonas à realidade escolar brasileira tão carente de exemplos de como colocar em prática as novas teorias de trabalho com a produção de textos. Como observa Bronckart (2010), para contextualizar melhor as atividades de escrita, é necessário considerar, em primeiro lugar, as dimensões socioculturais da produção textual, e isso significa prever uma flexibilidade no esquema programático ao planejar uma Sequência Didática.

Em que pesem esses fatores, não se pode negar a funcionalidade da SD como instrumento de observação e desenvolvimento de comportamentos leitores, escritores e principalmente de autoria nas produções escritas dos alunos. Concordamos com Cristovão (2009) que a Sequência Didática é um procedimento que permite a articulação entre as novas teorias sobre os gêneros textuais e as orientações metodológicas oficiais para um trabalho mais significativo com o texto, em especial com a produção escrita na perspectiva processual, uma vez que possibilita o trabalho individual e coletivo, com atividades e suportes variados, integrando ações de leitura e escrita. Com base nesses aspectos, elaboramos um Projeto Didático com o gênero textual Carta Aberta, que procura seguir a sequência modular da SD, cuja estruturação e desenvolvimento encontram-se detalhados no capítulo 3, seção 3.2.1.

Por fim, apresentados e discutidos os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, passamos, no próximo capítulo, a descrever os procedimentos metodológicos adotados na investigação.

## CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa, a saber: na seção 3.1 fazemos a descrição do método de pesquisa; em 3.2 e 3.2.1 explicitamos o Projeto Didático, principal instrumento de investigação; em 3.3 descrevemos o cenário onde foi realizada a investigação, com as características da escola, os perfis dos alunos participantes e da professora da turma; em 3.3 delineamos o desenvolvimento da pesquisa, as tarefas, o corpus e o critérios de análise, com exemplos.

### 3.1 Método de pesquisa

Para alcançar os objetivos, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativo-quantitativa. De acordo com Mackey & Gass (2005, apud DORNIEY, 2007), a sala de aula constitui um contexto distinto de investigação, onde se tece continuamente uma intrincada rede de eventos. Para adentrar a complexidade dos fenômenos de ensino-aprendizagem que ocorrem nesse espaço, recomenda-se a integração de métodos quantitativos e qualitativos em todas as fases do processo, desde a coleta de dados até a avaliação dos resultados. Da perspectiva quantitativa, apresentamos um problema e uma hipótese a ser testada, definidos *a priori*. Foram aplicadas atividades com valor de testes, computados dados estatísticos e comparativos, passíveis de mensuração e análise quantitativa. Do ponto de vista qualitativo, utilizamos a observação participante, a análise e a interpretação dos dados com base no quadro teórico que orienta a pesquisa.

Um exemplo dessa combinação de métodos de pesquisa, citado por Cavalcanti (1986) é o trabalho de Allwright (1980, apud CAVALCANTI, 1986, p.7), na Universidade da Califórnia, sobre a participação dos alunos em quaisquer eventos comunicativos em sala de aula. O primeiro estágio da investigação foi de caráter quantitativo, por meio de registros e correlações estatísticas de turnos, tópicos e tarefas; no segundo estágio, procedeu-se a uma análise qualitativa dos dados obtidos. A pesquisa quantitativa utiliza métodos que podem garantir objetividade, generalização e clareza; por outro lado, os métodos qualitativos utilizados ajudam a atribuir significados a fenômenos sociais,

elucidar os processos mentais e comportamentos. O pesquisador torna-se o instrumento de coleta de dados e, muitas vezes, novas hipóteses são geradas durante o processo de recolha e análise dos dados. cremos, portanto, ser mais instrutivo lidar com os distintos métodos como parte de um *continuum*, já que os estudos qualitativos podem ajudar a interpretar ou explicar os resultados quantitativos e vice-versa.

### **3.2 Instrumento de pesquisa**

Utilizamos como principal instrumento de investigação o Projeto Didático (PD), cujo desenvolvimento encontra-se na seção 3.4.1. Acreditamos que a elaboração, aplicação e avaliação de um projeto dessa natureza podem fornecer importantes elementos para a investigação. Importa ressaltar que o PD assumiu neste trabalho dupla função: primeiramente, relacionar os conteúdos e teorias linguísticas e a prática profissional do professor em sala de aula; segundo, servir como instrumento investigativo. Na elaboração do PD foram consideradas diferentes questões relacionadas ao enquadre teórico, à escolha do gênero do gênero e sua situação de produção, as especificidades da sala de aula, do professor e dos alunos participantes.

#### **3.2.1 O Projeto Didático com o gênero Carta Aberta**

Com base nos conceitos explicitados sobre produção escrita, gênero textual e Sequência Didática, explicitamos nesta seção como foi estruturado o Projeto Didático com Carta Aberta, utilizado como principal instrumento de nossa pesquisa. Ao planejar esse procedimento, procuramos inicialmente responder às questões sugeridas por Machado (1997), que dizem respeito aos objetivos da realização de uma sequência de atividades que atendam às necessidades sociais e de aprendizagem dos alunos, às capacidades de linguagem e habilidades mobilizadas, ao nível de ensino e à escolha do gênero textual. Em síntese, procuramos verificar até que ponto um projeto dessa natureza pode contribuir para que os alunos aprimorem suas capacidades de escrita, com especial atenção para as estratégias de referenciação na construção da coesão textual.

Defendemos a posição de que a habilidade dos alunos em empregar essas estratégias, formando Cadeias Referenciais, concorre de forma bastante significativa para o estabelecimento da coesão na produção de textos; defendemos também que tal

habilidade pode ser trabalhada sistematicamente na aula de Português. Importa lembrar que, embora tenhamos dado relevância a esse aspecto pontual, as atividades do PD não perderam de vista a dimensão global do texto, as particularidades de sua estrutura, seu propósito comunicativo, bem como o campo discursivo em que se insere; procuramos assim contemplar todos esses aspectos, por meio de módulos de atividades específicas sobre os diferentes níveis do texto.

Feitas essas observações, justificamos a opção pelo gênero textual Carta Aberta, inicialmente com base nos critérios propostos por Schneuwly & Dolz (1998), que envolvem as motivações e interesses dos alunos, os aspectos cognitivos mobilizados, a capacidade de refletir a complexidade e a relevância social do tema, a presença real no interior e exterior da escola e os itens ensináveis.

Além desses critérios, consideramos também aspectos históricos e sociais, que apontam a carta como gênero fundador, cujo papel foi preponderante para o surgimento de diversos gêneros textuais. De acordo com Bazerman (2005),

A carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas (tudo que podia ser comentado diretamente), parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções (BAZERMAN, 2005, p. 83).

Segundo o autor, por meio das cartas é possível descrever e comentar de modo mais claro e situado a relação entre os indivíduos e a natureza da transação efetuada, uma vez que esse gênero nos revela de forma explícita a socialidade que faz parte de toda escrita. Em outros termos, em uma carta, seja de qualquer natureza, os papéis sociais dos interlocutores podem ser mais facilmente identificados, bem como as relações sociais em que estão envolvidos. Variados temas religiosos, legais e de preocupação pessoal tornaram-se reconhecíveis por meio das cartas, e com o passar do tempo foram recebendo tratamentos diferentes; a Carta Aberta representa uma dessas variações.

Assim, ao optarmos por trabalhar com a Carta Aberta, procuramos dar aos alunos da EJA II, sujeitos da pesquisa, acesso a textos reais, que fossem significativos para eles, tanto do ponto de vista temático quanto do aspecto funcional. Esse gênero normalmente é classificado como argumentativo, devido à tipologia predominante, embora presente

também seqüências expositivas. Na esfera social, a Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo.

Na escolha desse gênero para um trabalho sequenciado, enfim, a intenção foi promover um trabalho que permitisse aos alunos perceber como os recursos linguísticos, textuais e discursivos estão a serviço de um projeto de dizer, nesse caso realizar uma denúncia e solicitar providências. Além disso, tendo em vista o papel social da escrita, pretendemos contribuir para que esses alunos pudessem exercer com mais propriedade seus direitos de cidadãos por meio de textos, principalmente por serem concluintes do Ensino Médio pela EJA II, modalidade de ensino nem sempre prestigiada socialmente. O exemplar a seguir ilustra o gênero selecionado para essa abordagem, tendo sido inclusive utilizado nas atividades do PD (Anexo 2).

### Exemplo 3 Carta Aberta publicada em jornal on-line

**Carta aberta à Secretaria de Meio Ambiente do Município de Formiga**  
Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2005

Ilmo. Sr.  
Secretário de Meio Ambiente do Município de Formiga  
Formiga-MG

Senhor Secretário

Venho a público manifestar meu mais veemente repúdio pela atitude ilegal, insensata e arbitrária, sob o patrocínio dessa Secretaria, quando, no último dia 22, procedeu-se à derrubada, sem justa causa, de uma antiga e bonita árvore, localizada no Bairro Novo Santo Antônio, nas proximidades da chamada "Lagoa do Petito".

Ao autorizar essa ação predatória, o funcionário responsável extrapolou os limites de sua competência e, pior, expôs essa Secretaria publicamente. Todos entendemos que sua função precípua é proteger o meio ambiente e não o contrário.

Formiga, tradicional pólo cultural, religioso e social, está perdendo sua identidade. O estado deplorável dos rios Mata-Cavalo e Formiga constrange-nos a todos e dá mostras do descaso das autoridades públicas e, também, de uma visível degradação do nosso padrão de educação social.

Agredir a natureza, sujar os rios e as nascentes, cortar árvores e outras aberrações comportamentais irão, com certeza, agravar esse quadro.

Desejo, sinceramente, que os novos governantes municipais enfrentem esses problemas com coragem e inteligência, retribuindo aos eleitores a confiança que lhes foi depositada. Se assim não for, nossa Cidade estará irremediavelmente condenada ao retrocesso e as gerações futuras serão as vítimas desse processo de alienação.

Pior do que a poluição dos rios Mata-Cavalo e Formiga é a poluição mental, a poluição da alma. Quem não compreende que preservar a natureza é preservar a vida, quem corta uma árvore sem motivo, certamente não tem o menor respeito pela sociedade em que vive.

Por fim, Senhor Secretário, ao protestar, desejo chamar a atenção das autoridades formiguenses e, principalmente, das pessoas de bem para um assunto tão grave e, quem sabe, plantar uma semente de cidadania, de respeito à natureza e ao próprio ser humano.

Atenciosamente,

  
Paulo Sobreira da Silva

Fonte: <http://www.novaimprensa.inf.br/passadas/415/noticias.html>

De acordo com Antunes (2010), tudo pode ser analisado em um texto, uma vez que nos textos “os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação” (ANTUNES, 2010, p.55). A Carta Aberta em tela tem como delimitação referencial um fato real, qual seja a derrubada ilegal de uma árvore. Para manifestar seu repúdio, o autor emprega ora primeira pessoa do singular, ora do plural, na tentativa de representar várias vozes, pelo menos a parte dos habitantes que se preocupa com a preservação do meio ambiente. O texto pertence ao domínio argumentativo e costuma ser publicado em jornais, revistas, redes sociais e outros veículos de comunicação de fácil acesso popular.

Por se tratar de uma carta endereçada a uma autoridade, o Secretário de Meio Ambiente do município, predomina no texto uma linguagem formal, conforme as determinações do gênero e os papéis sociais dos interlocutores. O destinatário/interlocutor previsto em primeiro plano foi o Secretário de Meio Ambiente, ao qual se solicita a devida observância da lei e a tomada de providências; em segundo plano, a carta se dirige também à própria população da referida cidade, no intuito de levar o fato ocorrido ao conhecimento de todos e sensibilizar as pessoas a respeito do problema. O esquema de composição enquadra-se nas características do gênero, no qual elementos como o título, o vocativo, despedida e assinatura não são apenas fórmulas, mas importantes sinalizadores do tema, do propósito comunicativo e das posições sociais dos interlocutores.

A reclamação feita por meio da Carta se desenvolve a partir do corte de uma árvore, fato esse que ensejou a denúncia de outros problemas locais, como a poluição das matas e dos rios, bem como a falta de educação social que esses acontecimentos revelam. O tema avança com a reivindicação de posturas mais adequadas ao cargo, que o autor faz aos novos governantes, cobrando assim uma resposta aos votos que os elegeram. O reclamante prossegue argumentando sobre os perigos que a falta de cuidado com a natureza pode acarretar, não só no plano físico, como também no plano mental e emocional das pessoas. O protesto culmina chamando a atenção das autoridades para a gravidade do problema e para a necessidade de se iniciar um trabalho de conscientização. A sequência em que esses aspectos são dispostos ao longo do texto

formam cadeias de sentido que funcionam como uma estratégia de persuasão, a fim de evocar nos interlocutores a mobilização em torno dos problemas apontados.

Examinando agora o nível textual mais interno de construção da Carta, no plano do mecanismo de textualização (BRONCKART, 1999), vamos nos ater aos elementos que concorrem para a coesão do texto, os nexos textuais (ANTUNES, 2010), mais especificamente às estratégias de referenciação, sobre as quais fazemos um comentário sucinto e geral. Os detalhes dessas estratégias e suas descrições são contemplados no capítulo 4, seção 4.2.

Importa ressaltar nesse texto que a unidade temática se constrói pela reincidência de alguns termos que guardam uma relação semântica entre si: árvore, rios, nascentes, natureza, meio ambiente, semente; a denúncia e a manifestação de repúdio progridem e são marcadas por expressões como: atitude ilegal, insensata e arbitrária; ação predatória, degradação, aberrações comportamentais, que portam intensa carga valorativa. A proposta de solução é sinalizada pela ocorrência dos termos coragem e inteligência, respeito à natureza e semente de cidadania.

Esses termos e expressões formam cadeias de elementos e sentidos que têm a função de manter o tema em foco, ao mesmo tempo em que fazem o tema progredir, adicionando informações e posições valorativas a respeito da questão colocada. Observemos um exemplo dessa operação no fragmento da Carta em foco:

Venho a público manifestar meu mais veemente repúdio contra a atitude ilegal arbitrária e insensata, sob o patrocínio dessa secretaria, quando no último dia 22, procedeu-se à derrubada, sem justa causa, de uma antiga e bonita árvore [...]  
Ao autorizar essa ação predatória [...]

Percebemos que o autor, antes de apresentar o problema propriamente dito que ensejou a denúncia, introduz uma expressão definida: “a atitude ilegal, arbitrária e insensata” que já sinaliza sua posição em relação ao caso relatado, que vem a seguir: “a derrubada, sem justa causa, de uma antiga e bonita árvore”. O problema é retomado, sumarizado e recategorizado com a expressão “essa ação predatória”, que também reforça e intensifica a posição assumida pelo reclamante. Essa sequência de retomadas faz parte



de importantes estratégias de referenciação, cujos detalhes serão discutidos nas análises e discussões.

O planejamento do PD envolveu a seguintes ações: a elaboração de um modelo didático do gênero Carta Aberta, com a seleção de exemplares do gênero e o estudo de suas características; a delimitação dos objetivos relacionados às atividades discursivas mobilizadas e aos mecanismos linguísticos a serem dominados; a elaboração dos módulos e condução de atividades em torno do gênero escolhido; o levantamento de conhecimentos prévios; a identificação de capacidades; a identificação e a avaliação de novas capacidades adquiridas. No quadro a seguir, encontram-se a sintetizadas as etapas do PD, os objetivos e ações de cada oficina, bem como o tempo previsto para a execução das atividades. O projeto na íntegra se encontra no Anexo 1.

**Quadro 3 Síntese do Projeto Didático com Carta Aberta**

<b>ETAPAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>TEMPO PREVISTO</b>
<b>OFICINA 1: IMPORTÂNCIA DE ESCREVER Apresentação da proposta</b>	Tomar contato com a proposta de trabalho	Discutir sobre a produção de textos escritos e sua função na sociedade. Apresentar a proposta da pesquisa, seus objetivos e modos de participação.	01 AULA
<b>OFICINA 2: ESCREVER PARA DENUNCIAR – OS PROBLEMAS DA CIDADE</b>	Identificar problemas locais Escolher o gênero textual	Fazer levantamento dos problemas da cidade e escolher o tema. Ler diferentes textos sobre o tema e escolher o gênero mais adequado para a situação.	02 AULAS
<b>OFICINA 3: RECONHECENDO UMA CARTA ABERTA</b>	Ler exemplares de Carta Aberta para reconhecer características próprias desse gênero textual	Procurar em revistas e jornais exemplos de Carta Aberta. Ler para identificar as situações em que são produzidas. Identificar o conteúdo temático, a função social e a estrutura composicional recorrentes .	01 AULA
<b>OFICINA 4: ESCREVENDO UMA CARTA ABERTA – PRIMEIRA VERSÃO</b>	Produzir a primeira versão da Carta Aberta	Definir a situação de produção: a escolha dos interlocutores, e o conteúdo temático da carta e o suporte de circulação. Propor a escrita de uma Carta Aberta, com base nas características observadas na	02 AULAS

		Oficina 3.	
<b>OFICINA 5: A CARTA ABERTA – RECONHECENDO AS CARACTERÍSTICAS</b>	Analisar um exemplar de Carta Aberta para aprofundar suas características próprias do gênero	Selecionar uma Carta Aberta para estudar mais detalhadamente sua função social, sua estrutura composicional, sequências discursivas predominantes, estruturas linguísticas recorrentes. Identificar as vozes presentes na Carta Aberta.	02 AULAS
<b>OFICINA 6: ENCADEANDO AS IDEIAS</b>	Identificar e usar estratégias de manutenção e retomada temática	Ler e observar em textos diversos como as ideias são introduzidas e encadeadas. Realizar atividades de reconhecimento e de criação de cadeias referenciais.	02 AULAS
<b>OFICINA 7: DISCUTINDO SOBRE O TEMA: A SAÚDE EM NOSSO MUNICÍPIO</b>	Buscar informações sobre o tema Discutir os resultados Produzir texto coletivo ajuda do professor	Pesquisar sobre o tema em revistas e jornais locais.  Apresentar slides sobre o tema e realizar debates.	01 AULA
<b>OFICINA 8: ESCREVENDO A CARTA ABERTA – VERSÃO FINAL</b>	Revisar e melhorar o texto inicial Produzir a versão final da Carta Aberta	Retomar as oficinas anteriores. Em duplas, revisar e melhorar as produções iniciais. Escrever individualmente a versão final da Carta Aberta.	02 AULAS

Fonte: Quadro produzido pela autora

É relevante observar que ao elaborar e aplicar o Projeto Didático acima descrito não tivemos a pretensão de dar conta de todos os aspectos do gênero estudado. Nossa intenção foi dar maior visibilidade às características do gênero em questão, procurando adequar as dimensões que julgamos ensináveis ao nível de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa, a fim de aprimorar suas capacidades de linguagem, principalmente no que diz respeito à referenciação.

A aplicação do PD implicou a realização de atividades sequenciadas, elaboradas especificamente para o estudo do gênero Carta Aberta, para abordar seus diferentes níveis de construção. Sem perder de vista os demais níveis da planificação textual, buscamos dar especial enfoque às operações de textualização que dizem respeito à

referenciação empregadas pelos referidos alunos em suas Produções Iniciais e Produções Finais.

O uso desse procedimento contribuiu para uma análise mais aprofundada do objeto de pesquisa, uma vez que permitiu a visualização e a identificação de estratégias de referenciação realizadas em textos reais, produzidos por alunos em uma situação concreta de produção de texto.

### **3.3 O cenário e os participantes da pesquisa**

Nesta seção, apresentamos as características da escola onde foi realizada a pesquisa, bem como os perfis dos alunos participantes e do professor da turma.

#### **3.3.1 Perfil da escola**

A investigação foi realizada em uma escola pública estadual, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Atende cerca de 1000 alunos, dos níveis fundamental e médio, oriundos das zonas urbana e rural. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e, na época, contava, com cerca de sessenta funcionários, entre professores, especialistas, auxiliares administrativos, diretor e vice-diretores. Esse número pode ter se alterado em função de modificações administrativas da escola, como a fusão de turmas e a abertura de cursos técnicos.

#### **3.3.2 Perfil dos alunos**

Foram sujeitos de nossa pesquisa os alunos de uma turma da segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos do turno noturno, correspondente aos 2º e 3º anos do Ensino Médio (EJA II), sendo 58% s do sexo feminino e 42% do masculino. A maioria dos alunos estava na faixa etária de 21 a 40 anos; exerciam profissões variadas e grande parte trabalhava na zona rural. Segundo depoimento dos participantes, a principal razão que os levou à interrupção do curso regular foi a dificuldade em conciliar trabalho e escola. Entre os motivos pelos quais voltaram a estudar, eles citaram a busca por uma melhor qualificação no emprego e o desejo de ingressarem em uma faculdade.

Sobre a maior dificuldade que enfrentam para estudar, a maioria dos alunos apontou o cansaço e o tempo que passaram sem ter contato com os conteúdos ensinados pela

escola. De acordo com a professora de Língua Portuguesa, colaboradora da pesquisa, a turma apresentava dificuldades em leitura e interpretação e na produção escrita, o que a teria levado a buscar novas metodologias para trabalhar essas habilidades. Assim, segundo a professora, uma atenção especial deveria ser dada à leitura e escrita desses alunos, a fim de contribuir para que tivessem acesso à Universidade e/ou à qualificação profissional, com índices de melhor desempenho.

Embora o número total de alunos da referida turma fosse de trinta alunos, por razões metodológicas, consideramos efetivamente como sujeitos de pesquisa 17 alunos que participaram das atividades aplicadas no desenvolvimento do PD e escreveram produções iniciais e finais, as quais foram submetidas às análises propostas. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes não foram citados na pesquisa. Eles estão identificados em seus textos como S1 (Sujeito 1), S2 e assim sucessivamente.

### **3.3.3 Perfil do professor**

De acordo com relato da professora da turma, participante e colaboradora da pesquisa, a mesma formou-se em Letras- Português/Inglês e especializou-se em Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento. Como experiência no magistério, contava na época com dezenove anos no Ensino Fundamental I, oito anos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além de lecionar na escola em que foi realizada a pesquisa, também atuou por dois anos como tutora de Língua Portuguesa em uma Universidade a Distância e atualmente atua como diretora em uma Escola Municipal. Em sua prática docente, revelou utilizar preferencialmente aulas expositivas, exercícios estruturais e o debate como formas de assimilação do conteúdo gramatical. Declarou também que costumava realizar projetos integrados, correlacionando obras literárias e filmes, que culminavam com a produção de um texto escrito, geralmente do tipo expositivo-dissertativo. Segundo seu depoimento, nunca havia trabalhado com Sequências Didáticas anteriormente, nem conhecia bem seu funcionamento, embora visse com frequência alusões a esse procedimento em revistas especializadas em educação.

### **3.4 Desenvolvimento da pesquisa**

Para a realização da investigação, obtivemos a aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), por meio do parecer consubstanciado, sob número 05049912.8.0000.5149. Solicitamos em seguida a autorização do professor e dos alunos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, assinados pelos próprios participantes. Ambos os termos garantiam a participação voluntária dos alunos nas atividades e a possibilidade de divulgação dos resultados, respeitando-se seu anonimato. Como sugerem Johnson & Chen (1992, p.218), foi feito um acordo colaborativo com a professora, de modo que ela não apenas possibilitou o acesso aos alunos e à produção de dados, como também atuou como parceira de pesquisa, colaborando para o planejamento e a execução das tarefas do PD.

Iniciamos a investigação com uma conversa com a professora sobre nosso projeto de pesquisa e as possíveis contribuições para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Em seguida, pedimos que ela fizesse um relato sobre sua formação e experiência no ensino de Português, em especial a respeito do trabalho com a produção de textos escrito. Observamos que, embora a professora estivesse ciente das novas tendências para a realização desse trabalho, com base no conceito de gêneros textuais, já bastante divulgado no meio educacional, ela priorizava as aulas de gramática e de interpretação de textos. Assim, pouco espaço era dedicado à produção textual escrita, porque, segundo a professora, a matéria de Português deveria ser ministrada em tempo menor, já que a EJA II possui uma organização curricular diferente do ensino regular. Os alunos fazem, em um ano, o correspondente ao 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente no primeiro e no segundo semestre letivo.

As poucas aulas dedicadas à produção de textos – ainda tratada como “redação”, eram realizadas nos moldes tradicionais, em que se apresenta um tema e um esquema do gênero solicitado para a escrita de um texto em versão única. O tipo textual privilegiado é o dissertativo/argumentativo, por meio do qual a professora procurava preparar os alunos para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e para outros concursos públicos. No tocante ao uso da Sequência Didática para esse trabalho, ainda que a ideia já estivesse presente em materiais didáticos oficiais, nunca havia sido utilizada pela professora.

Assim, depois desse primeiro contato com a professora da turma, expusemos o desenho da pesquisa, e com a anuência da mesma e da equipe pedagógica da escola, iniciamos o trabalho de campo. Desenvolvemos, então, o Projeto Didático, por meio do qual acompanhamos o desenvolvimento das atividades, o trabalho do professor e a participação dos alunos envolvidos. Para os registros dos dados coletados, foram utilizados diários de campo, tabelas e gráficos.

### **3.4.1 Aplicação do PD e tarefas realizadas pelos participantes da pesquisa**

O PD foi elaborado em conjunto pela professora de Língua Portuguesa da turma e a pesquisadora, e desenvolvido no primeiro semestre de 2012, nos meses de abril e maio, após duas tentativas anteriores não surtiram efeito, porque não foi possível garantir a continuidade das atividades, devido a problemas internos da escola. Os alunos muitas vezes foram dispensados pela direção antes do término das aulas, por motivos de reunião ou eventos na comunidade.

As oficinas do PD foram aplicadas em dez aulas de 40 minutos cada e contemplaram as características do gênero textual Carta Aberta, suas condições de produção, os aspectos linguísticos e estilísticos, bem como as etapas de sua composição. Conforme os limites metodológicos da pesquisa, foram enfatizados, de maneira especial, em módulos e atividades específicas, os recursos linguísticos que dizem respeito à coesão nominal (CBC-LP, 2008), que correspondem às estratégias de referenciação, e à construção de Cadeias Referenciais..

Para a realização das atividades das oficinas foram utilizados os seguintes recursos materiais: coletânea de textos do gênero em estudo, cópias, computadores, livros, jornais, revistas, quadro-de-giz, data-show, papel ofício, lápis, caneta, caderno e outros que se fizeram necessários. A seguir, descrevemos o desenvolvimento das etapas do referido Projeto Didático:

#### **OFICINA 1: A IMPORTÂNCIA DE ESCREVER – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA**

Nesse primeiro encontro, a professora conversou com os alunos sobre a produção de textos escritos e sua função na sociedade. Foi feita uma reflexão sobre as experiências

dos alunos em relação à escrita de textos, suas dificuldades e aspirações. A professora procurou salientar a importância de escrever textos em diferentes situações para expor opiniões, denunciar e solucionar problemas. Em seguida, foi apresentada a proposta da pesquisa, seus objetivos e modos de participação dos alunos no desenvolvimento de um projeto sequencial de escrita, com um gênero textual que atendesse às necessidades de uma situação problema da comunidade.

## OFICINA 2: ESCREVER PARA DENUNCIAR – PROBLEMAS DA CIDADE

Nessa oficina, a professora pediu aos alunos que expusessem os principais problemas da cidade que os afetassem diretamente. Pelos relatos dos alunos, devido às constantes queixas deles sobre o atendimento nos postos de saúde e no hospital da região, tornou-se evidente a questão sobre a deficiência dos serviços de saúde pública prestados à população. Então, com a participação dos alunos, foi escolhido o tema “Como vai a saúde em nosso município?”. O passo seguinte foi a escolha do gênero textual, por meio do qual fosse possível fazer chegar ao conhecimento das autoridades competentes os problemas expostos por eles. Para que os alunos pudessem perceber e selecionar o gênero textual mais adequado a esse propósito, a professora distribuiu entre eles três textos de diferentes gêneros, versando sobre problemas de saúde pública no Brasil: uma notícia, uma charge e um fragmento de Carta Aberta. Com base nesses textos, foram propostas questões que tinham por finalidade levar os alunos a perceber a Carta Aberta como o gênero mais indicado para a situação. Essa escolha foi possível dadas as peculiaridades da Carta Aberta, especialmente voltadas para a denúncia formal e objetiva de um problema público, bem como para a reivindicação de providências, junto àqueles responsáveis, diretamente envolvidos no setor onde ocorre o problema.

Assim, com base no tema levantado, o professor propôs o trabalho sistematizado com a Carta Aberta, esclarecendo os objetivos do Projeto Didático, reiterando a importância da escrita como instrumento de participação social; no caso da escrita da Carta, especificamente, um meio efetivo de denunciar abertamente problemas que afetam toda uma comunidade, bem como reivindicar a tomada de providências para os referidos problemas.

### OFICINA 3: RECONHECENDO UMA CARTA ABERTA

Nesse módulo foi feito, inicialmente, um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero Carta Aberta, por meio de conversa informal. Em seguida, a professora entregou aos alunos, organizados em grupos, jornais e revistas para que localizassem Cartas Abertas e identificassem a situação de comunicação em que a produção desse gênero textual geralmente está envolvida. Em linhas gerais, foi solicitado aos alunos que identificassem nos exemplares a situação comunicativa, o conteúdo temático e a estrutura composicionais mais frequentes. Com base na leitura dessas Cartas, foram propostas questões sobre o contexto de produção, o plano discursivo e as marcas linguísticas recorrentes, como o uso do presente do indicativo, a primeira pessoa do plural, as diversas vozes trazidas para o texto.

### OFICINA 4: ESCRREVENDO UMA CARTA ABERTA – PRIMEIRA VERSÃO

Esse módulo foi dedicado à escrita da primeira versão da Carta Aberta, proposta após estabelecidas as condições de produção, a saber, a escolha dos interlocutores: secretário da saúde do município ou outras autoridades competentes, como diretor do hospital, chefe da enfermagem etc.; o suporte de circulação: publicação das cartas em redes sociais; o propósito comunicativo: denunciar os problemas e reivindicar soluções. Tendo em vista esses elementos, a professora solicitou aos alunos que escrevessem a Carta, relatando algum problema de saúde pública vivenciado por eles no município. A professora ressaltou que essa primeira versão serviria de base para avaliar as habilidades que já dominavam e as necessidades que porventura apresentassem na escrita daquele gênero. Esses textos foram recolhidos e submetidos a uma análise diagnóstica, a partir da qual foram (re) elaboradas as demais atividades.

### OFICINA 5: A CARTA ABERTA – RECONHECENDO CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES

Nessa oficina foi realizada uma análise mais aprofundada dos elementos da Carta Aberta, identificados de maneira mais geral no módulo anterior. Para esse trabalho, foi selecionado um exemplar de Carta Aberta, considerada representativo do gênero e de



fácil compreensão pelos alunos. A professora distribuiu cópias desse exemplar, no qual os alunos deveriam reconhecer traços característicos da Carta Aberta.

#### OFICINA 6: ENCADEANDO AS IDEIAS

Essa oficina foi especialmente elaborada para se trabalhar a referenciação e a formação de Cadeias Referenciais. Após a análise das produções iniciais, a professora pediu que os alunos observassem como foi realizado o encadeamento e a inter-relação das ideias no texto. Em seguida, foram propostas atividades de identificação de Cadeias Referenciais em textos retirados de sites e revistas. Também foram realizadas atividades em que os alunos deveriam exercitar a elaboração dessas CR. A professora orientou as atividades e deu suporte aos alunos, sugerindo alguns recursos que poderiam ser usados nessa operação e como poderiam ser mobilizados. Para complementar o trabalho com esses recursos, foi selecionado o texto de um dos participantes para que fossem localizadas as CR formadas; foi pedido ainda que os alunos identificassem problemas relacionados à formação das CR, bem como a reelaboração dessas, buscando melhorias em seu funcionamento no texto.

#### OFICINA 7: DISCUTINDO SOBRE O TEMA: A SAÚDE EM NOSSO MUNICÍPIO

Esse módulo foi dedicado à alimentação do tema e à realização de uma produção coletiva; para tanto, a professora sugeriu uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema. Os alunos levaram para a aula artigos, depoimentos e notícias sobre problemas na Saúde Pública do município; a professora apresentou *slides* sobre o assunto e propôs um debate em torno do assunto. Com base nas informações levantadas, observando também os demais aspectos do gênero trabalhados nas oficinas anteriores, foi realizada a escrita coletiva de uma Carta Aberta, a partir de um modelo lacunado. Ainda nessa oficina, com a participação dos alunos, a professora realizou no quadro de giz um registro de constatações sobre os aspectos do gênero estudado.

#### OFICINA 8: ESCREVENDO A CARTA ABERTA – VERSÃO FINAL

Nesse módulo, a professora retomou as oficinas anteriores, sintetizando o percurso do projeto. Em seguida, devolveu aos alunos as produções iniciais para que fosse feita uma reescrita, com base no processo vivenciado nas etapas anteriores. Essa atividade foi

feita em duplas, para que os alunos auxiliassem uns aos outros no processo de melhoramento do texto. A professora pediu aos alunos que dedicassem uma atenção especial às estratégias de referenciação, observando o que foi trabalhado na Oficina 5. Após o trabalho de revisão, com o auxílio da professora, os alunos foram solicitados a escrever a produção final da Carta Aberta, com as correções que julgassem necessárias. As produções foram recolhidas para uma última avaliação após, a qual a professora devolveu os textos aos alunos para que eles observassem os avanços (ou não) obtidos com a realização das atividades do PD. Nessa fase, foram feitas também as orientações de publicação das Cartas nas redes sociais escolhidas pelos alunos.

### **3.5 Coleta de dados e formação de *corpus* de análise**

O Projeto Didático foi o principal instrumento de coleta de dados, permitindo-nos ao mesmo tempo observar a funcionalidade do procedimento e acompanhar etapa por etapa o desenvolvimento das atividades, bem como o comportamento dos participantes durante a participação nas oficinas. Por esse motivo, o PD foi também objeto de análise, a fim de verificarmos até que ponto ele contribuiu para a consecução dos objetivos propostos em nossa pesquisa.

Para a formação do *corpus* de análise, as produções iniciais e finais dos alunos participantes, submetidos às atividades do PD, foram digitalizadas e digitados, perfazendo um total de 34 textos, sendo 17 identificados como PI (Produção Inicial) e 17 como PF (Produção Final).

### **3.6 Critérios de análise**

Para a análise dos textos dos alunos participantes, realizamos os seguintes procedimentos: primeiramente, nas produções iniciais (PI) foi realizada uma análise dos aspectos globais do texto, por meio dos quais levantamos, de forma geral, as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas dos alunos. Esse levantamento foi feito de acordo com o nível de adequação com o qual os alunos sinalizaram em seus textos o universo de referência, a unidade semântica, a progressão do tema, o propósito comunicativo e o esquema de composição

(ANTUNES, 2010). Após a realização das oficinas do PD, os mesmos critérios foram aplicados às produções finais, conforme quadro exemplificado a seguir.

**Quadro 4 Como foram analisadas as capacidades de organização do plano global**

SUJEITOS DE PESQUISA	Aspectos observados nos textos dos alunos												
	Universo de referência		Unidade semântica		Progressão do tema		Propósito comunicativo		Esquema de composição		Relevância Informativa		
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	
S1													

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Em seguida, de forma mais detalhada, no nível interno dos textos, foi feito um levantamento das ocorrências das estratégias de referenciação na formação de Cadeias Referenciais (RONCARATI, 2010), como mostra o quadro:

**Quadro 5 Como foi feito o levantamento das ocorrências das estratégias nas CR.**

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO	OCORRÊNCIAS COMPUTADAS	
	PI	PF
Retomada explícita por repetição de itens lexicais		
Retomada explícita por pronominalização correferencial		
Retomada implícita por procedimentos lexicais		
Retomada implícita por elipse		
Retomada implícita por nominalização		
Remissão implícita por forma pronominal encapsuladora		
Remissão por (re) categorização predicativa		
Ativação ancorada por pró-formas pronominais		
Ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa		
Ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia		
Ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa		

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Com base nessas ocorrências, analisamos as capacidades linguístico-discursivas especificamente relacionadas ao emprego desses recursos, por meio da segmentação dos textos dos alunos em proposições, para identificação e categorização das Cadeias Referenciais, como mostra o exemplo a seguir.

#### Exemplo 4 Como foram analisadas as capacidades de organização de Cadeias Referenciais

Eu quero falar sobre a saúde do nosso Brasil nos hospitais porque por muitas vezes eles fais separação de pessoas ricas e pobres.		
Eu quero falar do hospital de nossa cidade porque au dias atrás morreu um pessoa do meu bairro [2a que morreu porque as pessoas do hospital féis uma separação de pessoas so porque ela chegou de uma forma que ela é, so porque ela é do morro e também ela esta com roupas que não estar limpas e porque eles também sabia que esta pessoa tinha um Nisil. Então eles demorarão a atender esta pessoa. Então ela morreu Isto é um preconsseito que muitos hospitais tem eu acho que podia ter mais profisionais que profisionais não fais separação de pessoa		
PROPOSIÇÕES E COMPUTAÇÃO DAS CRs		CATEGORIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NAS CRs
1	Eu quero falar sobre a saúde do nosso Brasil [1] nos hospitais	[1] Ativação do referente em 1ª menção
2	porque por muitas vezes eles [1a] fais separação de pessoas ricas e pobres [2].	[1a] Ativação por anáfora esquemática [2] Ativação de referente em 1ª menção
	Eu quero falar do hospital de nossa cidade [1b]	[1b] Ativação de referente, reativação de [1] por meronímia
4	porque au dias atrás morreu um pessoa do meu bairro [2a]	[2a] Ativação de referente e reativação de [2] por meronímia.
5	que morreu porque as pessoas do hospital [1c] féis uma separação de pessoas	[1c] remissão a [1b] por categorização predicativa.
6	so porque ela [2b] chegou de uma forma que ela [2c] é,	[2b] e [2c] retomada explícita de [2a] por pronominalização correferencial.
7	so porque ela [2d] é do morro	[2d] retomada explícita de [2a] por pronominalização correferencial.
8	e também ela [2e] esta com roupas que não estar limpas	[2e] retomada explícita de [2a] por pronominalização correferencial
9	e porque eles [1d] também sabia que esta pessoa [2f] tinha um Nisil.	[1d] retomada explícita de [1c] por pronominalização [2f] retomada explícita de [2a] por pronominalização correferencial e por repetição de item lexical.
10	Então eles [1e] demorarão a atender esta pessoa [2g].	[1e] retomada explícita de [1c] por pronominalização correferencial [2g] retomada explícita de [2a] por pronominalização correferencial e por repetição de item lexical
11	Então ela [2h] morreu,	[2h] retomada explícita de [2a] por pronominalização correferencial
12	Isto [3] é um preconsseito que muitos hospitais [1f] tem	[1f] reativação de [1] por hiperonímia. [3] remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora
1	eu acho que podia ter mais profisionais	[1g] remissão a [1c] por recategorização predicativa

3	[1g]	
1 4	que profissionais [1h] não fais separação de pessoa [2i].	[1h] retomada explícita de [1g] por repetição de item lexical. [21] retomada explícita de [2] por repetição de item lexical

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Por fim, procedemos às análises comparativas, por meio de confronto entre as produções iniciais e finais dos participantes, a fim de identificar se as alterações (ou não) nas versões finais poderiam significar desenvolvimentos das capacidades de linguagem. No Capítulo 4, passamos à apresentação dos resultados e ao detalhamento das análises, discutidas à luz das teorias que fundamentam esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 4 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS**

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos após a realização do Projeto Didático (PD). Observamos as produções iniciais (PI) e produções finais (PF) da Carta Aberta escritas pelos alunos a fim de verificar como (e até que ponto) um projeto sistematizado de ensino pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades deles como produtores de textos. Ao comparar duas versões escritas, buscamos identificar como o PD contribuiu para que os alunos organizassem seus textos em função de sua dimensão global, ou seja, de modo a constituí-los como um todo (cf. ANTUNES, 2010), e em relação a um dos aspectos relativos à sua dimensão pontual, a construção de Cadeias Referenciais (CR).

Na seção 4.1, expomos as capacidades reveladas pelos alunos na organização do plano global do texto. Essa exposição é ilustrada pela análise dos textos de um dos alunos participantes da pesquisa. Na seção 4.2, são explicitadas as capacidades dos alunos na organização de Cadeias Referenciais. Destacamos em uma tabela as ocorrências das estratégias de referenciação empregadas pelos alunos; na sequência, as ocorrências são comentadas e exemplificadas em excertos de textos dos alunos. Na seção 4.3, trazemos os exemplos de produção de dois sujeitos da pesquisa S7 e S9, a fim de evidenciar mudanças observadas nas versões finais resultantes das oficinas do Projeto Didático realizado.

### **4.1 Capacidades dos alunos na organização do plano global do texto**

Universo de referência, unidade semântica, progressão do tema, propósito comunicativo, esquemas de composição (tipos e gêneros), relevância informativa e intertextualidade são aspectos que, como afirma Antunes (2010, p. 65), contribuem para o entendimento do texto como um todo. Esses aspectos (com exceção de intertextualidade, que não aparece explicitamente nos textos dos alunos) foram observados nos textos dos alunos.

Em relação ao universo de referência, verificamos se os alunos contextualizaram adequadamente seus textos, abordando uma questão concreta, com a indicação dos

interlocutores previstos; analisamos ainda se foi empregado um nível de formalidade que atendesse às exigências discursivas da situação de produção, bem como se foi feita uma seleção vocabular adequada. Quanto à unidade semântica, verificamos se os textos se desenvolveram em torno do tema proposto e se apresentaram pistas para o reconhecimento do tema, com indicações do ponto de vista assumido pelo autor a respeito do tema; também observamos se foi estabelecida a relação entre as partes do texto, de modo a interrelacionar ideias principais e secundárias.

Na progressão do tema, observamos se o tema proposto avançou no decorrer do texto, se foram adicionadas novas informações acerca do mesmo, de maneira articulada, a fim de alimentar as expectativas do interlocutor a respeito do que está sendo dito.

Para o propósito comunicativo analisamos se os textos apresentavam claramente a finalidade de denunciar problemas relacionados ao tema e reivindicar providências, com o reforço dessa intenção.

Sobre os esquemas de composição, verificamos se nas produções iniciais predominavam as características de um texto argumentativo, se os alunos expressavam seu ponto de vista a respeito do problema apresentado e se sustentavam suas opiniões com argumentos consistentes, de acordo com a forma composicional e o conteúdo próprios do gênero.

A respeito da relevância informativa, analisamos se o grau de informatividade, ou seja, se as informações expressas nos textos dos alunos eram relevantes e adequadas ao gênero e à situação de produção.

Quanto à relação com outros textos, embora concordemos com o fato de que todo texto seja a recriação de outros discursos e padronizações sociais, o conceito é vasto, portanto as ocorrências de intertextualidade não foram objeto de análise neste trabalho.

No quadro 4, apresentamos os resultados da seguinte forma: os aspectos, que aparecem de forma adequada nos textos dos alunos são sinalizados com A (adequado); os aspectos que aparecem parcialmente adequados são marcados com EP (em parte). Os participantes são identificados com a letra S, seguida dos algarismos de 1 a 17. Na sequência, fazemos os comentários sobre os dados do quadro.

**Quadro 6 Aspectos globais observados nos textos dos alunos em suas produções iniciais e finais**

Sujeitos de Pesquisa	Aspectos observados nos textos dos alunos											
	Universo de referência		Unidade semântica		Progressão do tema		Propósito comunicativo		Esquema de composição		Relevância Informativa	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
S1	EP	A	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	EP	A
S2	A	A	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	A	A
S3	EP	A	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	EP	A
S4	EP	A	A	A	EP	A	A	A	EP	A	EP	A
S5	EP	EP	A	A	EP	EP	A	A	EP	EP	EP	EP
S6	EP	EP	A	A	EP	EP	A	A	EP	EP	EP	EP
S7	EP	A	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	EP	A
S8	EP	A	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	EP	A
S9	A	A	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	A	A
S10	EP	A	A	A	EP	A	A	A	A	A	EP	A
S11	EP	A	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	EP	EP
S12	EP	A	A	A	EP	A	A	A	EP	A	EP	A
S13	EP	EP	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	EP	A
S14	EP	A	A	A	EP	A	A	A	EP	A	EP	A
S15	EP	EP	A	A	EP	EP	A	A	EP	A	EP	EP
S16	A	A	A	A	EP	A	A	A	EP	A	A	A
S17	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	A	A	A

Fonte: Quadro produzido pela autora.

O quadro evidencia que já na primeira produção alguns alunos não tiveram dificuldade de se inserir no universo de referência no qual a Carta Aberta se inscreve. 23% deles já marcaram adequadamente o campo social-discursivo em que os textos se inserem logo na primeira versão (em PI). Do total de alunos, 77% conseguiram, na última produção (PF) trazer alguma marca no texto que evidencia o reconhecimento do universo ao qual o texto faz parte.

Para construir a unidade semântica na escrita da Carta Aberta e adequar-se ao propósito comunicativo, todos alunos, já em suas produções iniciais, revelaram boa capacidade. O quadro indica que nenhum aluno fugiu ao tema proposto. Mesmo apresentando, por vezes, problemas no uso de elementos para articular seus textos, os alunos revelaram capacidade de construir um fio, ou unidade temática. Também a finalidade dos textos, o propósito comunicativo, foi adequadamente marcado por todos eles. Esse propósito, o de denunciar um problema da comunidade, aparece em 100% das produções iniciais e



finais. “Toda ação de linguagem é, essencialmente, argumentativa, no sentido de que há sempre, clara ou velada, uma pretensão de se conseguir adesão do interlocutor e ganhar sua concordância” (ANTUNES, 2010, P. 70). Os alunos evidenciam que conseguem agir pelo uso da linguagem para reivindicar seus direitos.

Somente 12% dos alunos não conseguiram, após a realização do PD, evidenciar em seus textos que reconhecem como uma Carta Aberta se organiza. Isto é, os textos desses alunos (S5 e S6, cf. Quadro 6) evidenciam que eles não conseguiram usar sistematicamente padrões regulares de organização que decorrem do tipo/gênero do texto. Chama a atenção que a grande maioria (88%) tenha conseguido de um modo ou de outro se apropriar do que se pode chamar de características do gênero.

Segundo Antunes (2010, p. 74), a relevância informativa do texto se relaciona ao seu grau de novidade, quer seja a que se expressa na forma, quer seja a que se expressa em seu conteúdo. Desse modo, os textos são mais informativos quando fogem da obviedade e suscitam o interesse do interlocutor. Em cada um dos 17 textos analisados é possível dizer que a relevância informativa se caracteriza pela abordagem muito particular que os alunos fazem dos problemas da saúde em seu município. Esse é um diferencial. Cada aluno fala de si, dos problemas que já vivenciou ou dos quais proximamente já ouviu falar é por isso mesmo que o texto deles ganha em informatividade. As denúncias são legítimas, os depoimentos são sinceros.

Em suma, foi possível observar que a maior parte dos textos iniciais analisados se insere de forma concreta no campo social discursivo da Carta Aberta, uma vez que os alunos cuidam em denunciar problemas na saúde pública do município e reivindicar providências junto ao interlocutor previsto. Todos os textos se organizam em torno da denúncia de um problema, sendo que alguns alunos fazem descrições detalhadas de episódios de descaso, mau atendimento, discriminação, realmente vivenciados por eles ou por pessoas próximas, que geraram denúncias, por meio das quais foi possível aos alunos expressarem pontos de vista, com maior ou menor grau de argumentação. O tema é sintetizado logo no início dos textos e progride com o detalhamento de situações relacionadas com o problema apresentado.

O mesmo acontece com o propósito comunicativo, anunciado por meio da denúncia e reforçado no decorrer do texto. O plano composicional também se aproxima das características do gênero Carta Aberta: a denúncia do problema, o ponto de vista sobre o fato denunciado, a argumentação e a retomada do problema, culminando com a formulação de pedido de providências. Por meio da mobilização desses aspectos, com maior ou menor adequação, os alunos participantes revelaram suas capacidades em potencial e indícios importantes para o trabalho com recursos mais específicos, para o desenvolvimento das capacidades.

Certamente, o enquadramento desses textos no universo do gênero solicitado deve-se em grande parte às condições de produção oferecidas aos alunos para escrever suas cartas, por meio das etapas do Projeto Didático. Nas produções iniciais, ainda que não se tivessem trabalhado com profundidade as características da Carta Aberta, os elementos disponibilizados para essa primeira produção contribuíram para que eles soubessem o que escrever, por que e para quem. É importante destacar a posição de sujeito assumida pelos alunos ao escrever suas cartas, assumindo as vozes de outros, além de suas próprias, para tornar públicos problemas, indignações e reivindicações que dizem respeito a toda comunidade.

Entretanto, o fato de esses aspectos terem sido realizados pelos alunos, com maior ou menor adequação, não significa que eles dominem totalmente as referidas capacidades. Sendo assim, as atividades do PD procuraram contemplar todos os aspectos, uma vez que são interligados, com ênfase nas capacidades linguístico-discursivas. Após a realização das oficinas, foram verificadas alterações nas Produções Finais, mas nem todas significaram avanços.

As duas versões da Carta Aberta produzidas por S8 exemplificam diferenças observadas nos textos dos alunos participantes em relação aos aspectos da dimensão global do texto.

### Exemplo 5 Produção Inicial e Produção final da Carta Aberta de S8

PI S8	PF S8
<p>Eu, morador do município de Manhumirim venho apresentar-lhe esta carta a você secretário de saúde <u>uma situação</u> [1] do qual ocorre em <u>minha cidade (Manhumirim)</u> [2], que no qual ocorre um desrespeito á população. [1a] <u>Manhumirim</u> [2a] tem <u>um meio de Saúde muito precário</u> [1b] <u>o baixo número das fichas nos postos de saúde</u> [1c] <u>isso</u> [1d] vem como consequência <u>as pessoas</u> [3] terem que sair de suas casas de madrugada e acontece sempre <u>as pessoas</u>[3a] saírem cedo esperarem <u>nas enormes filas</u>[1e] para no final <u>o médico</u> [4]<u>falta a sua consulta</u>[4a] e <u>a pessoa</u> [3b] sem ter outra saída <u>ele</u>[3c] é obrigado a enfrentar novamente as enormes <u>filas</u>[1g] pra remarcar novamente <u>a consulta</u>[4a] Tem outro exemplo é <u>o hospital</u>[5] que tem <u>a sua parte do SUS ( sistema único de saúde)</u> [5<sup>a</sup>]<u>e o particular</u>[5b] que <u>o mesmo médico do SUS</u> [5c]<u>e o que atende no particular</u>[5d] mais assim se em algum momento chegar <u>uma pessoa</u> [3d]para ser atendido <u>no particular</u>[5e] <u>o paciente do SUS</u>[3e] fica (rodado). Por fim protestamos contra <u>essa palhaçada</u> [1h] que é <u>o nosso sistema de saúde</u> [1i] nos desejamos que á secretaria de saúde atenda nossos humildes pedidos porque <u>a população</u> [3f] já está cansada</p>	<p>Carta Aberta a Secretaria Municipal da Saúde Sou morador do Muncípio de Manhumirim (MG) Venho apresentar-lhe esta carta a você Secretaria de Saúde <u>Uma situação</u> [1] há qual ocorre em <u>minha cidade</u> [2] Que está ocorrendo <u>um desrespeito á população</u>. [1a] <u>Manhumirim</u> [2a] tem <u>um meio de Saúde muito precário</u> [1b] <u>O baixo numero de fichas nos postos de Saúde</u> [1c] E isso vem como consequência <u>as pessoas</u> [3] terem que sair casa de madrugada E acontece sempre <u>das pessoas</u>[3a] saírem cedo esperarem <u>nas enormes filas</u>[1d] Para no final <u>o médico</u>[4] falta <u>a sua consulta</u>[4a] E <u>a pessoa</u>[3b] sem ter outra saída <u>elas</u>[3c] são obrigadas a enfrentar novamente <u>as enormes filas</u>[1e] Para remarcarem <u>há consulta</u>[4b] Um outro exemplo é <u>o hospital</u>[5] Que tem <u>sua parte do SUS (sistema único de Saúde)</u>, e <u>particular</u>. [5a] Sendo que <u>os mesmo medico do SUS</u> [5b] e <u>o que atende no particular</u>. [5c] Sendo assim se em algum momento chegar <u>uma pessoa</u>[3d] para ser atendida <u>no particular</u>[5d] <u>O paciente do SUS</u>[3e] fica esperando Enquanto <u>o doutor</u>[5e] atende <u>outro paciente</u>. [3f] Por fim protestamos contra <u>esse problema</u>[1f] que é <u>nossos sistema de Saúde</u>[1g] Nós desejamos que a secretaria de saúde atenda nossos humildes pedidos Porque <u>a população</u>[3g] já está cansada de tanta incompetencia. Atenciosamente xxxx Manhumirim – MG 08-04-12</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora.

É possível perceber que nas duas versões o aluno procura situar o leitor sobre o propósito do texto logo no início. Trata-se de uma questão do mundo real, um problema de atendimento nos postos de saúde da cidade, vivenciado pelo aluno, que se enquadra adequadamente no universo de referência de uma Carta Aberta. Esse gênero insere-se no domínio da argumentação, embora apresente sequências expositivas e descritivas, cujo objetivo principal é denunciar ou expressar opinião a respeito de um tema que diz respeito a toda a comunidade. O destinatário previsto é o Secretário de Saúde e isso

aparece marcado nos textos: “Eu, morador do município de Manhumirim venho apresentar-lhe esta carta a você secretário de saúde” (PI). Venho apresentar-lhe esta carta a você Secretaria de Saúde (PF).

A introdução do fato, em PI, é feita de forma um pouco hesitante: “uma situação do qual ocorre em minha cidade (Manhumirim)”, “que no qual ocorre um desrespeito á população”, demonstrando indecisão sobre como abordar o assunto. Essa insegurança é marcada pelo uso inadequado dos pronomes relativos “que, do qual e no qual”. Já em PF, houve progresso, pois o aluno procura usar de forma mais precisa o pronome relativo e afirma com um pouco mais de segurança o que ele aponta como situação problemática na saúde pública: “Uma situação há qual ocorre em minha cidade”, “Que está ocorrendo um desrespeito á população”.

Percebe-se a progressão do tema no decorrer dos textos, por meio do detalhamento do problema, quando o aluno cita a precariedade do atendimento nos postos de saúde: o número insuficiente de fichas para atender a população, a falta de médicos e o atendimento privilegiado para os pacientes particulares, que são atendidos pelo mesmo médico que atende os pacientes do SUS. Ao fazer essa denúncia e mostrar sua indignação, o aluno faz uso do discurso argumentativo requerido pelo gênero Carta Aberta, sinalizando o propósito comunicativo do texto. Todavia, não se observa nas duas versões uma reivindicação forte de soluções ou sugestões para enfrentamento do problema denunciado, o que torna a carta pouco persuasiva.

A exposição que o aluno faz do tema delinea o esquema de composição, evidenciando a tentativa de um desenvolvimento ordenado do conteúdo, de acordo com a forma composicional típica da Carta Aberta. Em PF, há inversão no modo de o aluno se apresentar como o reclamante e houve acréscimo de informação de onde se localiza a cidade. Isso mostra que o aluno parece ter compreendido a importância desses elementos e tentou buscar uma melhor adequação contextual para seu texto. Em PI faltam o título e a despedida, mas esses elementos aparecem em PF, sinalizando que esses elementos foram contemplados em uma das etapas do PD e observados pelos alunos em questão. Em ambas as versões do texto, PI e PF, o vocativo não aparece destacado logo abaixo do título, como de praxe, mas está inserido na expressão que

introduz o problema: “venho apresentar-lhe esse problema a você secretário” (PI), “venho apresentar-lhe este problema, secretaria de saúde” (PF).

Dependendo da situação de comunicação em que a Carta Aberta se insere, elementos como o título e o vocativo não são meras formalidades: são importantes indicadores que apontam para o universo de referência. No texto de S8, esse universo é a “saúde”, e esses elementos dão pistas para o reconhecimento do tema. As fórmulas de despedida demarcam o encerramento do assunto e na assinatura encontramos a referência à pessoa que se assume como a principal voz do texto através do nome próprio. Tais formulações, como recorda Antunes (2010), estão ligadas às normas sociais e discursivas estabelecidas pela situação em que se insere o texto.

Em síntese, os problemas que a primeira produção apresenta estão ligados a características do gênero e ao contexto de produção, entre os quais destacamos: falhas fáticas ao abrir e fechar o texto. Há ausências de vocativo e de um fecho mais apropriado. Em relação à linguagem, apontamos as inadequações “o paciente do SUS [3e] fica (rodado)” e “essa palhaçada” que, embora marquem uma argumentação, são dois casos de gíria que também não combinam com a formalidade da situação. Entretanto, também nesse caso, podemos considerar que o desempenho geral da capacidade de comunicação do aluno é razoável, porque ele consegue deixar claro o propósito de seu texto. Na versão final, há um avanço de qualidade, que embora pareça mínimo, não pode ser desconsiderado: desaparecem as gírias e surge um “atenciosamente” no final, que pode não ser o termo mais próprio para o fecho desse texto, especialmente ao lado de “tanta competência” do último parágrafo, mas que caracteriza que o aluno reconhece a formalidade que o gênero Carta Aberta exige na situação.

#### **4.2 Capacidades dos alunos na organização de Cadeias Referenciais**

Nesta seção, são apresentadas as capacidades que os alunos revelaram em relação aos aspectos pontuais do texto, em especial, no uso de Cadeias Referenciais (CR). Isto é, em relação a um dos aspectos mais pontuais da construção do texto, verificamos se os alunos foram capazes de realizar o encadeamento das ideias e possibilitar a construção dos sentidos por meio do uso adequado de recursos linguísticos. Esse nível de análise é

tratado no CBC-LP (2008) como operação de textualização. Por meio do exame desses aspectos mais pontuais marcados nos textos dos alunos, procuramos verificar a capacidade e as dificuldades relacionadas ao estabelecimento da coesão, principalmente no que diz respeito à formação de Cadeias Referenciais e seus efeitos para a compreensão do texto como um todo (RONCARATI, 2010).

**Quadro 7 Aspectos pontuais observados no textos dos alunos em suas produções iniciais e finais**

SUJEITOS DE PESQUISA	Aspectos observados nos textos dos alunos	
	Aspectos pontuais da construção do texto	
	PI	PF
S1	EP	EP
S2	EP	A
S3	EP	A
S4	EP	A
S5	EP	EP
S6	EP	EP
S7	EP	EP
S8	EP	EP
S9	A	A
S10	A	A
S11	A	A
S12	EP	A
S13	EP	A
S14	EP	A
S15	EP	A
S16	EP	A
S17	EP	A

Fonte: Quadro produzido pela autora

É possível perceber no Quadro 7 que mais de 50% dos alunos revelaram avanços nas Produções Finais no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas. Para compreendermos o papel da formação das Cadeias Referenciais para esse aspecto nos textos dos alunos, realizamos o seguinte movimento: primeiramente, dispomos na tabela 1 o levantamento quantitativo das estratégias conforme categorização de Roncarati (2010), figuram na coluna da esquerda; na coluna da direita estão computadas as ocorrências dessas categorias, identificadas nas Produções Iniciais (PI) e nas Produções Finais (PF). Com base nesse levantamento, procedemos a uma análise qualitativa das ocorrências, explicitando o emprego das estratégias exemplificadas em excertos dos textos dos alunos. Em seguida, discutimos sobre o que podem representar esses dados em termos de avanços ou não para o estabelecimento da coesão textual.

**Tabela 1 Estratégias de referência em CR verificadas nos textos dos alunos**

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO	OCORRÊNCIAS COMPUTADAS	
	PI	PF
Retomada explícita por repetição de itens lexicais	35	31
Retomada explícita por pronominalização correferencial	4	10
Retomada implícita por procedimentos lexicais	18	41
Retomada implícita por elipse	6	2
Retomada implícita por nominalização	2	1
Remissão implícita por forma pronominal encapsuladora	10	8
Remissão por (re) categorização predicativa	24	41
Ativação ancorada por pró-formas pronominais	2	2
Ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa	10	69
Ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia	2	8

Ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa	1	1
FONTE: Tabela produzida pela autora		

Fonte: tabela produzida pela autora.

### 1) Retomada explícita por repetição de itens lexicais

Analisamos primeiramente a ocorrência da retomada explícita por repetição de itens lexicais na formação das CRs, cuja incidência foi alta nas versões iniciais e finais. De acordo com Roncarati (2010, p.142) essa estratégia conforma uma CR, porque contribui para a manutenção do tópico e para a construção do objeto de discurso, porém não realiza recategorização, ou seja, não acrescenta informações novas ao referente; é um recurso que concorre para a continuidade referencial, mas pouco acrescenta em termos de evolução do objeto de discurso, uma vez que não atribui a esse referente predicções que o façam progredir ao longo do texto. Importa recordar, de acordo com Koch (2005), que as estratégias de referenciação não se limitam a retomadas textuais, mas cumprem também o papel de assinalar pontos de vista, posições valorativas, a depender das intenções do autor e do gênero textual em que são empregadas, quando a situação assim requerer. No fragmento a seguir, podemos verificar o emprego da retomada explícita por repetição de itens lexicais por um dos alunos participantes:

Vimos falar que antes nossa saúde era pesima de mais, antes tínhamos muita dificuldade para nos consultamos. Antes a saúde era nossa era só de um dia, quando tinha marcação de fichas. As pessoas madrigava em calsandas de posto, ou hospitais pra mim a saúde era pesima de mais. Isto aconteceu em alguns anos atrás em 2005 entre 2009, em uma das regiões não tem médicos para atender muitas gentes pois que eu vejo nas TV muitas gentes hoje morre por falta de atendimento. Pessoas que chegam grave pois sofrerão acidentes na estrada, Pessoa que sofre com parada cardíaca muitas pessoas morre por falta de atendimentos ou por falta de médicos nos hospitais. (S13 PI)

O excerto acima exemplifica o emprego recorrente da repetição de itens lexicais nas produções dos alunos. Conforme a tabela 1, foram computadas 35 ocorrências dessa estratégia nas produções iniciais, emprego que ocorreu praticamente em todas as produções, sendo que alguns textos concentraram maior número de ocorrência dessa estratégia do que outros. Nas produções finais, esse número caiu para 31, o que parece indicar que os alunos optaram por outras estratégias, provavelmente para evitar que o



texto ficasse repetitivo. Obviamente, não se trata aqui de definir os limites quantitativos da repetição de palavras; tudo depende das escolhas de quem escreve e das intenções do texto; mas a excessiva recorrência dessa estratégia pode também apontar para a necessidade de mobilizar outros recursos que aduzam ao referente novos níveis de evolução.

Analisando as repetições no trecho em questão, embora observemos uma orientação valorativa logo na introdução dos referentes “saúde era pesima de mais”, e “as pessoas”, e uma manutenção da continuidade referencial por meio da repetição, acreditamos que seria possível obter efeitos de maior expressividade se fossem empregados termos mais específicos e/ recategorizados por predicções, que quebrariam a neutralidade do discurso. Embora sejam recursos focalizados no nível dos mecanismos de textualização, podem funcionar como modalizadores, importantes marcadores do discurso argumentativo.

Não pretendemos aqui, como adverte Antunes (2010), reforçar o estigma de que a repetição seja um procedimento a ser evitado no texto, recurso esse muitas vezes interpretado como indicador de “pobreza de vocabulário”. Trata-se, na verdade de uma estratégia de grande importância para marcar a concentração temática. O que se recomenda é que sejam observados os aspectos que regulam essa repetição: a funcionalidade, a posição, a distribuição ao longo do texto, para deles obter o melhor proveito. Muitas vezes é melhor repetir a palavra, em nome da clareza, conforme a intenção, do que substituir por outra que não acrescenta informações ou mesmo dificulta a acessibilidade ao referente.

No âmbito do ensino, vários aspectos dessa estratégia podem ser enfatizados e trabalhados, observando as habilidades indicadas no CBC-LP (2008) que envolvem o reconhecimento do valor coesivo de repetições e substituições lexicais em um texto ou sequência textual, bem como do valor argumentativo de repetições e substituições lexicais em um texto ou sequência textual.

## 2) Retomada explícita por pronominalização correferencial

Verificamos que o emprego da retomada explícita por pronominalização correferencial foi mais incidente nos textos finais que nos textos iniciais dos participantes. Tal como a repetição por itens lexicais, analisada na seção anterior, esse recurso contribui para a continuidade referencial e para a construção do objeto de discurso, mas não atribui a ele novas propriedades. Ao ser substituído por um pronome correferencial, o referente conserva a mesma denominação, pois não há adição de novas predicções. De acordo com Roncarati (2010), nesse caso, os pronomes não possuem autonomia referencial; sua interpretação depende sempre da relação de identidade com o antecedente no cotexo. A alta incidência de pronominalização nos textos dos alunos confirma uma tendência do português brasileiro, em vez da elipse; esse uso pode estar ligado ao nível de acessibilidade que se pretende conferir ao referente. São exemplos da ocorrência dessa estratégia:

Outro fato que incomoda muito É a espera dos médicos Eles marcam para chegar as 8:0Hs da manha E chegar meia ou uma hora depois. É uma falta de respeito com as pessoas que pagam seus impostos em dia.[3b] Se eles chegasse no horário certo Daria para atender varias pessoas [3c] E com muito mais zelo e qualidade (S13 PI).

O emprego do pronome correferencial “eles” no excerto substitui adequadamente o referente “os médicos”, a fim de manter sua ativação continuada. Entretanto, o uso excessivo dessa estratégia satura o referente e contribui pouco para sua evolução. Na produção inicial de S13, os pronomes apenas retomam, mas não definem ou categorizam o referente em uma classe identificável. No discurso argumentativo que predomina na Carta Aberta, é interessante que possam ser atribuídos ao referente diferentes estados de representação, de maneira sucessiva e gradual, no decorrer do texto. Sendo assim, uma sistemática remissão retrospectiva à primeira menção do referente, por meio de pronomes, como observamos no fragmento acima, não confere a ele novas predicções. Em termos de argumentação, essa estratégia é pouco eficaz, embora importante para a manutenção da continuidade referencial.

É importante ressaltar, sem a pretensão de estabelecer regras, que para o uso da pronominalização correferencial, existem algumas restrições de ordem gramatical e textual relacionadas à concordância de gênero e número entre o referente em jogo e a expressão pronominal correspondente; “se a intenção é informar, importante se faz tomar certo cuidado para não dificultar a relação entre a expressão retomada e a outra que a retoma, produzindo uma imprecisão referencial” (ANTUNES, 2010, p.131). O trabalho com esse recurso pode ser observado no CBC-LP (2008), com atenção às

habilidades de reconhecimento das referências dêiticas e remissivas de pronomes pessoais e seus efeitos de sentido e à adequação da norma padrão ou não padrão de pronomes pessoais em um texto ou sequência textual, considerando a situação comunicativa e o gênero do texto.

### **3) Retomada implícita por procedimentos lexicais**

Em relação à retomada implícita por procedimentos lexicais, verificamos que a ocorrência dessa estratégia foi considerável, apresentando um aumento nas versões finais. De acordo com Roncarati (2010), o uso desse recurso marca uma opção estilística que implica a seleção de sinônimos adequados de acordo com o contexto, com o gênero textual. Contribui para manutenção tópica, como também pode adicionar informações inéditas ao referente e criar efeitos de sentido. Realiza-se por meio de sinonímia, paráfrase ou nomes próprios.

Eu queria que o governo de minas gerais tivessem um pouco de copaixão com os seres humanos, por que mora aqui, são pessoas e não animais. (S12 PI).

Na produção inicial de S12, a sinonímia “seres humanos/ pessoas” em oposição a “animais” é usada para reforçar a ideia de que os usuários do sistema de saúde não estão recebendo o tratamento básico necessário à vida, ao qual têm direito. Como ressalta Antunes (2010, p.126), “existem motivações discursivas que levam o autor de um texto a preferir substituir uma palavra a repeti-la”. Esse motivo nem sempre é “evitar a repetição”. A opção recai sobre o teor de informação que nas expressões é maior que nas repetições, e é importante para a continuidade. A seleção lexical pode também funcionar como modalizadora, denotando diferentes graus de valoração sobre o referente. Antunes (2010) defende a importância de um trabalho voltado à exploração das possibilidades de designadores equivalentes para o mesmo objeto e referência (p.127). Essa abordagem está prevista no CBC-LP (2008), para o desenvolvimento das habilidades aqui já citadas de substituições lexicais em um texto ou sequência textual, e de reconhecimento do valor argumentativo das substituições lexicais em um texto ou sequência textual.

#### 4) Retomada implícita por elipse

A incidência de retomada implícita por elipse, também chamada de anáfora zero (Roncarati, 2010), foi baixa nas versões iniciais e diminuiu ainda mais nas versões finais. O emprego desse recurso está baseado em relações léxico-gramaticais no cotexto, ou seja, depende de um elemento antecedente, ainda que não explícito no texto. Contribui para a continuidade referencial e manutenção do tópico, mas seu preenchimento se dá de forma implícita, como se verifica no trecho a seguir:

Vimos a público manifestar nossa indignação pela atitude e pelo atendimento médico no feriado de carnaval em Manhumirim, no hospital desta cidade. Chegamos ao pronto-socorro [2a] por volta das 23:00 Com sintomas de cistite, demos entrada na recepção e fomos atendidos em seguida pela médica de plantão (S13 PF).

Nesse trecho, o aluno emprega a elipse para evitar a pronominalização excessiva. O referente (nós) está implícito e pode ser facilmente recuperado por meio das formas verbais “vimos”, “chegamos”, “demos” e “fomos”. Assim, foi mantida a continuidade referencial. O uso desse recurso reforça a marcação das vozes reclamantes na Carta Aberta, produzindo sentidos também no nível da enunciação. Vale a ressalva de que o uso excessivo de qualquer estratégia pode trazer algum tipo de comprometimento para o texto. É preciso sempre estar atento à necessidade se manter em foco o referente e facilitar o acesso aos sentidos pretendidos. O trabalho com esse tópico também é contemplado no CBC-LP (2008), no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento de efeitos discursivos de vocábulos gramaticais coesivos.

#### 5) Retomada implícita por nominalização

Foram poucas as ocorrências de retomada implícita por nominalização verificadas tanto nas versões iniciais, quanto nas finais. Talvez isso tenha acontecido por esse tipo de retomada requerer uma operação um pouco mais complexa, que compreende um processo de formação de palavras, a substantivação, que consiste na transformação em substantivo de palavras pertencentes a outras classes gramaticais. O fragmento a seguir exemplifica o uso desse recurso por um dos alunos:

Quando passamos mal, se dependermos do hospital, morremos sem ser atendidos Porque o atendimento[1b] na maioria das vezes é péssimo(S13 PF).

Sem dúvida, esse é um recurso importante que além de manter o tópico em foco, pode assumir função encapsuladora ou demonstrativa. É possível um trabalho intensificado com essa estratégias no tópico do CBC-LP (2008) que trata da substituição por sinonímia, hiperonímia, hiponímia e nominalização, por meio de atividades que tenham em vista analisar adequação de recursos lexicais e gramaticais de introdução e retomada temática para a coesão e argumentatividade.

#### **6) Remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora**

A ocorrência de remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora teve média incidência nos textos dos alunos. Trata-se de um recurso interessante que sumariza a informação-suporte, contribuindo para manter o foco em porções textuais maiores e a articulação entre os tópicos. É exemplo desse tipo de ocorrência

Outra coisa que cito agora é que qualquer coisa que você chega lá toma injeção. Poxa! Será que não tem nenhum outro método pra isso não Eu não aguento mais! Para que isso se resolva rapidamente poderia ter mais médicos. (S17 PI).

Nesse trecho, percebe-se que a fórmula pronominal encapsuladora “isso” foi empregada pra remeter a diferentes entidades no texto. Como o referente de um e de outro uso não fica claro, é necessário que o leitor faça um esforço maior para identificar a parte textual foi sumarizada para chegar à interpretação desejada pelo autor (KOCH, 2009, p.105).

De acordo com Antunes (2010, p.132), o pronome pode retomar inteira ou parcialmente termos de uma predicação anterior; não apenas expressões nominais, como também parte de uma predicação ou uma predicação inteira. É comum o uso da forma pronominal encapsuladora acompanhada de recategorizações, o que pode indicar modalizações. O trabalho com esses recursos também está previsto no CBC-LP (2008), nas atividades de reconhecimento dos efeitos discursivos de vocábulos gramaticais coesivos, mais especificamente, dos pronomes demonstrativos e indefinidos.

## **7) Remissão por (re) categorização predicativa**

Foi alta a incidência de remissão por (re) categorização predicativa nas produções iniciais dos alunos e houve crescimento no uso delas nas versões finais. O uso da remissão por recategorização predicativa, além de concorrer para a manutenção do referente em foco, atribui a ele predicções, fazendo o objeto de discurso evoluir. Essa estratégia realiza uma reclassificação do objeto de discurso, introduzindo um novo ponto de vista sobre ele. Em termos de argumentação, e pode se tornar um grande instrumento de valoração do referente, funcionando também como modalizador para marcar posições enunciativas. Um exemplo do uso dessa estratégia é:

Outro ponto também muito importante e sério é em relação da contratação dos funcionários, a grande maioria dos funcionários contratados não são qualificados, são as pessoas comuns sem experiência alguma para ocupar o cargo (S14 PI).

No excerto, é possível perceber que o aluno emprega a recategorização para marcar uma orientação argumentativa, atribuindo novas predicções valorativas ao referente “funcionários”. Dessa forma, o objeto de discurso é, ao mesmo tempo, mantido no foco da consciência e avaliado, reforçando o nível de argumentatividade. O trabalho com esse recurso pode ser intensificado por meio de atividades de reconhecimento de efeitos discursivos de vocábulos gramaticais, conforme CBC-LP (2008).

## **8) Ativação ancorada por pró-formas pronominais**

O uso de ativação ancorada por pró-formas pronominais não foi recorrente nos textos iniciais e finais dos alunos participantes, provavelmente por ser um recurso mais comum na oralidade. Essa estratégia apóia-se em um referente inferível a partir do conhecimento léxico-estereotípico compartilhado (RONCARATI, 2010). Isto é, a interpretação se ancora em uma associação temática da situação sociocomunicativa em foco. A forma linguística não porta o significado de forma completa, mas o guia, pressupondo o acesso a um tipo de conhecimento compartilhado, como no exemplo:

Quando me atenderam me colocaram no leito para tomar soro e o leito era de outro paciente, então foi aquela confusão (S2PI).

Nesse trecho, a expressão “aquela confusão” não retoma nenhum elemento anteriormente expresso, mas ativa um referente associado ao contexto, cuja interpretação ancora-se em um conhecimento experienciado pelo leitor. O uso desse recurso, embora pequeno, também é um sinal de que os alunos, ao construírem as CR, apóiam-se mais no discurso e na capacidade de interpretação do leitor, do que nas marcas linguísticas que orientam o processo de referenciação. A observação dessa estratégia e seus efeitos pode também ser realizada com atividades previstas no CBC-LP sobre a avaliação da adequação de recursos lexicais e gramaticais de introdução e retomada temática.

Conforme Antunes (2010, p.132), o pronome também pode referir um elemento da situação extralinguística, presente no momento da interação, o que não implica nenhuma retomada, como podemos observar no excerto a seguir:

O serviço de saúde deveria ter mais atenção. Esses prefeitos e deputados que ganham dinheiro público as custas da população. Só querem saber do bem estar deles. .Não se importam com o povo (S17 PF).

Temos defendido que o acesso ao objeto de discurso constitui uma condição importante para o efetivo entendimento de qualquer texto. Sendo assim, é interessante que se faça a sinalização do apoio para a referência feita por um pronome, indicando caminhos para o leitor buscar as informações pretendidas. Entretanto, esse apoio nem sempre se encontra expresso no espaço enunciativo e isso pode ser trabalhado com os alunos no reconhecimento dos efeitos discursivos de vocábulos gramaticais coesivos, como previsto no CBC-LP (2008).

#### **9) Ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa**

A incidência de anáfora indireta nos textos dos participantes foi maior nos textos finais do que nos iniciais, indicando que os alunos mantêm a tendência de ancorarem o processo interpretativo no discurso e na capacidade de fazer inferências do leitor. Esse uso consiste em introduzir um novo referente que guarda relação indireta com outros objetos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo; funciona como gatilho interpretativo, mobilizando inferências e associações necessárias à ativação do referente (RONCARATI, 2010). De acordo com Marcuschi (2001), esse recurso tem duas

funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes, não nomeados explicitamente até então, e a continuação da relação referencial global. O emprego desse recurso pode ser observado no trecho a seguir:

Manhumirim tem um meio de Saúde muito precário, o baixo número das fichas nos postos de saúde; isso vem como consequência as pessoas terem que sair de suas casas de madrugada e acontece sempre as pessoas saírem cedo esperarem nas enormes filas e para no final o médico falta a sua consulta [S13PI).

É possível perceber nesse trecho a introdução de uma série de novos objetos que mantêm uma relação com o referente “um meio de Saúde”: fichas, filas, médico e consulta. De acordo com Marcuschi (2001), a anáfora indireta é responsável por cerca de 60% das estratégias de referenciação textual, cuja compreensão decorre de inferências, construídas nos espaços mentais e ancoradas no universo textual. A afirmação do autor é confirmada, em certa medida, pelo levantamento que fizemos sobre o emprego dessa estratégia nos textos dos alunos.

Já o uso da anáfora associativa, embora também se ancore mais na capacidade de inferência do leitor, procura introduzir o objeto a partir de relação meronímica com o referente presente no contexto, com a mobilização de elementos pertencentes ao mesmo campo semântico. Como no exemplo:

Na minha opinião hoje a saúde melhorou muito pois pelo meu conhecimento o nosso país Brasil ta sendo o país que tem mais hospitais Posto de saúde e farmácia também Eu vejo muita farmácia hoje pois antes não tinha mais tem farmácia que você pega medicamentos de graças. (S7 PI)

No excerto acima, o aluno ativa novos referentes, mas que têm relações léxico-semânticas com o objeto de discurso “saúde”: hospitais, posto de saúde, farmácia e medicamentos. Trata-se de um recurso interessante que pode ser explorado com os alunos no tópico do CBC-LP (2008) relacionado à substituição por sinonímia, hiperonímia, hiponímia e nominalização.

#### **10) Ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia**

A ocorrência desses recursos nas produções iniciais dos alunos não foi alta, embora tenha havido um pequeno aumento da incidência nas versões finais. O emprego de



estratégias de meronímia envolve a retomada de uma parte de referente já mencionado, tido como holonímico e guarda semelhanças com a anáfora associativa. Geralmente essa retomada se dá por uma associação de sentidos, que põe em cena relações de continente/conteúdo, objeto/matéria, funcionalidade, ingrediência etc. Já a mereologia designa conjuntos de entidades não humanas que mantêm uma relação parte-todo (carro/rodas).

As estratégias de hiperonímia retratam as relações entre elementos pertencentes a classes mais extensivas, fundadas em uma hierarquização de elementos semânticos. O emprego desse recurso exige operações de enquadramento cognitivo dos agrupamentos, que não resultam de simples associação de campo semântico, mas estão sujeitas a variações de categorização de acordo com a subjetividade da focalização. Em síntese, estabelecem relações entre uma classe geral (hiperônimo) e subclasses (hipônimos) (Roncarati, 2010, p.150). No fragmento a seguir, observa-se o emprego da hiperonímia por um dos alunos participantes:

Venho a público manifestar minha indignação pela atitude e pelo atendimento médico. No período do Carnaval desse ano, aqui nesta mesma cidade, no hospital municipal. Chegamos ao pronto atendimento por volta das 23:00hs com sintomas de cistite Demos entrada na recepção e, em seguida, fomos atendidos pela médica de plantão. (S8 PF)

Nesse trecho, o aluno parte de uma generalização “atendimento médico” para elementos mais específicos “hospital municipal”, “pronto atendimento”, “recepção”, “médica de plantão”, que estabelecem com o termo mais geral uma relação de funcionalidade. A substituição por um hiperônimo tem a vantagem de funcionar com uma espécie de coringa, que por seu caráter de generalidade, pode ocupar vários lugares ou preencher muitas condições semânticas. São nomes que têm o valor semântico de categorizar, de reunir numa classe itens diferentes sob o enfoque de algum traço comum entre eles, como exemplifica o fragmento a seguir:

As pessoas estão indignadas pois queremos respeito com a população melhor atendimento e profissionais capacitados para nos atender, estamos falando da saúde do povo não é qualquer um que entende de saúde humana.(S12 PI)

Esse uso permite uma operação textual cognitivamente muito relevante de enquadramento de várias referências numa determinada categoria, numa determinada

classe de seres, o que favorece o caráter resumitivo que a progressão temática do texto deve ir tomando ao longo de seu curso (Antunes, 2010, p.129). O trabalho com essa estratégia está previsto no CBC-LP (2008), no tópico sobre substituição por sinonímia, hiperonímia, hiponímia e nominalização.

### **11) Ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa**

Verificamos nos textos dos alunos poucas ocorrências de ativação de objetos por anáfora esquemática. Esse recurso, mais frequente em situações informais da oralidade, marca a entrada de um novo referente que mantém relação com um antecedente não explícito no cotexto, mas inferível a partir da interpretação cognitiva, cotextual ou contextual (cf RONCARATI, 2010). Vejamos o exemplo do uso dessa estratégia no excerto a seguir:

Eu quero falar sobre a saúde do nosso Brasil nos hospitais porque por muitas vezes eles fais separação de pessoas ricas e pobres. (S1PI).

No exemplo acima, o pronome “eles” refere-se a uma pluralidade indeterminada, associada ao objeto “a saúde do nosso Brasil”. O pronome não apresenta concordância morfológica com esse objeto, portanto não se trata de uma retomada explícita. O problema com o emprego desse recurso reside na dificuldade de se acessar o referente; no caso da denúncia feita por meio da Carta Aberta em questão, é importante indicar quem efetivamente cometeu a discriminação. A dificuldade observada no emprego dessa estratégia pode estar ligada à abordagem reducionista que se tem feito dos pronomes, de forma isolada, apenas intraoracional, como aponta Antunes (2010) O trabalho com esses elementos pode ser feito de forma mais produtiva, tomando-os “como pistas para a indicação e a identificação corretas das entidades referidas” (ANTUNES, 2010, p133), relacionados às habilidades de identificação, explicação e correção de procedimentos coesivos inadequados, conforme CBC-LP (2008).

As duas versões da Carta Aberta produzidas por S2 são exemplos representativos de como os alunos participantes lidaram com a construção das Cadeias Referenciais.

**Exemplo 6 Cadeias Referenciais na Produção Inicial e na Produção final da Carta Aberta de S2**

PI S2	PF S2
<p>Nós moradores do município de Manhumirim – MG vimos a publico manifestar nossa indignação quando, no dia 13-04-12, aconteceu o descaso por conta da enfermeira chefe [2] em pleno salão cheio ela [2a] maltratou uma paciente [3] que estava na fila aguardando para ser atendida Ela [3a] estava passando muito mal E [3b] aguardava para ser chamada, quando veio a enfermeira chefe [2a] e viu uma tia [4] na fila também e decidiu passar ela na frente dos pacientes [3b] que esperavam [4a] Nós achamos isto [1a] uma falta de consederação com as pessoas que também esperavam o atendimento [3c]. Por ser situado na zona Rural muitas pessoas dependem deste serviço de saúde Se a enfermeira chefe [2b] continuar com este tipo de comportamento [1b] , a população com certeza tomará providências As pessoas ficaram muito revoltados e chatiados com aquele acontecimento [1c]. Esperamos que isto [1d] não se repita então para isto [1e] não se repetir esperamos que algum órgão copetente toma atitude. Manhumirim, 17-04-201</p>	<p>Carta Aberta à Secretaria de Saúde Secretaria de Saúde Manhumirim-MG</p> <p>Vimos a publico manifestar nossa indignação pela atitude [1] da chefe do setor,[2] quando no dia 13-04-12 aconteceu o descaso [1a] por conta da enfermeira. [2a] Em pleno salão cheio a chefe [2b] maltratou uma paciente [3] que estava na fila aguardando para ser atendida. Ela [3a] estava passando muito mal e [3b] aguardava para ser chamada Quando veio a enfermeira chefe [2b] e viu uma tia [4] na fila também E [2c] decidiu passar a parente [4<sup>a</sup>] na frente dos outros pacientes [3b] que esperavam. Nós achamos o ocorrido [1b] uma falta de consideração [1c] com as pessoas [3c] que também aguardavam o atendimento Por morarem na zona rural, muitas pessoas [3d] dependem do serviço de saúde. Se o agente de saúde [2c] continuar com esta atitude [1d] A população [3e] com certeza tomará providências As pessoas [3f] ficaram muito revoltadas e chatiadas com este fato. [1e] Esperamos que o lamentável acontecimento [1f] não se repita E que alguns órgãos competentes tomem atitude.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Na produção inicial de S2, destacamos quatro CR mais expressivas. A primeira, identificada por [1] e seus desdobramentos diz respeito ao fato relatado. A segunda, identificada por [2], apresenta a pessoa causadora do fato; a terceira, sinalizada por [3], apresenta outra pessoa envolvida, como vítima. quarta CR, identificada por [4], introduz outra pessoa envolvida no fato. Essa sucessão de cadeias forma o que Antunes (2010) chama de nexos textuais e funciona como instruções de interpretabilidade das intenções do autor da Carta, ao mesmo tempo em que provê a continuidade temática.

A CR [1] inicia-se com a introdução do referente “descaso” termo pelo qual orientação o autor sinaliza uma opinião negativa sobre o fato acontecido. Esse recurso traz efeitos de modalização, funcionando também no nível enunciativo do texto. Nas retomadas, entretanto, são utilizadas remissões por recategorização predicativa: “esse tipo de comportamento”, “aquele acontecimento” e a fórmula resumitiva “isto”, que indicam certa neutralidade e não reforçam a orientação argumentativa.

Na CR [2] é feita a introdução do referente “enfermeira-chefe”, a agente do “descaso”. As retomadas são feitas explicitamente por repetição, recurso esse que parece reforçar o acesso ao referente, para dar destaque a pessoa causadora do problema denunciado.

Na sequência, inicia-se a CR [3] com a introdução do referente “uma paciente”, que apresenta a pessoa que sofreu o “descaso”. A expressão indeterminada “uma paciente”, embora se refira a uma pessoa em particular, é utilizada de forma generalizante, para demonstrar que a atitude da enfermeira-chefe atinge não apenas uma pessoa, mas todas aquelas que precisam utilizar o serviço público de saúde do município. Essa intenção é marcada pelas remissões por recategorização predicativa “outros pacientes”, “pessoas que aguardavam atendimento”, “muitas pessoas”, “pacientes que esperavam”. “as pessoas” e “a população”. Essas estratégias estão interligadas aos mecanismos enunciativos, marcando o papel dos interlocutores e o lugar do autor da Carta como porta-voz dos reclamantes.

Na CR [4] entra em cena o referente “uma tia”, para a pessoa que indiretamente provocou o “descaso” cometido pela enfermeira-chefe. Embora não haja nenhuma marca linguística que indique que se tratava de uma tia da enfermeira, interpreta-se como tal por meio de inferências, ativadas pelo contexto da situação relatada no texto. A retomada do referente “uma tia” é feita explicitamente por meio do pronome “ela”. Como ressalta Marcuschi (2008, p.241), o uso desse recurso demonstra que “o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor” para ser entendido.

Diante dessa análise, podemos afirmar que o aluno é capaz de formar CR, mobilizando algumas estratégias de referenciação, para manter o tópico e a continuidade do texto. Entretanto, ao escolher tais estratégias, apoia-se demasiadamente na capacidade do leitor de recuperar as informações e fazer as referências pretendidas. Embora saibamos que a produção de sentidos é uma atividade de coautoria (cf. MARCUSCHI, 2008), é necessário que se deem ao leitor pistas suficientes para essa operação, se a intenção é ser bem-entendido. Além disso, o uso de expressões generalizadas confere ao texto poucos sinais de valoração apreciativa, comprometendo o posicionamento argumentativo que a Carta Aberta requer.

Na Produção Final de S2 são mantidas as CR de PI, mas foram feitas modificações nas estratégias empregadas na construção das cadeias. Para relatar o fato, o aluno opta por iniciar a CR [1] com neutralidade por meio do termo “atitude”, ao qual faz remissão por recategorização predicativa ao empregar o termo “descaso”. No decorrer da CR, são feitas relexificações neutras do referente “o ocorrido”, “este fato” e culmina com a remissão predicativa “o lamentável acontecimento”, expressão com forte entonação valorativa, gerando uma gradiência de estado emocional. O emprego dessa estratégia sinaliza um avanço, porque marca com mais intensidade o posicionamento do reclamante em relação ao fato denunciado. Trata-se de um recurso com efeito modalizador, interligado aos mecanismos enunciativos (cf. BRONCKART, 2007).

Na CR [2], o referente é alterado: de “enfermeira-chefe” em PI, passa a “chefe do setor” em PF. Embora o termo utilizado em PI seja mais específico, nota-se que o aluno procurou eliminar as repetições por meio de procedimentos lexicais: “enfermeira”, “chefe”, “enfermeira-chefe” e “agente de saúde”.

A CR [3] não apresenta nenhuma alteração em relação à formação realizada em PI.

Na CR [4], a estratégia de retomada do referente “uma tia”, mudou de pronominalização correferencial “ela”, em PI, para o procedimento lexical “a parente”. Essa alteração tornou o trecho mais claro, além de eliminar a ambiguidade gerada pelo uso do mesmo pronome para retomar referentes diferentes. Trata-se de um avanço importante, pois o emprego dessa estratégia conferiu maior acessibilidade ao referente, procurando deixar mais claro quem prejudicou e quem foi prejudicado na situação relatada.

Os excertos das duas versões (PI e PF) de S2 são exemplos desse uso:

a) Vimos a publico manifestar nossa idgnação quando, no dia 13-04-12, aconteceu o descaso por conta da enfermeira chefe [2] em pleno salão cheio ela [2a] maltratou uma paciente [3] que estava na fila aguardando para ser atendida. Ela [3a] estava passando muito mal e [3b] aguardava para ser chamada, quando veio a enfermeira chefe [2a] e viu uma tia [4] na fila também e decidiu passar ela na frente dos pacientes [3b] que esperavam (PI – S2).

b) Vimos a publico manifestar nossa indignação pela atitude [1] da chefe do setor, quando no dia 13-04-12 aconteceu o descaso [1a] por conta da enfermeira [2a]. Em pleno salão cheio a chefe [2b] maltratou uma paciente [3] que estava na fila aguardando para ser atendida. Ela [3a] estava passando muito mal e [3b] aguardava para ser chamada, quando

veio a enfermeira chefe [2b] e viu uma tia [4] na fila também e [2c] decidiu passar a parente [4a] na frente dos outros pacientes [3b] que esperavam (PF – S2).

A comparação desses dois excertos de S2 evidencia que na Produção Final, o aluno mobilizou praticamente as mesmas estratégias usadas em PI, porém o uso se deu de forma diferente. Percebe-se que o aluno procurou deixar mais claro ao leitor os referentes a serem retomados, bem como marcou de forma mais decisiva no texto seu posicionamento e valoração apreciativa a respeito do fato relatado.

### 4.3 Produções Iniciais e Produções Finais: o que mudou no texto dos alunos

Examinamos primeiramente as dezessete produções iniciais e depois as dezessete produções finais separadamente, para em seguida realizarmos um confronto entre as duas versões. De maneira geral, as produções finais apresentaram alterações positivas no emprego de estratégias de referenciação, o que implicou melhoras também na organização global dos textos. As versões de S7 e as de S9 exemplificam a mudanças ocorridas nos textos dos alunos nos dois momentos de produção.

#### 4.3.1 Produção Inicial e Produção Final de S7

Uma avaliação geral de S7 revela que seu texto inicial está parcialmente adequado à situação de produção, visto que alguns aspectos do plano global de do plano pontual estão ausentes ou não foram devidamente empregados. Na produção final, alguns avanços em relação a esses aspectos foram observados, como se pode verificar no exemplo a seguir.

#### Exemplo 7 Produção Inicial e Produção Final de S7

PI S7	PF S7
Carta Aberta á Secretaria da Saúde do Município de Manhumirim	Carta Aberta a Secretaria da Saúde do Município de Manhumirim
Venho a público manifestar <u>meu veemente problema</u> [1] no <u>posso de saúde</u> [2] com <u>falta de remédios, e de médicos.</u> [1a] . Localizado no bairro Santa Rita A <u>Você Secretario da Saúde</u> [3] tinha que mudar <u>essa situação</u> [1b] por que <u>a população</u> [4] esta muito diginada com <u>esse problema</u> [1c] Se <u>you Secretario</u> [3a] contratase <u>mais profissionais</u> [1d, 2a] e	Ilmo. Sr. Secretario de Saúde do Município de Manhumirim-MG Venho a público manifestar <u>meu vemente problema</u> [1] no <u>posto de saúde</u> [2] com <u>falta de remédios e também falta de Médico</u> [1a] Peço ao <u>Senhor secretario</u> [3] que tome providencias de contratar <u>profissionais</u> [2a], E almentar o <u>estoque de remédios</u> [2b] para

comprasse <u>mais remédios</u> [1e, 2b] <u>esse problema</u> [1d] não teria acontecido. Por que <u>esse problema</u> [1f] trais muito trasto no <u>na população</u> [4a] desejamos, sinceramente que <u>youê</u> [3b] consiga resolver <u>esse problema</u> [1g] logo Por fim protestamos contra <u>esse problema</u> [1h] desejamos que <u>a Secretaria da Saúde</u> [3c] atenda <u>o nosso Unides pedidos</u> [1i] por que <u>a população</u> [4b] precisa muito <u>dos possos de saúde</u> [2c] e <u>ao próprio ser humano</u> [3c]	menos <u>conflitos</u> . [1b] Por <u>tais problemas</u> [1c] esperamos sinceramente Que <u>o senhor</u> [3a] resolva <u>nossos problemas</u> [1c] Por fim ao protestarmos contra <u>essas calamidades</u> [1d] Desejamos inteira compreensão da <u>secretaria de saúde</u> [3b] Para que atenda os nossos expectativas [1e] Pois a população nessita <u>dese posto de saúde</u> . [2c]
--	--

Fonte: Quadro produzido pela autora.

No plano da dimensão global, as duas versões de S7 partem de uma situação concreta, conforme o tema delimitado pela proposta de produção. Diferentemente dos textos de S2 (v. Exemplo 6), porém, o aluno não apresenta um problema específico ocorrido, mas faz uma denúncia das irregularidades flagradas em um posto de saúde: “Venho a público manifestar meu veemente problema no posso de saúde com falta de remédios, e de médicos.” A Carta se desenvolve em torno desse problema, e prossegue apontando providências bem pontuais: “A Voçê Secretario da Saúde tinha que mudar essa situação Se voçê Secretario contratase mais profissionais e comprasse mais remédios esse problema não teria acontecido.” Essa parte inicial já aponta para o universo de referência, indicando também o destinatário/interlocutor previsto. Segundo Antunes (2010), esse enquadramento é importante para sinalizar ao leitor direção dos sentidos a ser empreendida para a compreensão do texto.

O aluno procura manter a unidade temática, com a recorrência do termo “problema”, mas não apresenta pormenores do referido problema, o que compromete a progressão do tema. Esse movimento acontece tanto em PI quanto em PF, com a diferença que em PF foram feitas algumas correções ortográficas, bem como a substituição de alguns termos por outros de sentido aproximado:

c) Se voçê Secretario contratase mais profissionais e comprasse mais remédios esse problema não teria acontecido. Por que esse problema trais muito trasto no população desejamos, sinceramente que youê consiga resolver esse problema logo (PI S12).

d) Peço ao Senhor secretario que tome providencias de contratar profissionais, E almentar o estoque de remédios para menos conflitos (PF S12).

É possível notar também em PI que a solicitação é feita com insegurança, marcada pela expressão “Se você Secretária contratasse”, elementos que indicam imprecisão e ações hipotéticas. Já em PF, o pedido é feito de maneira mais clara e decidida: “Peço ao Senhor secretario que tome providencias”. O que sugere, por parte do aluno, mais segurança e capacidade de expressão. Quanto à linguagem empregada no texto, embora apresente desvios ortográficos gramaticais, nota-se que o aluno procura manter um estilo mais formal, na tentativa de usar recursos linguísticos socialmente prestigiados: “Venho a público manifestar meu veemente problema”. Esse uso revela pouca familiaridade com o gênero e com o vocabulário formal nele normalmente utilizado, mais comum na esfera jurídica.

A respeito do esquema de composição do gênero, é possível dizer que os textos do aluno se enquadram nas características da Carta Aberta, mas apresentam algumas inadequações. Em P1 nota-se: a) O emprego do pronome “você”, dirigindo-se a uma autoridade municipal; b) a ausência do vocativo, que compromete a forma correta e educada de se fazer a abertura do canal, um primeiro passo em gêneros epistolares como esse para atrair a atenção, respeito e predisposição favorável do interlocutor/destinatário. c) a impropriedade no uso de palavras e expressões (veemente problema, posso por posto, população diginada), de certa forma descredencia o autor da carta como representante de uma demanda coletiva, já que a mesma está sendo feita por vias formais e não pessoalmente, situação em que a linguagem oral oferece mais concessões linguísticas, e com isso, menos estranhamentos. Esses aspectos estão relacionados ao esquema de composição da Carta Aberta e perpassam também o nível dos mecanismos enunciativos, no que diz respeito à posição assumida pelo autor da Carta.

Em relação aos elementos formulaicos, ambas a versões apresentam o título, apenas PF apresenta vocativo, e nenhum dos textos tem despedida e assinatura. Lembramos que tais elementos possuem função enunciativa e ajudam a delimitar as posições sociais e enunciativas dos interlocutores. Por outro lado, levando-se em conta o propósito comunicativo, talvez se possa considerar que em P1 o aluno teve um desempenho



razoável, uma vez que o interlocutor/ destinatário toma conhecimento da insatisfação e da demanda alegada pelo emissor. Já em PF, o fato de as características do gênero Carta Aberta terem sido observadas fez elevar a qualidade da produção textual. O uso do vocativo (Ilmo.) e do tratamento “senhor”, um pouco mais respeitoso, conferiu ao texto um maior grau de formalidade requerido pela situação social em que se insere a Carta Aberta. Quanto ao desempenho comunicativo, houve também relativo ganho. O texto está mais articulado, com o emprego de formações sintáticas mais complexas, bem como o uso de formas verbais adequadas a um fechamento mais claro: “esperamos sinceramente que o senhor resolva nossos problemas” “Desejamos inteira compreensão da secretaria de saúde para que atenda os nossos expectativas”. Significa que o aluno procurou seguir regularidades de organização do gênero, como ressalta Antunes (2010), para atender, em certa medida, aos modelos estabelecidos linguisticamente e socialmente.

Em relação aos aspectos pontuais, especificamente das Cadeias Referenciais, também há diferenças que podem ser observadas nas duas versões de S7.

Em PI, ressaltamos a presença de três CR básicas. A CR 1 introduz o referente “meu veemente problema”[1]. Esse referente é detalhado e podemos dizer retomado pela ativação ancorada de anáforas indiretas expressas em falta de remédios, e de médicos. [1a]. Esses elementos não foram introduzidos anteriormente, mas são inferíveis no discurso, uma vez que o tema da Carta é sobre a situação (problemática) da saúde no município. Essa introdução de informação nova também funciona como uma remissão por (re) categorização predicativa do referente “meu veemente problema”, uma vez que a ele são adicionadas predicções, que vão sendo homologadas no decorrer do texto. Em PF essa estratégia é realizada de forma mais categórica em meu veemente problema [1] com falta de remédios e também falta de Médico [1a].

Na sequência, o aluno utiliza uma combinação de remissão por pronome resumitivo e retomada por procedimento lexical de [1] em essa situação [1b], que encapsula as informações dadas anteriormente e procura mantê-las em foco. Essa reiteração é feita por meio da repetição de item lexical com “esse problema” [1e], [1f] e [1g]. Como já comentamos, a repetição pode ser uma tentativa de dar maior acessibilidade ao referente e/ou reforçar o que está sendo dito, ao direcionar o leitor repetidas vezes para o mesmo objeto. Em PF, observamos um importante avanço nessa CR na mudança dessas

estratégias: Por tais problemas [1c] esperamos sinceramente Que o senhor [3a] resolva nossos problemas [1c] Por fim ao protestarmos contra essas calamidades [1d]. É possível perceber que o aluno elimina o excesso de repetições e faz uma recategorização em [1d], o que representa um enorme ganho em termos de argumentação. Essa mudança de estratégia mantém os nexos textuais, ao mesmo tempo em que funciona como modalizadora, o que mostra também a mobilização de mecanismos enunciativos por parte do aluno.

Em PI a CR 2 é finalizada em “desejamos que a Secretaria da Saúde [3c] atenda o nosso Unides pedidos [1h]” que retoma o propósito da carta e reforça as posições dos interlocutores. Em PF, esse movimento é feito de maneira mais precisa: Desejamos inteira compreensão da secretaria de saúde [3b] Para que atenda os nossos expectativas [1e]. A substituição de “pedidos” por “expectativas” demonstra maior segurança no emprego de termos mais adequados e com maior força persuasiva.

A CR 2 se entrelaça com a CR1, introduzindo um novo referente que identifica o local onde ocorre o problema, posso de saúde [2]. As anáforas indiretas empregadas na CR1 também remetem ao referente da CR2, cujas relações podem ser facilmente inferidas, uma vez que remédios e médicos estão estreitamente ligados a postos de saúde. Essa CR é concluída com a repetição [1i] por q eu a população [3b] precisa muito dos possos de saúde [2c], o que reforça a necessidade de se resolver o problema. Embora não adentremos a complexidade da atividade inferencial, é possível perceber na formação da CR2 como o autor do texto lança mão desse recurso a partir de “informações textuais, conhecimentos pessoais e suposições” (MARCUSCHI, 2008, p. 252) para orientar o leitor.

Em PF, a estratégia se repete, mas observa-se a adequação ortográfica da palavra posto (posso em PI): “Pois a população necessita dese posto de saúde” [2c].

Em PI a CR3 introduz o referente “Você Secretario da Saúde” [3] que tem por objetivo identificar o interlocutor direto do texto. O referente é retomado por pronome você [3b] e depois por a Secretaria da Saúde [3c]. Aqui há uma mudança de Secretário por Secretaria, eliminando a individualização, tornando o referente mais generalizado. Isso é uma estratégia de hiperonímia. Em PF acontece o mesmo, mas o aluno exclui o

pronome “você” e emprega uma linguagem mais formal em “Peço ao Senhor secretário” [3], sinalizando uma tentativa de adequação de sua linguagem à formalidade requerida pela situação de produção da Carta Aberta.

Por fim, é possível observar a CR4 que ocorre em PI. Essa cadeia é responsável por introduzir o referente “a população” [4], que diz respeito aos afetados pelo problema do posto de saúde, cuja voz o aluno assume para fazer a denúncia. O referente é retomado por repetição de item lexical em na população [4a], “a população” [4b] e por uma (re) categorização em ao próprio ser humano [3c], expressão que traduz uma argumentação, apelando para a condição humana dos envolvidos. Em PF, o termo “população” não configura uma CR, uma vez que se trata de objeto de menção única, aparecendo apenas no final do texto “Pois a população necessita dese posto de saúde.” De qualquer forma, está inserida na estratégia que sumariza e remete à denúncia, dessa vez para concluir a Carta.

Em síntese, as alterações observadas na produção final em relação à primeira versão dos textos de S7 indicam o desenvolvimento capacidades linguístico-discursivas à formação de Cadeias Referenciais, o que trouxe implicações positivas para a organização global de sua Carta Aberta.

#### 4.3.2 Produção Inicial e Produção Final de S9

Nesta seção, como exemplo, apresentamos a Produção Inicial e a Produção Final de S9 a fim de explicitar os aspectos analisados no plano global e no plano pontual e as alterações observadas após a realização das oficinas do PD.

##### Exemplo 8 Produção Inicial e Produção Final de S9

PI S9	PF S9
Carta Aberta Secretaria de saúde do município de Manhumirim <u>Senhor secretário</u> [1] Venho-lhe comunicar em nome <u>da população rural de Manhumirim</u> ([2] mais especificamente o <u>Córrego do Lessa</u> [2a] <u>os devidos questionamentos</u> [3] em relação <u>ao atendimento aos pacientes</u> [3a], e <u>a falta de médicos e medicamentos</u> [4] <u>nos postos de</u>	Carta aberta á Secretaria de Saúde do Município de Manhumirim <u>Senhor Secretário</u> [1] Venho lhe comunicar em nome <u>da população rural de Manhumirim</u> [2], mais especificamente o <u>“Córrego do Lessa”</u> [2 <sup>a</sup> ] <u>Os devidos questionamentos</u> [3] em relação <u>ao atendimento aos pacientes</u> [3a], E <u>a falta de médicos e medicamentos</u> [4] <u>nos postos de</u>

<p><u>saúde</u> [4a]  Queríamos que <u>estes fatos</u> [4b] fossem do <u>seu conhecimento</u> [1<sup>a</sup>] para que <u>o senhor</u> [1b] tomasse as devidas providências em relação a <u>essa situação desagradável</u> [4c]  Sabemos que <u>o senhor</u> [1c] tem competência, para atender <u>as necessidades</u> [5] que é o <u>atendimento aos pacientes</u> [3b] com <u>pessoas qualificadas ao cargo</u> [5a] e que <u>os médicos</u> [4f] tenham mais frequências [5b] que <u>os medicamentos</u> [4g] sejam distribuídos de forma correta [5c] <u>aos postos</u> [4h]  Agradeço em nome da <u>população do córrego do Lessa</u> [2b]  Atenciosamente.</p>	<p><u>saúde</u>[4a].  Sabemos que <u>o senhor</u>[1a] tem competência para atender <u>as necessidades</u> [5] que é o <u>atendimentos aos pacientes</u>[5] com <u>pessoas qualificadas ao cargo</u>[5<sup>a</sup>], E que <u>os médicos</u>[4b] tenham mais frequências E que <u>os medicamentos</u>[4c] sejam distribuídos de forma correta aos <u>postos</u> [4d]  Queríamos que <u>estes fatos</u> [4e] fossem do <u>seu conhecimento</u> [1b] Para que <u>o senhor</u>[1c] tomasse as devidas providencias em relação há <u>essa situação desagradável.</u> [4f]  Agradeço em nome da <u>população do córrego</u> [2b]  Atenciosamente  Manhumirim, 8 de abril de 2012  xxxx</p>
--	--

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Em relação a dimensão global, percebe-se que as duas versões de textos de S9 se enquadram no contexto do tema requerido pela proposta de escrita, situando-os no universo de referência adequado (ANTUNES, 2010). A presença do título das duas versões da Carta ajudam na contextualização, bem como a evidenciar o destinatário/interlocutor. O grau de formalidade empregado pelo aluno demarca as posições sociais assumidas, também sinalizadas pela presença do vocativo e da fórmula de despedida nas duas versões. Elementos característicos da Carta, como local, data e assinatura ocorrem apenas em PF. Quanto ao propósito comunicativo, vemos que o aluno faz a denúncia do atendimento precário no posto de saúde do córrego em que mora e pede providências à autoridade competente, assumindo as vozes de todos os habitantes do referido córrego que fazem uso do posto de saúde.

O pretexto inicial da Carta é apresentar o que ele chama de “questionamento”, na verdade, a denúncia de como o serviço de saúde tem sido realizado em um posto da zona rural: “Venho-lhe comunicar em nome da população rural de Manhumirim mais especificamente o Córrego do Lessa os devidos questionamentos em relação ao atendimento aos pacientes”. Esse movimento acontece tanto em PI quanto em PF. O tema progride com adição de outros problemas que parecem ocorrer com frequência no local: “e a falta de médicos e medicamentos nos postos de saúde”.

Na sequência, em PI, o aluno reforça sua intenção, já pedindo providências, apelando para a gravidade do problema: “Queríamos que estes fatos fossem do seu conhecimento para que o senhor tomasse as devidas providências em relação a essa situação desagradável”. No parágrafo seguinte, ele, de forma respeitável, atenta para a competência do interlocutor: “Sabemos que o senhor tem competência, para atender as necessidades”. Essa é uma estratégia para aproximar o destinatário da situação e conseguir sua atenção. Nesse sentido, o aluno define como interlocutor o secretário de saúde, a quem se dirige por meio do pronome de tratamento “Senhor” e do emprego do possessivo em “seu conhecimento”. Entretanto, as pessoas da comunidade são também leitores visados, aos quais se quer fazer conhecer a denúncia.

Nessa primeira produção, algumas características do gênero não foram observadas por S9, como o emprego da primeira pessoa do singular para o locutor, misturando depois com a primeira do plural, quando o mais adequado seria o emprego em toda a carta apenas da primeira do plural, já que se fala por uma comunidade ou coletividade. Como recorda Antunes (2010), é importante que algumas “rotinas comunicativas”, como níveis de formalidade por exemplo, sejam atendidas, considerando a situação de produção. Esses aspectos estão ligados também aos mecanismos enunciativos, por meio dos quais as posições e vozes dos interlocutores são marcadas e reforçadas. Já em PF, o aluno muda a estratégia, colocando em evidência primeiramente a competência do secretário, para depois retomar o problema denunciado: “Sabemos que o senhor tem competência para atender as necessidades. Queríamos que estes fatos fossem do seu conhecimento, Para que o senhor tomasse as devidas providencias em relação há essa situação desagradável”. Ao fazer esse deslocamento, o aluno conclui a Carta, retomando e reiterando sua intenção, mencionada no início do texto.

Quanto ao esquema de composição próprio do gênero, é possível perceber que os textos de S9 enquadram-se nos parâmetros da Carta Aberta, apontando inicialmente o universo de referência, destinatário, intenções, as razões impostas pelo problema vivenciado e a solicitação de providências. Tendo em vista que a produção inicial revela certa familiaridade do aluno com o gênero tratado, o segundo texto repetiu os acertos, melhorando um pouco mais. O uso de “as devidas providencias em relação há essa situação desagradável” e a retificação de “agradesso”, já bastam para indicar essa

melhora, dando mais elegância ao texto. Local e data são itens requeridos pelo gênero, e o autor, nesse caso, se lembrou, embora os tenha colocado no final e não no cabeçalho da folha.

Em relação às Cadeias Referenciais empregadas por S9, verifica-se nas duas versões a formação de cinco cadeias básicas. A CR 1 se inicia no vocativo, onde é introduzido o referente “Senhor secretário”[1], ao qual se faz uma remissão por recategorização em “do seu conhecimento”[1a], e uma retomada parcial explícita pela repetição dos itens lexicais em “o senhor”[1b] e “o senhor”[1c].

Em PI, a CR2 introduz as vozes reclamantes e o meio social de origem por meio do referente “da população rural de Manhumirim” ([2]. Logo a seguir, é feita uma remissão a [2] por recategorização em o “Córrego do Lessa” [2a], que aduz uma informação mais específica ao referente; uma nova recategorização é feita em “da população do córrego do Lessa” [2b], revelando também um processo de hiponímia/hiperonímia, no qual são postas em cena as relações de hierarquização: Córrego do Lessa = classe geral; população do córrego do Lessa = subclasse localizada/pertencente ao Córrego do Lessa. Em PF, é feito o mesmo movimento, com uma alteração apenas em: “da população do córrego” [2b], em que o termo “do Lessa” é omitido, provavelmente porque o aluno não julgou necessária a repetição desse termo.

Em PI e PF, a CR3 introduz o referente que apresenta de forma geral o assunto da denúncia “os devidos questionamentos” [3]; assim como na CR2, a cadeia continua com a remissão ao referente “em relação ao atendimento aos pacientes” [3a], que começa a definir de maneira mais específica os questionamentos. Na sequência, é feita uma retomada explícita a [3a] em “o atendimento aos pacientes” [3b], reiterando o assunto da reclamação.

A CR4, nas duas versões, está entrelaçada à CR3, especificando ainda mais o motivo da denúncia por meio da ativação de anáforas associativas em “a falta de médicos e medicamentos” [4], e “nos postos de saúde” [4a], que apresentam relações meronímicas com “atendimento aos pacientes”[3, 3b]. Sumarizando essas informações iniciais, é feita uma remissão implícita por forma pronominal neutra, conjugada a uma recategorização predicativa em “estes fatos” [4b]; em seguida, a estratégia se repete, em “essa situação

desagradável” [4c], que, além de encapsular as informações, gera uma alteração de estado emocional, indicando uma direção argumentativa. Na sequência, objetos que guardam relações léxico-semânticas com “atendimento aos pacientes” [3<sup>a</sup>. 3b] são retomados por repetição de itens lexicais em “os médicos” [4f], “os medicamentos” [4g] e “aos postos” [4h].

Por fim, a CR5, que se entrelaça às cadeias anteriores, apresenta a reivindicação por meio do referente: as necessidades [5], definido a seguir pelas recategorizações predicativas “que é o atendimento aos pacientes” [5a], com pessoas qualificadas ao cargo[5b], os medicamentos [4g] sejam distribuídos de forma correta [5c.], que em um movimento de gradação, vão introduzindo os pedidos de maneira mais específica. De acordo com Antunes, por esse processo é feita uma associação semântica, configurando uma “rede de retomadas que promovem a continuidade referencial do texto e lhe emprestam unidade e coerência” (ANTUNES, 2010, p.205).

É possível afirmar que S9 demonstrou capacidade de mobilizar várias estratégias de referenciação já na produção inicial. O uso adequado foi mantido na produção final com alterações que embora pequenas, marcam uma melhor disposição desses recursos na organização do texto.

Em síntese, neste capítulo procuramos evidenciar alterações nos textos finais dos alunos em relação às primeiras versões, que, em maior ou menor grau, apresentaram avanços no plano global e no plano pontual, o que sinaliza o desenvolvimento de capacidades dos alunos como produtores de texto.

## **CAPÍTULO 5 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DIDÁTICO (PD) PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DO ALUNO COMO PRODUTOR DE TEXTO**

Na elaboração do Projeto Didático com o gênero Carta Aberta, elegemos como objetivo central o desenvolvimento das capacidades dos alunos como produtor de texto. Para tanto, planejamos abordar os aspectos do gênero que consideramos ensináveis, com ênfase nos mecanismos de textualização que dizem respeito à referenciação, por meio de módulos previamente organizados e da (re) formulação de atividades no decorrer do desenvolvimento do PD. A análise da aplicação desse projeto nos permitiu verificar alguns avanços e possíveis contribuições para o ensino de Português, em especial para a produção de textos.

Do ponto de vista prático, destacamos a funcionalidade desse instrumento para o trabalho de produção de texto na perspectiva processual, uma vez que se organiza em torno de um gênero textual e da situação de sua produção. Tendo em vista que a noção de gênero textual envolve muito mais elementos que a materialidade linguística, esse trabalho modular e sistematizado com o gênero Carta Aberta nos permitiu realizar as seguintes ações:

- a) Partir de uma situação próxima da realidade dos alunos, naturalmente ancorado em uma situação concreta de comunicação, o que se deu a partir do tema escolhido pelos alunos participantes sobre problemas por eles vivenciados no serviço público de saúde do município.
- b) Definir o contexto de produção: como, o quê, para quem e para que escrever um texto: escrever uma Carta Aberta, endereçada a uma autoridade competente do município, para denunciar problemas ocorridos no serviço público de saúde e reivindicar soluções.
- c) Planejar e desenvolver por etapas/módulos de atividades específicas para a produção do gênero textual selecionado para a situação de comunicação definida.



d) Articular a produção escrita com outros tópicos de ensino da língua interligados com os aspectos da textualidade, estabelecendo um paralelo entre as estratégias de referenciação em Cadeias Referenciais (RONCARATI, 2010) e os tópicos de conteúdo e habilidades para a textualização do discurso argumentativo (CBC-LP, 2008).

e) Observar como se realiza o processo da construção do texto, com o estudo etapa por etapa das características do gênero Carta Aberta.

f) Identificar capacidades e dificuldades de escrita dos alunos, com a realização de uma produção inicial que funcionou como um diagnóstico.

g) Acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante a realização das atividades propostas nos módulos do PD e realizar análises comparativas entre as produções iniciais e as produções finais.

h) Apontar caminhos para trabalhar com as dificuldades, a partir dos resultados verificados nos textos dos alunos e da avaliação da eficácia do próprio PD.

i) Capitalizar as capacidades adquiridas para investir em outras produções, por meio do reforço das habilidades desenvolvidas pelos alunos com a realização dos módulos de atividades.

Vale lembrar a importância das ações acima para a participação ativa dos alunos, o que deve ser sempre levado em conta em um trabalho dessa natureza.

As evidências que conseguimos apurar nos textos dos alunos permitem-nos afirmar que essa modalidade de trabalho sistematizado e progressivo a partir de um gênero textual pode trazer resultados positivos, uma vez que possibilita o trabalho com a língua, tomando-a como conjunto de práticas sociais (cf MARCUSCHI, 2008). Essa perspectiva é fundamental para que a produção de textos, contextualizada em situações do cotidiano, tenha objetivos reais. Isso foi comprovado pelo trabalho com o gênero Carta Aberta, por meio do qual os alunos colocaram em prática suas capacidades de denunciar, reclamar, expor suas opiniões, além de se apropriarem de algumas características do discurso argumentativo e do gênero em questão.

Acreditamos ainda que tais apropriações possam também contribuir para outras situações em que a escrita e a argumentação sejam requeridas. Aqui lembramos que Marcuschi (2008) coloca como um dos principais objetivos da metodologia de uma sequência didática o de preparar o aluno para “enfrentar as situações reais da vida diária”.

Em relação à sequenciação dos módulos, destacamos a importância de os alunos produzirem um texto inicial e realizarem etapa por etapa atividades especificamente direcionadas às características do gênero trabalhado; atividades essas que culminaram em uma produção final, possibilitando um grande leque de análises dos vários elementos mobilizados nos diferentes níveis de construção do texto. Aluno e professor puderam, assim, acompanhar o desenvolvimento das habilidades necessárias para operar com esses elementos, o que não seria possível com a realização de uma versão única do texto. Sendo assim, esse procedimento é uma ferramenta de avaliação das aprendizagens e dificuldades reveladas pelos alunos, que pode subsidiar reelaborações no planejamento pedagógico. Para o aluno é uma forma de obter o “controle sobre sua própria aprendizagem”, e saber o que fez, por que fez e como fez MARCUSCHI (2008).

Como instrumento de pesquisa, o Projeto Didático permitiu-nos explicitar os efeitos de uma intervenção com finalidades específicas, que foi o de verificar o emprego de estratégias de referenciação em Cadeias Referenciais pelos alunos participantes em seus textos iniciais e finais, estes últimos reescritos após a realização de atividades especialmente para o uso dessas estratégias no estabelecimento da coesão.

Sem dúvida, é grande a dificuldade de se dar conta de todos os aspectos da produção textual, mesmo por meio de uma sequência de atividades especialmente elaboradas para esse fim. Todavia, a abordagem sistematizada desse processo permite a visão detalhada das operações realizadas e a possibilidade de nelas intervir. Como forma de diversificação e melhor contextualização das atividades, alguns estudos, como o de Reuter (1996, apud BRONKART, 2010), por exemplo, propõem a integração do modelo Sequência Didática com outras práticas de produção de texto.

Por outro lado, a aplicação do PD revelou alguns aspectos problemáticos, que também consideramos contribuições, uma vez que podem se traduzir em outras questões de

pesquisa. Tais problemas estão relacionados ao contexto escolar onde foi desenvolvida a pesquisa. Confirmando o que apontaram algumas pesquisas com a metodologia da SD (LEITE, 2009; AGUIAR, 2009; OLIVEIRA, 2011), o problema de certa forma se repetiu, pois não raro a sequência das oficinas foi interrompida por mudanças de horário na escola, atividades não previstas, como palestras, apresentações artísticas, bem como suspensão de aulas, fatos que nos obrigaram a alterar o ritmo e a sequencialidade das atividades. Por esse motivo, algumas atividades não foram finalizadas no tempo previsto. Quando foram retomadas, percebemos que a realização ficou comprometida pelo intervalo de tempo entre o início e a continuidade. Notamos também que os módulos de atividades, ser muito longos e demorados, tornam-se cansativos e os alunos perdem a motivação.

Outro aspecto problemático que se constituiu em entrave à aplicação do PD diz respeito à noção de língua como sistema e ao ensino gramatical relacionado a essa noção ainda praticado na escola. Esse conceito normativo bastante arraigado levou os alunos (e também o professor da turma) a pensar que a “matéria de Português” não estava sendo dada, quando da aplicação das oficinas, por isso demonstraram certa resistência ao projeto, conforme paralelo que estabelecemos no capítulo 2, seção. Em síntese, sem a devida articulação com os tópicos as habilidades do CBC-LP (2008), a produção de texto é ainda tratada como uma atividade à parte, desvinculada ao trabalho com os aspectos gramaticais tradicionalmente estudados na aula de Português, embora no documento fique claro que

só compreendemos as regras do jogo discursivo quando observamos a língua viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações, os textos CBC-LP (2008 p.77).

Esse descompasso entre diretrizes curriculares e prática de ensino, conforme apontamos, com base nas reflexões de Bronckart (2010), parece estar ligado à forma como os novos procedimentos teórico-metodológicos têm chegado à escola, sem levar em conta as reais condições de trabalho do professor.

Outro fator de comprometimento para a sequencialidade do projeto foi a frequência irregular dos alunos, o que impediu que alguns participantes realizassem todas as

oficinas, reduzindo assim as possibilidades de aprendizagem, trazendo prejuízos também, no plano metodológico, para a verificação de resultados. Conforme revelou o perfil dos participantes, os problemas de assiduidade são constantes entre os alunos da EJA, pelo fato de trabalharem durante o dia e, não raro, por cansaço, não comparecerem à escola. Além disso, muitos alunos dessas turmas deixam a escola por um período prolongado para a colheita de café, que costuma se estender de março a outubro na região.

Contudo, por mais desafiador que tenha sido levar a termo esse Projeto Didático, cabe a ponderação de que o sucesso de qualquer atividade de ensino deve-se, em boa medida, à experiência de aplicações anteriores e às reformulações delas decorrentes. Como esse procedimento foi utilizado pela primeira vez na referida turma, não poderíamos esperar total eficácia da experiência, ou seja, que o projeto desse conta de sanar todas as dificuldades dos alunos participantes. Para isso, seria necessário um trabalho em longo prazo, continuamente avaliado, com a reelaboração de programas e atividades.

Por fim, salientamos que a opção por essa ferramenta de ensino-aprendizagem sequenciado não exclui outros procedimentos didáticos para a produção textual escrita. O importante é que as atividades elaboradas para esse trabalho não tenham por base a primazia dos aspectos sintáticos, mas busquem situar a linguagem em seus contextos de uso, com ênfase na visão articulada entre os fatos gramaticais e o processo da produção de textos. A nosso ver, trata-se de um grande passo que representa acima de tudo uma “oportunidade de suscitar o entusiasmo dos alunos, o possível gosto por ampliar suas habilidades linguísticas, por tomar consciência de quão vasto é o poder das palavras” (ANTUNES, 2010, p.64).

## CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos verificar a hipótese de que um trabalho sistemático com o gênero Carta Aberta poderia desenvolver nos alunos habilidades específicas na produção de textos: tanto em relação a aspectos da construção global (universo de referência, unidade semântica, progressão do tema, propósito comunicativo, esquemas de composição, relevância da informação), quanto a um dos aspectos mais pontuais de sua organização (a construção de cadeias referenciais que favorecem a unidade temática e a progressão do texto). O interesse pelo tema foi suscitado pelos recorrentes problemas encontrados nos textos dos alunos que concluem o ensino médio, apesar dos grandes avanços teóricos, incorporados pelas diretrizes curriculares (PCN-LP, 1998; CBC-LP, 2008) sobre ensino articulado de gramática, leitura e produção de textos.

Embora tenha se ampliado o debate acadêmico de que a produção de textos é um processo, a prática docente não caminha no mesmo ritmo dessa discussão, haja vista as concepções de língua como sistema e as práticas prescritivistas de produção textual que permanecem arraigadas na escola. Além disso, a forma fragmentada como a língua é comumente abordada na aula de Português oferece poucas oportunidades que permitam refletir e agir sobre a linguagem, acarretando um desenvolvimento insatisfatório das capacidades linguísticas dos alunos. Acreditamos que esse descompasso se dá por insuficiente esclarecimento teórico aos professores e pela falta de orientações metodológicas mais específicas sobre como transpor a teoria no dia a dia da sala de aula. A própria noção de Sequência Didática, com a qual operamos neste trabalho, é uma experiência que se origina em outros países e necessita de adaptação.

Mediante esse quadro, foi nosso intuito aprofundar a discussão e propor reflexões sobre práticas mais efetivas e adequadas, respaldadas pelas novas tendências dos estudos linguísticos, possibilitando um conhecimento mais amplo da língua e um redirecionamento de seu ensino, principalmente no que diz respeito à produção de textos. Conduzimos esta pesquisa no sentido de fazer uma avaliação das teorias linguísticas sobre texto, textualização e referenciação, procurando selecionar o que fosse aplicável ao ensino.

Assim, para responder a questões que se interpõem entre teoria e prática, nesse momento tão importante em que pesquisa acadêmica e prática educacional buscam um diálogo, desenvolvemos um Projeto Didático, que se constituiu também em uma intervenção pedagógica, cujos resultados consideramos parcialmente conclusivos, tendo em vista alguns aspectos que comprometeram o desenvolvimento das atividades conforme planejadas inicialmente. Foram problemas relacionados ao cotidiano escolar e a algumas ações que a metodologia usada supõe ser possíveis, mas que na prática não se verificam, entre as quais destacamos a dificuldade em se dar atenção às necessidades específicas de cada aluno e, conseqüentemente, a impossibilidade de realizar um trabalho especialmente voltado para essas particularidades.

Certamente, são pontos importantes que indicam a necessidade de maiores reflexões sobre a aplicabilidade desse procedimento, tendo em vista a proposta da SD de tratar de “todos os problemas da textualidade interligados com o dos gêneros textuais”, como afirma Marcuschi (2008, p.212). É preciso lembrar que além dos problemas de ordem linguística, é preciso que se considerem também as dificuldades específicas de cada aluno em lidar com esses aspectos.

Como instrumento de pesquisa, o projeto realizado foi capaz de explicitar os efeitos de uma intervenção com finalidades específicas, que foi o de verificar o emprego de estratégias de referenciação em Cadeias Referenciais pelos alunos participantes em seus textos iniciais e finais, estes últimos reescritos após a realização de atividades especialmente para o uso dessas estratégias no estabelecimento da coesão. Observamos que essas estratégias não são apenas um aspecto pontual do mecanismo de textualização, limitadas à estrutura interna do texto, mas estão essencialmente integradas a outros níveis da arquitetura textual (BRONCKART, 2007).

Por opções metodológicas, não priorizamos os dados estatísticos, no entanto, um levantamento quantitativo das estratégias de referenciação em Cadeias Referenciais empregadas pelos alunos participantes, no conjunto de textos observados, mostrou-nos que todas as categorias propostas por Roncarati (2010) ocorreram em maior ou menor número nas produções iniciais e finais dos alunos. A interpretação qualitativa desses dados foi realizada de acordo com a proposta de Roncarati (2010), com o respaldo de

outros estudos sobre referenciação (MONDADA & DUBOIS, 2003; RONCARATI, 2010; ANTUNES, 2010).

Verificamos a maior incidência de algumas estratégias nos textos de alguns participantes do que nos textos de outros. Além disso, algumas estratégias são mais frequentes, como a repetição e a pronominalização; esse uso está bastante relacionado opções individuais, à complexidade das operações envolvidas nessas estratégias, ao conhecimento linguístico dos alunos e sua habilidade em lidar com os recursos. Essa constatação aponta mais uma vez para a necessidade (e observamos que isso é possível) destacar a importância desses recursos no mecanismo de textualização, para desenvolver com mais frequência trabalhos de produção de texto que evidenciem a formação de Cadeias Referenciais para estabelecimento da coesão textual.

No decorrer das análises comparativas das ocorrências dessas estratégias percebemos que os alunos foram (e são) capazes de formar Cadeias Referenciais em seus textos iniciais e finais, bem como obtiveram algumas melhorias nestes últimos, decorrentes do trabalho realizado com esses recursos durante a aplicação do PD. Tais constatações nos permitem reforçar a posição que defendemos com Roncarati (2010) sobre a funcionalidade das Cadeias Referenciais para o estabelecimento da coesão, como também - e de forma marcante - para a organização do texto no nível global. É assim que as estratégias de designação dos referentes no discurso podem atuar como delimitadoras da proposta global do texto, introduzindo referentes que apontam para o universo de referência, delimitam a unidade temática e concorrem para sua progressão; essas cadeias também concorrem para marcar os esquemas de composição do gênero textual.

Além disso, tendo em vista as especificidades da Carta Aberta e seu plano discursivo, a formação das CR possibilitou-nos perceber o posicionamento adotado pelos alunos frente ao fato relatado, a partir da formação das CR. Dependendo das estratégias empregadas, seu ponto de vista pode estar explícito ou não. Assim, no desenvolvimento da CR, os referentes assumiram predicções que indicaram valoração positiva ou negativa em relação aos fatos relatados, como também, em alguns casos, denotaram certa neutralidade, por meio de marcas que (re) direcionaram a interpretação do interlocutor.

Por outro lado, temos razões para afirmar que problemas na construção das CR costumam dificultar o acesso ao referente e restringir as possibilidades de interpretação. Tais problemas podem ser relacionados a diferenças de compartilhamento sociocultural, de acesso lexical e até dificuldades em lidar com aspectos gramaticais. Essa constatação vem ao encontro do que temos defendido aqui sobre um trabalho integrado na aula de Português direcionado às estratégias de referenciação, que está previsto inclusive no CBC-LP (2008). Importa esclarecer que esse trabalho não implica o estabelecimento de regras de “bom uso”, muito menos a defesa da importância de algumas estratégias em relação a outras. Mais uma vez a palavra é “adequação”. Tudo depende das intenções do autor e de sua habilidade em lidar com esses recursos de maneira a servir melhor aos seus propósitos, seja dar mais acessibilidade ao referente, reforçar posições ou marcar orientações valorativas.

Como enfatiza Roncarati (2010, p.139), “o que avulta é a maleabilidade configuracional das CRs. O fato de algumas estratégias serem mais frequentes sugere a hipótese de que o tracejamento das CRs é também moldado pela orientação argumentativa e pelo escopo interpretativo” (Roncarati, 2010, p.139). Pode-se também afirmar que o uso das estratégias de referenciação é regulado pela situação de interação e pelas características do gênero e as sequências discursivas em que essas estratégias são empregadas.

Em síntese, as estratégias empregadas na construção das Cadeias Referenciais requerem habilidades em usar adequadamente variados recursos linguísticos, previstos na proposta curricular para o ensino de Português (CBC-LP). O trabalho com esses recursos pode ser realizado por meio de atividades sequenciadas, na produção escrita de um gênero textual. O importante, como nos lembra Bronckart (2010), é colocar como objetivo central o *domínio prático da língua* pelo aluno, domínio esse que lhe permita entrar em comunicação eficaz nas diferentes situações de interação encontradas na vida cotidiana.

Reiteramos que a formação de um aluno capaz de intervir nas decisões sociais por meio da escrita pauta-se por vivências sistemáticas de produção de textos na escola que se traduzam em práticas sociais significantes, nas quais o aluno se envolva, perceba e sinta a necessidade de produzir textos. Confiamos que essas práticas podem se tornar cada vez mais frequentes na escola, com a real adoção de um ensino de língua



contextualizado, no qual se possam compreender os papéis dos recursos linguísticos nos diferentes níveis da construção do texto; “desse modo, a gramática não fica abolida da aula de Língua Portuguesa, mas apenas realocada e redimensionada” (CBC-LP, 2008, p.11). Para isso, é necessário que sejam dadas aos professores, além das diretrizes teórico-metodológicas, as condições para desenvolver suas capacidades profissionais, para que possam encontrar o verdadeiro sentido da renovação no ensino do Português.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. A. *A produção textual em L2 no contexto universitário: possíveis contribuições do procedimento Sequência Didática*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras/UFMG, 2009.

AMARAL, E. [et. al.]. *Novas Palavras*. Língua Portuguesa. Ensino Médio, 3ª série. Ed. FTD: São Paulo, 2005.

ANTUNES, I. *Análise de Textos – fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARIEL, M. *Linguistic marking of physical givenness*. In: Second Colloquium on Deixis. Nancy, [online]. Disponível em: <http://www.loria.fr/~romary/Deixis/PapersDeixis>

\_\_\_\_\_ (2001). *Accessibility theory: an overview*. In: SANDERS T; SCHILPEROORD, J. e SPOOREN, W. *Text representation: linguistics and psycholinguistics aspects*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin's, 1996, p. 29-89. Acesso: 22/02/2011.

APHOTÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, MJ. *Construction de lé référence et stratégies de désignation*, In: ADAM, J.-M. (Org). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, p.142-173.

BACKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: BACKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997, pp. 277-326.

BACKTHIN, M. & VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org.: DIONÍSIO, Â. P. & HOFFNAGEL, J. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF. PCN, 1998

\_\_\_\_\_ *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

\_\_\_\_\_ *Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_ *Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. Conferência proferida no 14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. LAEL/PUC-SP, abril de 2004.*

\_\_\_\_\_ *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 11 de junho de 2010.*

CAFIERO, D. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas.* Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos e Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

CASTRO, M. C. e DELMANTO, D. *Português: Ideias e linguagens* (8a série). São Paulo: Saraiva, 2001.

CAVALCANTI, M. *A propósito da Linguística Aplicada.* In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* nº7, 1986, p.5-12.

COSCARELLI, C. V. *Gêneros textuais na escola.* Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>, pág. 82. Acesso em 10/09/2012.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Sequências didáticas para o ensino de línguas.* In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* Campinas, Mercado de Letras, 2009, pp. 305-44.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DORNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics.* New York: Oxford University Press, 2007.

ECO, U. *Como se faz uma tese em Ciências Humanas.* Prefácio de Hamilton Costa. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão, 13ª Ed. Editorial Presença, Lisboa 2007.

EGGINS, S., & MARTIN J.R. (1997). *Genres and register of discourse.* En T. A. v. Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (Vol. 1, pp. 230-256). London: Sage.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change.* Cambridge: Polity, 1992.

\_\_\_\_\_ *Analysing discourse: textual analysis for social research.* London: Routledge, 2003a

FERREIRA, G. [et. al.] *Trabalhando com a Linguagem*, 8º ano. Quinteto Editorial. São Paulo, 2009.

GERALDI, J.W. *Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos*. In: *Revista Línguas & Letras*. ISSN: 1981-4755 (eletrônica) - 1517-7238 (impressa) Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011

HALLIDAY & HASAN, 1976. *Cohesion in English*. Longman, London, 1976.

HASAN, R. Part B. In: In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JOHNSON, D. M. & CHEN, L. Re JOHNSON, DM. *Approaches to research in second language learning*. Harlow, Essex: Longman searchers, 1992.

KOCH, I. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I.G. V.; MARCUSCHI, L. A. *Processos de referenciação na produção discursiva*. DELTA [on line], v.14, especial, 1998. Disponível em [HTTP//WWW.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 15/05/2010.

LEITE, A. M. C. *Elementos articuladores em artigo de opinião: uma experiência com sequência didática no ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LIMA, P. *Gêneros, Sequências Didáticas e produção de textos no Ensino Médio*. In: Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN, Curitiba, 2011.

MACHADO, A.R. *Um guia possível para a elaboração de Sequências Didáticas*. Texto adaptado para o projeto Cultura da Escrita, desenvolvido na Universidade de Mogi das Cruzes, São Paulo, Litteris - Instituto de Pesquisa e Assessoria em Linguagem, em 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Márcio V.Barbosa e Maria E. A. T. Lima. Belo Horizonte:UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*: Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_ *Anáfora indireta - O barco textual e suas âncoras*. In: *Revista Letras*, Curitiba, nº56. p.217-258, jul./dez. 2001. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_ *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*. In: revista do GELNE, vol.2 nº2, 2000.

MACKEY, A. & GASS, S.M. (Eds.) *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2005. Pp. VI, 326 2005

MAHER J. & ROKOSZ, D. *Language use and the professions*. In: W. Grabe & R. Kaplan (eds.), *Introduction to Applied Linguistics. Reading, Mass.: Addison-Wesley*, pp. 231-253.1991.

MEURER, J.L. ; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros Textuais: Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru : EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002. (Orgs.)\_

MILES, MB & HUBERMAN, AM (1994). *Análise qualitativa dos dados: Um Sourcebook de novos métodos* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Thousand Oaks, CA: Sage.

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Proposta curricular de Português/Educação Básica*. Belo Horizonte: SEE, 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação de jovens e adultos. Ensino Fundamental: proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/SEF, 1998.  
\_\_\_\_\_ *A Redação no ENEM 2012 - Guia do Participante*. Brasília/INEP, 2012.

MONDADA, L. *Gestion du topic et organization de la conversation*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 41: 7-36. Campinas, Jul./Dez.2001.

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

MOTTA-ROTH, D. BONINI, A. (ORG.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*.1 ed. São Paulo Parábola Editorial, 2005.

OLIVEIRA, P. M. *Gênero quarta capa: análise de produção inicial em Francês Língua Estrangeira para a elaboração de sequência didática*. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Natal. VI SIGET, 2011.

REVISTA ÉPOCA, 18 de julho de 2013.

REVISTA [L@EL](#) EM (DIS-) CURSO. BARRICELLI, E. & MUNIZ-OLIVEIRA, S. *Entrevista com o professor Joaquim Dolz*. Volume 2, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 152-183.

RONCARATI, C. *Cadeias do Texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 (Estratégias de ensino; 19).

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, n.11, p.5-16, jun./ago. 1999.

SIGNORINI, I. (org.) *Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SWALES, J. M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

TEIXEIRA, C.S. *A referência textual numa abordagem cognitiva*. In: E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número2, mai./ago. 2010.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da Rosa. Artmed, Porto Alegre, 1998.

<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c/cora01.htm>

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

**ANEXO I – Poema utilizado na proposta de redação do Exemplo 1 e do Exemplo 4**

À TELEVISÃO

Teu boletim meteorológico

me diz aqui e agora

se chove ou se faz sol.

Para que ir lá fora?

A comida succulenta

que pões à minha frente

como-a toda com os olhos.

Aposentei os dentes.

Nos dramalhões que encenas

há tamanho poder

de vida que eu próprio

nem me canso em viver.

Guerra, sexo, esporte

– me dás tudo, tudo.

Vou pregar minha porta:

já não preciso do mundo.

PAES, José Paulo. Prosas seguidas de odes mínimas. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.  
p. 71.

## **ANEXO II – PROJETO DIDÁTICO COM CARTA ABERTA**

### **OFICINA 1: IMPORTÂNCIA DE ESCREVER**

#### **Atividades**

Conversar com os alunos sobre a importância da escrita para a participação social. Apresentar a proposta do Projeto Didático, seus objetivos e explicar aos alunos que irão participar de uma sequência de oficinas com atividades que os ajudarão a ter mais proficiência na escrita. Discutir com eles sobre o valor de escrever um texto no cotidiano para exercer direitos como expor problemas e buscar soluções.

### **OFICINA 2: ESCREVER PARA DENUNCIAR – OS PROBLEMAS DA CIDADE**

Pedir aos alunos que façam um levantamento dos problemas da cidade e definam o que tenha maior relevância e mobilize a população a reivindicar seus direitos.

Propor que formulem questões a respeito do tema definido e discutam sobre elas.

Distribuir com os alunos cópias com três diferentes gêneros que tratam sobre o mesmo tema para que leiam, discutam e respondam questões relativas aos textos.

Tema definido: Saúde pública

Questão: Como vai a saúde em nosso município?

#### **INTRODUÇÃO**

#### **PROBLEMAS DE SAÚDE**

No Brasil, o sistema público de saúde, SUS, foi criado em 1988 pela Constituição Brasileira, e tem como 3 princípios básicos a universalidade, integralidade e equidade. Universalidade e equidade afirmam que todos os cidadãos devem ter acesso aos serviços de cuidados de saúde, sem qualquer forma de discriminação, com relação à cor da pele, renda, classe social, sexo ou qualquer outra variável. Integralidade afirma que a saúde do cidadão é o resultado de múltiplas variáveis, incluindo o emprego, renda, acesso à terra, serviços de saneamento básico, acesso e qualidade dos serviços de saúde,



educação, boas condições psíquicas, familiares e sociais, e têm direito ao pleno e completo cuidado com a saúde, incluindo prevenção, tratamento e reabilitação. O SUS tem também orientações para a sua execução, sendo as mais peculiares da participação popular, que define que todas as políticas estão a ser planejadas e supervisionadas diretamente pela população, através do bairro, cidade, estado e municípios em conferências nacionais de saúde.

Entretanto, nem sempre esses princípios têm sido assegurados. São frequentes as reclamações e denúncias relacionadas aos serviços de Saúde Pública no Brasil. Uma forma de denunciar, protestar e chamar a atenção pública para o problema é a publicação de textos que retratem a situação e manifestem opiniões sobre o problema. A seguir vamos ler alguns trechos de diferentes gêneros textuais que tratam do assunto.

### **Atividades**

Vamos ler e comentar os textos a seguir.

TEXTO 1: O Centro de Saúde da Família Terezinha Parente, que atende os Bairro Lagoa Redonda e Curió, em **Fortaleza**, tem sido motivo de críticas dos usuários. Segundo os moradores das comunidades, o número de médicos é insuficiente para atender a demanda, por este motivo, há muita demora para conseguir atendimento. “Eu já vim aqui várias vezes e nunca consegui, já fiz foi desistir”, disse a dona de casa Marciana de Lima que, desde 2010, tenta concluir um tratamento contra anemia. Fonte: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/07/populacao-reclama-de-atendimento-em-posto-de-saude-em-fortaleza.html>

TEXTO 2



Fonte: <http://abagemdonavegante.blogspot.com/2012/07/nao-privatizacao-da-saude-publica-no.html>

### TEXTO 3

Campo Grande, MS 13 de julho de 2009.

Carta Aberta ao Gestor de Saúde de Campo Grande

A Sociedade de Pediatria de Mato Grosso do Sul (SPMS), em recente reunião com membros do Sindicato dos Médicos e Conselho Regional de Medicina, manifestou grande preocupação em relação ao atendimento das crianças e adolescentes de nossa capital. Com frequência nos deparamos com matérias da mídia demonstrando a falta de pediatras no atendimento na rede pública de saúde. Os postos de saúde que fazem atendimento básico, em sua grande maioria, não possuem pediatras; os chamados 24 horas, apresentam escalas incompletas, causando transtorno à população que não sabe a quem recorrer no caso de necessidade de atendimento de urgência.

Fonte: [http://www.sbp.com.br/show\\_item2.cfm?id\\_categoria=52&id\\_detalhe=3271&tipo\\_detalhe=s](http://www.sbp.com.br/show_item2.cfm?id_categoria=52&id_detalhe=3271&tipo_detalhe=s)

1. O que os textos têm em comum?
2. Com que objetivos foram escritos?
3. De que forma cada texto retrata o assunto? Que recursos são empregados em cada texto?
4. Indique autor e o veículo de publicação de cada texto
5. Qual texto procura denunciar de maneira mais objetiva o problema? Por quê?

Após as atividades com os textos, selecionar com os alunos o gênero mais adequado para denunciar o problema e reivindicar providências

### **OFICINA 3: RECONHECENDO UMA CARTA ABERTA**

#### **Atividades**

Conversar com os alunos sobre o gênero Carta Aberta, sua origem, o contexto de produção em que geralmente é produzido.

A Carta Aberta é um gênero textual ligado ao direito que cada cidadão tem de se manifestar diante dos problemas que atingem a sociedade. O autor de uma carta aberta pode direcionar sua crítica tanto para uma pessoa em específico, quanto para uma determinada comunidade. Isso sem perder de vista que ela está aberta à leitura de toda a sociedade

Realizar com os alunos uma pesquisa sobre o gênero na internet e na biblioteca da escola.

Selecionar alguns exemplares de Carta Aberta e distribuir cópias para que os alunos identifiquem características comuns.

### Carta 1

**Carta aberta à Secretaria de Meio Ambiente do Município de Formiga**

Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2005

Ilmo. Sr.  
Secretário de Meio Ambiente do Município de Formiga  
Formiga-MG

Senhor Secretário

Venho a público manifestar meu mais veemente repúdio pela atitude ilegal, insensata e arbitrária, sob o patrocínio dessa Secretaria, quando, no último dia 22, procedeu-se à derrubada, sem justa causa, de uma antiga e bonita árvore, localizada no Bairro Novo Santo Antônio, nas proximidades da chamada "Lagoa do Petito".

Ao autorizar essa ação predatória, o funcionário responsável extrapolou os limites de sua competência e, pior, expôs essa Secretaria publicamente. Todos entendemos que sua função precípua é proteger o meio ambiente e não o contrário.

Formiga, tradicional pólo cultural, religioso e social, está perdendo sua identidade. O estado deplorável dos rios Mata-Cavalo e Formiga constringe-nos a todos e dá mostras do descaso das autoridades públicas e, também, de uma visível degradação do nosso padrão de educação social.

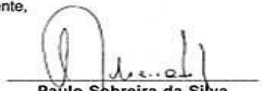
Agredir a natureza, sujar os rios e as nascentes, cortar árvores e outras aberrações comportamentais irão, com certeza, agravar esse quadro.

Desejo, sinceramente, que os novos governantes municipais enfrentem esses problemas com coragem e inteligência, retribuindo aos eleitores a confiança que lhes foi depositada. Se assim não for, nossa Cidade estará irremediavelmente condenada ao retrocesso e as gerações futuras serão as vítimas desse processo de alienação.

Pior do que a poluição dos rios Mata-Cavalo e Formiga é a poluição mental, a poluição da alma. Quem não compreende que preservar a natureza é preservar a vida, quem corta uma árvore sem motivo, certamente não tem o menor respeito pela sociedade em que vive.

Por fim, Senhor Secretário, ao protestar, desejo chamar a atenção das autoridades formiguenses e, principalmente, das pessoas de bem para um assunto tão grave e, quem sabe, plantar uma semente de cidadania, de respeito à natureza e ao próprio ser humano.

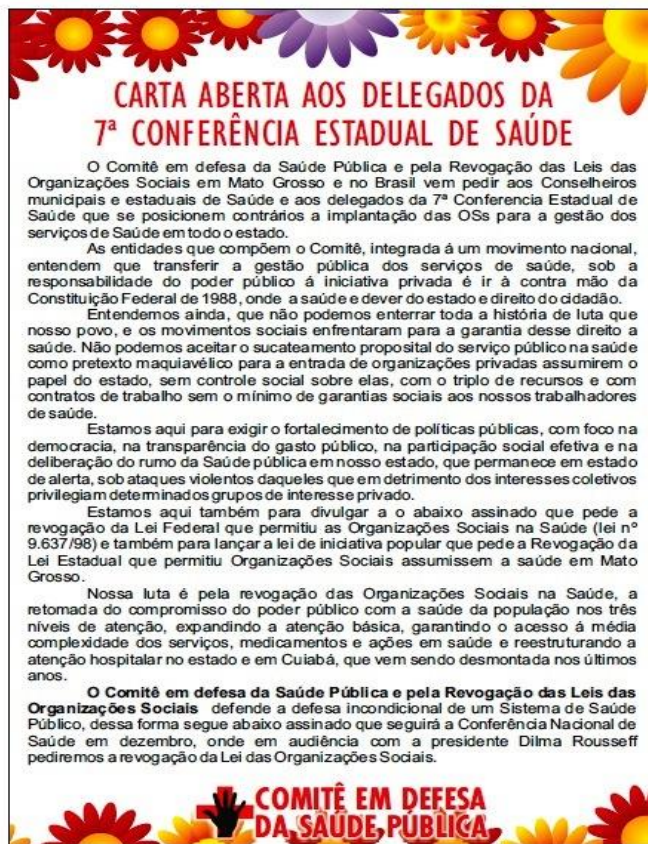
Atenciosamente,



Paulo Sobreira da Silva

Fonte: <http://dcedaunic.wordpress.com/page/2/>

## Carta 2



**CARTA ABERTA AOS DELEGADOS DA  
7ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DE SAÚDE**

O Comitê em defesa da Saúde Pública e pela Revogação das Leis das Organizações Sociais em Mato Grosso e no Brasil vem pedir aos Conselheiros municipais e estaduais de Saúde e aos delegados da 7ª Conferência Estadual de Saúde que se posicionem contrários a implantação das OSs para a gestão dos serviços de Saúde em todo o estado.

As entidades que compõem o Comitê, integrada a um movimento nacional, entendem que transferir a gestão pública dos serviços de saúde, sob a responsabilidade do poder público à iniciativa privada é ir à contra mão da Constituição Federal de 1988, onde a saúde é dever do estado e direito do cidadão.

Entendemos ainda, que não podemos enterrar toda a história de luta que nosso povo, e os movimentos sociais enfrentaram para a garantia desse direito a saúde. Não podemos aceitar o sucateamento proposital do serviço público na saúde como pretexto maquiavélico para a entrada de organizações privadas assumirem o papel do estado, sem controle social sobre elas, com o triplo de recursos e com contratos de trabalho sem o mínimo de garantias sociais aos nossos trabalhadores de saúde.

Estamos aqui para exigir o fortalecimento de políticas públicas, com foco na democracia, na transparência do gasto público, na participação social efetiva e na deliberação do rumo da Saúde pública em nosso estado, que permanece em estado de alerta, sob ataques violentos daqueles que em detrimento dos interesses coletivos privilegiam determinados grupos de interesse privado.

Estamos aqui também para divulgar a o abaixo assinado que pede a revogação da Lei Federal que permitiu as Organizações Sociais na Saúde (lei nº 9.637/98) e também para lançar a lei de iniciativa popular que pede a Revogação da Lei Estadual que permitiu Organizações Sociais assumissem a saúde em Mato Grosso.

Nossa luta é pela revogação das Organizações Sociais na Saúde, a retomada do compromisso do poder público com a saúde da população nos três níveis de atenção, expandindo a atenção básica, garantindo o acesso à média complexidade dos serviços, medicamentos e ações em saúde e reestruturando a atenção hospitalar no estado e em Cuiabá, que vem sendo desmontada nos últimos anos.

O Comitê em defesa da Saúde Pública e pela Revogação das Leis das Organizações Sociais defende a defesa incondicional de um Sistema de Saúde Público, dessa forma segue abaixo assinado que seguirá a Conferência Nacional de Saúde em dezembro, onde em audiência com a presidente Dilma Rousseff pediremos a revogação da Lei das Organizações Sociais.

**COMITÊ EM DEFESA  
DA SAÚDE PÚBLICA**

Fonte: <http://www.novaimpressa.inf.br/passadas/415/noticias.html>

## Carta 3



Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Urbanas de Santos, Baixada Santista, Litoral Sul e Vale do Ribeira  
Órgão Representativo dos Trabalhadores em Serviços de Energia Elétrica, Água, Gás, Esgoto e Meio Ambiente da Baixada Santista, Litoral Sul e Vale do Ribeira

FUNDADO EM 27 DE MAIO DE 1.942 - RECONHECIDO EM 28 DE JULHO DE 1.947

Tel./Fax: 3226-3200 E-mail [sintius@sintius.org.br](mailto:sintius@sintius.org.br)

SEDE PRÓPRIA: Rua São Paulo, 24/26 - Vila Belmiro - CEP: 11.075-330 - Santos - SP

### **CARTA ABERTA À POPULAÇÃO**

O **SINDICATO DOS TRABALHADORES NAS INDÚSTRIAS URBANAS DE SANTOS, BAIXADA SANTISTA, LITORAL SUL E VALE DO RIBEIRA - SINTIUS**, entidade de primeiro grau representante dos trabalhadores em água, esgoto, energia elétrica e meio ambiente que prestam serviços na base territorial acima descrita, vem, em cumprimento a determinações contidas na legislação vigente, informar a toda a população que os funcionários da CPFL Piratininga, paralisarão as suas atividades **a partir de zero hora do dia 28 de junho de 2012, devido à intransigência nas negociações do novo Acordo Coletivo de Trabalho (ACT)**.

Entretanto, esclarece o Sindicato, que todas as medidas estão sendo tomadas para que a população não seja prejudicada pela greve. Assim, estarão trabalhando todos os funcionários que prestam serviços em regime de turno e também serão mantidos plantões permanentes de funcionários para atender todas as emergências de forma que ninguém corra o risco de ficar sem energia elétrica ou mesmo qualquer outro serviço essencial fornecido pela Empresa.

O telefone do Sindicato encontra-se à disposição de toda a população para quaisquer outros esclarecimentos, através do nº **3226-3200**.

Pedimos desculpas pelos constrangimentos causados e agradecemos a compreensão de todos.

Santos, 20 de junho de 2012

**JORGE ARRIVABENE**  
PRESIDENTE

Fonte: <http://brunakelly2012.blogspot.com.br/2013/03/carta-aberta.html>

1) Preencher com as características próprias da Carta Aberta observadas:

Costuma circular em \_\_\_\_\_

Geralmente é escrita por \_\_\_\_\_

Aborda assuntos \_\_\_\_\_

Dirige-a \_\_\_\_\_

Tem como finalidade \_\_\_\_\_

Utiliza linguagem \_\_\_\_\_

2) Localize nas Cartas Abertas os seguintes elementos

<b>ELEMENTOS</b>	<b>CARTA 1</b>	<b>CARTA 2</b>	<b>CARTA 3</b>
• Título: tem como finalidade a identificação do destinatário (pode ser destinada tanto a um indivíduo, quanto a um grupo de pessoas ou a sociedade como um todo);			
Vocativo			
• Introdução: compõe-se de um trecho que ressalta o problema a ser resolvido;			
• Desenvolvimento: trata-se da exposição do assunto em si, pautado por argumentos concretos e passíveis de análise, visando a uma posterior solução;			
• Conclusão: finaliza todo o discurso, solicitando uma possível solução para o caso abordado			
• Despedida: “palavra de ordem” de caráter generalizante (opcional);			
• Assinatura, local e data: nomes dos signatários, local e data.			

#### **OFICINA 4: ESCRREVENDO UMA CARTA ABERTA – PRIMEIRA VERSÃO**

Com base nas características do gênero Carta Aberta levantadas na oficina 3, propor a escrita da primeira versão de uma Carta Aberta, apresentando as seguintes condições de produção.

Propósito comunicativo:

Tema/situação problema:

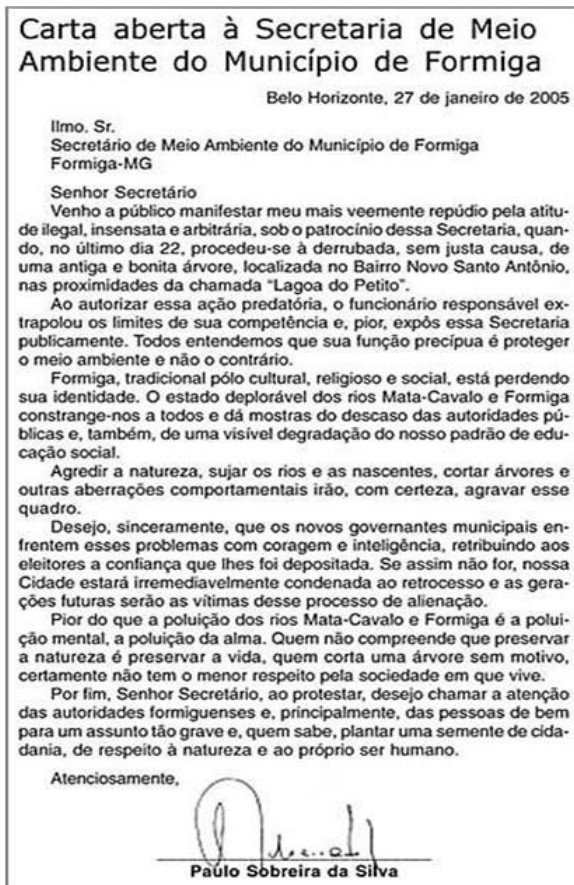
Interlocutores:

Tipo de linguagem:

Suporte ou meio de circulação:



## OFICINA 5: A CARTA ABERTA – RECONHECENDO AS CARACTERÍSTICAS



Fonte: <http://dcedaunic.wordpress.com/page/2/>

- 1 - Qual o assunto dessa Carta Aberta? Em que parte (s) é apresentado?
- 2 - Com que objetivo ela foi escrita?
- 3 - A quem essa carta se destina? Como foi possível identificar o destinatário?
- 4 - Quem é o autor e qual a sua posição sobre o assunto da carta?
- 5 - O autor fala apenas em seu nome ou por outras pessoas também? Como é possível perceber isso?

7 - Que outras vozes o autor assume para reafirmar sua posição? Comprove com partes do texto.

8 - O autor apresenta sugestões e/ou propostas de solução para o problema exposto na carta? Quais?

## OFICINA 6: ENCADEANDO AS IDEIAS

### Até aqui foram levantadas algumas características da Carta Aberta.

Ao escrever um texto, é necessário organizá-lo, estabelecendo o encadeamento e a inter-relação das ideias desenvolvidas. Um mecanismo utilizado para isso é a referenciação: pessoas, coisas, lugares, fatos podem ser são antecipados, introduzidos e depois retomados, à medida que o texto vai progredindo.

Vejamos como algumas dessas estratégias foram utilizadas no trecho seguinte extraído de uma Carta Aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia.

Acabamos de comemorar o menor desmatamento da Floresta Amazônica(1) dos últimos três anos: 17 mil quilômetros quadrados. É quase a metade da Holanda. Da área total(2) já desmatamos 16%, o equivalente a duas vezes a Alemanha e três Estados de São Paulo. Não há motivos para comemorações. A Amazônia(3) não é o pulmão do mundo, mas(4) presta serviços ambientais importantíssimos ao Brasil e ao Planeta. Essa vastidão verde(5) que se estende por mais de cinco milhões de quilômetros quadrados é um lençol térmico engendrado pela natureza(6) para que os raios solares não atinjam o solo, propiciando a vida da mais exuberante floresta da terra(7) e auxiliando na regulação da temperatura do Planeta.

Em (1) a expressão Floresta Amazônica é introduzida.

Em (2) a expressão foi omitida por meio de uma elipse, mas o texto continua falando sobre ele.

Em (3) a expressão foi substituída por um termo correspondente “A Amazônia”.

Em (4) a palavra “Amazônia” foi omitida por meio de uma elipse, mas outras informações são dadas sobre ela.



Em (5) e (6) a expressão Floresta Amazônica foi substituída por expressões metafóricas “Essa vastidão verde”, “lençol térmico engendrado pela natureza”.

Em (7) a palavra “floresta” foi repetida, mas acrescida de advérbio e adjetivo “mais exuberante floresta da terra”, formando um superlativo.

Esse processo pode ser realizado por meio de várias operações:

Substituição de termos ou expressões por: pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos; Sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, expressões resumitivas ou expressões metafóricas.
Substituição de substantivos, verbos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito;
Elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados anteriormente ou que sejam facilmente identificáveis;
Repetição de elementos

## Atividades

Vamos agora identificar algumas dessas operações nos textos a seguir:

1) Leia a charge:



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/>

- a) Na charge acima, a quem se refere a expressão “o eterno líder da Justiça”?
- b) Como você chegou a essa conclusão?
- c) Que palavras no texto substituem essa expressão?
- d) Que efeitos de sentidos são obtidos com essas substituições?
- e) No trecho “Entretanto ainda lhe sobraram algumas **habilidades**”, a palavra em destaque refere-se a algo que já foi dito ou que ainda vai ser dito no decorrer do texto? Explique.

1) Leia a tirinha:



Fonte: <https://terrademordor.wordpress.com/category/tirinhas/page/23/>

- α) No texto 2, a que se referem os pronomes “Ela”, “minha” e “dela”?
- β) Em que elementos da charge você se baseou para fazer essa relação?
- χ) Que informações são necessárias para entender o humor da tira?

No processo de referência, uma das estratégias para manter a encadeamento textual é a construção de cadeias referenciais, ou seja, conjuntos de elementos que, em um texto, referem-se à mesma entidade – pessoa ou coisa. Forma-se pela substituição, ao longo do texto, de um primeiro elemento nominal (por exemplo, uma menina) por outros elementos nominais (por exemplo, a menina, ela, aquela menina, Ana Luiza, a sapeca,

etc.), pelo uso de elipse ou pela repetição. A cadeia referencial dará coesão ao texto se for possível estabelecer ligações entre os vários itens que se referem à mesma pessoa ou coisa.

### Atividade

Identifique as cadeias referenciais presentes nos fragmentos a seguir, conforme numeração.

a) “Na madrugada do dia 3 de fevereiro, Vítor(1) estava em um quiosque na zona norte do Rio com o amigo Kleber Carlos Souza(2), que viu tudo. ‘Eu vi os rapazes (3) agredindo o morador de rua’(4), lembra. Um mendigo ( ) estava sendo espancado por cinco jovens ( ). Na tentativa de interromper a covardia, Vítor e Cléber ( ) se aproximaram dos agressores ( ).”

Fonte: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0.,MUL1678360-15605.00.html>

b) Os filmes até agora não abordaram muito, mas uma característica marcante do Aranha(1) é sua facilidade de proferir frases irônicas(2) até nos momentos menos propícios para se pensar em ironias( ). Esse jeito piadista( ) do Cabeça de Teia( ) é herança do Tio Ben(3), pois ele( ) era um grande piadista. É tanto que no primeiro filme, Ben ( ) deixa escrito um bilhete escrito: “Tem comida no forno, Michelangelo!( )”, quando Peter Parker ( ) se atrasa ao voltar para casa e esquece de ajudá-lo ( ) a pintar uma parede de casa.

Fonte: [http://cinemacomrapadura.com.br/especiais/homem\\_aranha/saibamais.html](http://cinemacomrapadura.com.br/especiais/homem_aranha/saibamais.html)

1) Vamos agora identificar essas operações no texto de um colega. Em seguida, reescrevam o texto sugerindo alterações para os trechos problemáticos.

Nós moradores do município de Manhumirim – MG  
Vimos a publico manifestar nossa idgnação( )pela atitude da enfermeira chefe ( ), quando, no dia 13-04-13, aconteceu o descaso( ) por conta da enfermeira chefe ( ) em pleno salão cheio ela ( ) maltratou uma paciente que estava na fila aguardando para ser atendida( ) ela ( ) estava passando muito mal e aguardava para ser chamada, quando veio a enfermeira chefe ( ) e viu uma tia( ) na fila também , e decidiu passar ela ( ) na frente dos pacientes que esperavam.( )  
Nós achamos isto( ) uma falta de consederação com as pessoas que também esperavam o atendimento( ).  
Por ser situado na zona Rural, muitas pessoas dependem deste serviço de saúde ( ).  
Se a enfermeira chefe( ) continuar com este tipo de comportamento( ), a população( ) com certeza tomará providências. As pessoas( ) ficaram muito revoltados e chatiados com aquele acontecimento.( )  
Esperamos que isto ( ) não se repita, então para isto( ) não se repetir, esperamos que algum órgão copetente toma atitude.

## OFICINA 7: DISCUTINDO SOBRE O TEMA: A SAÚDE EM NOSSO MUNICÍPIO

Promover um debate na sala sobre o tema escolhido.

Propor a produção coletiva de uma Carta Aberta, a partir do decalque:

Carta Aberta a

Nós moradores do município de \_\_\_\_\_

Apresentem o grupo em nome do qual a carta aberta é produzida.

Vimos a público manifestar nosso (a) \_\_\_\_\_ pela \_\_\_\_\_, quando, no dia \_\_\_\_\_ aconteceu \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_.

Relatem o fato acontecido que gerou indignação, indicando as condições em que aconteceu: quando, onde, como e por quê.

Consideramos \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ fato \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

Reforcem o fato que não aceitam e os motivos que sustentam a sua posição diante do acontecido.

Nossa cidade é \_\_\_\_\_.

Apresentem a região de forma positiva, usando essa descrição como argumento para a defesa de suas ideias.

Se o fato se repetir, certamente \_\_\_\_\_.

Apresente as consequência negativas do fato que gerou indignação.

Desejamos, sinceramente, que \_\_\_\_\_.

Por isso, sugerimos \_\_\_\_\_.

Apresentem uma proposta de solução ou uma sugestão para que o fato não se repita.

Por fim, ao protestarmos contra, esperamos que esta Carta \_\_\_\_\_.

Concluam a Carta Aberta reforçando a ideia com a qual não concordam e os resultados que querem atingir com a divulgação da carta.

## **OFICINA 8: ESCRIVENDO A CARTA ABERTA – VERSÃO FINAL**

Retomar as oficinas anteriores para fazer uma revisão dos aspectos do gênero estudado.

Devolver as produções iniciais, para que a partir delas os alunos escrevam a produção final.

Escrever a versão final da Carta Aberta, observando os aspectos globais e locais do gênero trabalhados nas oficinas anteriores.

### ANEXO III - PRODUÇÕES INICIAIS E PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES

<p><b>S1</b></p> <p>A direção do hospital (Manhumirim)          Nós moradores do município de Manhumirim, MG Vimos a público manifestar nossa indignação pela atitude no mal atendimento da saúde pública[1] em nosso município[2] no dia a dia.</p> <p>Quando no dia 25 de março, cheguei ao hospital de Manhumirim[2a] necessitando de atendimento médico[1a], depois de esperar muito tempo para ser atendido.Quando me atenderam me colocaram no leito[3] para tomar soro,e o leito era de outro paciente,[4] então foi aquela confusão.[5]Consideramos o fato inusitado[1b].e causou muito transtorno.Sou morador do bairro Divineia, e fiquei indignado com fato ocorrido no hospital de Manhumirim[2a]</p> <p>Se este caso [1c]tornar a se repetir, certamente teremos que tomar atitudes drásticas.Desejamos sinceramente que este fato[1d] não ocorra novamente.Por fim, ao protestarmos contra o mal atendimento no município[1e]devemos melhorias e mais dedicação aos pacientes.[4a]Por isso a indignação do descaso com a saúde[1f].          Manhumirim, MG, 8 de abril de 2012</p>	<p><b>S1</b></p> <p>Carta aberta à direção do Hospital Manhumirim, xx de abril de 2012          Ilma Sr<sup>a</sup> Irmã Nadir          Nós moradores do município de Manhumirim MG</p> <p>Vimos a público manifestar nossa indignação pela atitude no mal atendimento saúde publica[1]Em nosso município[2] no dia a dia Quando na data de 25 de março , cheguei ao hospital de Manhumirim [2a]necessitando de atendimento médico[1a]Depois de esperar muito tempo para ser atendido.Quando fui atendido me colocaram no leito[ 3]para tomar soroE o leito era de outro paciente[4]Então foi aquela confusão.[5]</p> <p>Consideramos o fato inusitado[1b] e causou muito transtorno.Sou morador do Bairro Divineia e fiquei indignado com o fato ocorrido[1c] no hospital de Manhumirim.[2b]Se este caso[1d] tornar a se repetir,Certamente teremos que tomar atitudes drásticas.</p> <p>Desejamos sinceramente que este fato[1e] não ocorra novamente.or isso, ao protestarmos contra o mal atendimento no município,[1f]Desejamos melhorias e mais dedicação aos pacientes.[4a]Isso[1g] mostra a indignação do descaso com a saúde.[1g]</p> <p>Atenciosamente  <b>XXXXXXXXXX</b></p>
<p><b>S2</b></p> <p>Nós moradores do município de Manhumirim – MG</p> <p>Vimos a publico manifestar nossa idgnaçãoquando, no dia 13-04-13, aconteceu o descaso[1]por conta da enfermeira chefe[2]em pleno salão cheio ela[2a] maltratou uma paciente[3]que estava na fila [4] aguardando para ser atendida</p> <p>Ela[3a] estava passando muito male aguardava para ser chama, quando veio a enfermeira chefe[2a]e viu uma tia[5] na fila[4a] também, e decidiu passar ela [5a]na frente[4b]dos pacientes[3b] que esperavam.</p>	<p><b>S2</b></p> <p>Carta Aberta à Secretaria de SaúdeSecretaria de SaúdeManhumirim-MG</p> <p>Vimos a publico manifestar nossa indignação pela atitude da[1] chefe do setor,[2]Quando no dia 13-04-12 aconteceu o descaso[1a] por conta da enfermeira[2a]</p> <p>Em pleno salão cheio a chefe [2b]maltratou uma paciente [3]que estava na fila[4] [4]aguardando para ser atendidaEla[3a] estava passando muito mal e aguardava para ser chamada</p> <p>Quando veio a enfermeira chefe[2c] e viu uma tia[5] na fila 4a)tambémE decidiu passar a parente[5a] na frente dos outros pacientes[3b] que esperavam.</p> <p>Nós achamos o ocorrido uma falta de</p>

Nós achamos isto[1a] uma falta de consideração com as pessoas que também esperavam o atendimento.[3c]  
Por ser situado na zona Rural muitas pessoas[3d] dependem deste serviço de saúde[6].

Se a enfermeira chefe[2b] continuar com este tipo de comportamento[1b], a população[3e] com certeza tomará providências. As pessoas[3e] ficaram muito revoltadas e chatiadas com aquele acontecimento[1c]. Esperamos que isto [1d] não se repita e não para isto[1e] não se repetir. Esperamos que algum órgão competente[6a] tome atitude.

Manhumirim, 8 de abril de 2012

**S3**

Carta Aberta ao Sr. Secretário de Saúde  
Vimos a público manifestar nossa indignação pela atitude e pelo atendimento médico[1] no feriado de carnaval em Manhumirim, no hospital desta cidade[2].  
Chegamos ao pronto-socorro[2a] por volta das 23:00. Com sintomas de cistite[3], demos entrada na recepção[2b] e fomos atendidos em seguida pela médica de plantão[4]. Retornamos na manhã seguinte para reavaliação, pois, os sintomas[3a] não desapareceram, novamente quem nos recebeu ou nos atendeu foi a mesma médica de plantão[3a] do dia anterior e retornamos para casa. Na madrugada do dia seguinte um amigo[5] sofreu um acidente e levamos-o[5a] para o PS[2c] novamente a mesma profissional[3b] nos atendeu. Considerando o fato dela[3c] ter trabalhado mais de 48 horas sem folga e sem descanso, atendendo todo tipo de urgência[2d], e receitando medicamentos às pessoas[4] que por sinal algumas em estado grave,[4a] consideramos o fato absurdo[1a]. Nossa cidade é conhecida e turística, mas grande parte da população[4b] é carente e necessita ser atendida em postos e hospitais públicos[2d] a saúde em Manhumirim[2e] tem melhorado e um fato como esse,[1b] infelizmente pode trazer de volta grandes problemas[1c] além de poder prejudicar e até levar a óbito pessoas inocentes[4b], cidadãos de bem[4c] que apenas

consideração[1b] com as pessoas [3c] que também aguardavam o atendimento.

Por morarem na zona rural, muitas pessoas [3d] dependem do serviço de saúde.[6]

Se o agente de saúde[2d] continuar com esta atitude[1c] a população[3d] com certeza tomará providências

As pessoas[3e] ficaram muito revoltadas e chatiadas com este fato.[1d] Esperamos que o lamentável acontecimento [1e] não se repita. E que alguns órgãos competentes[6a] tomem atitude.

**S3**

Carta aberta ao secretário de saúde do estado de Minas Gerais Ilmo. Sr.

Secretário de Saúde de Manhumirim

Manhumirim – MG

Senhor Secretário, venho a público manifestar minha indignação pela atitude e pelo atendimento médico[1]. No período do Carnaval desse ano, aqui nesta mesma cidade, no hospital municipal[2] chegamos ao pronto atendimento[2a] por volta das 23:00hs com sintomas de cistite,[3] demos entrada na recepção[2b] e, em seguida, fomos atendidos pela médica de plantão.[4] Retornamos na manhã seguinte para uma reavaliação, pois os sintomas[3a] persistiram. Novamente fomos atendidos pela mesma profissional de saúde,[4a] a qual ainda estava de plantão. No dia seguinte, ou seja, 48 horas depois, um amigo foi novamente atendido pela mesma pessoa.[4b] Considero o fato absurdo[1a]. É um ato desumano[1b] com tal profissional graduado[4c]. Ela[4d] se apresentava exausta e esgotada. Espero que o fato[1c] não se repita em nossa cidade. Por fim, aguardamos medidas e mudanças estratégicas em caráter de urgência. Na coordenação dos funcionários públicos na área de medicina.[4e] Contratando mais mão de obra hospitalar[4f] e ampliando a qualidade de trabalho das tais.[4g]

precisam de atendimento médico-hospitalar.[2e]Se certamente o fato [1d] se repetir notificarem ao governador do estado faremos denúncia através dos meios de comunicações.Desejamos sinceramente que os profissionais da saúde[3d]não sejam submetidos a jornadas extensas de trabalho,em regime de escravidãoque essa secretaria[2f] possa tomar as atitudes necessárias para a solução deste problema[1e]e, se assim tiver, puna os culpados[g]por tamanho descaso[1f] à população manhumiriense.[4d]Por fim aguardamos medidas e mudanças estratégicas em caráter de urgência[5]na contratação de[5a] profissionais[3e]e melhoramento no atendimento médico hospitalar[5b]e qualidade de trabalho[5c] para os profissionais.[3f] Manhumirim, 8 de abril de 2012.

**S4**

Carta Aberta à Secretaria de Saúde do Município de Manhumirim  
Eu, Michael, aluno da escola estadual prof. José Venâncio Ferreirado município de Manhumirim[1]morador do bairro São Vicente[1a]vim comunicar ao Secretário de Saúdecom alguns apoiadores da escola,sobre a grave situação[2] nos hospitais do município [3]falta de medicamentos[2a]profissionais mal qualificados e mal atendimento[2b]. Isso[2c] desvaloriza muito a cidade[1b]um dos campos de trabalho mais importantes do país[3]e a cidade[1b] não obter um trabalho de nível mediano,espero que esta carta possa alertar como é realmente aqui fora,e trazer algumas medidas[4]as medidas[4a] mais importantes seria as que foi mais destacadas,[4b]mais profissionais qualificados,[4c]falta de medicamentos[4d]Por fim, ao protestardesejo chamar a atenção do grupo da secretariaque estamos apoiandoa todos os governantes e povo de Manhumirim[1c]contra esse grave problema[3a].

**S5**

**S4**

Carta aberta à secretaria de saúde do município de Manhumirim  
Senhor secretário de saúde responsável da cidade de ManhumirimVenho comunicar com alguns apoiadores, Lucas e outros, sobre uma insatisfação ocorrido nos últimos anos[1]Uma atitude arbitrária[1a] de pessoas que se julgam ser profissionais[2], Nós manifestamos uma grave situação, situada nos hospitais gerais[1b]Falta de medicamentos[1c], profissionais mal qualificados[1d] e principal mal atendimento[1e].Profissionais bem qualificados, “bons de serviço”,[2a] sempre foi um marco da cidadeEssas aberrações comportamentais[1f] irão manchar esse título.Iso [1g]desvaloriza muito a cidade.Um dos campos de trabalho mais importantes do país[3]E a cidade não obter um trabalho de nível mediano.Se esses medicamentos[1g] não chegar ao bolso do povo manhumirienseProvavelmente ira agravar a secretaria de saúde.Por fim, senhor secretário, sei que esse comportamento ou problema[1h] não será fácil de resolver ou esconderPovo de Manhumirim, peço que chamem atenção dos moradores sobre esse grave assunto,[1i]Provavelmente terão uma conclusão sobre o assunto[1j]Desde já agradeço!  
xxxxxxx  
Município de Manhumirim.

**S5**



<p>Carta Aberta a Secretaria de Saúde</p> <p>Venho por meio deste declarar fatos que vem causando indignação[1] na sociedade[2] fatos de insatisfação hospitalar,[1a] por perspectiva da sociedade[2a] vejo que as expectativas da de um bom hospital[3] não esta atendendo bem a população[2b]</p> <p>o fato [1b] que se ocorre é sobre a não presença de médico 24 horas no hospital[1c] quando o medico[1d] se encontra a preferência de atendimento é de quem disprovem de um plano de saúde[2c] deixando assim em uma espera que não tem um plano[2c]</p> <p>Manhumirim é uma cidade com potencial[ ] e tem tudo para crescer, basta regentes de um poderio maior[4] dar mais atenção e ver que se eles[3a] estão onde estão e pelo povo[2d] e a maior democracia de hoje é o voto podemos eleger um mendigo e rebaixar um milionário em um cargo político. Obrigado.</p>	<p>Carta Aberta a Secretaria de Saúde</p> <p>Venho por meio deste declarar fatos que vem causando indignação [1] na sociedade[2] Fatos de insatisfação hospitalar[1a], por perspectiva da sociedade[2a]</p> <p>Vejo que as expectativas de um bom hospital [3] não esta atendendo bem a população.[2b] O fato [1b] que se ocorre é sobre a não presença de médico 24 horas no hospital[1c],</p> <p>Quando o médico[1d] se encontra a preferência de atendimento é para quem disprovem de um plano de saúde[2c] Deixando assim em uma espera de quem não tem o plano de saúde,[2d]</p> <p>Manhumirim é uma cidade com potencial e tem tudo para crescer. Basta regentes de um poderio maior[4] [3] dar mais atenção. E ver se eles[4a] estão onde estão é pelo povo[2e]</p> <p>E a maior democracia de hoje é o voto. Podemos eleger um mendigo ou rebaixar um milionário. Isso[1e] so se deve a satisfação do povo[2f]</p> <p>Obrigado</p>
<p><b>S6</b></p> <p>Carta Aberta á Secretaria da Saúde do Município de Manhumirim</p> <p>Venho a público manifestar meu veemente problema[1] no posto de saúde[2] com falta de remédios, e de médicos.[1a] Localizado no bairro Santa Rita. Você Secretário da Saúde tinha que mudar essa situação[1b] por que a população esta muito indignada com esse problema[1c]</p> <p>Se você Secretário contratasse mais profissionais[2a] e comprasse mais remédios[2b] esse problema [1d] não teria acontecido. Por que esse problema[1e] trais muito trasto na população[3] desejamos, sinceramente que você consiga resolver esse problema[1f] logo.</p> <p>Por fim protestamos contra esse problema[1g] desejamos que a Secretaria da Saúde atenda o nosso Unides pedidos por q eu a população[3a] precisa muito dos postos de saúde[2c] e ao próprio ser humano[3b].</p>	<p><b>S6</b></p> <p>Carta Aberta a Secretaria da Saúde do Município de Manhumirim</p> <p>Ilmo. Sr. Secretário de Saúde do Município de Manhumirim-MG</p> <p>Venho a público manifestar meu veemente problema [1] no posto de saúde[2] com falta de remédios e também falta de Médico[1a] Peço ao Senhor secretário que tome providencias de contratar profissionais[2a], e almentar o estoque de remédios[2b] para menos conflitos. Por tais problemas[1b] esperamos sinceramente que o senhor resolva nossos problemas[1c] Por fim ao protestarmos contra essas calamidades[1d] Desejamos inteira compreensão da secretaria de saúde Para que atenda os nossos expectativas Pois a população [3] necessita dese posto de saúde[4].</p>
<p><b>S7</b></p> <p>Eu, morador do município de Manhumirim venho apresentar-lhe esta carta a você secretário de saúde uma situação [1] do qual ocorre em minha cidade</p>	<p><b>S7</b></p> <p>Carta Aberta a Secretaria Municipal da Saúde</p> <p>Sou morador do Município de Manhumirim (MG)</p> <p>Venho apresentar-lhe esta carta a você Secretaria de Saúde Uma situação[1] há qual ocorre em</p>

(Manhumirim)[2], que no qual ocorre um desrespeito á população[1a].  
Manhumirim [2a] tem um meio de Saúde muito precário[1b] o baixo número das fichas nos postos de saúde[1c] isso [1d] vem como consequência as pessoas[3] terem que sair de suas casas de madrugada e acontece sempre as pessoas[3a] saírem cedo e esperarem nas enormes filas[1e] para no final o médico [4] falta a sua consulta[4a] e a pessoa [3b] sem ter outra saída ele[3c] é obrigado a enfrentar novamente as enormes filas[1g] pra remarcar novamente a consulta[4a].  
Tem outro exemplo é o hospital[5] que tem a sua parte do SUS ( sistema único de saúde) [5ª] e o particular[5b] que o mesmo médico do SUS [4a] e o que atende no particular mais assim se em algum momento chegar uma pessoa [3d] para ser atendido no particular[4b] o paciente[3e] do SUS[5d] fica (rodado).  
Por fim protestamos contra essa palhaçada[1h] que é o nosso sistema de saúde[1i] nos desejamos que á secretaria de saúde atenda nossos humildes pedidos porque a população[3f] já está cansada.

**S8**

Carta Aberta Secretaria de saúde do município de Manhumirim  
Senhor secretário Venho-lhe comunicar em nome da população rural de Manhumirim[1] mais especificamente o Córrego do Lessa,[1a] os devidos questionamentos em relação ao atendimento aos pacientes[2] e a falta de médicos e medicamentos nos postos de saúde[2a].  
Queríamos que estes fatos[2b] fossem do seu conhecimento para que o senhor tomasse as devidas providências em relação a essa situação desagradável[2c].  
Sabemos que o senhor tem competência, para atender as necessidades que é o atendimento aos pacientes[2d] com pessoas qualificadas ao cargo e que os médicos[2e] tenham mais frequências que os medicamentos[1f] sejam distribuídos de forma correta aos postos[1g].  
Agradeço em nome da população do córrego do Lessa[1b]

minha cidade[2] que está ocorrendo um desrespeito á população[1a].  
Manhumirim[2a] tem um meio de Saúde muito precário[1b] O baixo numero de fichas nos postos de Saúde[1c] E isso vem como consequência as pessoas[3] terem que sair casa de madrugada E acontece sempre das pessoas[3a] saírem cedo esperarem nas enormes filas[1d] Para no fina o médico[4] falta a sua consulta[4a].  
O paciente do SUS[3e] fica esperando E a pessoa[3b] sem ter outra saída elas[3c] são obrigadas a enfrentar novamente as enormes filas[1e] Para remarcarem há consulta[4b] Um outro exemplo é o hospital[5] Que tem sua parte do SUS (sistema único de Saúde), e particular.[5a] Sendo que os mesmo medico do SUS e o que atende no particular.[5b].  
Sendo assim se em algum momento chegar uma pessoa[3d] para ser atendida no particular Enquanto o doutor[5c] atende outro paciente.[3f] Por fim protestamos contra esse problema que é nossos sistema de Saúde[1f].  
Nós desejamos que a secretaria de saúde atenda nossos humildes pedidos.

Porque a população[3g] já está cansada de tanta incompetência. Atenciosamente  
xxxxxxx  
Manhumirim – MG  
8-04-12

**S8**

Carta aberta á Secretaria de Saúde do Municipio de Manhumirim Senhor Secretário Venho lhe comunicar em nome da população rural de Manhumirim,[1] mais especificamente o “ Corrego do Lessa”[1a] Os devidos questionamentos em relação ao atendimento aos pacientes,[2] E a falta de médicos e medicamentos nos postos de saúde[2a].  
Sabemos que o senhor tem competência para atender as necessidades[2b] Que é o atendimentos aos pacientes[2c] com pessoas qualificadas ao cargo,[2d] E que os médicos[2e] tenham mais frequências E que os medicamentos[2f] sejam distribuídos de forma correta aos postos[2g].  
Queríamos que estes fatos [2h] fossem do seu conhecimento Para que o senhor tomasse as devidas providencias em relação há essa situação desagradável.[2i] Agradeço em nome da população do córrego[1b]  
Atenciosamente  
Manhumirim, 8 de abril de 2012

<p>Atenciosamente.</p> <p><b>S9</b></p> <p>Carta Aberta a Secretaria Municipal de Saúde Os moradores da cidade de Manhumirim (MG) venham comunicar em público a falta de atenção dos médicos[1] aos pacientes[2]a falta de remédios nos postos de saúdes[3]. Muitas pessoas[2a] que vão aos hospitais, aos postos de saúde, aos pronto socorro[3a] passam raiva,porque a maioria das vezes, os médicos[1a] não estão nem aí pros paciente[2b]a maioria das vezes só olha pra cara dos paciente[2c], e faz a receita,em vez de examinar o paciente[2d]pedir alguns exames[3b] para saber o que o paciente[3d]realmente tem, mais não... E ainda por cima tem médico[1b] que passa remédio diferente[3c]. Remédio[3d] que não tem nada haver com a doença do paciente[3d],, e tem mais, médico [1c]aquí na nossa cidade mesmoque não atendi mulheres grávidas. O certo era ter médicos mais competentes[1d]e atencioso com seu trabalho e com os pacientes[3e]para que nossa cidade possa melhorar. Desejamos muito ver alguns resultados.</p>	<p>xxxxxx</p> <p><b>S9</b></p> <p>Carta aberta A Secretária Municipal da Saúde Manhumriim 08 de abril de 2012 Nós moradores da cidade de Manhumirim (MG) vimos comunicar com público A falta de atenção dos médicos[1] aos pacientes,[2]E a falta de remédios nos postos de saúde[3]. Muitas pessoas[2a] que vão ao hospital, aos postos de saúde, aos pronto socorro[3a] [1ª]passam raiva,Porque a maioria das vezes, os médicos[1a] [1b]não estão interessados em atender os pacientes,[2b]Só olha pra cara do pobre paciente[2c] e faz a receita,[1b]. Em vês de examinar o enfermo.[2d]Pedir alguns exames[1c] para saber o que o paciente[2d] realmente tem, mais não...E ainda por cima tem médicos [1e]que passa remédios diferentes[1f] Medicamento[1g] que não tem nada haver com a doença do paciente,[2e]. E tem mais, por exemplo, há médicos aqui na nossa cidade mesmo,[1h]Médico[1i] que não atende mulheres grávidas[2f].O certo era ter médicos mais competentes e atenciosos[1j] com seu trabalho e com os pacientes,[2g]Para que a nossa cidade possa melhorar. Desejamos muito ver alguns resultados para que a nossa cidade possa melhorar. Atenciosamente</p>
<p><b>S10</b></p> <p>Nós moradores do município de Manhumirimvimos a público manifestar nosso apelo[1]pelo fato da precariedade do sistema público de saúde,[2]que vem pelo acontecimento de pessoas[3] estarem sem acesso a médicos especializados[2a]e o degradante atendimento[2b]ao público, de terceira idade[3a]e na falta de condicionamento de medicamento [2b]de extremante fora de alcance. Nossa cidade [4]tem necessidade de auxílio, para muitas pessoas[3b]precisamente, pelas condições financeiras pelo povo manhumiriense.[3c] Se por acaso disso[2c] continuar acontecendoteremos que fazer um baixo assinado[1a] para renomear outro secretário de saúde. Desejamos sinceramente que esse fato[2d] se</p>	<p><b>S10</b></p> <p>Carta Aberta A Manhumirim 08 de abril de 2012 Nos moradores do município de manhumirim viemos a publico manifestar nosso apelo[1]Pelo fato da privacidade da precariedade do sistema publico de saúde,[2]E ao acontecimento de pessoas[3] estarem sem o acesso a médicos especializados[2a]E o degradante atendimento[2a] ao publico de terceira idade[3a].E na falta de condicionamento a remédios fora de alcance[2b]. Nossa cidade tem necessidade de auxílio para muitas pessoas,[3b]Primeiramente pelas condições financeiras pelo povo mahumiriense.[3c]Se for o caso disso[2c] continuar acontecendo,teremos que fazer um abaixo assinado [1a]para renomear outro secretário de saúde. Desejamos sinceramente que esse fato[2d] se</p>

<p>resolva o mais rápido possível pra que a nossa pequena população[4a] possa ter o seu direito ter seus recursos públicos recompostos[2e] o mais rápido possível.</p> <p>Por fim, ao protestarmos contra a falta de atendimento e recursos na área de saúde[2f],desejamos que possa ser concluído o nosso apelo[1b]</p>	<p>resolva o mais rápido possível,para que a nossa pequena população[3d] possa ter seu direitoE ter seus recursos públicos recompostos[2e] o mais rápido possível.</p> <p>Por fim ao protestarmos contra falta de atendimento e recursos na área de saúde[2f.] desejamoso que possa ser concluído o nosso apelo[1b].</p> <p>Acontecido em 04 de abril de 2012.</p>
<p><b>S11</b></p> <p>Saúde (Para o secretário da Saúde e a Prefeita) A saúde está péssima[1]quando passamos mal se dependermos do hospital[1a] morremos sem ser atendido. Por que o atendimento as vezes é péssimo[1b]as vezes nem tem médicos capacitados[2]é uma vergonhapor que a saúde[1c] devia ter uma atenção a mais,esses prefeitos e deputados que mamam nas tetas dos governos[3]só querem saber da saúde[1d] deles[3a]não querem saber da população, do povo Brasileiro.</p> <p>O pior é que a saúde[1e] não está em péssimas condições, só no hospitais[1f]mas também nos postinhos,[1g]num dia que eu precisei consultar resolvi marcar uma consulta no postinho do Bairro onde eu moro,[1h]e tive que levantar cedo. E foi difícil pra conseguir depois eu fiquei pensando tantos médicos [2a] mas falta médicos[2b] às vezes.</p> <p>Eu acho uma vergonha. Tinham que contratar médicos e enfermeiras, e enfermeiros[1i]por que sem saúde[1f] não somos nada a saúde[1g] e fundamental para o nosso dia-a-dia,um exemplo para nós trabalharmos precisamos ter saúde.[1h]</p>	<p><b>S11</b></p> <p>Carta aberta ao secretário da saúde e a Prefeita Prezados Senhores A saúde está péssima[1]. Quando passamos mal, se dependermos do hospital, [1ª]morremos sem ser atendidos Porque o atendimento[1b] na maioria das vezes é péssimo Sem ter médicos[2] nos postos de saúde[1c]. É uma vergonha!O serviço de saúde[1d] deveria ter mais atenção. Esses prefeitos e deputados que ganham dinheiro público as custas da população[3]Só querem saber do bem estar[1e] deles[3a]. [Não se importam com o povo.O pior é que a saúde pública[1f] não apresenta problemas só nos hospitais[1g]Mas também nos postos de saúde dos Bairros, chamados de postinhos[1h]. Prova disso e quando eu precisei consultar,Resolvi marcar uma consulta no postinho do Bairro onde eu moro.[1i]Tive que levantar quase de madrugada E ainda assim foi difícil conseguir uma ficha.[1h]E fiquei pensando...Se há tantos médicos[2a], por que faltam médicos[2b] nas unidades de saúde[1i]. Eu acho que deveriam tomar uma atitude,Para a melhoria do serviço de saúde [1j]E aumentar o número de fichas[1k].Sem saúde[1i] não somos nada. Pois ela[1m] é fundamental para o nosso dia-a-dia.</p>
<p><b>S12</b></p> <p>Nós moradores do município de Manhumirim produzida para relatar sobre a área de saúde[1]vimos a público manifestar nossa área de saúde[1a]pela atitude dos funcionários[2]quando no dia de medicamentos[1b]aconteceu muita bagunça[2a] a respeito de posto de saúde[1c] e</p>	<p><b>S12</b></p> <p>Nos moradores do município de Manhumirim, Produzida para relatar a área de saúde Vimos a publico manifestar nossa indignação pela atitude[1] dos funcionários do posto de saúde do Bairro de Lurdes[2] Quando no dia 10 de março de 2012 na entrega de medicamentos[3]Aconteceu uma desavença</p>

<p>problema[2b].  varias vezes que pessoas necessitadas[3]na consulta primeiro atendem[2c] pessoas que não precisam tanto da consulta[3a]pronto socorro[1d] é muito difícil de ser atendido pelos os médicos que fazem hora para atende[2d]e quando atende[2e] so entra[3b] no consultório[1e] para olha na cara dos médicos[2e]porque eles[2f] não examina direito as pessoas[3c]as pessoas[3d] nem bem chega no consultório medico[1f] e sai porque so vamos ir pra eles[2g] olhar nossa cara[3e] e receitar qualquer medicamento sem saber o que a pessoa[3f] tem direito e um erro ter medico[2f] mais não saber examinar o que era pra ser examinado  manhumirim precisa bastante de médicos bãos[2g]que sabem fazer seus serviços[2h] certos secretários públicos agentes a muitos mais de serviço publico[2i]não e so porque é publico que não vai atender direito para resolver o problema[2j] para não repetir o povo fica indignado com o desinteresse dos funcionários de saúde em relação a saúde[2k]devemos ter mais interesse é o que os funcionários[2l] tem menos interesses em atender o povo[3g] bem sem nenhum erro para que nunca se repita e a prefeita poderia contratar médicos de interesse em sua profissão[2m]por que chega num hospital[2n] e não ter todos atendimentos precisados[2o]e melhor nem ir porque vários médicos[2p] demoram para atender pra ficar conversando com outro funcionário.[2q]</p>	<p>com os empregados da área de saúde[1a].  Porque quando necessitamos de remédio[3a] não entrega na data marcada quando entregam o remédio vem errado e faltando.[3b]Quando precisamos de atendimento urgente,[1b] não há médicos.[3].  Já a consulta[1d] quando conseguimos marca, marcam[2a] para a próxima semana Já os que necessitam[4] são atendido no dia seguinte Eles[3a] entram no consultório mal nos vê e já tão passando a receita sem saber o que a gente[4a] tem.  Manhumirim, precisa de médicos com capacidade para atender os pacientes[3b]. Não é por ser público que as pessoas[4a] tem que ser mal atendido.  Para esse atendimento[1e] não se repetir,esperamos que os funcionários[2a] sejam mais compreendido com os pacientes[4b]Esperamos que isso[1f] não se repita mais.  Desde já agradeço  08 de abril de 2012</p>
<p><b>S13</b>  Secretaria Municipal de Saúde Senhor secretário Venho por meio de lhe informar pedir-lhes a vossa atenção ao meio de saúde da nossa região[1]nesse momento passa por algumas crises. O estado não está tendo condições necessárias de atender a todos que necessitam de atendimento público,[2]nos postos de saúde[1a] não há organização profissionais competentes e qualificados[3] para nos da o atendimento necessário.[1b]Falta de competência dos agentes comunitários[4a]que muitas das vezes nem sabe o que é “visita domiciliar,[1c]que ajuda a nos atender melhor Claro que existem quem[4b] leve seu trabalho a sério que sabe nos</p>	<p><b>S13</b>  Carta aberta  Secretaria Municipal de saúde  Senhor secretário,Venho por meio lhe informar e perdi-lhes a vossa atenção ao meio de saúde da nossa região,[1]Que nesse momento passa por algumas crises.O estado não esta tendo condições necessárias de ateder a todos que necessitam do atendimento público,[2]Nos postos de saúde[1a] não há organização e profissionais competentes e qualificados[3]Para nus dar o atendimento necessário.[1b]Falta de competência dos agentes comunitários[1c]Que muita das vezes nem sabem o que é “visita domiciliar”,[1d]Com isso[1e] não sabem como devem agir Claro que existem muitos profissionais da área da saúde que levam</p>

atender e a nos ajudar no que for preciso por que você ir a um PSF[1c] e ninguém [4c]puder ajudar você é constrangedor pois é lá[1d] nosso refúgio.Situações precárias para marcar fichas de consulta[1e]as pessoa[4] tem que sair no máximo as cinco da manhã e ficar lá, e às vezes ainda nem consegue marcar pois são distribuídas apenas 20 fichas[1f]e muitas pessoa[5a] ficam doentes e não são atendidas apenas uma pessoa[4d] para pesar, da injeção, fazer cultrativos e etc, que causa você[5b] ficar hora e horas lá esperando.As pessoas[5c] estão indgnadas pois queremos respeito com a população[5d]melhor atendimento e profissionais capacitados para nos atender,[4e]estamos falando da saúde do povo[5e]não é qualquer um que entende de saúde humana.[5f] Tem que ter mais atenção, distribuir mais fichas,[1g] diminuir o atraso nos atendimentos,[1h]melhorar o funcionamento das cargas horárias de cada um[4f], tinha que ter um (a) medico (a)[4g] no posto durante o dia todo para da assistência a população.[5g]E o mais importante, para cada funcionário de saúde[4h]tinha que ser obrigatoriamente,que eles[4i] tivessem ao menos um curso de medicina,pois não é de qualquer saúde[5h] que eles[4i] cuidam da nossa saúde.[5i]Atenciosamente obrigada.

#### S14

Secretária de Saúde de Manhumirim  
Venho comunicar sob o patrocínio da saúde que está sendo observado pelo fato de que está sendo divulgado[1]e terá que tomar devidas providências de exigir mais paciência aos pacientes[2]saber impor a função de cada secretário[3] ao seu lugar principalmente o período em que cada funcionário[3a] deve ter seus horários marcados,evitando que todos[3b] sai na mesma hora para serem evitando atrasados. E entre outras[1a] a falta de atendimento[1b] que está ocorrendo com frequentemente colocando as pessoas[2a] em péssima condições de ter um atendimento[1c] bem melhores,peço que rever e apresente uma reunião com todos postos da Secretaria de Saúde de Manhumirim,para que possamos por um fim para não poder chama atenção novamente pois estou disposta a lutar por uma cidadania com boas qualidades de vida,venho apresentar essa carta em nomes das pessoas

o trabalho a sério,[3a]Que sabem nos atender e a nus ajudar no que for preciso,Pois ir ao um PSF[1f], e não ser atendido é constrangedor.Situações precárias para marcar fichas de consulta, [1g]As pessoas[4] tem que sair no máximo as cinco da manhã ficam [4a]lá [1h]até as sete,E as vezes nem conseguem[4b] marcar Pois são distribuídas apenas 20 fichas[1i],E há apenas um funcionário para pesar, dar injeções, fazer curativos,[3b]E que leva os pacientes[4a] a ficarem horas e horas esperando.As pessoas[4b] estão indignadas pois queremos respeito com a população,[4c]melhor atendimento[1j] e profissionais qualificados [3c]para nos atende restamos falando da saúde do povo[4d]E não é qualquer um[3d] que entende da saúde humana.Tem que haver mais atenção Distribuir mais fichas[1k], diminuir o atraso,Melhorar o funcionamento das cargas horárias Ter um médico no PSF [3e]o dia todo para dar assistência a população,[4e] E que os funcionários de saúde,[3f] possa ter um curso para atender o que estão fazendo,Pois não é de qualquer saúde[4f] que eles[3g] estão cuidando da nossa saúde[4g].Atenciosamente Obrigada  
08/04/12

#### S14

Carta Aberta Secretária de Saúde de Manhumirim  
Venho comunicar, sob o patrocínio da saúde, o que está sendo observado[1]Pelo fato da divulgação,E terá que tomar devidas providências Saber impor as funções de cada secretário[2] ao seu lugar Principalmente no período em que cada funcionário[2a]  
Devera ter horários marcados[2b]Para não aver atrazo (nas mesmas hora)É entre outros [1a]a falta de atendimento[1b] que está ocorrendo com frequência Colocando às pessoas[3] em péssimas condições de ter um atendimento adequado,[1c] Peço que aja uma reunião com todos[2c]Para melhorar o atendimento em todos postos da Secretária de Saúde de Manhumirim[1d]Para assim possamos por um fim nos fatos ocorridos,[1e]Pois estou a lutar por uma cidadania com boas qualidades de vida.  
Venho apresentar essa carta Em nome das pessoas da minha cidade e da zona rural.[3a].  
Por fim, Senhor Secretário ao trazer está carta a

<p>daqui da região da zona rural e urbana[2b]para que possamos ver um resultado. Atenciosamente.Grata</p>	<p>público,gostaria que o problema[1f] fosse solucionado. Surgiro que os funcionários da areia da saúde[1g]Passe por um curso de comunicação,Para melhorar atendimento[1h] das pessoas em questão.[1i]</p>
<p><b>S15</b></p> <p>Carta Aberta a Secretaria da Saúde Secretaria da Saúde do município de Manhumirim Venho comunicar um fato[1] que ocorreu com a minha pessoa e com um parente.[2]Minha prima de 1 ano[2a] de idade sentiu-se mau a noite, com fortes dores de cabeça e febre alta.Eu e minha tia [2b]seguimos pela manhã ao plano de socorro da nossa cidade[3]pois no posto de Saúde[3a] não avia medico.[4]Chegando La [3b]fizemos a fixa[6] como de costume esperamos ate que o medico[4a] pudesse nós atender.Entrada a sala [3c]do medico[4b]Enfermeira[5] entrou com a fixa dos passientes [6a]que estava na sala de espera medico[4c] revoltado perguntou a enfermeira[5a]_ O que e isto?[6b]/_ É a fixa dos passientes[6c] que estão a espera medico[4c] imediatamente respondeu a enfermeira[5b]_ fala com essa gente [6d]que aqui[3d] não esta dando pão com salame aqui[3e]Eu fique revoltada com aquela situação.[1a]Gostaria que os funissionarios[4d] procurem ter educasão quando ir atender seus passientes[6e] todas as pessoas que trabalha com o publico[4e]deferia ter um preparamento melhor para esta em contato com as pessoas.[6f]</p>	<p><b>S15</b></p> <p>Secretaria da Saúde de manhumirim- MG Ao hospital Padre Julio Maria, venho fazer um comunicado De como está sendo o atendimento dos médicos aos seus pacientes.[1]E a falta de dignidade.[1a]Eu fui com minha prima de 1 ano de idade[2] ao hospital,[3]Pois ela [2a]estava com fortes dores de cabeça e febre alta,E não avia medico[4] no posto de saúde.[3a]Chegando ao hospital[3b] fiz a ficha[5] como de costume Assim aguardamos a ser chamada.Atendemos nosso chamado na sala do[3c] médico[4a]E a enfermeira[6] entrou com as fichas [5a]dos pacientes que estavam a esperar[7],O medico[4b] revoltado perguntou a enfermeira.[6a]Medico:[4c] O que é isto?[5b]Enfermeira: [6b]É as fichas[5c] dos pacientes que estão esperando.[7a]O médico[4d] respondeu à enfermeira[6c]Fala com essa gente7b) que aqui não está dando pão com salame.Eu fiquei revoltada com aquela situação[1a]E gostaria que os funcionários[6d] propusesse ter mais educação com as pessoas.[7c]Por fim atenciosamente agradesso.</p>
<p><b>S16</b></p> <p>Carta Aberta a Secretaria de Saúde de Manhumirim Senhor secretário Venho comunicar uns problemas[1] que vem acontecendo no hospital Pe. Júlio Maria[2]que tem urgentemente ser resolvidos.Pessoas[3] chegam no hospital[2a]e esperam horas e horas para serem atendidas algumas pessoas[3a] já até morreram por causa disso.[1a]Outra coisa[1b] que cito agora que qualquer coisa que você [4]chega lá[2b] toma injeção.Poxa! Será que não tem nenhum outro método pra isso[4a] não?Eu não agüento mais!Para que isso[1b] se resolva rapidamente poderia ter mais médicos[2c]para o atendimento com muito</p>	<p><b>S16</b></p> <p>Carta aberta a Secretaria de Saúde de ManhumirimSenhor Secretário Venho a público comunicar uns problemas [1]que vem acontecendo no Hospital Pe. Júlio Maria.[2]Pessoas[3] chegam e esperam horas e horas para serem atendidas.E recebem um atendimento duvidoso.[1a]Alguns pacientes[3a] chegaram até o óbito.Outra coisa[1b] que cito é a falta de cuidados[1c]Para qualquer enfermidade[4] os pacientes[3b] tomam uma injeção Que é muito dolorosa.Será que não existe nenhum outro método para isso?[4a]Por fim para que essa situação[1d] não volte a acontecer Poderia ter mais médicos Para o atendimento</p>

mais qualidade.[2d]

**S17**

Carta aberta a Secretaria de Saúde de Manhumirim Caro Senhor Secretario venho aqui comunicar uns problemas[1] que estão acontecendo nas unidades dos PSF.[2]Está ocorrendo uma falta de zelo com[1a] os pacientes.[3]Um fato [1b]que ocorreu no meu bairro[2a]uma criança de apenas 3 anos[4] foi mal medicada deram um remédio errado[1b] para a pequena[4a] que sofria de asma.Outro fato [1c]que incomoda e a espera[1d]os médicos[4b] marcam de chegar 8hsmas acabam aparecendo para trabalhar meia hora ou uma hora mais tarde. É uma falta de respeito com as pessoas que pagam seus impostos em dia.[3a]Se eles[4c] chegasse mais cedo daria pra atender varias pessoas[3b]e com muito mais qualidade com mais zelo.Atenciosamente.

com muito mais qualidade.[1e]

**S17**

Carta Aberta a Secretaria de Saúde de ManhumirimCaro senhor secretário Venho aqui comunicar uns problemas que estão acontecendo [1]na unidade do PSF do bairro do Roque,[2]Falta de zelo e qualidade[1a] com a população.[3]Esta ocorrendo uma falta de zelo[1b] com os pacientes.[3a]Um fato que ocorreu no meu bairro,[1c]Foi com uma criança de apenas 3 anos[4]Foi mal medicada Deram um remédio errado[1d] para ela [4a]que sofria de asma.Outro fato[1d] que incomoda muito a espera dos médicos[5]Eles[5a] marcam para chegar as 8:0Hs da manhã chegar meia ou uma hora depois.É uma falta de respeito com as pessoas que pagam seus impostos em dia.[3b]Se eles[5b] chegasse no horário certo Daria para atender varias pessoas[3c]E com muito mais zelo e qualidade.Atenciosamente