

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA POR MEIO DA
INTERDISCIPLINARIDADE**

DIONEIA FOSCHIANI HELBEL

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA POR MEIO DA
INTERDISCIPLINARIDADE**

DIONEIA FOSCHIANI HELBEL

Sob a orientação da professora
Sílvia Maria Melo Gonçalves

e coorientação da professora
Rosane Mello

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2014

630.7
H474p
T

Helbel, Dioneia Foschiani, 1969-
Práticas de leitura e de produção
textual na educação profissional agrícola
por meio da interdisciplinaridade / Dioneia
Foschiani Helbel. - 2014.
104 f.: il.

Orientador: Sílvia Maria Melo Gonçalves.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2014.
Bibliografia: f. 67-71.

1. Ensino agrícola - Teses. 2.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento
na educação - Teses. 3. Leitura - Estudo e
ensino - Teses. 4. Comunicação escrita -
Teses. 5. Linguística - Teses. I.
Gonçalves, Sílvia Maria Melo, 1955-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

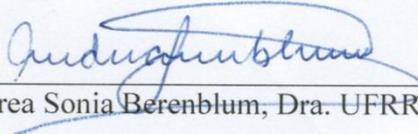
DIONEIA FOSCHIANI HELBEL

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

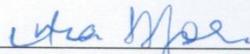
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/03/2014.



Silvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ



Andrea Sonia Berenblum, Dra. UFRRJ



Ana Lucia Sampaio Ferreira Gomes, Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida família, por todo apoio e ajuda prestada durante o mestrado e por sempre terem me incentivado a estudar, pois a educação é a herança mais valiosa e importante que um ser humano pode ter. Todo meu esforço e dedicação na condução desta pesquisa, objetivando atingir respostas às inquietações de docentes e estudantes no que diz respeito à produção de textos, são singelas homenagens aos meus pais “não letrados” que infelizmente não tiveram a oportunidade de estudar, mas que ainda assim expressaram conhecimento e inteligência inigualáveis na mais respeitosa instituição de ensino, a escola da vida, e me fizeram enxergar que a educação vale a pena.

AGRADECIMENTOS

A vida pode ser comparada a uma caminhada, a qual iniciamos com certas posturas, convicções e sonhos, mas ao longo do tempo nos transformamos em outra pessoa. São a viagem e as experiências que nos modificam. São no percurso, ao vencer os desafios e superar os obstáculos, que vamos descobrindo nossos talentos, encontrando as nossas vozes e amadurecendo.

Não podemos parar e, embora muitas vezes, tropeçamos em “uma pedra no meio do caminho”, o mais importante é levantar e prosseguir. Para tanto, sempre contamos com o apoio dos que nos cercam, pois “ninguém é uma ilha” e por isso, não estamos solitários nessa estrada; pelo contrário, encontramos nela os companheiros de viagem.

Dessa forma, não posso deixar de expressar minha gratidão a todos que estiveram presentes nessa jornada de dois anos em que me propus a trilhar o caminho da pesquisa para aquietar (ou não!) algumas de minhas angústias, comuns a quem exerce a docência.

Por acreditar e confiar em Deus, agradeço primeiramente a Ele por manter-me a vida e dar-me oportunidades únicas que só agregam a mim valores que levarei para sempre.

À minha família, esposo, filhos, pais, irmãs, cunhados e sobrinhos, agradeço pelo amor incondicional, pelo incentivo, pela força e, principalmente, por acreditarem em mim mais que eu própria.

De forma especial, agradeço ao meu esposo Marco Antonio, pela generosidade, paciência e companheirismo durante o trajeto; aos meus filhos Adonys, pelas piadas e brincadeiras nos momentos de tensão; Agnys, por ajudar a cuidar da família durante minhas viagens; e Alyne pela compreensão e carinho ao dividir comigo sua experiência de pesquisadora e apoio fundamental no *abstract*, na metodologia e na formatação desta pesquisa. Sem eles eu não teria conseguido!

Sou grata à minha orientadora, professora Sílvia Gonçalves e à minha coorientadora, professora Rosane Mello pelas sugestões de leituras e pelo direcionamento durante a pesquisa, que foram fundamentais para nortear minhas ações. Mesmo com as inúmeras atividades que exercem, me acolheram, apoiando-me nos momentos de desespero.

Aos meus colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia câmpus Ji-Paraná, meu obrigado por tudo: pela permuta de aulas durante os créditos e os estágios e pelo apoio moral.

Agradeço, de forma especial, às amigas e colegas de profissão Elza, Andreia, Eunice, Lydia, Maria Galdizia, Elessandra e Andreza que acompanharam de perto minhas inquietações e não me deixaram desanimar, ministrando minhas aulas, dando opiniões técnicas, compartilhando suas experiências; e à Regiani, amiga e parceira, que além de tudo foi revisora deste texto e me orientou nos momentos mais difíceis.

Não poderia deixar de mencionar a minha instituição, IFRO câmpus Ji-Paraná, e a Pró-Reitoria de Pesquisa, que não mediram esforços para que esse mestrado se concretizasse.

Muito obrigada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGEA – bem como aos professores, por acreditarem na qualificação profissional e promoverem acessibilidade intelectual aos docentes das regiões distantes dos grandes centros acadêmicos.

A equipe do PPGEA venceu os obstáculos, não esperando que alguém lhe mostrasse o caminho, pois como disse Vallejo “Caminante, no hay camino. Pero El camino se hace al andar”. Assim como disse o poeta, o PPGEA é o caminheiro que abriu sua própria estrada a duras penas, quebrando paradigmas e mostrando como se faz educação com qualidade nesse país.

Agradeço com muito carinho à minha turma de mestrado IFRO/IFAC por todas as experiências compartilhadas, por todas as angústias divididas e pela torcida para que todos

atingissem seus objetivos. Não acredito em pessoas insubstituíveis, acredito nas que marcam sua existência pelo legado da convivência e pela forma como trilham sua estrada.

Sou grata, de forma especial, ao meu grupo de trabalho Camila, Angelita, Juliana, Rosane, Íris, Ageane e, principalmente, Aline, por quem desenvolvi um sentimento de afeto como se nos conhecêssemos há muitos anos. Obrigada de coração.

Não poderia ainda deixar de agradecer aos meus alunos, razão desta pesquisa, por caminharem comigo e sonharem o meu sonho: o de não simplesmente passar pela estrada, mas de levar um pouco das experiências e de cada companheiro. Este trabalho, de alguma maneira também é deles.

A todos, meus agradecimentos de coração!

RESUMO

HELBEL, Dioneia Foschiani. **Práticas de Leitura e de Produção de Textos na Educação Profissional Agrícola por Meio da Interdisciplinaridade**. 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Diante da importância que a linguagem assume na sociedade atual, questiona-se sobre como ensinar a Língua Portuguesa do Brasil de tal forma que o aluno a opere, partindo da apropriação de mecanismos diversos e adequados às situações linguísticas que surgem nas várias esferas sociais, construindo textos, principalmente os escritos, de forma coesa e coerente. No bojo dessas reflexões, surgiu a presente pesquisa, a qual se valeu do aporte teórico da Interdisciplinaridade e da Linguística Textual para subsidiar a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias” com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Florestas do Instituto Federal de Rondônia câmpus Ji-Paraná/RO, como uma proposta para amenizar problemas relacionados à construção do texto dissertativo argumentativo, principalmente no que diz respeito às dificuldades relacionadas à coerência e à coesão. Dessa forma, este estudo objetivou avaliar se a abordagem interdisciplinar, associada ao estudo dos gêneros, influencia positivamente na produção de texto do gênero dissertativo argumentativo e é capaz de proporcionar aos alunos meios para que operacionalizem os aspectos morfosintáticos e semânticos do idioma na produção de textos coesos e coerentes. Nesse contexto, analisamos qualitativamente um *corpus* formado por 40 textos, sendo 20 produzidos antes e 20, após a “Oficina Interdisciplinar de Produção de textos: articulando ideias”, observando nesse *corpus*, principalmente a coesão e a coerência, segundo as metarregras estipuladas por Charolles (1978). Além do autor mencionado, contribuíram para esta pesquisa, estudos sobre interdisciplinaridade de autores como Fazenda (1994; 2005; 2011), Luck (2001), Paviani (2007); e sobre Linguística Textual, como Bakhtin (1997), Koch (1997; 2002), Marcuschi (1983), Koch e Travaglia (2009; 2011), Costa Val (1999; 2004) entre outros. Os dados, obtidos por meio da análise do *corpus*, apontaram uma significativa evolução, principalmente em um critério da textualização que é fundamental para o sentido global do texto, a informatividade. Acredita-se que as atividades interdisciplinares contribuíram para que os autores dos textos relacionassem vários saberes e construíssem posicionamentos a respeito dos temas discutidos; assim atribui-se à abordagem interdisciplinar o fato de as produções textuais posteriores à oficina conterem mais informações; por isso, mesmo com as infrações consideradas, foram mais significativas e mais coerentes. Além da interdisciplinaridade, o estudo dos gêneros, partindo da leitura reflexiva e considerando todos os seus aspectos constitutivos direcionou as atividades de produção. Posto isso, acredita-se que o fato de os participantes terem compreendido o texto em seus aspectos pragmático (funcionalidade), semântico-conceitual (coerência) e formal (coesão) como processo interativo-discursivo, contribuiu para uma escrita mais coerente e coesa. Assim, pode-se dizer que as atividades desenvolvidas na “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias” influenciaram qualitativamente na produção de texto do gênero dissertativo argumentativo por dois motivos: porque o conhecimento tornou-se significativo pela integração e interação de saberes e porque foi associado a situações reais do aluno.

Palavras-chave: Texto, Interdisciplinaridade, Linguística Textual.

ABSTRACT

HELBEL, Dioneia Foschiani. **Reading and Textbook Production Practice in Agricultural Professional Education Through Interdisciplinarity**. 2014. 104 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Given the importance that language takes in nowadays's society, it is uncertain how to teach the Portuguese Language of Brazil in a way that the student operates it, launching the ownership of diverse and appropriate mechanisms to the linguistic situations that arise in various social spheres, producing texts, mainly written, in a cohesive and coherent manner. In the midst of these reflections, came the present study, which made use of the theoretical framework of Interdisciplinary and Linguistic Text to subsidize the "Workshop Interdisciplinary Production of Texts: articulating ideas" with a group of students of the 3rd year of High School Integrated with Forestry Technician in the Federal Institute of Rondônia Ji-Paraná/RO campus, as a proposal to alleviate problems related to the construction of dissertative argumentative text, especially with regard to the difficulties related to coherence and cohesion. Thus, this study aimed to evaluate if the interdisciplinary approach associated with the study of genres, positively influences the production of dissertative argumentative text genre and is able to provide to the students with means to operationalize the morpho-syntactic and semantic aspects of language in the production of cohesive and coherent texts. In this context, qualitatively we have analyzed a *corpus* comprised of 40 texts, being 20 produced before and 20, after the "Interdisciplinary Workshop Production of Texts: articulating ideas", noting that *corpus*, especially cohesion and coherence, as stipulated by the Charolles's metarules (1978). Besides the mentioned author, contributed to this research, interdisciplinary studies of authors such as Finance (1994; 2005; 2011), Luck (2001), Paviani (2007), and on Textual Linguistics, as Bakhtin (1997), Koch (1997; 2002), Marcuschi (1983), Koch and Travaglia (2009; 2011), Val Costa (1999; 2004) among others. The data obtained by analyzing of the *corpus*, showed a significant improvement, especially on a criterion of textualization that is crucial to the overall meaning of the text, the informativeness. In this sense, it is believed that interdisciplinary activities contributed to the authors of the texts related several knowledge and build positions regarding the issues discussed; so is attributed to the interdisciplinary approach the fact of textual productions subsequent on the workshop contain more information; for so, even with the offenses considered, were significant and more consistent. Besides the interdisciplinary, the study of genres, starting from the reflective reading and considering all of the constituent aspects directed production's activities. That said, we believe that the fact that the participants had understood the text in its pragmatic aspects (functionality), semantic-conceptual (coherence) and formal (cohesion) as interactive-discursive process, contributed to a more coherent and cohesive writing. Thus, it can be said that the activities developed in the "Interdisciplinary Workshop Production of Texts: articulating ideas" qualitatively influenced the production of dissertative argumentative text genre for two reasons: because knowledge has become significant for the integration and interaction of knowledge and because it was associated with actual situations of the student.

Keywords: Text, Interdisciplinarity, Text Linguistic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	12
2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: PERCURSO HISTÓRICO.....	19
2.1 O Texto e os Elementos da Textualidade	21
2.2 Coerência	24
2.3 Coesão	26
2.4 Fatores pragmáticos.....	27
2.5 As metarregras de coerência.....	28
2.6 Os Gêneros Textuais.....	31
3 METODOLOGIA.....	38
3.1 Participantes	38
3.2 Contexto da Pesquisa.....	39
3.3 Instrumentos	39
3.4 Material.....	39
3.5 Procedimento	40
3.5.1 Etapa 1	41
3.5.2 Etapa 2	41
3.5.3 Etapa 3	48
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
4.1 Apresentação panorâmica dos textos da Etapa 1	51
4.2 Análise qualitativa dos textos da Etapa 1	51
4.3 Apresentação panorâmica dos textos da Etapa 3	59
4.4 Análise qualitativa dos textos da Etapa 3	60
5 DISCUSSÃO	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
APÊNDICE 1	80
APÊNDICE 2	82
APÊNDICE 3	84
ANEXO 1.....	86
ANEXO 2.....	87
ANEXO 3.....	91
ANEXO 4.....	96
ANEXO 5.....	101

INTRODUÇÃO

A comunicação é um ato inerente ao ser humano; expor ideias, transmitir desejos, revelar-se por meio da oralidade e da escrita, dentre outras formas comunicativas, é uma necessidade que exige interação social e proporciona ao homem sua participação ativa no processo de construção da cidadania, uma vez que pela palavra o indivíduo pode ser capaz de apropriar-se do que lhe é de direito, agindo de forma participativa e transformadora.

Nesse sentido, a linguagem é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido, “assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 1997, p. 96).

Diante da importância que a linguagem assume na sociedade atual, a escola coloca-se no centro das discussões que permeiam esse tema, pois é no espaço educacional que se tem maiores oportunidades de refletir sobre o papel da leitura e da escrita como bases dos processos linguísticos.

Nesse contexto, temos pensado muito e nos questionado sobre como ensinar a Língua Portuguesa do Brasil de tal forma que o aluno a opere, partindo da apropriação de mecanismos diversos e adequados às situações linguísticas que surgem nas várias esferas sociais, construindo textos, principalmente os escritos, de forma coesa e coerente.

De acordo com nossa experiência profissional, há uma particularidade no ensino-aprendizagem da língua materna no Ensino Fundamental e Médio que se estende aos cursos profissionalizantes, e aqui falamos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: as áreas do conhecimento não têm uma relação entre si e são alicerçadas em saberes compartimentados.

Nesse sentido, por meio de observações institucionais, constatamos que uma ideia corrente entre os discentes desses cursos técnicos é que a disciplina de Língua Portuguesa é dissociada das outras áreas do conhecimento. Para grande parte dos estudantes, as aulas se resumem em memorizar a gramática e a reproduzir textos com base em modelos, sem vincular os conhecimentos de linguagem às outras disciplinas. Isso acontece porque, ainda, para a escola, “normalmente, o ensino de língua materna (Português) se apresenta assim dividido: ensino de gramática (...), de redação, ensino de expressão oral, ensino de leitura e ensino de vocabulário (...)” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p.102).

Outra constatação que fazemos já há alguns anos é quanto ao baixo desempenho dos alunos, referente à compreensão e à produção textual escrita. Nossa prática docente vem nos mostrando que, dentre todas as atividades relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos referem-se à produção textual, principalmente de gêneros argumentativos.

Isso também pode ser constatado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado no Brasil para avaliar o desempenho de alunos no Ensino Médio. Os dados apontam um tímido progresso ao que tange à competência linguística nos últimos anos, entretanto quando se trata da produção textual do gênero dissertação-argumentativa, os candidatos apresentam problemas preocupantes, como a falta de articulação entre as ideias, de coesão e de coerência.

Diante desse quadro, temos nos questionado sobre como provocar os estudantes a mudarem sua visão sobre o uso das diferentes linguagens e propiciar condições para que desenvolvam sua competência linguística. Também temos refletido muito sobre as abordagens

teóricas que devem nortear a prática docente para promover o desenvolvimento da escrita reflexiva.

Assim, dentre as motivações para a escolha do tema desta pesquisa, podemos destacar duas que foram de fundamental importância. A primeira decorre da nossa inquietação quanto ao papel do professor de Língua Portuguesa e de sua prática pedagógica no que diz respeito à competência linguística dos alunos; e a segunda, atrela-se à preocupação dos próprios alunos, principalmente os concluintes do Ensino Médio, em melhorar suas produções escritas para poderem obter êxito em testes de seleção para as vagas da universidade e do mercado de trabalho.

No bojo dessas reflexões, surgiu a presente pesquisa, a qual se valeu do aporte teórico da Interdisciplinaridade e da Linguística textual para subsidiar a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias” com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Florestas do Instituto Federal de Rondônia câmpus Ji-Paraná/RO, como uma proposta para amenizar problemas relacionados à construção do texto dissertativo argumentativo, principalmente no que diz respeito às dificuldades relacionadas à coerência e à coesão.

Dessa forma, este estudo objetivou avaliar se a abordagem interdisciplinar, associada ao estudo dos gêneros sob a ótica da Linguística Textual, influencia positivamente na produção de texto do gênero dissertativo argumentativo e é capaz de proporcionar aos alunos meios para que operacionalizem os aspectos morfosintáticos e semânticos do idioma na produção de textos coesos e coerentes.

Ressaltamos que, embora esta dissertação “Práticas de leitura e de produção textual na Educação Profissional Agrícola por meio da interdisciplinaridade” remeta a uma possível intencionalidade de avaliar a competência leitora dos participantes, não é nosso foco averiguar quaisquer aspectos relacionados à leitura neste estudo. A opção pelo título revela nossa crença na indissociabilidade da escrita/leitura, uma vez que concebemos a produção textual como algo que ocorre simultaneamente e interdependente à leitura.

Assim como Ribeiro (2006, p. 41) relata, “(...) a leitura interage na escrita e a escrita interage na leitura (...)”, pensamos que a leitura reflexiva dos gêneros textuais, sob a visão dos fatores pragmáticos da língua, devem ser o ponto de partida para que o autor do texto possa operar escolhas linguísticas e expressar seus pensamentos de maneira organizada e clara.

Lopes-Rossi (2006) também postula que o estudo de um gênero discursivo deve começar pela leitura, uma vez que esta possibilita sua exploração nos aspectos que o constituem socialmente e nos aspectos materializados, como elementos composicionais, estilo, marcas linguísticas e enunciativas.

A adoção dessas concepções leva-nos a estabelecer uma correlação com o estreito diálogo que consideramos haver entre leitura e escrita, e a acreditar que a produção textual no Ensino Médio exige um autor criativo e reflexivo em relação ao uso da língua, que não só deverá expor suas ideias, mas, antes de tudo, construir a defesa de um pensamento referente a elas; assim pensamos que isso só será possível, se esse escritor for um leitor capaz de, com base em leituras realizadas e mesmo em leituras do próprio texto, construir sentidos.

Nesse contexto, é importante destacar que analisamos qualitativamente um *corpus* formado por quarenta textos, sendo vinte produzidos antes e vinte, após a “Oficina Interdisciplinar de Produção de textos: articulando ideias”, na qual desenvolvemos atividades de leitura e escrita de alguns gêneros argumentativos, observando nesse *corpus*, principalmente a coesão e a coerência, segundo as metarregras estipuladas por Charolles (1978).

Contribuíram ainda para esta pesquisa, estudos sobre interdisciplinaridade de autores como Fazenda (1994; 2005; 2011), Luck (2001), Paviani (2007), e sobre Linguística Textual,

como Koch (1997; 2002), Marcuschi (1983), Koch e Travaglia (2009; 2011), Costa Val (1999; 2004) entre outros.

Quanto à estrutura, a dissertação está organizada da seguinte maneira: primeiramente, no capítulo 1, “A interdisciplinaridade no contexto escolar”, apresentamos um aporte teórico, importante arcabouço conceitual que nos orientou na análise dos dados. Nele, expomos algumas definições, conceitos e posturas de pesquisadores sobre interdisciplinaridade, bem como a importância da interação de saberes para a disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à produção textual.

Seguindo, fazemos o percurso histórico da Linguística Textual, apresentando as diferentes concepções de texto ao longo da história; apresentamos estudos sobre os fatores da textualização, com ênfase na coesão e na coerência segundo os padrões de Charolles (1978) e os estudos de Costa Val (1999).

Apresentamos ainda os pressupostos de Bakhtin (1997), Marcuschi (1983) e outros autores sobre os gêneros textuais, bem como a leitura e a escrita em sala de aula com base no estudo e funcionalidade dos gêneros.

No capítulo 2, “Metodologia” expomos a metodologia empregada, uma breve descrição dos participantes deste estudo, bem como o material que compõe o *corpus* e os procedimentos realizados no percurso.

Posteriormente, na Análise dos Resultados fazemos a análise dos textos selecionados nas fases pré e pós *facto*, ou seja, antes e após a intervenção (oficina) e finalizamos com a Discussão dos resultados obtidos nessa análise.

Finalmente, nas Considerações Finais, retomamos o estudo desenvolvido, apresentando suas limitações e possíveis implicações concernentes às práticas do professor de Língua Portuguesa e concluímos a dissertação apresentando as Referências Bibliográficas, os Anexos e os Apêndices.

1 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Para uma melhor compreensão da interdisciplinaridade, consideramos importante analisar esse termo com origem na língua latina. O prefixo “inter”, dentre as várias conotações que lhe são atribuídas, significa posição ou ação intermediária; o sufixo “dade” atribui o sentido de ação ou resultado de ação; já “disciplina”, núcleo do vocábulo, significa ensino, instrução. Dessa forma, entendemos a interdisciplinaridade como uma ação interativa entre as diversas áreas do conhecimento.

Entretanto, a etimologia da palavra não é suficiente para dar conta da dimensão abrangente da ação interdisciplinar, por isso há uma larga utilização do conceito de interdisciplinaridade, embora conceituá-la seja uma tarefa complexa, já que pode apresentar muitas possibilidades, mas também muitos equívocos. Assim começaremos por apresentar algumas definições e orientações que julgamos compatíveis com a nossa concepção sobre o tema.

Em primeira mão, nos apoiamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), os quais orientam que a interdisciplinaridade deve, ao mesmo tempo, sobrepor-se à justaposição de disciplinas e evitar sua dissolução.

Corroboram com essa ideia, Fazenda (2005) ao compreender a interdisciplinaridade como a busca por uma proposta educacional para transpor a compartimentalização de saberes em detrimento do conhecimento articulado, na tentativa de superar a dicotomia entre a ciência e a cultura, entre a objetividade e a subjetividade, percepção e sensação, espaço e tempo; e Luck (2001, p.64), ao afirmar que um ensino pautado na abordagem interdisciplinar necessita, sobretudo, da cooperação entre os profissionais para superar o conhecimento fragmentado:

Interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

A palavra também conduz a uma retomada histórica. Na Grécia Antiga, o mundo e seus elementos eram vistos sob a perspectiva da unicidade, uma vez que os saberes não eram fragmentados; havia apenas o conhecimento, a investigação do fenômeno como um todo (FERREIRA, 2005). Nesse contexto a situação de ensino acontecia entre o preceptor e o discípulo.

Conforme Fazenda (1994) o preceptor era aquele que ajudava o discípulo a ler as coisas próprias do conhecimento em geral; o discípulo, aquele que procurava ampliar essa leitura. Os dois possuíam conhecimentos próprios, formando uma parceria chamada pelos gregos de Paideia, na qual o discípulo podia evoluir na leitura de mundo e, juntamente com o preceptor, construir novos conhecimentos.

Contudo, Teixeira (2007) explica que transformações sociais influenciaram a mudança para um ensino-aprendizagem voltado à racionalidade e à divisão dos saberes. Segundo ele, rupturas antropológicas e epistemológicas tiveram início no século XIII e se constituíram na visão hegemônica entre os intelectuais a partir do século XVII. Posteriormente a esse período, as epistemologias predominantes no ocidente foram o Racionalismo, o Estruturalismo e o Empirismo.

O Iluminismo, na metade do século XVIII, apoiando-se no racionalismo, reforça a separação dos saberes conforme os objetos do conhecimento, mas ainda afirma a necessidade da existência de um diálogo entre eles. Entretanto, o século XIX aprofunda essa fragmentação, provocando uma hiperespecialização disciplinar na metade do século XX, conforme Ferreira (2005, p. 21) declara:

O que permeia esse processo não é simples, nem inconsequente: é a visão de mundo fragmentada, é o esfarelamento da existência, é a perda da unidade universal. Surge, dessa forma, a ciência como tal, multiplicada em reinos. Surgem a filosofia, a arte, a religião. Cada qual seguindo seu caminho, desencontradas, antagônicas, muitas vezes retalhando o mundo e a integridade humana.

Flickinger (2007) afirma que a história do desenvolvimento das ciências ao longo dos últimos dois séculos dá prova do fato de que o leque das disciplinas chegou a um grau de diferenciação difícil de compreender e, menos ainda, de dominar. A paisagem científica foi se tornando a cada vez mais caótica, não se limitando apenas a uma divisão entre múltiplas disciplinas do saber humano, como também a uma mútua proteção hermética, representada pela linguagem característica de cada área e acompanhada por um sentimento de competição, de indiferença e até mesmo de desprezo mútuo.

Todavia, as fortes mudanças políticas, econômicas e culturais que vêm ocorrendo desde o final do século XX, contestaram o ensino orientado pela fragmentação do conhecimento, uma vez que o perfil de profissional e cidadão que o século XXI exige é o que demonstra uma visão abrangente do saber, que possui competências e habilidades para se posicionar frente às mais variadas situações cotidianas.

Nessa perspectiva, o fenômeno da interdisciplinaridade constitui-se em um recurso de mediação dialética, entre a análise e a síntese do conhecimento, entre a divisão e a uniformização, entre a tradição e a renovação das organizações, o qual tem a possibilidade de promover um ensino significativo e eficiente.

No Brasil, na década de 1970, a necessidade de um novo paradigma para o conhecimento e de uma postura mais abrangente da prática docente na sociedade contemporânea contribuíram para o surgimento da interdisciplinaridade como resposta à carência de uma abordagem mais integradora da realidade, após longas décadas de um reducionismo científico que separou os saberes em compartimentos.

Um dos primeiros autores a discutir o assunto foi Hilton Japiassu (1976), em sua obra “Interdisciplinaridade e patologia do saber” na qual o autor apresenta a interdisciplinaridade como o caminho para a superação dos problemas decorrentes da excessiva especialização, bem como da dissociação entre conhecimento teórico e prático.

Nos anos de 1980 e 1990 autores como Ivani Fazenda e Heloísa Luck ampliaram o debate a respeito de uma nova proposta de ensino-aprendizagem por meio da articulação de saberes e da necessidade de uma nova postura docente diante da ciência.

A interdisciplinaridade apresentou-se como meio de associar as diversas disciplinas e campos do saber, rompendo com as estruturas e delimitações de cada um deles para se alcançar uma visão comum do conhecimento, superando a predominante racionalidade científica positivista, haja vista ser imprescindível na sociedade daquele momento, suplantando a tendência desarticulada do saber, estabelecendo convergências entre as disciplinas e das mesmas com a prática social.

Desde então, a discussão sobre a perspectiva interdisciplinar tem crescido entre educadores e instituições de ensino. Teixeira (2007, p.59) postula que “a interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa (...)”.

Segundo o autor, ela pode ainda ser vista, por exemplo, como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também é concebida, num primeiro momento, como uma mudança conceitual e teórico-metodológica e, num segundo momento, como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Às vezes, é considerada como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores, enfim, ela impõe-se, de

um lado, como uma necessidade epistemológica e, de outro lado, como uma necessidade política de organização do conhecimento, de institucionalização da ciência.

Entretanto, no movimento de implementação da interdisciplinaridade, as disciplinas, muitas vezes, são vistas como obstáculos para execução da proposta. Elas são classificadas segundo os valores sociais vigentes em cada sociedade; algumas são consideradas essenciais, enquanto outras apenas “preenchem currículo”.

O comodismo também impede eliminação das barreiras existentes entre as disciplinas, pois é mais fácil trabalhar fragmentado do que discutir ideias; por fim, a formação dos docentes dificulta a operacionalização desse tipo de proposta, uma vez que, assentados em modelos que privilegiam a especificidade de cada área, agem de acordo com uma concepção individualista e departamental.

Nesse sentido, Fazenda (2011, p.88) expõe que:

Já que a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas. O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

Em detrimento dessas e outras barreiras, como condições de trabalho precárias, horários sobrecarregados e excesso de tarefas, a interdisciplinaridade geralmente é cultivada apenas como uma intenção; em vez de uma pedagogia interdisciplinar, o que vê, muitas vezes, são experiências interdisciplinares em todas as instâncias de ensino, onde professores limitados em sua formação geral e científica atuam de modo a aprofundar o processo de fragmentação dos conhecimentos.

Assim como Ketzer (2007), Paviani (2007) e Fazenda (2011) acreditamos que, apesar das dificuldades de concretização, interdisciplinaridade é hoje uma oportunidade e um desafio que caracteriza uma nova abordagem científica, cultural e epistemológica a qual vai ao encontro das expectativas dos estudantes em vários aspectos. O principal deles é que ela facilita uma compreensão mais avançada do sempre crescente progresso científico e tecnológico, tendo em vista seu caráter flexível e multidimensional, promovendo a ampliação das áreas do saber e a aproximação do conhecimento e da pesquisa com a realidade.

Nesse sentido, qualquer desafio que se pretenda enfrentar na atualidade em relação à sala de aula não pode desconsiderar o fato de que os alunos são diferentes em uma série de aspectos. Talvez o que mais se destaque seja a facilidade de acesso à informação que, mesmo fragmentada, encontra-se disponível na grande rede. Em um passado não muito remoto, ela ficava centralizada e retida na figura do professor e nos espaços das bibliotecas, sempre na esfera presencial.

Outro ponto a ser discutido é a interação entre prática e saber científico. Ketzer (2007) atenta ainda para a importância da interdisciplinaridade de conteúdos em que conhecimento e prática aparecem dissociados e, para tanto, retoma o teorema de Pitágoras: “O quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos”. Como o aluno poderá aplicar o referido teorema para a solução de um problema sem a real compreensão do caminho teórico que suporta seus pressupostos?

Conforme a autora *op cit*, metodologias de ensino mais tradicionais privilegiam a apresentação do teorema seguida por uma série de exemplos que, por sua vez, são seguidos por exercícios. Isso leva o aluno a memorizar, resultando no desenvolvimento da rapidez para questões relacionadas à lógica, entretanto desarticulada da real compreensão para sua utilização em circunstâncias práticas da vida.

Como Ketzer (2007), aderimos à ideia de que conteúdos, como os de Língua Portuguesa vem sendo “ensinados” nas escolas de maneira desarticulada da vida social e isso gera frustração, uma vez que os estudantes não conseguem associar a vida prática, cotidiana, à vida escolar. Um exemplo claro está relacionado ao conteúdo de verbos, o terror da maioria dos alunos. Geralmente se “aprende” os verbos decorando as desinências e fazendo associações ou ainda memorizando listas enormes, principalmente dos verbos irregulares.

No entanto, se esse tema fosse tratado à luz dos gêneros textuais, a compreensão seria mais simples e mais significativa, pois cada gênero tem uma intencionalidade, que se relaciona à pretensão dos modos e tempos verbais. Os verbos flexionados no modo imperativo, por exemplo, exprimem ideia de ordem, pedido, conselho, orientação, apelo ou aviso, aparecendo com predominância em vários textos, como os do gênero propaganda e bula de remédio, que pretendem convencer e orientar.

A dissociação do saber acadêmico com o cotidiano pode promover uma falsa aprendizagem, pois sem significação, o conhecimento torna-se superficial e desconexo da realidade. Assim, o quadrado da hipotenusa e os verbos passam pela vida de muitos estudantes sem apelo, sem a chance de ressignificação conceitual. A constatação torna-se crítica quando se verifica que muitos anos de vida escolar são desperdiçados por conta da mera repetição de uma cultura educacional sem forças para reverter tal situação.

É importante ressaltar que não pretendemos defender aqui a exclusão de conteúdos ou disciplinas escolares, mas que estes sejam apresentados sob uma nova concepção de ensino e uma postura flexível e cooperativa; questão que se coloca como fundamental é a necessidade de reposicionar o foco da tarefa educativa: do ensinar para o aprender com autonomia e sentido.

Salientamos ainda que não é intenção da interdisciplinaridade desvalorizar as disciplinas, mas sim desenvolvê-las o suficiente para articularem-se com as outras, formando um círculo do conhecimento em busca do conhecimento, pois as disciplinas fornecem informações, elementos, ideias para esta construção e, sendo o conhecimento um fenômeno inacabado, impossível de abranger totalmente, a interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e interminável.

Se a dicotomia entre o que se aprende na escola e o mundo real do aluno pode ser uma das causas do fracasso no ensino-aprendizagem em várias áreas do conhecimento, por outro lado as experiências interdisciplinares apontam diversas estratégias que podem resultar em uma aprendizagem mais significativa.

Uma delas, entre diversas outras, é o seminário escolar, que pressupõe condições institucionais de intercâmbio, de diálogo e de desenvolvimento de atividades entre professores e alunos, como relatam estudos de Paviani (2005). Segundo o autor, essa atividade pode começar com a delimitação e a formulação de problemas científicos e pedagógicos que necessitam de contribuições de diferentes disciplinas para chegar a soluções. Esse procedimento permite identificar convergências e divergências entre as teorias e métodos e permite a análise de soluções e sínteses pedagógicas.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão somente um problema pedagógico, mas um problema epistemológico.

Bortolini (2007) defende a interação entre as áreas do conhecimento, as quais devem conviver harmoniosamente para otimizar seus resultados. Assim, o autor compara a interdisciplinaridade à teia de aranha, composta por muitos raios concêntricos, unidos por círculos harmônicos, apresentando resultados animadores, porque atuam juntos e resistem às presas. Solitários são fracos, porém, muito fortes quando associados.

A interdisciplinaridade assemelha-se às teias das aranhas como engenhosa composição, de múltiplas faces das ciências, visando um bem comum maior, com ênfase na união e na descoberta, na ação bilateral, em que professor e aluno constroem juntos.

Assim, diante da relevância desse tema, nos últimos anos nos dedicamos a estudar e a discutir com alguns colegas de profissão sobre projetos interdisciplinares. Entre tantas dificuldades encontradas, julgamos o trabalho em equipe o maior desafio.

Ao interagir com professores de diversas áreas, convidamos e recebemos muitos convites para o desenvolvimento de projetos sob a perspectiva interdisciplinar. No entanto, percebemos algumas posturas que dificultam a adoção dessa metodologia no desenvolvimento de projetos: o discurso e a prática nem sempre são condizentes, ou seja, as parcerias, os diálogos e as ações acontecem em um nível muito superficial para uma proposta interdisciplinar.

Observamos que os docentes têm ideias ótimas, conseguem fazer a relação de um tema em comum com conteúdos de suas disciplinas e são capazes de interagir em grupo, porém, ao partir para a ação, perdem-se nos programas já formatados para suas disciplinas e não encontram tempo para preparar suas atividades conjuntamente com outros colegas.

Pensamos que isso acontece por conta da formação do professor, que aprendeu a dividir, separar, em vez de unir, interagir. Nós somos fruto de uma educação bancária, fragmentada e conservadora, por isso é difícil mudar, mesmo admitindo que a interdisciplinaridade pode mudar o ensino-aprendizagem de forma positiva. Sobre isso, Silva; Dias (2007, p. 140) declaram:

O conceito de interdisciplinaridade está preso a dois paradigmas possíveis, um que resulta do conceito de integração entre as partes, abordagem esta visivelmente cartesiana, ou outro, que resulta de uma dimensão de dinamicidade, de totalidade e de desenvolvimento com ênfase não nos elementos ou em estruturas estáticas, mas no processo e na interação do sujeito com a realidade.

Nessa linha, estudos empíricos de Silva; Dias (2007) investigaram as práticas educativas vivenciadas em uma escola pública da cidade do Recife, abordando as seguintes questões: a interdisciplinaridade sustenta-se como um princípio nas práticas educativas da Escola Pública da cidade do Recife? De que forma a interdisciplinaridade atua nessas práticas educativas? Quais são as concepções de interdisciplinaridade presentes nos discursos dos professores?

A revisão de literatura realizada para a referida investigação e o levantamento de informações na escola que serviu de campo empírico delimitou o surgimento de três categorias do pensamento interdisciplinar os quais subsidiaram a pesquisa: a parceria, o diálogo e a atitude.

Nessa perspectiva, Silva; Dias (2007) apontam então que, no âmbito das práticas educativas dessa escola, a parceria acontece pontualmente e de forma isolada. Assim, os autores comentam que isso acontece porque os sujeitos se justapõem em vez de integrar uma equipe coesa.

Quanto ao diálogo, observam “ (...) este, no âmbito das práticas educativas da escola campo empírico, funciona apenas como uma simples conversação entre os sujeitos educadores (...)” (SILVA; DIAS, p. 141), isto é, assim como foi constatado por nós, o diálogo entre os educadores não os leva a pensar questões sociais conflituosas, por isso não atua no sentido de provocar uma mudança significativa nas estruturas, na dimensão da instituição escolar e as práticas dos que a compõem.

Com relação à categoria interdisciplinar, atitude, o estudo apontou que, na escola em questão, as práticas se resumiram a atitudes isoladas, à execução de ações precisas e exatas para se atingir determinados objetivos, embora a atitude interdisciplinar deva levar o sujeito a

reconhecer os limites de seu saber para acolher contribuições de outros sujeitos, já que o conhecimento, segundo os pressupostos interdisciplinares, é algo dialético.

Mesmo diante dos desafios que a interdisciplinaridade enfrenta no âmbito da escola, principalmente por conta das relações humanas, compreendemos que ela pode se configurar com muitas possibilidades de mudanças significativas na prática docente, os projetos interdisciplinares, por exemplo, são uma possibilidade para formar pesquisadores.

Orientando o foco para o aprender, o professor percebe que o caminho cognitivo percorrido pelo aluno passa por um processo semelhante ao do pesquisador: ele identifica um problema, levanta hipóteses, busca apoio em referenciais teóricos, experimenta, demonstra e sistematiza. Para Ketzer (2007, p. 98):

Tal caminho pode e deve ser induzido pelo professor em algumas situações. Ao invés de trazer para a sala de aula conteúdos prontos e acabados, com a intenção precípua de ensinar, apresenta-os em forma de problemas, gerando interrogação, dúvida e introduzindo o contraditório. Por esse caminho, incluem-se conhecimentos que se articulam para formar uma grande rede, que permite ao aluno a compreensão do processo, respeitando, assim, a natureza da natureza humana, que está apta a processar informações em rede.

Nesse sentido, Kleimam e Moraes (1999) retomam o ensino por competências quando defendem um currículo escolar que subsidie o aluno quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências exigidas na atual sociedade para que ele compreenda o mundo e o seu lugar nessa aldeia global. Dentre essas competências, há que se destacar a linguística, uma vez que tem importância social, principalmente nas sociedades urbanas modernas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (1999) é imprescindível que o estudante compreenda e use a Língua Portuguesa como língua materna para gerar significados e integrar a organização do mundo à sua própria identidade.

Todavia, por meio de observações em sala de aula, constatamos que uma ideia corrente entre os discentes é que a disciplina de Língua Portuguesa está dissociada das outras áreas do conhecimento, pois para grande parte dos estudantes, as aulas dessa disciplina se resumem em memorizar a gramática e a reproduzir textos. Isso acontece porque, ainda, para a escola, “normalmente, o ensino de língua materna (Português) se apresenta assim dividido: ensino de gramática (...), de redação, ensino de expressão oral, ensino de leitura e ensino de vocabulário (...)” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p.102).

Pensamos que uma possibilidade para mudar a visão que os estudantes têm a respeito da língua materna seria a adoção de uma prática docente integradora, norteadada pelo estudo do texto sob a ótica da função social da linguagem e a partir da interdisciplinaridade, haja vista ser essa área do conhecimento naturalmente interdisciplinar, abordando a Literatura por meio de conhecimentos pertinentes à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; a Análise Gramatical, dialogando, por exemplo, com temas abstratos comuns à Matemática; e a Produção Textual, buscando informações da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Compreendemos, todavia, que a interdisciplinaridade como construção coletiva requer além da integração, a interação dos saberes, por isso Abaurre (2008, p. 97) afirma que “conceber a gramática, literatura e produção de textos como um esforço naturalmente interdisciplinar não significa reconhecer que o professor de português possa se dar ao luxo de desenvolver a interdisciplinaridade sem diálogo construtivo com profissionais de outras áreas”.

Ao contrário, uma postura interdisciplinar deve sustentar-se pela relação dialógica entre profissionais e pela articulação entre temas e conceitos. Assim, se não há possibilidade de construir um projeto interdisciplinar por afinidade de conteúdos em determinado período, o importante é que um mesmo assunto, que não precisa pertencer à determinada disciplina, mas

cuja aprendizagem se dará pelo trabalho a ser implementado em diferentes áreas, seja explorado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (BRASIL, 2013), em consonância com essa integração e interação de saberes, apresenta quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias; subdividindo-se a elas os cinco eixos cognitivos, os quais podem ser tomados como elementos norteadores de uma prática interdisciplinar: I. Dominar linguagens; II. Compreender fenômenos; III. Enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação; V. Elaborar propostas.

Analisando todos esses eixos, concebemos a ideia de que a Língua Portuguesa pode ser grande aliada no processo de significação da aprendizagem de todas as outras disciplinas se tomada a partir da ótica interdisciplinar, por isso, os docentes que trabalham com gramática, literatura e produção textual devem investir em uma articulação interdisciplinar que lhes permitam diferentes formas de linguagens para a resolução de problemas pertencentes a outras áreas.

Acreditamos também que essa teia relacional entre os vários saberes poderá possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades importantes como a comparação, o questionamento, a hipótese, a síntese, entre outras, as quais atuarão na competência linguística que diz respeito à leitura e à produção textual, uma vez que a prática docente norteada pela interdisciplinaridade poderá possibilitar que domínios de outras disciplinas sejam apropriados nas aulas de Língua Portuguesa.

Nossa experiência como docente nos tem apontado que os alunos se envolvem com mais interesse nas atividades de produção de texto quando estas são precedidas de leituras, seminários, discussões e atividades artísticas, como teatro, paródia entre outras. O envolvimento nessas atividades gera um conhecimento significativo e abrangente de tal forma que, ao produzir seu texto, o sujeito possui informações consistentes que serão usadas para expor suas ideias.

Assim, o acesso à informação, o questionamento, a compreensão, a inferência e a articulação de ideias, a nosso ver, são fundamentais para subsidiar o aluno na produção de textos coerentes, um dos pressupostos básicos da Linguística Textual.

Para uma melhor compreensão desses pressupostos e das contribuições que os estudos da Linguística Textual trouxeram para o ensino da língua materna, com ênfase na produção de textos escritos, exporemos o seu surgimento e a sua evolução no percurso histórico, bem como apresentaremos seus principais teóricos, dentre os quais os que nortearam esta pesquisa.

2 A LINGÜÍSTICA TEXTUAL: PERCURSO HISTÓRICO

A Linguística Textual marca seu início nos anos de 1960, na Europa, principalmente na Alemanha. Sua hipótese de trabalho consiste em descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase, tomando o texto como unidade básica, ou seja, como objeto de investigação, por ser a forma específica de manifestação da linguagem.

O percurso histórico dessa ciência não se construiu de forma precisa e homogênea e, desde seu surgimento, vem apresentando ampla expansão e diferentes fases, por basear-se em diferentes modelos teóricos, fato que naturalmente liga-se à diversidade de abordagens.

Segundo Conte (1977, apud Fávero; Koch, 2002) podem-se distinguir três momentos importantes desde a Teoria da Frase à Teoria do Texto, os quais não aconteceram cronologicamente, um sucedendo ao outro, mas de forma simultânea e constituindo tipos diferentes de desenvolvimento teórico. Embora aceite, em linhas gerais, a postulação dos três momentos, Koch (2004), todavia, é de opinião que estes momentos se sucederam cronologicamente.

No primeiro momento, os estudos apresentaram a análise transfrástica, que tinha como escopo descrever os fenômenos sintático-semânticos, ou seja, estudar relações ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados. É importante ressaltar que ela partia da frase para o texto, e este ainda não era considerado como objeto de análise.

Para Fávero e Koch (2002, p. 13):

Embora se deva reconhecer que, nesse primeiro momento, deu-se um passo à frente ao se superarem os limites da frase, e que se preparou, de certa forma, o terreno para a gramática textual, não se pode dizer, porém, que se tenha chegado a um tratamento autônomo do texto, nem que se tenha construído um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados.

Isso porque foram frustradas as tentativas de se encontrar regras para o encadeamento de sentenças ampliando-se os métodos até então empregados na análise frasal, uma vez que os estudos se propuseram a observar, no nível interfrasal ou transfrástico uma série de fatos já estudados no nível sentencial, como questões relativas à correferência, à conexão entre orações, entre outros.

Vários estudos apontam, nesse momento, o texto como “sequência pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968 apud BONIFÁCIO; MACIEL, 2010) ou “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1970; BELLERT, 1970 apud BONIFÁCIO E MACIEL, 2010). Tanto estudiosos da linha estruturalista¹, como da linha gerativista² dedicaram-se a pesquisar tais questões sobre as quais as tentativas de desenvolver uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada ou corrigida mostraram-se, todavia, insatisfatórias, e acabaram sendo abandonadas (KOCH, 1997).

¹ O Estruturalismo foi um movimento surgido no início do século XX envolvendo várias ciências, como a Antropologia e a Psicanálise. Na Linguística, tem origem no livro *Cours de Linguistique Générale* (Curso de Linguística Geral) de Ferdinand de Saussure (1916), que apresentava a proposta descritiva de qualquer língua e sua caracterização como sendo um sistema fechado no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos (NÓBREGA; LEITÃO, 2009).

² O Gerativismo, surgido da década de 1950 por Noan Chomsky, estuda a capacidade interna do indivíduo de articular sua linguagem e apresenta o conceito de Faculdade da Linguagem, que seria uma espécie de órgão mental responsável por essa capacidade que o ser humano tem de, com recursos finitos, gerar infinitas frases sem nenhum aprendizado específico para isso (NÓBREGA; LEITÃO, 2009).

Logo, o interesse por uma gramática que extrapolasse o limite do enunciado partiu da necessidade de se descrever fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase. Conforme Fávero e Koch (2002), entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem as gramáticas textuais, estão lacunas inexplicáveis pelas gramáticas de frase, como a referenciação, a relação entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado e a concordância de tempos verbais.

Diante dessa necessidade, surgiram as gramáticas de texto, as quais introduziram, pela primeira vez, o texto como objeto de estudo da linguística. Segundo Marcuschi (1998), essas gramáticas tinham como objetivo estabelecer um sistema de regras finito e recorrente que seria partilhado por todos os usuários da língua, permitindo que, ao analisar uma sequência de frases, o usuário a identificasse ou não como texto, além de avaliar sua qualidade de formação.

Conforme Fávero e Koch (2002), nessa fase, considerou-se o texto muito mais que uma simples soma de frases, postulando-se que a compreensão e a produção deste dependeriam de uma capacidade específica dos falantes – a competência textual, que lhes permitiria, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto e constatar se estaria completo ou não, resumi-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado.

Embora empenhados em desenvolver uma gramática textual, estudos revelaram a incapacidade de se explicar todos os fenômenos linguísticos por meio delas, uma vez que alguns problemas tornaram-se evidentes.

Segundo Bonifácio e Maciel (2010) o primeiro deles concerne ao conceito de texto, que seria uma unidade formal, com uma estrutura interna gerada a partir de um sistema finito de regras e internalizado por todos os usuários da língua, o que nos remete a uma concepção idealizada de falante.

Outro problema alude ao fato de não se considerar, na gramática textual, a interação entre texto e discurso. A separação entre a unidade de estrutura da unidade de uso não se justifica, haja vista que o texto só pode ser compreendido em uma situação real de uso.

Segundo Bakhtin (1997), o discurso compreende toda interação linguística sob a perspectiva de que os falantes são seres sociais, portanto, a língua (gem) deve estar intrinsecamente ligada ao contexto de uso.

Apesar dos problemas, essas gramáticas estabeleceram duas noções basilares para a consolidação dos estudos concernentes ao texto/discurso. A primeira foi a verificação de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide em unidades menores. A segunda noção básica constitui o complemento e a decorrência da primeira noção enunciada: não existe continuidade entre frase e texto, uma vez que se trata de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem.

Com o passar dos anos foi-se fazendo notar a inviabilidade de se elaborarem gramáticas de texto no estilo das gramáticas da frase. O projeto revelou-se demasiado ambicioso e acima de tudo pouco produtivo. Como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a contradizê-las? O que seria texto e o que o distinguiria de uma frase ou de um conjunto de frases? Esses questionamentos provocaram a necessidade de se investigar a constituição, o funcionamento e os processos de produção e recepção textuais.

Mediante essa problemática, como diz Karnopp (2006), os textos passaram a ser investigados, considerando o contexto e as condições externas à produção, ou seja, os processos de interpretação, de produção e de recepção textuais. É importante ressaltar que nessa fase, a língua passa a ser concebida não mais como um sistema virtual autônomo, mas

como um sistema real que ocorre em determinadas situações comunicativas, e o texto deixa de ser visto como algo concluído, mas como um processo em construção.

Dessa forma, relata Karnopp (2006), a partir do momento em que a Linguística Textual passou a focar o contexto no funcionamento e no processamento linguístico, houve um deslocamento do tratamento formal dos textos, passando a prevalecer a elaboração de uma Teoria do Texto que teve como propósito a investigação do funcionamento de textos em uso, ou seja, a inclusão analítica das condições de produções e recepção textuais.

Nesse sentido, na década de 1980, ganharam corpo as Teorias de Textos, fundamentadas em pressupostos básicos comuns, porém com enfoques diferentes. Para essas teorias, o texto deveria ser analisado sob a luz da pragmática, por isso o âmbito da investigação propunha estender-se desde o texto até o contexto.

Mediante isso, a Linguística Textual passa a tomar como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio destes e que existem diversos fenômenos linguísticos os quais só podem ser explicados no interior do texto. Nesse sentido, muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem, a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

Nessa perspectiva, a qual o texto considera as condições de produção e de recepção, Mussalin e Bentes (2008) compreendem o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, levando-se em consideração a produção textual como atividade verbal; como atividade verbal consciente e como uma atividade interacional.

Posto isso, o texto passou a ser tomado como um processo de interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte, em razão de a construção de sentido do texto não estar somente dentro do texto, mas, também fora dele.

Diante das muitas pesquisas e, focando o texto em construção como estudo em razão da amplitude do campo e da fluidez de limites entre as várias tendências, a Linguística Textual apresentou, ao longo dos anos, diversas vertentes. Em sua obra “A coesão textual”, Koch (1999) afirma que embora as teorias de texto tenham sido norteadas pelos mesmos pressupostos, diferem umas das outras pelos seus enfoques predominantes.

Tentando detectar os pontos comuns às diversas correntes, Marcuschi (1983, p. 12-13) apresentou uma definição provisória de Linguística Textual, propondo que se veja a “Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. Seu estudo abrangeu, nesse momento, a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções.

Considerando o material de estudo da linguística Textual, o texto, consideramos pertinente apresentar algumas concepções de texto, norteadas por estudos realizados por pesquisadores europeus e brasileiros.

2.1 O Texto e os Elementos da Textualidade

É importante lembrar que os conceitos de texto sempre estiveram ligados a concepções de língua e de sujeito, por isso consideramos importante abordarmos algumas dessas concepções para melhor compreendermos o texto segundo a Linguística Textual.

A primeira concepção a ser abordada por nós é a de língua como expressão do pensamento. Koch (2002) relata que, nesse contexto, o texto era compreendido apenas como os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostrava claro e objetivo.

Essa concepção, dos gregos, afirmava que quem não se expressa bem é porque não pensa, uma vez que a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização simplesmente uma tradução. Um ponto a ser discutido nessa ideia é que ela faz da comunicação um ato individual, que não é afetado pelo outro nem por qualquer circunstância que constitui a situação comunicativa, pois é centrada no locutor e atribui a ele o princípio e o fim da linguagem, assim, o modo como o texto é construído não depende em nada de quem, para quem e onde se fala.

Para Koch (2002, p. 16-17), “na concepção de língua como representação do pensamento e do sujeito, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao leitor/ouvinte ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções do produtor”.

Leite (2009) expõe os pressupostos de Saussure, no início do século XX, período em que este apresenta o conceito de língua e fala - *langue e parole* - de maneira dicotômica; enquanto a primeira é vista como código, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras sociais, a segunda seria a parte individual da linguagem, de caráter dinâmico e mutável.

Diante desses pressupostos, Saussure prioriza o estudo dos elementos formados pelas normas da língua a partir do suposto de que esta pode ser transmitida por gerações e recebida passivamente pelo sujeito (MACEDO, 2009).

Observamos uma forte contradição entre as duas percepções de sujeito apresentadas. Enquanto na primeira o indivíduo mostra-se como responsável pelo sentido, que transmite uma mensagem clara porque “pensa”, na segunda ele é assujeitado pela construção de normas sociais da língua.

Retomando Koch (2002), a língua como código concebe o falante como pré-determinado pelo sistema; o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto codificado é totalmente explícito. Nesta concepção o papel do ‘decodificador’ é essencialmente passivo.

A terceira concepção que apresentaremos é a de Bakhtin (1997), que considera a língua como forma ou processo de interação. Segundo Koch (2002), nessa concepção, na qual os sujeitos são vistos como atores-construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos, nele se constroem e são construídos.

Desta forma, há lugar no texto para toda uma gama de implícitos dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação.

Para a autora *op cit* o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito ou coenunciadores e não como algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sócio-cognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir uma configuração veiculada de sentidos.

Percebemos que, mesmo após tantos estudos no campo linguístico, muitos docentes sustentam o fazer pedagógico em uma prática arraigada na concepção de sujeito passivo e de texto como produto final e acreditamos esse ser um dos fatores que contribuem para que estudantes tenham dificuldades quanto à leitura e à escrita.

É comum encontramos professores de Língua Portuguesa, por exemplo, que apenas leem os textos de seus alunos para atribuir-lhes uma nota, isentando-se do processo de reescrita, fundamental para a compreensão dos gêneros, por uma série de motivos que não é de nosso interesse discutir nesta pesquisa.

No presente estudo, adotamos a concepção interacional proposta por Koch (2002), inspirada em Bakhtin (1997), pois acreditamos ser a produção de texto uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, o conceito de texto sofreu transformações. Falando apenas de texto verbal, podemos definir texto, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução Costa Val (2004). Por exemplo: uma enciclopédia, uma aula, um e-mail e uma conversa por telefone são textos.

Um ponto importante nessa definição de texto é que ele, de acordo com Costa Val (2004, p.1) “possa fazer sentido numa situação de interlocução”. Isso significa duas coisas: nenhum texto tem sentido em si mesmo, por si mesmo e todo texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores.

Dessa forma, uma produção linguística que, numa dada circunstância, pareça sem sentido, incoerente, incompreensível, inadequada, inaceitável, para determinado grupo, pode ser entendida por outros interlocutores ou em outra situação.

Assim, para se falar em qualidade do texto, todos esses critérios precisam ser considerados. Ao tratar o texto e sua função comunicativa, destacamos as pesquisas sobre os elementos da textualidade.

Esse termo foi definido por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, no livro “Introduction to Text Linguistics”, de 1981, *apud* Koch (2004) como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras, e que fazem parte do conhecimento textual das pessoas, que elas aplicam aos textos que produzem e esperam encontrar nos textos que ouvem ou leem.

Mais recentemente, num livro de 1997 “New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society”, *apud* Koch (2004), o próprio Beaugrande rediscutiu essa definição, propondo que não se perdesse a estreita relação entre a textualidade e o processo de “textualização”. Costa Val (2004) declara que, atualmente, outros estudiosos, como Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, *apud* Bonifácio; Maciel (2010), focalizando os processos de produção e interpretação de textos, também têm usado o termo textualização.

Segundo esses autores, o termo textualidade poderia criar uma ideia de texto como um produto linguístico conclusivo, que traz em si mesmo o seu sentido e todas as suas características. Pensar assim significaria acreditar que todos aqueles que ouvem ou leem um determinado texto, mesmo que em circunstâncias diferentes, vão entendê-lo exatamente do mesmo jeito.

Entretanto, como já contextualizamos, cada texto depende de uma interação entre produtor/leitor, os quais também são sujeitos a fatores, como conhecimento de mundo, subsídio cultural e social importante para dar coerência ao texto. Essa diversidade de interpretações acontece porque cada texto pode ser textualizado de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores. Por compactuarmos com essa ideia, a partir desse ponto, utilizaremos a nomenclatura “textualização”.

Levando em conta essas ponderações, podemos definir melhor textualização como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções.

Posto isso, não se deve entender a textualização como algo que está nos textos, mas como um componente do saber linguístico das pessoas. As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. E, então, aplicam os fatores ou princípios de textualização a todo conjunto de palavras com que se defrontam, buscando fazer com que essas palavras possam ser entendidas como um texto – compreensível, normal, com sentido.

Beaugrande e Dressler (1981) *apud Koch* (2004) apontaram sete princípios que fazem parte do conhecimento textual das pessoas, que elas aplicam aos textos que produzem e esperam encontrar nos textos que ouvem ou leem: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Embora os autores pretendessem se referir aos processos de produção e interpretação textual, sua teoria, inicialmente, foi compreendida como relativa ao texto enquanto produto, enquanto “artefato” linguístico. Os conceitos de coerência e coesão foram usados sob essa ótica por muitos pesquisadores, como Costa Val (1999) em sua obra “Redação e Textualidade”, na qual analisa produções textuais de vestibulandos do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, em 1983. Nessa análise, a autora defende os elementos da textualização como definidores de qualidades de um determinado texto.

Ainda conforme Beugrand e Dresller (1983), dos sete fatores constitutivos da textualização, a coerência e a coesão estão diretamente ligadas ao material linguístico do texto; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade estão associadas aos fatores pragmáticos no uso da língua. É o que se exporá a seguir.

2.2 Coerência

É complexo atribuir um conceito apenas para a coerência textual, por isso a maioria dos estudos prefere tratar desse tema por meio da apresentação de vários aspectos que, conjuntamente, permitem a compreensão desse termo.

A coerência tem a ver, segundo Koch e Travaglia (2011) com a “boa formação” do texto, mas sem noção de gramaticalidade usada no nível da frase, mas em termos de interlocução comunicativa, portanto a coerência é o que faz um texto ter sentido entre interlocutores em determinada situação de comunicação.

Assim, podemos entender como coerência aquilo que faz com que um texto pareça lógico, aceitável e com sentido. Quando o leitor/ouvinte entende um texto escrito ou oral, é porque conseguiu atribuir coerência a ele. Dessa forma, a coerência tem a ver com conhecimentos e informações; ter acesso a um texto e entendê-lo, considerá-lo coerente, significa conseguir processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem e, então, avaliá-lo como compatível com esses conhecimentos.

Comungamos com Koch e Travaglia (2011), quando postulam que a coerência poderia ser vista como uma teoria do sentido do texto, sob a ótica de que o usuário da língua tem competência textual e que a língua só funciona efetivamente na comunicação, na interlocução e com todos os seus componentes – sintáticos, semânticos, pragmáticos, socioculturais entre outros.

Diante da complexidade em se definir esse termo, Koch e Travaglia (2009) declaram que a análise da coerência textual deve considerar alguns pontos relevantes, como verificar a contribuição da coerência para a constituição do texto; identificar se há textos incoerentes, ou seja, o não texto; verificar ainda se a coerência pode ser vista como característica textual e se há tipos de coerências diferentes de acordo com os diferentes textos.

Assim, ao abordar o primeiro ponto, os autores *op cit.* afirmam que:

É a coerência linguística que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (...) permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global (2009, p. 53).

Na perspectiva desses autores é a coerência que promove a textura, entendendo-se por esse termo o que tem capacidade de transformar uma sequência linguística em texto, portanto, podemos declarar que a coerência origina a textualização.

A coesão, apresentada por Halliday e Hassan (1976) *apud* Koch (2004) como fator determinante da textura, é concebida, por Marcuschi (1983) e Koch e Travaglia (2011) como um dos fatores de coerência que contribui para a constituição do texto, mas não é condição indispensável para que o texto seja coerente, pois há textos sem coesão, mas coerentes; por outro lado, há textos coesos e, em determinado contexto, incoerente. Isso demonstra que a coesão não promove a textualização, como se pensava no início dos estudos.

A partir da hipótese de haver texto incoerente, aborda-se a segunda questão levantada por Koch e Travaglia (2011): existe o “não texto”? Há divergências quanto à resposta afirmativa/negativa. Para Beugrand e Dressler (1981), por exemplo, que definem a coerência como critério de continuidade de sentidos, haverá textos sem coerência quando o receptor não conseguir identificar qualquer continuidade, quer seja por pela discrepância entre os conhecimentos exigidos ou pela inadequação entre esses conhecimentos e sua cognição; aderem-se a essa linha Marcuschi (1983) e Koch e Fávero (1985).

Já Charolles (1987) *apud* Koch e Travaglia (2011) afirma não haver o texto coerente ou incoerente em si, uma vez que depende muito dos usuários – o produtor e o receptor – e da situação. Segundo ele, o receptor do texto age como se este fosse sempre coerente e se esforça para calcular seu sentido e, nesse exercício, existe sempre a possibilidade de se encontrar um contexto, uma situação em que a sequência de frases tida como incoerente constitua um texto coerente.

É importante, porém, ressaltar que os exemplos de Charolles se limitam a duas frases. Para Koch e Travaglia (2011), a aplicação desses pressupostos em textos maiores se tornaria problemática.

Contudo, é o próprio Charolles (1987) *apud* Koch e Travaglia (2011) que admite a existência da incoerência textual pelo uso inadequado de elementos linguísticos, o que violaria seu valor e sua função e ainda comenta o fato de que, muitas vezes, sequências linguísticas são consideradas incoerentes por não apresentarem uma relação aparente entre os enunciados.

Koch e Travaglia (2009, p. 60) corroboram em parte com os pressupostos de Charolles (1987) ao compreenderem que “o mau uso dos elementos linguísticos e estruturais cria incoerências no nível local. Se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, o receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e teríamos um texto incoerente em si”.

Concordamos com Koch e Travaglia (2009), pois já que produtor e receptor são cooperativos, um texto aparentemente com alto grau de incoerência, na verdade, poderia conter intenções do produtor, o que o tornaria coerente, como nos casos de textos do gênero propaganda e poesia.

Há ainda outro fator a ser considerado: a competência linguística do falante tornaria quase improvável o aparecimento de um texto com um nível elevado de violação dos elementos linguísticos.

O terceiro ponto levantado por Koch e Travaglia (2009) sobre a análise da coerência é se ela pode ser vista como característica do texto. A resposta é que ela não é somente uma

característica, mas depende da interação do texto, de quem o produz e para quem o faz, haja vista que o produtor do texto possui intenção comunicativa ao construir o texto e, para tanto, leva em consideração todos os fatores da situação, usa seus conhecimentos linguísticos e de mundo. Ao elaborar o texto, articula pistas que permitem ao receptor calcular um sentido do texto, estabelecendo sua coerência por meio das mesmas pistas usadas pelo produtor.

Por fim, a última questão levantada refere-se à possibilidade de haver tipos de coerências para os diferentes textos. Embora Beugrand e Dresller (1983) e Charolles (1987) afirmem que os estudos da tipologia apenas se relacionem indiretamente com os estudos da coerência, Koch e Travaglia (2011) levantam a hipótese, com a qual compactuamos neste estudo, de que o conhecimento das superestruturas de cada tipo de texto auxilia na compreensão, logo tem a ver com a coerência.

A aplicação dos estudos sobre coerência textual, principalmente no que se refere às ideias de Marcuschi (1983), Costa Val (1999; 2004) Koch e Travaglia (2009, 2011) no ensino de Língua Portuguesa é importante, uma vez que permite a compreensão de que não se pode afirmar que um texto é bom ou ruim, coerente ou incoerente, com sentido ou sem sentido, sem considerar a situação de interlocução em que ele acontece porque todo texto tem que ser analisado em função de seu contexto.

Para contribuir com o desenvolvimento da capacidade de compreensão crítica, na leitura e na escrita, deve-se propor ao usuário (aluno) que considere quando, onde, para que e para quem o texto será produzido, ou seja, que, na construção da coerência e na apreciação do texto, deve-se levar em conta a situacionalidade, a intencionalidade, a aceitabilidade pretendida e a intertextualidade.

2.3 Coesão

Paralelamente às definições de coerência, como uma espécie de oposição/distinção, aparecem os estudos sobre coesão. Opondo-se à coerência, esta é demonstrada no texto por meio de marcas linguísticas aparentes na superfície textual, de caráter linear, uma vez que é empregada na organização sequencial do texto.

Muitos autores não diferenciam a coerência da coesão, outros fazem a distinção utilizando expressões mais específicas, como coerência microestrutural ou coerência local quando se referem ao que foi explícito no parágrafo anterior e coerência global quando se reportam ao que foi definido no início do texto. Diante das várias pesquisas nesse campo, faz-se necessário apresentar as ideias de alguns estudos para uma melhor compreensão da coesão textual.

Halliday e Hassan (1976) *apud* Fávero (2002) comentam que a coesão refere-se ao modo de como o texto está estruturado semanticamente, é a relação de sentido entre dois elementos textuais de modo que um deles tem de ser interpretado considerando o outro. Para eles, existe a coesão gramatical e a coesão lexical, mas não seriam somente as relações coesivas que dariam textualidade ao texto; eles atribuem esse princípio à coerência.

Widdowson (1978) *apud* Koch e Travaglia (2011, p. 18) postulam que a coesão “é o modo pelo qual as frases ou parte delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional”; segundo ele a coesão não se relaciona ao aspecto pragmático e sim aos índices sintáticos do texto.

Já Beaugrand e Dresller (1981) *apud* Fávero (2002) afirmam ser a coesão a maneira de como os elementos da superfície textual se encontram relacionados entre si, sequencialmente, por meio de marcas linguísticas, assim como Marcuschi (1983), que diz ser a coesão a estruturação da sequência superficial do texto e a sua linearidade a partir do enfoque linguístico; seria uma conexão sequencial.

Por fim, Charolles (1987) *apud* Costa Val (2004) apresenta a ideia de coesão como relações de identidade, de inclusão ou associação entre os elementos constitutivos do enunciado. Nessa ótica, o autor pressupõe que se o elemento conector não estiver explícito poderá haver um erro de cálculo de significado e que, nesse caso, ter-se-ia coerência, e não coesão.

Embora muitos estudos apresentem ideias distintas sobre coesão e coerência, há autores que defendem a ideia de que esses dois elementos textuais estão intimamente ligados no processo de produção e compreensão de textos.

Koch e Travaglia (2011, p. 25) analisando os estudos de Bernárdez (1982) afirmam que “a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão de textos, porque é o resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos”; a essa afirmação subjaz a ideia de que o texto não seria coerente em detrimento de determinadas relações entre suas frases, mas que essas relações existiriam devido à coerência do texto.

2.4 Fatores pragmáticos

Embora a ênfase desta pesquisa esteja na análise da coerência e da coesão do texto, o que foi exposto até aqui sobre esses dois elementos da textualização deixa clara a importância da análise dos fatores pragmáticos - situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade - para a produção e recepção de textos.

Esses elementos pragmáticos seriam de dois tipos: contextualizadores, que auxiliariam na ancoragem do texto diante da situação comunicativa; e perspectivos, que contribuiriam para o avanço de expectativas a respeito do texto. Como exemplos do primeiro podemos citar os elementos gráficos e do segundo, título, autor, estilos de época.

Entre esses cinco fatores, estudados por Beaugrand e Dresler (1983) *apud* Costa Val (1999), a intencionalidade e a aceitabilidade referem-se aos protagonistas do ato comunicativo, ou seja, estão centrados no produtor e no receptor do texto.

A intencionalidade diz respeito ao esforço do produtor na construção de um discurso coerente, coeso e capaz de atender as expectativas que tem em mente numa determinada situação comunicativa. O objetivo pode ser informar, convencer ou pedir, entre outros. São esses objetivos que orientarão a elaboração do texto.

Por outro lado, a aceitabilidade refere-se à expectativa do receptor. Este espera que o conjunto de ocorrências que recebe seja um texto coerente, coeso, útil e relevante e, segundo Costa Val (1999, p. 11), “capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor”.

Charolles (1978) *apud* Costa Val (1999) declara que, geralmente, o receptor acredita na coerência do produtor, por isso se empenha em captar essa coerência, fazendo deduções e colocando a serviço da compreensão do texto todo seu conhecimento.

Dessa forma, o receptor estabelece um contrato cooperativo com o produtor de tal forma que eventuais falhas do produtor não sejam consideradas significativas, uma vez que o sentido do texto, muitas vezes, pode estar na sua aparente falta de sentido, como se pode ver nas piadas.

O terceiro fator de textualização ligado à pragmática é a situacionalidade. É ela que diz respeito aos elementos responsáveis pelo sentido do discurso e orienta não só o produtor, como também o receptor do texto. Assim, um texto menos coeso e menos claro em determinada situação comunicativa pode ser mais adequado.

Entretanto, o produtor deve ter alguns cuidados, como certificar-se de que conhecimentos o receptor dispõe para saber se pode contar com eles ao não explicitar os elementos coesivos no seu discurso. Esses conhecimentos podem ser oriundos do contexto imediato ou preexistir no ato comunicativo.

O interesse do receptor pelo texto também está sujeito ao grau de informatividade que este contém. Esse é mais um fator apontado por Beaugrand e Dresler (1983) *apud* Costa Val e faz alusão à medida de que as informações de um texto são esperadas ou não. Um discurso menos previsível e mais informativo pode ser, aos olhos do receptor, mais trabalhosa, porém mais interessante.

Contrariamente a essa ideia, se o texto for elaborado com muitas informações inusitadas, poderá ser rejeitado pelo receptor, que não conseguirá processá-lo. Nesse sentido, o ideal é que o texto mantenha um nível mediano de informatividade, no qual alternam informações, cujo processamento seria imediato, com outras mais trabalhosas, que exigiriam mais do receptor.

Ainda em relação à informatividade do texto, segundo Costa Val (1999) devemos considerar um outro aspecto relevante: a suficiência de dados. Para a autora o texto precisa ser apresentado com todas as informações para que sua compreensão esteja de acordo com aquilo que o produtor pretende. “Não é possível, nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho” (COSTA VAL, 1999, p. 14-15).

Por fim, o último fator pragmático proposto por Beaugrand e Dresler (1983) *apud* Costa Val é a intertextualidade. Segundo eles um discurso constrói-se por meio de uma relação entre o que já foi e o que vai ser dito. Dessa forma, muitos textos só fazem sentido quando analisados em relação a outros textos, os quais funcionam como seu contexto.

Isso acontece porque cada texto retoma textos anteriores, reafirmando uns e contestando outros e, utilizando sua matéria prima, se inclui nessa cadeia verbal, pedindo resposta e se propondo como matéria prima para outros textos futuros. Nesse sentido, os textos dialogam entre si, embora, muitas vezes, o autor não se dê conta de quantos textos ele se apropria para produzir o seu; mesmo que ele não (re) conheça todos os textos envolvidos na construção dos textos que ele ouve ou lê. Ainda assim, sem “enxergar” todo o processo, está lidando com a intertextualidade.

2.5 As metarregras de coerência

Para completar as referências aos sete princípios da textualização como importantes parâmetros para se estabelecer a noção de texto, é fundamental apresentar as quatro metarregras de Charolles (1978) no que diz respeito à coerência textual: repetição, progressão, não contradição e relação; aqui tratadas, conforme Costa Val (1999) por continuidade, progressão, não contradição e articulação.

A opção por modificar a nomenclatura de duas metarregras, segundo a autora, deve-se ao fato de que, no primeiro caso, “continuidade” é um termo que melhor representa a ideia de unidade temática que se quer atribuir à palavra “repetição”, na tradução do idioma francês para o português (COSTA VAL, 2000).

Já a metarregra “relação” foi rebatizada com o nome de “articulação” com o intuito de ampliar os tipos de relações que podem ser estabelecidas no texto. Enquanto Charolles (1978) delimita as relações de causa, condição ou consequência para a coerência do texto, a autora destaca que:

O termo *articulação* não cobrirá apenas essas três relações. Com ele estarei me referindo à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns com relação aos outros (COSTA VAL, 1999, p. 27)

Ressaltamos que a opção por analisar os elementos da textualização coesão e coerência à luz das metarregras de Charolles (1978) e de Costa Val (1999) deve-se à significância dos seus estudos à respeito da coerência do texto.

Partindo da análise de textos de alunos do Ensino Médio e das intervenções feitas por docentes por ocasião dessas produções, Charolles (1978) relata que, ao ler o texto do aluno, o professor tem acesso ao mundo de acordo com o texto que foi emitido, o que lhe permite, “de um lado, aceitar o discurso coerente (nesse mundo) e, de outro lado, recuperá-lo num sistema de coerência considerado perfeito que é, ao mesmo tempo, o seu, o do aluno e de todos os eventuais receptores”, (CHAROLLES, 1978, p.35).

Assim, conforme Charolles (1978) *apud* Martins (2008) os professores, por não disporem de um efetivo conhecimento do sistema de regras que norteiam a boa formação textual, “ (...) fazem intervenções sem uma base teórica definida e, portanto, mal controlada e pouco eficazes” (MARTINS, 2008, p.38).

Nesse sentido, Charolles (1978) apresenta contribuições importantes ao propor o redimensionamento das estratégias de intervenção que o professor desenvolve frente ao texto do aluno, tornando-as mais eficazes e justas.

A opção que fizemos por tomar Costa Val (1999) como autora basilar para este estudo empírico está também atrelada à análise textual que a autora faz de cem textos produzidos no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em 1983, por candidatos entre 17 e 22 anos.

Encontramos, nessa análise, algumas similaridades com o nosso estudo, principalmente no que se refere ao gênero textual analisado – a dissertação - e os critérios utilizados para avaliar a coesão e a coerência do texto – as metarregras de Charolles (1978). Assim, optamos por esses autores por compreendermos também que as metarregras, associadas aos fatores pragmáticos da textualidade, podem provocar reflexões acerca das infrações cometidas no gênero dissertativo-argumentativo – objeto de estudo desta pesquisa.

Acreditamos que há uma grande possibilidade de aplicação desses princípios em sala de aula, desde que sejam tomados de modo flexível, levando-se em conta a diversidade de tipos e gêneros textuais; entretanto, assim como Charolles (2002, p.45), estamos conscientes de que essas metarregras não devem ser rigorosas e finalizadoras, mas devem fazer, “(...) uma apreensão geral, aproximativa e, ainda, pré-teórica da questão”.

Diante da textualização, Costa Val (2004) defende a articulação dos elementos da constituição semântica e formal do texto, mas condicionam o funcionamento, a pertinência efetiva do texto, à situação de interlocução. A autora *op cit.* (2004, p. 42-43) ainda declara que “(...) a coerência e o sentido não estão no texto, mas são processados na situação de interlocução, (...)”. Corroboramos com essa ideia, pois a consideramos fundamental para o ensino, sobretudo para a prática de leitura e produção textual.

Dessa forma, os autores defendem a indissociabilidade entre os aspectos semântico e pragmático, o que os leva a não considerar relevante a distinção entre coerência e coesão. Embora concordemos com os pesquisadores, neste estudo faremos a separação desses dois princípios para a exposição geral das análises dos textos, a fim de tornar mais clara ao leitor de nossa pesquisa os efeitos da intervenção.

Posto isso, a contribuição que as quatro metarregras de Charolles (1978) podem dar à produção de sentido dos textos foi retomada por meio das explicações que Costa Val (1999; 2004) apresenta, quando as explica e renomeia duas dessas regras. A metarregra da repetição passa a ser denominada continuidade e a da relação recebe o nome de articulação, nomes estes que adotamos nesta pesquisa. As outras duas metarregras continuam nomeadas como progressão e não contradição.

Essas regras de coerência interferem na semântica dos enunciados, nas sequências de frases e, portanto, agem sobre o nível linguístico. Também as metarregras consideram os

aspectos pragmáticos que estão ligados aos interlocutores da ação comunicativa. Desse modo, influenciam na gramática do texto, uma vez que abordam a questão discursiva.

É importante ressaltar o fato de que para concebermos a ideia de (in) coerência textual, além de considerarmos o princípio da interpretabilidade, levamos em conta os tipos e gêneros textuais, assim como Koch e Travaglia (2009, p. 61) hipotetizam “(...) diferentes tipos de texto podem diferir quanto ao número e/ou quanto ao tipo de pistas da superfície linguística que apresentam ao receptor do texto para que ele possa estabelecer o sentido desse texto”, ou seja, um texto com problemas de coesão, pode também possuir incoerência, principalmente a local, se analisado à luz dos gêneros textuais.

Essa ideia pode ser associada a dois fatores: que a coesão é a manifestação da coerência na superfície do texto e que os elementos linguísticos coesivos e outros que se encontram na superfície do texto funcionam como pistas que o autor “deixou” em função da sua intencionalidade e de como ele quer que o receptor recupere o texto.

Assim, os Tipos/gêneros de textos podem se diferenciar quanto ao esquema estrutural – a superestrutura, uma vez que “textos narrativos têm estrutura diversa de texto descritivo e dissertativo e (...) o conhecimento ou não, a utilização ou não das características das superestruturas de cada tipo, pode auxiliar ou dificultar o estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 62).

Conforme os autores, o texto dissertativo acadêmico ou de propaganda exigem mecanismos de coesão específicos. Nesses gêneros as recorrências fonológicas e estruturais praticamente não aparecem, dando espaço para a referenciação e a sequenciação, ou seja, os mecanismos coesivos adequados para a dissertação argumentativa sustentam-se no encadeamento referencial por substituição e pela coesão sequencial.

Tomamos como parâmetro para a hipótese de Koch e Travaglia (2009), com a qual concordamos e nos dispusemos a verificar empiricamente, o texto do gênero dissertativo argumentativo.

Expostos os estudos de Charolles (1978) e Costa Val (1999) sobre as metarregras de coerência, e ainda as hipóteses levantadas por Koch e Travaglia (2009) sobre coerência aplicada ao tipo/gênero de texto, passamos a apresentar as metarregras de coerência.

A primeira metarregra, a continuidade, está ligada a procedimentos que possibilitam a unidade temática. Esta é marcada pelo uso de recursos coesivos como retomadas pronominais, sinônimos, antônimos etc. A utilização desses recursos mostra ao leitor que o assunto abordado está sendo retomado e possibilita ligar uma frase a outra(s), substituir termos e recuperar sintagmas e frases.

Há o desenvolvimento do tema entre frases e parágrafos até chegar ao todo textual. É a ideia de repetição que Charolles (2002, p. 49) resume “Para que um texto seja, microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”.

A segunda metarregra é a progressão, que mantém estreito vínculo com a continuidade temática e é desenvolvida em um texto à medida que o tema vai se processando e outros assuntos vão surgindo. Um texto não deve ficar repetindo seu próprio assunto, com a repetição, por exemplo, de enunciados que dizem a mesma coisa. Portanto, produzir um texto, com coerência, é buscar um elo com a continuidade temática e a progressão semântica. Charolles (2002, p. 58) a define assim: “Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”.

A não contradição, terceira metarregra, articula-se às outras duas, uma vez que diz respeito à lógica interna e externa do texto, para não ocorrer desvios sobre o tema. É sinalizada pelo uso de dêiticos, de pronomes, de advérbios, dos tempos e dos modos verbais, de modalizadores e de operadores argumentativos etc. Charolles (2002, p. 61) assim a define:

“Para que um texto seja micro e macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência”.

A última metarregra é a da articulação que, relacionada às outras três, demonstra que os fatos precisam estar concatenados e articulados, para os interlocutores alcançarem sucesso na produção do sentido. Chamada de metarregra da relação, é definida por Charolles (2002, p. 74) da seguinte forma: “Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”. Essa metarregra é de ordem pragmática e aquilo que é enunciado deve fazer parte do conhecimento do leitor, que é quem avalia. É realizada através de conectivos, articuladores, entre outros.

Finalizando as metarregras, base de sustentação desta pesquisa, consideramos pertinente apresentar um aporte teórico sobre os gêneros, uma vez que tomamos como hipótese o fato de que o conhecimento dos gêneros e tipos textuais auxilia na produção de textos coerentes.

2.6 Os Gêneros Textuais

Muitas pesquisas, atualmente, dedicam-se ao ensino de língua com base nos gêneros textuais, uma vez que estes são a base da comunicação oral e escrita. Conforme posto por Bakhtin (1997), todo uso que os sujeitos fazem da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um gênero de texto.

Ainda segundo esse autor, os gêneros do discurso:

Nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

Assim, na esfera jurídica o parecer, a petição, a intimação, a sentença são exemplos de gêneros de texto mais recorrentes; na esfera religiosa: a novena, a reza; na esfera acadêmica: a conferência, a palestra, a comunicação em congressos, o artigo científico, a resenha, o relatório e os mais modernos, como aqueles veiculados na internet, como *e mail*. Todos esses são exemplos de organização discursiva da linguagem, ou seja, de gêneros textuais.

Os escritos de Bakhtin (1997) revolucionaram o ensino de língua em muitos países da Europa e das Américas; por meio deles, muitos pesquisadores viram a necessidade de o ensino da escrita na escola passar da tipologia aos gêneros textuais. No Brasil, estudos desenvolvidos por Marcuschi e Koch (1998); Marcuschi (1998; 1999); Koch (1997; 1998; 1999; 2002) foram significativos.

Nessa linha, são relevantes os estudos textuais sob a ótica bakhtiniana, os quais se tornaram, conforme Koch (2002), um campo de pesquisa promissor. Bakhtin (1997, p.279) fez uso do conceito de gênero pela primeira vez, apresentando a seguinte definição:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas das atividades humanas (...) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua (...), mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e, todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual.

Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominados gêneros do discurso.

Desse modo, os pressupostos bakhtinianos, apontam os gêneros textuais como componentes culturais e históricos, configurações repetitivas e expressivas de interagir em conjunto, que ordenam e estabilizam as relações sociais.

A posição defendida é a de que a linguagem é forma de ação e que se constrói por meio do discurso situado e compartilhado, assim tem-se que reconhecer dois aspectos relevantes dessa construção: essas ações de linguagem expressam intenções comunicativas de sujeitos sociais e as formas de organização do discurso estão vinculadas às esferas sociais de comunicação, nas quais esses discursos circulam.

Soares (1991, p. 18) defende a importância do usuário da língua, ao entender que “a comunicação não se processa mediante palavras e frases isoladas, sem estarem vinculadas com outras palavras e frases, ou do contexto”. Para ela, a comunicação se dá através de configurações chamadas textos, que são objetos discursivos, vinculados a um dado universo de referencial.

A partir dos pressupostos de que o texto é manifestação linguística e, por isso, pleno de significados, adotou-se também a concepção de que ser proficiente na própria língua demandaria saber utilizar-se dos recursos linguístico-discursivos que ela coloca à disposição de seus falantes. Ao apropriar-se de tais recursos, as condições de interpretação e produção de textos dos usuários seriam ampliadas, dando-lhes possibilidades de transitar pelos diversos gêneros discursivos ao seu redor.

Dentre os vários pontos sobre o gênero, levantados em seus estudos, Bakhtin (1997) trata dos três fatores constituintes do enunciado, a composição, o conteúdo temático e o estilo. O autor explica que o primeiro refere-se à estruturação ou esquematização do texto, como uma poesia, que se estrutura em estrofes ou um artigo de opinião, que se estrutura em torno de uma tese e argumentação. Para Koch e Elias (2012, p.109) “Do ponto de vista da composição dos gêneros, deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição de informações e os elementos não-verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação”.

Ainda sobre os constituintes do gênero, sob a perspectiva do conteúdo, Koch e Elias (2012) dizem que cada gênero tem afinidade com determinados temas. Uma poesia, geralmente trata de subjetividade; ao contrário do artigo de opinião, que aparece em veículos de comunicação de massa, exige linguagem persuasiva, mas não se sustenta nos sentimentos.

Por fim, o último fator refere-se ao estilo, que é a seleção da linguagem e intencionalidade do autor para interagir com o leitor por meio do texto.

Assim, segundo Bakhtin (1997), a escolha do gênero seria determinada em função da especificidade de um dado campo discursivo, tais como tema e parceiros da interação. Sob essa perspectiva, para falar, os usuários se apropriam sempre dos gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo.

Nessa mesma linha, Shneuwly e Dolz (2004, p. 26) destacam três ideias centrais da visão bakhtiniana:

1. Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva.
2. Essa base chega a escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros.
3. Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade. Eles têm uma certa estrutura definida por sua função; eles são caracterizados por aquilo a que chamamos, um plano comunicacional. Finalmente eles são caracterizados por

um estilo, que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero.

Corroborando com essa ideia, Koch (2002, p. 53) argumenta que a competência discursiva dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Para a autora, essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos; da mesma forma pensa Marcuschi (2008, p.187), ao afirmar que:

Um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca dos gêneros dos textos que estão produzindo ou que devem produzir. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.

Por conseguinte, os gêneros podem ser caracterizados conforme a atividade sociodiscursiva a que servem, pois conforme relata Marcuschi, (2002), quando se conhece um gênero, tem-se acesso a uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares.

Consequentemente, o conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais em que se inserem. Nesse contexto, Bronckart (1999, p. 103) aponta que a apropriação dos gêneros é relevante, inclusive, para que o falante se posicione ativamente no meio em que está inserido, pois é um:

Processo fundamental de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, uma vez que é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletirem e agirem produtivamente e positivamente na sociedade.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam as ações humanas, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

Isso pode ser confirmado por Bazerman (2005, p.106), quando declara que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. Isso mostra que cada pessoa pode tornar-se, por meio dos gêneros, apta a participar ativamente dentro dos espaços discursivos que se inserem, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas.

Bronckart (1999) vai além ao salientar que os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. Sendo assim, o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem em diferentes situações de comunicação é o que possibilita aos aprendizes o entendimento do texto como um construto social, que adquire legitimação na relação entre texto e contexto de produção e distribuição.

Bonini (2001) compartilha a ideia de gênero com Bronckart (1999) e a amplia quando expõe que a língua, sob o ponto de vista de sua efetivação, reflete, por meio dos gêneros, os padrões culturais e interacionais da comunidade. De outra forma, os gêneros são as entidades empíricas que codificam os traços característicos e estruturais das muitas práticas sociais que estão no mundo, assim como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos nessas ações.

Ainda em relação aos gêneros, é importante salientar várias releituras que vêm sendo realizadas a partir da perspectiva de Bakhtin (1997). Esses estudos têm sido empreendidos com fins didáticos e aplicados na área educacional por muitos estudiosos, como Dolz, Schneuwly e Bronckart (1993), os quais consideram os gêneros como suporte das atividades de linguagem.

Esses autores são membros do Grupo de Genebra, na Suíça, um grupo de estudos que se propõem a pesquisar metodologias diversas com o intuito de promover a acessibilidade dos gêneros sociais à instituição escolar. Uma dessas metodologias é o ensino do gênero por meio da Sequência Didática, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97).

Contudo ainda há discrepâncias com relação à noção de gênero textual/discursivo e de tipo de texto. Nossa prática docente e o convívio com professores nos mostraram que para muitos, tipo e gênero de texto se equivalem. Assim, há confusão, por exemplo, em compreender uma tipologia dissertativa diferentemente do gênero dissertativo.

Sobre isso, Marcuschi (2003, p. 22) diferencia “usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”.

Compactuando com Marcuschi (2003), Gomes (2003, p.9) declara que:

Na produção de um texto articulam-se o tipo de texto e o gênero desenvolvidos a partir das relações sócio-interacionista-funcionais. O gênero define-se como uma ‘ação social’ permitindo a concretização do texto levando em conta o público a que se dirige e sua finalidade. Com relação à escolha do tipo textual essa é resultante de correlação entre os elementos linguísticos que o compõem e suas condições de produção delineadas a partir de processos sócio-interacionistas elegendo assim a forma mais adequada para a transmissão do conteúdo textual.

Assim, podemos dizer que os tipos textuais referem-se, basicamente, às conhecidas categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, tradicionalmente trabalhadas na escola. Quanto ao gênero textual/discursivo, “(...) essa expressão é utilizada como uma noção propositalmente vaga para denominar os textos materializados, encontrados no cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição” (MARCUSCHI, 2003, p. 23).

É relevante ressaltar que, segundo o referido autor, enquanto existe um número limitado de tipos textuais, há um número ilimitado de gêneros textuais/discursivos - redação de vestibular, artigo acadêmico, bula de remédio, telejornal, coluna esportiva, editorial, contrato de trabalho, manual de instruções, entre outros.

Diferentemente do trabalho com tipos textuais, que priorizam a estrutura textual - narração, descrição, dissertação - o trabalho com gêneros textuais/discursivos leva em conta, além da estrutura, a relação do texto com o seu contexto de produção e de recepção.

Em relação ao gênero/tipo textual, Santos (2010) aponta que até mesmo em cursos de Licenciatura em Letras, os alunos têm dificuldade quanto à compreensão de gêneros e tipos textuais. Em estudo realizado pela autora no município de Escada, a 59 quilômetros da capital pernambucana, em uma instituição privada, objetivou-se analisar textos de diferentes gêneros quanto aos seus propósitos comunicativos, respeitando forma, função e linguagem.

Os resultados apontaram que os textos produzidos pelos alunos ingressantes apresentavam mais problemas que os dos acadêmicos concluintes; e os dados coletados no questionário evidenciaram que, no Ensino Médio, o estudo dos gêneros a partir de uma visão pragmática não fora significativo ou sequer acontecera.

A partir do pressuposto de que o ensino de Língua Materna foi, para esses alunos, ineficiente no sentido de que não desenvolveram satisfatoriamente a competência para

produzir textos de acordo com a funcionalidade de cada gênero, a autora sugere que, no Ensino superior, ao estudar os gêneros sob uma perspectiva teórica e prática, os acadêmicos foram solucionando problemas quanto ao uso da linguagem em textos escritos ao longo dos semestres.

Assim, salientamos mais uma vez a importância dos estudos apresentados por Bakhtin (1997), os quais foram retomados em várias pesquisas tomando os gêneros textuais como objeto de estudo. Entre elas destacamos a corrente sociointeracionista de Bronckart e Scheneuwly e a corrente sociorretórica de Swales e Bazerman (*apud* BONIFÁCIO; MACIEL, 2010).

Resumidamente, podemos dizer que a vertente sociointeracionista é voltada para questões de ensino e aprendizagem, tal como é postulado por Vygotsky (1993), contribuindo para o entendimento de que a interação entre professor e aluno em sala de aula é imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem.

Já a corrente sociorretórica é voltada para o estudo entre o uso da linguagem e seu contexto de ocorrência, ou seja, considera o uso da linguagem como oriunda do contexto em que é empregada.

É nesse contexto teórico que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2002) propõem a utilização dos gêneros textuais para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, partindo do pressuposto básico de que o texto é um construto social fruto da interação social que apresenta diferentes formas de acordo com seus desígnios sociais.

De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2002) o Ensino Médio deve proporcionar oportunidades para que os estudantes compreendam de forma mais aguçada os mecanismos que regulam o idioma; para isso, os estudantes devem ter contato com textos de diversos gêneros. Assim, essa etapa do ensino deve estabelecer competências e habilidades que desenvolvam o potencial de criticidade e a percepção das várias possibilidades de expressão da língua; além de capacitá-lo como um leitor efetivo de variados gêneros de textos que circulam em nossa sociedade.

Esse documento foi elaborado sustentando-se na concepção teórica bakhtiniana de língua e gênero e alicerçado nas propostas metodológicas do grupo de Genebra, principalmente quanto aos estudos realizados por Bronckart (1999) e Dolz; Schneuwly (2004) *apud* Sousa; Pereira (2009) no que diz respeito a metodologias inovadoras, objetivando proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais eficiente em relação à leitura e à escrita.

Uma das metodologias citadas no documento refere-se à sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) a qual visa à organização de:

(...) agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a temas nele abordados, mídias e suportes em que circulam, domínios ou esferas de atividades de que emergem, seu espaço e/ou tempo de produção, tipos ou sequências textuais que os configuram, gêneros discursivos que nele se encontram e comunidades que o produzem (PCNEM, 2002, p.36).

Nesse aspecto, a justificativa para o desenvolvimento da prática de ensino no contexto escolar sob a ótica dos gêneros textuais que perpassa todo o documento é proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, para que os alunos reconheçam a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social.

Bakhtin (1992) afirma que não há como os indivíduos se comunicarem, a não ser através dos gêneros de texto orais ou escritos, pois como construtos de natureza social, linguística e cognitiva, funcionam como modelos de referência para o usuário da língua.

Diante disso, a transposição da concepção social, interacionista e discursiva de linguagem, para uma abordagem didática dos gêneros textuais, deve contemplar dois aspectos principais: o desenvolvimento e a reflexão linguística.

Assim, há que se falar, em primeiro plano, sobre o desenvolvimento da competência discursiva para usar a língua em diferentes contextos, através de gêneros textuais orais e escritos e, posteriormente, sobre o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, ou seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito a produzir e compreender textos de diferentes gêneros. Ainda vale lembrar que, fala-se aqui do contato com os gêneros por meio da leitura e da escrita.

Nessa direção, as práticas escolares de ensino e aprendizagem, pautadas no desenvolvimento da competência para o uso da língua em gêneros, passam a ter um caráter social e funcional, como aprender a ler para informar-se sobre um emprego, aprender a falar para apresentar-se publicamente, aprender a escrever para reclamar direitos.

No bojo das reflexões sobre a função da leitura e da escrita, a escolha por um determinado gênero de texto (classificados de jornal, seminário, carta de reclamação, entre outros), está ligada à capacidade do sujeito para acionar, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos denominado capacidades linguística.

Para entendermos como se dão a apropriação, a produção e a recepção dos gêneros textuais no cotidiano, autores como Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) orientam que se deve considerar como as ações de linguagem se relacionam em três aspectos: com o contexto social e subjetivo em que essas ações se inscrevem; com a capacidade do falante de acionar modelos textuais adequados para a produção do gênero escolhido; e com a capacidade de o sujeito selecionar expressões linguísticas de codificação do gênero.

É a esse conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística, acionados na produção do gênero de texto, que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) apud Sousa; Pereira (2009) denominam capacidades de linguagem.

A primeira a ser tratada aqui é a capacidade de ação, a qual se refere à escolha adequada do gênero, em relação ao contexto comunicativo, às intenções que movem sua produção, aos interlocutores, aos papéis sociais que estes desempenham no processo interativo, e ao conteúdo dizível por meio do gênero escolhido.

Já a discursiva, está voltada à capacidade que o sujeito tem para acionar, adequadamente, padrões textuais e sua infraestrutura textual.

Por fim, os autores também apresentam a capacidade linguístico-discursiva, que é relativa ao domínio dos mecanismos da língua. A ela, estariam associadas a escolha das expressões, a coesão textual, as flexões dos verbos, a ortografia, entre outros – característicos de um determinado gênero de texto. Nesse aspecto, nenhuma escolha linguística é ingênua, haja vista ser fruto de intenções e com pretensão de provocar efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros possibilita compreender melhor o que acontece com a linguagem quando ela é utilizada em uma determinada interação (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002). Vistos dessa forma, os gêneros textuais podem ser apreendidos como ferramentas indispensáveis de socialização, usados para compreender, expressar e interagir nas diferentes formas de comunicação social.

É certo lembrar que os gêneros sempre estiveram presentes na sala de aula, mas em quantidade insignificante e, mesmo assim, de forma bastante institucionalizada, ou seja, as leituras e, principalmente as produções textuais foram, durante muito tempo, textos sem qualquer sentido e função social para o aluno, pois não se criavam situações concretas, efetivas para a elaboração desses textos.

Assim, a produção do gênero carta de reclamação, por exemplo, simplesmente se restringia a uma proposta pronta, fechada e sem finalidade alguma, pois o aluno não “enxergava” o receptor e muito menos a situação efetiva de comunicação.

Essa desvinculação entre a sala de aula e o mundo real ainda é um sério problema na maioria das escolas e, concernente à leitura e produção textual, tornou-se um motivo de pavor para a maioria dos alunos, que não conseguem escrever textos, e culpando-se ou sendo culpados por não “saberem” fazê-lo.

Nesse sentido, estudos de Soares (2004) apontam que, práticas docentes sustentadas por uma concepção de linguagem elitizada, uma das causas da segregação social na instituição escolar e da baixa competência linguística, principalmente no que se refere à escrita. Para que o trabalho com os gêneros textuais seja relevante aos alunos, ela declara que:

É importante que o ensino da língua incorpore a noção de letramento, que se refere ao estado e à condição de quem faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Ler e escrever não significam apenas a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo. Dessa forma (...) o conceito de letramento (...) é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e leitura em suas práticas sociais (SOARES, 2004, p. 31-39).

A partir disso, Bazerman (2006) argumenta que a familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite ao indivíduo, de alguma forma, compreender a complexidade das interações e empreender seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas.

Diante de tal situação, acreditamos que o trabalho com gêneros pode propiciar aos alunos um envolvimento muito próximo do concreto em situações reais de uso da linguagem, de maneira que possam escolher meios adequados aos fins que se almeja alcançar na produção de gêneros, por isso, o contato com os mais variados gêneros que circulam socialmente deve ser priorizado desde as séries iniciais.

Assim, evidenciamos que a escola é um espaço importante para o desenvolvimento de competências comunicativas e as situações escolares podem se transformar em “ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Nessa perspectiva, adotamos os gêneros textuais no estudo empírico, uma vez que concebemos a ideia de que eles podem ser ferramentas norteadoras de ensino e aprendizagem de Produção Textual, possibilitando não só atividades gramaticais com a língua e a linguagem por si mesmas, mas porque promovem meios de desvelar os valores e ideologias que estão subjacentes às diferentes práticas sociais dos indivíduos.

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa deste estudo insere-se na categoria de pesquisa qualitativa, como um estudo longitudinal, pelo fato de analisar textos dissertativo-argumentativos produzidos por um grupo de alunos ao longo de um semestre.

Optamos pela metodologia qualitativa por aderirmos à ideia de que essa metodologia tem sido muito útil nas pesquisas educacionais, haja vista que os dados qualitativos conseguem representar a dimensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos, além de captar os significados das experiências no ambiente e subsidiar a compreensão das relações entre as pessoas, seu contexto e suas ações (ANDRÉ, 2001).

3.1 Participantes

Na fase inicial (Etapa 1), a pesquisa contou com o universo de 32 participantes. Entretanto, durante o percurso, apenas vinte estudantes participaram de todas as atividades desenvolvidas, por isso, o material produzido por doze alunos na Etapa 1, os quais não tiveram frequência regular nos oito encontros da oficina, não foi utilizado nesta pesquisa.

Destacamos que, dos 12 alunos que não participaram de todas as atividades, 2 foram transferidos para outra escola, e 10 não conseguiram conciliar a oficina com atividades acadêmicas, como monitoria e estágio. Mesmo assim, esses alunos solicitaram o material utilizado nos encontros e produziram alguns textos.

Assim, finalizamos a Etapa 3 com vinte participantes em todos os encontros, portanto a análise dos resultados será realizada com os textos dissertativo-argumentativos desses 20 alunos.

Participaram então vinte (20) alunos do Curso Técnico em Florestas, do 3º ano turma A, do Instituto Federal de Rondônia, câmpus de Ji-Paraná/RO - IFRO, com idade entre 16 e 20 anos, 14 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, oriundos de cidades vizinhas, da zona rural e da cidade de Ji-Paraná; todos esses estudantes concluíram o Ensino Fundamental em escolas da rede pública e ingressaram no IFRO câmpus Ji-Paraná com expectativas de acesso ao trabalho e à universidade.

Em decorrência da quantidade de atividades exigidas, como estágio, monitorias, visitas técnicas e aulas de laboratório, além de pesquisas, 95% dos participantes não trabalham formalmente, dedicando-se quase integralmente ao curso, conforme dados apresentados no questionário (Apêndice 2).

A relação desses participantes com a leitura e a produção textual não difere substancialmente dos demais jovens dessa faixa etária/nível de escolaridade. Nas informações apresentadas no questionário (Apêndice 2), 50% dos participantes apontaram a escrita como habilidade fundamental para a vida profissional e pessoal; 20% destacaram a leitura; 10% enfatizaram a oralidade, principalmente em público; e 20% apresentaram as três habilidades anteriores no mesmo grau de importância.

Ainda em relação ao questionário (Apêndice 2), a mesma porcentagem de alunos (50%) que apresentou a escrita como a principal habilidade para o desenvolvimento da competência linguística apareceu nas respostas para a pergunta “Qual é a sua maior dificuldade nas atividades desenvolvidas em Língua portuguesa?”. Em relação à leitura e interpretação de textos os dados apontam 35%; e quanto à oralidade, 15%.

A opção pela pesquisa com esses sujeitos foi norteadada por alguns fatores: o primeiro foi o fato de que esse grupo poderia representar as dificuldades linguísticas de outros jovens do Ensino Médio quanto à leitura e a escrita; o segundo foi a proximidade do curso Técnico em Florestas, inserido nas Ciências Agrárias, com a Educação Agrícola; e o terceiro foi o fato

de que a pesquisadora ministra aulas nessa turma, o que facilitou o acesso aos estudantes e aos textos analisados.

Acreditamos, assim como Gunther (2006), que o envolvimento do pesquisador com o seu tema de investigação, e aqui acrescentamos os sujeitos, observando o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real seja importante para o desenvolvimento do trabalho qualitativo.

3.2 Contexto da Pesquisa

Optamos por desenvolver nosso estudo no Instituto Federal de Rondônia /IFRO, que surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, com 15 anos de existência. O câmpus de Ji-Paraná, especificamente o local do estudo, iniciou seu funcionamento em março de 2009, sendo, portanto, uma instituição de ensino recente no município.

Ji-Paraná, cidade localizada na região central do estado, tem sua economia baseada na agropecuária e na indústria madeireira. Entretanto, desde o início da década de 90, existe uma crescente pressão sobre as formas de utilização dos recursos naturais, principalmente na indústria madeireira, considerada uma das responsáveis pela destruição das florestas de modo indiscriminado.

A partir da necessidade de maior sensibilização quanto às formas de uso e conservação da biodiversidade, o curso Técnico em Florestas do IFRO câmpus Ji-Paraná surgiu para atender a demanda regional, composta pela população urbana e rural, com o intuito de fomentar, através da geração de conhecimentos técnicos, formas alternativas de conciliar desenvolvimento e sustentabilidade.

Assim, visando a responder às demandas de profissionais que atendam à necessidade deste mercado, o curso objetiva colaborar para a elevação da qualidade dos serviços prestados à população nesta área da atividade econômica, preparando profissionais com conhecimentos para executar o processo de produção, manejo e industrialização dos recursos de origem florestal.

3.3 Instrumentos

Foram constituídos dois instrumentos para a realização do presente estudo: o primeiro, um questionário semiestruturado, com 13 perguntas, cujo objetivo foi levantar informações sobre a vida acadêmica dos participantes, suas concepções de leitura e escrita e visão sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar (ver Apêndice 2); o segundo, um conjunto de textos que foram discutidos durante a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias” (Anexo 3).

3.4 Material

O corpus deste estudo foi constituído por quarenta textos, sendo vinte produzidos, na Etapa 1 (pré-facto), anteriormente à “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias” e vinte, na Etapa 3 (pós-facto), todos do gênero dissertativo-argumentativo.

Na fase inicial (Etapa 1), a pesquisa contou com o universo de 32 participantes, logo, 32 textos. Entretanto, durante o percurso, apenas vinte estudantes participaram de todas as atividades desenvolvidas, por isso, o material produzido por doze alunos na Etapa 1, os quais não tiveram frequência regular nos oito encontros da oficina, não foi utilizado nesta pesquisa.

Assim, finalizamos a Etapa 3 com vinte participantes de todos os encontros, portanto o *corpus* da dissertação foi composto com os textos dissertativo-argumentativos desses alunos.

Vale salientar que tomamos como argumentação o que preconiza Garcia (1997) apud Orlando (2008, p. 12) sobre a argumentação formal:

Ao lado da argumentação informal – presente em quase todas as conversas – a argumentação formal, embora pouco diferente daquela, na essência, exige cuidados. Esta se caracteriza pela: (a) proposição – deve ser argumentável, e não uma verdade universal–; (b) análise da proposição; (c) formulação de argumentos – a argumentação propriamente dita, em que o autor apresenta as provas ou as razões, o suporte de suas ideias –; (d) conclusão, que deve ‘brotar’ naturalmente das provas arroladas.

Selecionado o *corpus*, os textos escolhidos para análise foram digitalizados (Anexos 2 e 5) sem que houvesse qualquer tipo de alteração, ou seja, todas as inadequações em relação à estrutura textual, à ortografia e às normas gramaticais foram conservadas.

3.5 Procedimento

Inicialmente, abordamos a turma em uma aula da disciplina de Língua Portuguesa em abril de 2013, quando discutimos questões pertinentes à produção do texto escrito. Na ocasião, os alunos expressaram seus anseios relacionados ao texto exigido pelo ENEM, falaram sobre as maiores dificuldades em passar suas ideias para o papel e ainda disseram que o fato de não saberem ler e escrever com proficiência afeta negativamente a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Posteriormente, apresentamos nosso projeto de pesquisa do mestrado e os convidamos a participarem da “Oficina Interdisciplinar de Produção de Texto: articulando ideias” e, conseqüentemente, do estudo. Eles tiveram uma semana para decidir e discutir sobre a relevância da pesquisa para suas vidas acadêmicas e, os que aceitaram, levaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Apêndice 1) para seus pais assinarem, uma vez que a maioria era menor de idade.

Para clarificar o percurso, a pesquisa foi dividida em etapas, sendo que a duração da primeira (produção textual) foi de um dia; a segunda – etapa 2 (intervenção/oficina) foi desenvolvida durante um semestre e a terceira etapa (produção textual) foi de um dia.

É importante destacar que durante um semestre, paralelamente aos oito encontros da “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias”, interagimos com vários professores das disciplinas técnicas, participamos de algumas visitas de campo, assistimos a algumas aulas e fizemos um estágio no Laboratório de Sementes.

Todas essas atividades nos deram suporte na escolha dos textos selecionados na elaboração da oficina, pois conseguimos identificar um tema em comum às disciplinas de Legislação Florestal, Impactos Ambientais, Sementes, Solos e Dendrologia: a água.

Percebemos uma forte ligação temática entre as áreas técnicas do curso, como captação e precipitação de água na natureza por região, consumo de água por espécie, a água na produção de mudas, preservação de corpos d’água e novo código florestal.

A seleção do texto “O mito do eucalipto” (Anexo 3) por exemplo, foi selecionado após uma discussão com o professor de Dendrologia, que naquele momento estava trabalhando com os alunos as melhores espécies para reflorestamento, considerando as nascentes e a precipitação de chuvas em Rondônia.

O objetivo das produções textuais da etapa 1 e da etapa 3 foi de coletar dados para serem analisados e confrontados à luz da Linguística Textual, especificamente no que diz respeito à coerência e à coesão tomando como base os estudos de Charolles (1978) e Costa Val (1999), a partir da hipótese de que as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas na

oficina, sob a perspectiva da interdisciplinaridade e dos gêneros textuais, poderiam influenciar na produção de textos dissertativos argumentativos coerentes e coesos.

Com o objetivo de preservar os autores e a imparcialidade da pesquisa, os textos não foram nomeados; optamos por pedir que os participantes escolhessem um número de 01 a 32, que era a quantidade de alunos interessados em participar do estudo na fase inicial; por isso, o material do *corpus* foi denominado Texto 1 (T1), Texto 2 (T2) e assim, sucessivamente. A seguir, discorreremos de forma mais clara sobre o percurso da pesquisa.

3.5.1 Etapa 1

A primeira etapa da pesquisa aconteceu em um encontro, com duração de três horas, no dia 10 de abril de 2013, quando os participantes responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice 2), cuja finalidade foi levantar informações que nos permitiram conhecer melhor o aluno em relação às suas dificuldades e expectativas sobre a leitura e a escrita, bem como suas expectativas em relação à escola, seus interesses e objetivos. Também levantamos suas opiniões a respeito de interdisciplinaridade por meio da pergunta aberta “Qual é a sua opinião sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar?”.

As informações obtidas foram importantes porque nos deram uma noção sobre a receptividade que a oficina interdisciplinar proposta por nós como forma de intervenção, teria junto aos alunos.

Ainda nesse encontro, propusemos uma discussão sobre o tema “Recursos hídricos no Brasil e na região Norte”. Os participantes interagiram em pequenos grupos e, posteriormente, mediados por nós, todos expuseram opiniões, como a importância de preservarmos as nascentes e sobre os impactos que o Novo Código Florestal poderia trazer à região Norte. Ressaltamos, mais uma vez, que o tema “água” não foi escolhido aleatoriamente, uma vez que percebemos sua importância para o Técnico em Florestas quando interagimos com os professores das áreas específicas do curso.

A partir disso, os alunos produziram um texto do gênero dissertativo-argumentativo, individualmente, cujo tema “A importância da água para o planeta Terra” (Anexo2), permeia a maioria dos conteúdos das disciplinas do curso Técnico em Florestas. O objetivo dessa produção textual foi coletar material para a análise comparativa entre os textos pré e pós-intervenção, ou seja, alguns desses textos foram confrontados com os textos produzidos após a oficina interdisciplinar desenvolvida na Etapa 2.

3.5.2 Etapa 2

Nessa fase da pesquisa, fizemos oito encontros aos quais chamamos de “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias”, totalizando trinta horas, sendo utilizado o espaço do miniauditório e da sala de aula. Esses encontros aconteceram de 19 de abril a 29 de setembro de 2013, geralmente às sextas-feiras, a partir das 14:00, agendados com os participantes para que não houvesse choque de horários com as visitas técnicas e outras atividades. A duração de cada encontro oscilou entre três e quatro horas, conforme atividades propostas (Apêndice 3).

As atividades envolveram a leitura de textos dos gêneros charge, reportagem, infográfico, artigo de opinião e dissertação argumentativa; e a produção de dois textos, um do gênero artigo de opinião e outro do gênero dissertação argumentativa a partir de metodologias variadas, como dinâmicas de grupo, leituras e produções coletivas.

Selecionamos esses gêneros por dois motivos: pelo fato de que todos podem ser classificados como sendo da ordem do argumentar, segundo Dolz (2010), isto é, os textos apresentados e discutidos com os participantes poderiam possibilitar-lhes a exposição de

ideias e o posicionamento a respeito de uma problemática; e por serem interdisciplinares, relacionando-se ao universo dos alunos, uma vez que tratam de temas ligados às suas realidades, tanto sociais quanto linguísticas.

Destacamos a surpresa dos participantes ao apresentarmos textos abordando temas como água, desmatamento, construção de hidrelétricas, Código Florestal, poluição dos rios, entre outros em uma oficina de produção textual. Isso gerou comentários, dentre os quais registramos dois: “É interessante misturar os conhecimentos” e “Meu Deus, se a professora Dioneia se juntar com a professora Andreza a gente vai pensar! KKKK”.

Abaixo, expomos uma síntese das atividades desenvolvidas durante os encontros (Apêndice 3):

- Leitura e pesquisa de charges em revistas, em jornais, na internet e confecção de mural.
- Identificação das características das charges do mural, análise crítica das mensagens e intertextualidade com disciplinas técnicas do curso.
- Leitura e discussão em pequenos e grandes grupos da reportagem “O mito do eucalipto”.
- Intertextualidade da reportagem “O mito do eucalipto” com os conteúdos: vaporização, evapotranspiração, precipitação e recuperação de nascentes de água.
- Produção de texto do gênero infográfico a partir de reportagem.
- Texto Carta do Zé Cochilo e dinâmica de grupo Escolha Forçada (produção de argumentos sobre o tema código florestal).
- Leitura em pequenos grupos do artigo “Novo Código Florestal: desenvolvimento baseado em boas práticas”.
- Reescrita do artigo “Novo Código Florestal: desenvolvimento baseado em boas práticas”, com substituição dos elementos articuladores.
- Dinâmica Nó Humano (estratégias de argumentação).
- Produção de artigo de opinião sobre o novo código florestal, círculo de leitura e reescrita em grupo.
- Dinâmica Texto Fragmentado para o emprego de articuladores do texto dissertativo - argumentativo “ação sustentável”.
- Identificação de sequências dissertativas, descritivas e narrativas no texto dissertativo-argumentativo.
- Identificação de infrações em texto dissertativo -argumentativo quanto à continuidade, progressão, não contradição e articulação nos planos da coerência e da coesão.
- Sorteio de trechos de dissertações argumentativas para produção de introdução, de argumentos e de conclusão em pequenos grupos.
- Apresentação dos trechos para o grupo e comentários da pesquisadora e dos alunos sobre a coerência desses textos.
- Produção de texto dissertativo argumentativo “Sustentabilidade: como conciliar o progresso com a natureza” e apresentação dos textos para o grupo.
- Reescrita em grupo da produção “Sustentabilidade: como conciliar o progresso com a natureza”.

As atividades de leitura dos gêneros foram norteadas pela seguinte metodologia: leitura compartilhada, identificação da estrutura, do público interlocutor e da esfera social de circulação, tema, mensagens explícitas e implícitas, polifonia e linguagem, considerando a textualização de cada gênero. Essas leituras e outras atividades, como discussão e dinâmicas de grupo precederam as produções textuais.

Durante os encontros, os alunos mostraram-se motivados e participativos ao realizar tudo o que foi proposto por nós, explorando os gêneros, interagindo nos grupos e produzindo

seus próprios textos e, principalmente, compartilhando suas produções sem qualquer timidez ou medo de “errar”. Para nós isso foi fundamental, pois percebemos que, sem as “amarras” da gramática, do certo/errado e do peso avaliativo de uma nota, os alunos conseguem operar a/com a língua de uma forma menos sofrida e mais significativa.

Consideramos positivas todas as atividades, mas optamos por relatar duas que, segundo a maioria dos alunos, foram as “mais legais”. A primeira foi a leitura, compreensão e produção de charge e a segunda refere-se a um conjunto de atividades que desenvolvemos para trabalhar com o gênero artigo de opinião.

Sobre a charge, iniciamos nosso encontro apresentando o gênero selecionado e propondo uma “tempestade de ideias”, incentivando os alunos a exporem palavras, as quais fomos escrevendo na lousa, que pudessem ser relacionadas ao gênero charge. Posteriormente apresentamos algumas charges as quais teciam críticas à ação inconsequente do homem ao meio ambiente, como mostra a Figura 1.



Figura 1: Charges utilizadas pelos alunos na Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias.

Propomos aos alunos que fizessem uma leitura literal dos textos, observando apenas o efeito imagético e a estrutura do gênero, ou seja, eles apenas veriam o explícito nas imagens. Posteriormente nossa discussão voltou-se à função social da charge e sobre a importância de se considerar tanto o contexto em que ela foi produzida quanto ao público a que se destina, inclusive a polifonia presente no texto.

Consideramos esse momento muito rico, pois os participantes associaram os textos a problemas ambientais nacionais, como o deslizamento de morros no Rio de Janeiro; à locais, como o descarte de efluentes no Rio Machado em Ji-Paraná, local de origem da maioria dos participantes e à construção das usinas hidrelétricas no Rio Madeira.

Essa discussão também possibilitou um diálogo com a disciplina de Legislação Ambiental e Impactos Ambientais, uma vez que algumas questões sobre proteção de reservas e de corpos d’água foram levantadas. Como havíamos previsto que isso aconteceria, pedimos ao professor de Impactos Ambientais que explicasse, naquele encontro, as principais causas e consequências da poluição dos rios.

Nesse sentido, Geraldi (1997) enfatiza a necessidade de que as aulas de produção de texto sejam norteadas por um planejamento onde se amplie a dimensão do assunto a ser tratado para que o sujeito produtor do texto domine o que vai dizer. Para tanto é essencial que a essa prática seja contextualizada e que haja esclarecimentos quanto ao objetivo ser alcançado.

Por fim, Geraldi (1997) destaca que é também de suma relevância que o produtor seja informado sobre o interlocutor para o qual o texto será produzido, uma vez que isso permite que o produtor do texto selecione os itens lexicais e as estratégias linguístico-discursivas a fim

de adequar o texto a esse leitor. Expostas as opiniões e informações sobre as questões surgidas a partir da leitura das charges, analisamos a linguagem e sua adequação ao gênero.

Realizadas essas atividades, as quais geraram muitos debates e reflexões, propusemos uma coleta de charges em materiais disponibilizados por nós, como revistas, jornais e internet com o objetivo identificar suas características, críticas e de confeccionar um grande painel que ficaria exposto no mural da instituição.

A partir disso algo surpreendente aconteceu. Os alunos perguntaram se poderiam criar suas próprias charges, pois gostariam de captar uma realidade e representá-la por meio desse gênero.

Comprendemos nesse momento o quanto ainda estamos arraigados (por menos que admitamos isso!) na concepção de texto como produto acabado. Na nossa prática procuramos dar voz ao aluno para que ele dialogue com o interlocutor do seu texto; e ao receptor, procuramos incitá-lo a discutir com o outro, pois afinal o texto está em constante construção. Mesmo assim, ao propor uma atividade de pesquisa de charges, fomos ingênua ao achar que os alunos veriam algum significado em simplesmente adotar um texto que não transmitisse suas percepções a respeito de um fato.

Decidimos então que cada aluno ou grupo poderia pesquisar uma notícia, reportagem ou até um fato ocorrido em nossa cidade e estado para, a partir disso, produzir sua charge. E a experiência foi enriquecedora (até mais para a pesquisadora), pois ótimas charges foram criadas, organizadas em um painel e, posteriormente, apresentadas pelo autor para todo o grupo. Abaixo, dois textos (Figura 2) que representam esse momento.

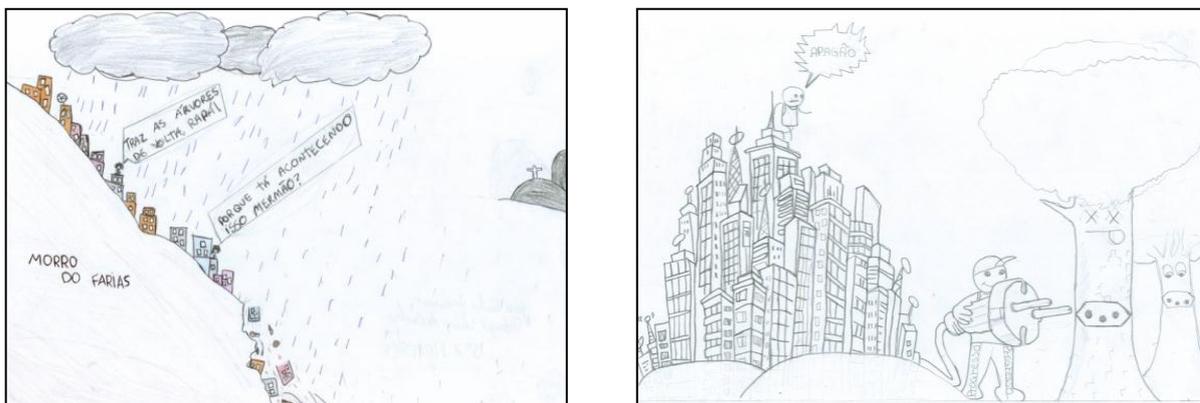


Figura 2: Charges produzidas pelos alunos durante a Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias. **Fonte:** Participantes da oficina.

O segundo gênero, que já mencionamos anteriormente, é o artigo de opinião, apresentado aos alunos por meio de um conjunto de atividades. Dentre elas passaremos a relatar duas experiências significativas para nossa prática docente no que concerne à produção textual.

Primeiramente abordamos a turma apresentando o texto Carta do Zé Cochilo (Figura 3), cujo objetivo foi o de suscitar o debate “As leis ambientais protegem ou punem os pequenos produtores rurais?”

Carta do Zé Cochilo (da roça) para seu colega Luiz (da cidade)

Prezado Luis, quanto tempo.

Eu sou o Zé, teu colega de ginásio noturno, que chegava atrasado, porque o transporte escolar do sítio sempre atrasava, lembra né? O Zé do sapato sujo? Tinha professor e colega que nunca entenderam que eu tinha de andar a pé mais de meia légua para pegar o caminhão e que por isso o sapato sujava.

Se não lembrou ainda, eu te ajudo. Lembra do Zé Cochilo... hehehe, era eu. Quando eu descia do caminhão de volta pra casa, já era onze e meia da noite, e com a caminhada até em casa, quando eu ia dormir já era mais de meia-noite. De madrugada o pai precisava de ajuda pra tirar leite das vacas. Por isso eu só vivia com sono. Do Zé Cochilo você lembra, né Luis?

Pois é. Estou pensando em mudar para viver aí na cidade que nem vocês. Não que seja ruim o sítio, aqui é bom. Muito mato, passarinho, ar puro... Só que acho que estou estragando muito a tua vida e a de teus amigos aí da cidade. To vendo todo mundo falar que nós da agricultura familiar estamos destruindo o meio ambiente.

Veja só. O sítio de pai, que agora é meu (não te contei, ele morreu e tive que parar de estudar) fica só a uma hora de distância da cidade. Todos os matutos daqui já têm luz em casa, mas eu continuo sem ter porque não se pode fincar os postes por dentro de uma tal de APPA que criaram aqui na vizinhança.

Minha água é de um poço que meu avô cavou há muitos anos, uma maravilha, mas um homem do governo veio aqui e falou que tenho que fazer uma outorga da água e pagar uma taxa de uso, porque a água vai se acabar. Se ele falou, deve ser verdade, né Luís?

Pra ajudar com as vacas de leite (o pai se foi, né), contratei Juca, filho de um vizinho muito pobre aqui do lado. Carteira assinada, salário mínimo, tudo direitinho como o contador mandou.

Ele morava aqui com nós num quarto dos fundos de casa. Comia com a gente, que nem da família. Mas vieram umas pessoas aqui, do sindicato e da Delegacia do Trabalho, elas falaram que se o Juca fosse tirar leite das vacas às 5 horas tinha que receber hora extra noturna, e que não podia trabalhar nem sábado nem domingo, mas as vacas daqui não sabem os dias da semana, aí não param de fazer leite. Ô, os bichos aí da cidade sabem se guiar pelo calendário?

Essas pessoas ainda foram ver o quarto de Juca e disseram que o beliche tava 2 cm menor do que devia. Nossa! Eu não sei como encomprar uma cama, só comprando outra, né Luis? O candeeiro eles disseram que não podia acender no quarto, que tem que ser luz elétrica, que eu tenho que ter um gerador pra ter luz boa no quarto do Juca.

Disseram ainda que a comida que a gente fazia e comia juntos tinha que fazer parte do salário dele. Bom Luís, tive que pedir ao Juca pra voltar pra casa, desempregado, mas muito bem protegido pelos sindicatos, pelos fiscais e pelas leis. Mas eu acho que não deu muito certo. Semana passada me disseram que ele foi preso na cidade porque botou um chocolate no bolso no supermercado. Levaram ele pra delegacia, bateram nele e não apareceu nem sindicato nem fiscal do trabalho para acudi-lo.

Depois que o Juca saiu, eu e Marina (lembra dela, né? Casei) tiramos o leite às 5 e meia, aí eu levo o leite de carroça até a beira da estrada, onde o carro da cooperativa pega todo dia, isso se não chover. Se chover, perco o leite e dou aos porcos, ou melhor, eu dava, hoje eu jogo fora.

Os porcos eu não tenho mais, pois veio outro homem e disse que a distância do chiqueiro para o riacho não podia ser só 20 metros. Disse que eu tinha que derrubar tudo e só fazer chiqueiro depois dos 30 metros de distância do rio, e ainda tinha que fazer umas coisas pra proteger o rio, um tal de digestor. Achei que ele tava certo e disse que ia fazer, mas só que

eu sozinho ia demorar uns trinta dia pra fazer, mesmo assim ele ainda me multou, e pra poder pagar eu tive que vender os porcos, as madeiras e as telhas do chiqueiro, fiquei só com as vacas. O promotor disse que desta vez, por esse crime, ele não vai mandar me prender, mas me obrigou a dar 6 cestas básicas pro orfanato da cidade. Ô Luís, aí quando vocês sujam o rio também pagam multa grande, né?

Agora pela água do meu poço eu até posso pagar, mas tô preocupado com a água do rio. Aqui agora o rio todo deve ser como o rio da capital, todo protegido, com mata ciliar dos dois lados. As vacas agora não podem chegar no rio pra não sujar, nem fazer erosão. Tudo vai ficar limpinho como os rios aí da

Mas não é o povo da cidade que suja o rio, né Luís? Quem será? Aqui no mato agora quem sujar tem multa grande, e dá até prisão. Cortar árvore então, Nossa Senhora! Tinha uma árvore grande ao lado de casa que murchou e tava morrendo, então resolvi derrubá-la para aproveitar a madeira antes dela cair por cima da casa.

Fui no escritório daqui pedir autorização, como não tinha ninguém, fui no Ibama da capital, preenchi uns papéis e voltei para esperar o fiscal vir fazer um laudo, para ver se depois podia autorizar. Passaram 8 meses e ninguém apareceu pra fazer o tal laudo, aí eu vi que o pau ia cair em cima da casa e derrubei. Pronto! No outro dia chegou o fiscal e me multou. Já recebi uma intimação do Promotor porque virei criminoso reincidente. Primeiro foram os porcos, e agora foi o pau. Acho que desta vez vou ficar preso.

Tô preocupado, Luís, pois no rádio deu que a nova lei vai dá multa de 500 a 20 mil reais por hectare e por dia. Calculei que se eu for multado eu perco o sítio numa semana. Então é melhor vender e ir morar onde todo mundo cuida da ecologia. Vou para a cidade, aí tem luz, carro, comida, rio limpo. Olha, não quero fazer nada errado, só falei dessas coisas porque tenho certeza que a lei é pra todos.

Eu vou morar aí com vocês, Luís. Mas fique tranquilo, vou usar o dinheiro da venda do sítio primeiro pra comprar essa tal de geladeira. Aqui no sítio eu tenho que pegar tudo na roça. Primeiro a gente planta, cultiva, limpa e só depois colhe pra levar pra casa. Aí é bom que vocês é só abrir a geladeira que tem tudo. Nem dá trabalho, nem plantar, nem cuidar de galinha, nem porco, nem vaca, é só abrir a geladeira que a comida tá lá, prontinha, fresquinha, sem precisá de nós, os criminosos aqui da roça.

Até mais Luis.

Ah, desculpe, Luís, não pude mandar a carta com papel reciclado, pois não existe por aqui, mas me aguarde até eu vender o sítio.

(Todos os fatos e situações de multas e exigências são baseados em dados verdadeiros. A sátira não visa atenuar responsabilidades, mas alertar o quanto o tratamento ambiental é desigual e discricionário entre o meio rural e o meio urbano.)

Escrita por Luciano Pizzatto, engenheiro florestal, e adaptada por Barbosa Melo.

Posteriormente à leitura coletiva, que provocou humor e reflexão sobre o tema, dividimos a equipe em dois grupos com dez alunos cada; sorteamos um para argumentar a favor do código florestal, e outro grupo, contra. Explicamos então que a atividade “Escolha Forçada” consistiria no seguinte: cada grupo organizaria argumentos na tentativa de convencer membros “adversários” a mudarem de ideia e a passarem para a outra equipe. O espaço foi delimitado por uma corda no chão e cada participante, para argumentar, teria que pedir a palavra para o mediador, no caso a pesquisadora.

Observamos dois fatos nessa atividade: a equipe que argumentou negativamente sobre o código reclamou muito antes do início do debate, pois todos eles eram favoráveis à legislação ambiental; esforçaram-se para elaborar alguns argumentos, mas não convenceram os “adversários” a migrarem para a equipe “do contra”.

Já o grupo que apontou os pontos positivos, conseguiu convencer seis membros “adversários” e a finalizar o debate com dezesseis membros. Todos os argumentos, tantos positivos quanto negativos foram elencados na lousa pela mediadora.

Essa atividade nos fez refletir sobre o quanto é incipiente a produção textual para o aluno quando esta é imposta por modelos pré-definidos, ideias já concebidas, herméticas e ainda quando o produtor não possui informações suficientes que lhe possibilitem uma articulação de ideias e um posicionamento seguro frente a uma situação. Isso pode ser constatado por meio do grupo que foi forçado a produzir argumentos contrários ao que acreditava, não conseguindo ser convincente, pelo contrário, foi convencido pela argumentação da outra equipe.

A segunda atividade referente ao gênero Artigo de Opinião refere-se às estratégias argumentativas. Para tal, utilizamos a dinâmica “Nó Humano”, que consiste em “desatar” os nós por meio de discussões e estratégias de grupo. Pedimos a todos que formassem um círculo; posteriormente ordenamos que circulassem pelo ambiente; ao comando de “estátua” todos ficaram paralisados, mas tiveram que dar as mãos aos mesmos colegas dos quais estavam próximos no início da atividade.

O “nó” forma-se justamente porque, com a distância, os participantes têm que se contorcer, esticar ou encolher para segurar a mão do outro, e assim, unidos, precisam voltar à posição inicial sem soltar as mãos. Nesse momento, observamos os mais davam dicas aos colegas e amarramos um retalho de tecido em suas bocas; também identificamos os mais observadores e, neles, amarramos os retalhos nos olhos. Vimos ainda os que se movimentavam com mais facilidade para desatar o nó e, nesses, amarramos os retalhos de modo que as duas pernas ficassem unidas (Figura 4).



Figura 4: Dinâmica de grupo “Nó Humano” durante a Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias – estratégias argumentativas. **Fonte:** Própria autora.

Assim, ao dificultarmos a resolução do problema, induzimos os que estavam mais tímidos a participarem dando sugestões, questionando e agindo. Finalizamos a atividade discutindo sobre a importância do argumento consistente e das estratégias argumentativas no gênero “Artigo de Opinião”.

3.5.3 Etapa 3

A terceira etapa ocorreu em um encontro com duração de duas horas, em setembro de 2013, período em que os sujeitos foram convidados a produzir um texto dissertativo-argumentativo, a partir da leitura de uma coletânea de textos dos gêneros artigo de opinião, gráfico e charge, com o tema “Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?”,(Anexo 4). Repetimos o mesmo critério de seleção adotado nos textos da Etapa 2: a charge, o artigo de opinião e o gráfico são gêneros que possibilitam discussões e, conseqüentemente, argumentos para a defesa de posicionamentos coerentes, que é o nosso objetivo neste estudo.

Esses textos foram produzidos individualmente, (Anexo 5), seguindo o mesmo gênero da Etapa 1.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente discutiremos alguns dados que nos chamaram a atenção, expostos no questionário aplicado na Etapa 1, cujo objetivo foi levantar informações a respeito de questões presentes em nosso estudo, como a relação dos sujeitos pesquisados com a leitura e a escrita na vida pessoal e profissional e ainda suas percepções a respeito da interdisciplinaridade no contexto escolar.

Para tanto, selecionamos as seguintes perguntas:

- Qual das habilidades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa é mais importante para o futuro Técnico em Florestas? () Falar () Ler () escrever. Por quê?
- Qual é a sua maior dificuldade nas atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa?
- Você separa um tempo do seu lazer para a leitura? O que você lê?
- O que representa a produção de texto escrito na sua vida acadêmica e pessoal?
- Qual é a sua opinião sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar?

As respostas a primeira pergunta acima, no questionário correspondente a de número 8, chamou-nos a atenção pelo motivo de que, mesmo pedindo que o entrevistado apontasse apenas uma habilidade, 20% dos sujeitos escolheram as três como fundamentais e justificaram dizendo que uma depende da outra, sendo portanto, indissociáveis e relevantes ao profissional que precisa comunicar-se em uma sociedade “escolarizada”.

Compreendemos como positiva essa postura dos alunos, pois sabemos que, embora a leitura não seja exclusiva para o desenvolvimento da competência linguística na produção escrita de textos coerentes e coesos, quem lê tem mais chances de articular ideias e posicionar-se, principalmente no mundo do trabalho.

Sabemos que há questões sociais voltadas à leitura, como as políticas públicas voltadas à leitura; e metodológicas, no âmbito da escola, mas não é nosso foco discutir sobre esse tema. Dizemos apenas que a leitura reflexiva, a fala bem articulada e a escrita proficiente são requisitos básicos no campo de qualquer profissão, e nesse ponto concordamos com os sujeitos da pesquisa.

Sobre essa mesma pergunta, 50% dos alunos destacaram que a habilidade da escrita é a mais importante; 20% se reportaram à leitura; e 10% elegeram a fala como relevante para o futuro Técnico em Florestas.

Ao analisarmos as respostas dadas a segunda pergunta, no questionário a de número 9, verificamos que 50% dos entrevistados apontaram como maior dificuldade nas aulas de Língua Portuguesa atividades voltadas à produção do texto escrito. Cruzando os dados demonstrados por essa pergunta pela anterior, podemos pensar que 50% dos alunos consideram a escrita como fundamental, mas têm consciência de que não são escritores proficientes no idioma materno.

A partir desse ponto nos questionamos: o que faz com que um indivíduo reconheça suas limitações linguísticas e como estas o prejudica, mas não consegue superá-las? Qual deve ser o papel da escola diante de uma classe jovem que “não sabe” ler e escrever? Temos certeza de que esses dados devem ser ainda reavaliados em novas pesquisas, porém já nos despertam para os erros, mesmo que não propositais, cometidos pela escola ao longo do tempo no que concerne à concepção de leitura e escrita.

Sobre essa mesma pergunta, 35% dos alunos disseram que suas maiores dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa referem-se ao fato de que “não sabem ler”, ou seja, apenas decodificam os textos, sem analisá-los criticamente.

Ao comparar esse dado (35%) com as respostas da terceira pergunta, no questionário a de número 11, verificamos que 33% dos alunos declararam que suas leituras restringem-se às atividades escolares, geralmente avaliativas e com peso de nota, o que nos dá uma pista de

que o aluno que tem dificuldades de compreender o texto a partir de um contexto comunicativo e social, não considera a leitura como lazer.

Sobre isso Kleiman (2006), em estudo sobre leitura no Ensino Médio, nos desperta para o fato de que a escola não pode institucionalizar os gêneros textuais por modismo, sem que estejam vinculados realmente às práticas sociais do aluno e correspondam às suas expectativas de trabalho e de mundo. Assim, aderindo ao que diz a autora *op cit*, pensamos que, se o professor possibilita que a leitura encontre o aluno e que o aluno encontre a leitura, ele já terá cumprido metade do seu papel!

A quarta pergunta, que corresponde a de número 12 no questionário, também apresentou dados norteadores para o nosso estudo, haja vista que, por meio dela, os participantes mostraram sua representatividade de texto escrito. Somando as concepções de texto como “aquisição de conhecimento” e “poder de articulação entre as ideias” temos 75% dos alunos. A nosso ver, esses alunos consideram a escrita importante para a vida pessoal e profissional a partir de uma visão abrangente.

Retomando a mesma pergunta, 25% disseram indicaram o texto escrito como sendo algo para a obtenção de nota. Para nós, esses dados sugerem uma visão utilitária do texto, o que nos leva, mais uma vez, a hipotetizar se a causa dessa visão não estaria em práticas docentes que “barganham” atividades de produção textual e leitura por nota.

A última pergunta, a de número 13 no questionário, coletou opiniões dos participantes sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar, sendo que 10% não responderam; 10% apenas definiram o termo como o “diálogo entre as disciplinas”, talvez por já terem visto (lido, ouvido) essa definição e 10% disseram que não acontece na escola. O que nos chamou a atenção é que 70% declararam ter participado de alguma experiência interdisciplinar e que a interação entre os professores facilita a aprendizagem.

Esses dados nos estimularam a pesquisar e a interagir com os professores das áreas técnicas de curso para propor atividades que pudessem ser articuladas com vários conhecimentos. Passaremos agora a analisar dados referentes à coerência e à coesão dos textos produzidos na oficina interdisciplinar.

Mais uma vez destacamos que os critérios para análise dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa tomaram como base as metarregras do linguista francês Charolles (1978) e de Costa Val (1999). Segundo eles, um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos básicos: a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação.

Dessa forma, os problemas de coerência e coesão de cada produção foram categorizados e, a partir disso, selecionamos um texto representando cada infração - continuidade, progressão, não contradição e articulação nos planos da coerência/coesão. Como cada texto foi identificado por um número escolhido pelo participante na Etapa 1, comparamos as mesmas categorias nos textos produzidos pelos mesmos alunos na Etapa 3.

Embora nosso estudo seja qualitativo, optamos por apresentar em primeira instância, uma tabela meramente demonstrativa, ilustrando os percentuais de textos contendo as infrações mais recorrentes e significativas (a nosso ver) no que diz respeito à coerência e à coesão.

Posteriormente, procedemos à análise de alguns textos, cujos temas foram: na Etapa 1 “A importância da água para o planeta Terra”, e na Etapa 3, “ Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?”. Os textos analisados são transcrições literais e constam, originalmente, nos Anexos 2 e 5.

Adotamos os seguintes critérios para a seleção do *corpus*: primeiramente lemos e analisamos os vinte textos produzidos na Etapa 1 e separamos as dez produções apresentando as infrações mais significativas nos planos da coerência e da coesão; posteriormente, relemos e reanalisamos esses dez textos e, dentre eles, selecionamos quatro, sendo um para representar cada metarregra. Esse critério foi repetido para a seleção dos textos produzidos na Etapa 3.

Ressaltamos que optamos por considerar como problemas as infrações mais graves, com prejuízo ao sentido do texto. Essa metodologia foi utilizada nas análises dos textos antes e após a “Oficina Interdisciplinar de Produção Textual: articulando ideias”.

4.1 Apresentação Panorâmica dos Textos da Etapa 1

Tabela 1. Porcentagem de textos com infrações avaliadas quanto à coerência e à coesão durante a Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias no IFRO Ji-Paraná abril de 2013.

Infrações às condições de textualização consideradas		
Fatores	Condições	Percentual de textos com infração
Coerência	Continuidade	50%
	Progressão	60%
	Não contradição	45%
	Articulação	85%
Coesão	Continuidade	90%
	Progressão	55%
	Não contradição	25%
	Articulação	55%

Fonte: Própria autora.

Constatamos, na Tabela 1, que as infrações mais recorrentes observadas no *corpus* referem-se, no plano macrolinguístico, ao aspecto da articulação; e no plano microlinguístico, ao aspecto da continuidade.

Destacamos a disparidade do critério “articulação” entre o plano da coerência (85%) e o plano da coesão (55%). Isso revela que um texto pode apresentar elementos formais de junção, articuladores discursivos e outros recursos linguísticos sem, no entanto, encadear os fatos e conceitos apresentados no texto de forma coerente (COSTA VAL, 1999).

Isso acontece porque nem todo elo coesivo empregado inadequadamente (ou não empregado) para articular as palavras, as frases e os parágrafos no plano da superfície afetam o todo semântico, já que podemos ter um texto com deficiência coesiva, mas com ideias articuladas quanto à lógica.

Outro ponto é que nem todos os problemas de continuidade afetaram o todo semântico do texto, ou seja, nem todas as infrações constatadas na superfície textual quanto aos mecanismos coesivos, contribuíram para tornar o texto incoerente. Isso se ao fato de que a unidade de sentido de alguns textos foi mantida, mesmo com problemas coesivos.

Posto isso, passaremos a analisar qualitativamente quatro textos, enfatizando uma metarregra (CHAROLLES, 1978) em cada um deles.

4.2 Análise Qualitativa dos Textos da Etapa 1

Texto T1

Se dizemos que nos preocupamos tanto com o planeta Terra, o que fazemos para que ele se torne melhor e sem escassez de água?

Todos os seres vivos necessitam de água para sua sobrevivência, sendo esses: homens, animais, plantas, aves. Mas muitas das vezes esquecemos da importância da água e apenas consumimos, sem ter de que toda água potável do planeta poderá ter um fim.

A grande parte de todo o planeta Terra é constituída por água, porém, essa dimensão de água não é potável, ou seja, não é própria para o consumo, e fica evidente como poucos si preocupam com a questão de água não potável no planeta Terra, pois grande parte dos rios são poluídos, onde nem mesmo espécies marinhas são capazes de sobreviver.

Pode-se dizer que existe uma grande quantidade de água no planeta, mas essa grande quantidade vai ser adequada para as gerações futuras?

Análise do Texto T1: infração à metarregra da articulação

O texto acima apresenta várias infrações quanto à textualização. Começamos por analisar, na ordem macrolinguística sua incoerência quanto à estrutura, pois não obedece à composição da dissertação argumentativa, ou seja, não defende uma tese diante de um problema com argumentos convincentes e não apresenta uma sugestão para a problemática.

Conforme Barroso (2011) os gêneros argumentativos apresentam um plano básico que os torna parecidos em sua composição: eles possuem uma tese, que é a defesa do autor sobre um ponto de vista frente a uma problemática; a justificativa, que é composta por argumentos com o objetivo de sustentar a tese; e a conclusão, que serve de síntese para o fechamento das discussões e pode apresentar uma reflexão ou proposta de intervenção.

O terceiro parágrafo, é o que mais se aproxima de uma introdução; pois apresenta um problema “ (...) porém, essa dimensão de água não é potável (...)” e um posicionamento do autor diante disso “ (...) fica evidente como poucos si preocupam com a questão da água potável no planeta Terra (...)”. Os outros parágrafos estão desarticulados e a conclusão não retoma a ideia inicial “(...) o que fazemos para que ele se torne melhor e sem escassez de água?”, ao menos apresenta uma proposta interventiva para solucionar a problemática.

Ainda no que diz respeito à macroestrutura, analisamos a (in) coerência, com ênfase na metarregra da articulação por entendermos que, neste texto, consiste em um problema representativo quanto à textualidade. Charolles (2002, p. 74) afirma que “Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”, o que acontece de forma insatisfatória no material em questão pelos fatores expostos a seguir.

Analisando o título/tema, o leitor é conduzido a pensar que se falará sobre água e terra a partir de uma relação entre esses dois elementos; há pistas de que se explorará o quanto e de que forma os seres vivos e a natureza dependem da água para sua sobrevivência. Entretanto, essa ideia não aparece no primeiro parágrafo, ou seja, ele não condiz com a expectativa do leitor em relação ao título, por estar desarticulado. Outro ponto nesse parágrafo é que ele aborda o problema da escassez sem apresentar uma relação desse problema com a importância da água para o planeta.

O segundo parágrafo menciona duas informações: a de que os seres vivos necessitam da água (senso comum) e que o seu consumo sem consciência (ambiental?) pode torná-la escassa (ter um fim). A articulação entre os dois conceitos é vaga e a relação de concessão entre as duas ideias não foi estabelecida, assim como não há informações novas a partir da escassez da água ou da sua importância para a humanidade.

Em relação ao terceiro parágrafo, verificamos três ideias que poderiam se articular por elementos coesivos para uma compreensão com menos esforços por parte do leitor “A grande parte de todo o planeta Terra é constituída por água (...) não é própria para o consumo”, “(...) poucos si preocupam com a questão da água potável (...)” e “(...) pois grande parte dos rios são poluídos (...)”.

Constatamos ainda o desrespeito ao princípio da não contradição quando o autor refere-se ao adjetivo “marinhas”, usado para caracterizar espécies que vivem nos rios. Costa Val (1999) explica que esse fenômeno é uma inadequação frequente em textos escolares,

cometida por usuários com repertório vocabular limitado, os quais usam expressões incompatíveis com o significado cabível no texto.

Por fim, no último parágrafo, verificamos as ideias de que a água potável é importante para os seres vivos e a de que ela poderá acabar. Esse parágrafo, que deveria fazer a conclusão dos argumentos retomando a problemática e o posicionamento do autor, repete uma informação (que no planeta há uma grande quantidade de água) e faz uma pergunta retórica.

No plano microlinguístico da coesão, analisamos a ausência de articuladores adequados, principalmente no que diz respeito à articulação. Costa Val (1999, p. 28) comenta que “as relações não precisam ser necessariamente explicitadas por mecanismos linguísticos formais (...). Entretanto há recursos específicos para sua expressão formal no plano da coesão”.

Gomes (2003) atesta que embora a argumentação esteja presente no cotidiano, quando se trata da escrita, esta se apresenta com um grau de complexidade elevada, pois sua estrutura deve ser formada pela conjugação de dados, os quais se organizam por meio de recursos linguísticos, dentre os quais os mecanismos de coesão articuladores, responsáveis pelas relações por meio de mecanismos de junção (conjunção), os articuladores lógicos do discurso (dessa forma, por outro lado), expressões temporais entre os elementos do texto (advérbio, numeral, alguns adjetivos etc.).

No primeiro parágrafo há uma tentativa de se retomar algo que não foi explícito anteriormente. Isso provoca um estranhamento no leitor, porque a expressão “Se dizemos que nos preocupamos tanto (...)” deixa transparecer que algo sobre isso já foi mencionado, o que não procede. Percebemos que o esforço em utilizar uma expressão coesiva articuladora “Se dizemos (...)” como elemento de continuidade pode ter gerado esse problema.

No segundo parágrafo, o pronome “esses” em vez de “estes” consiste em um erro de referenciação, mas não acarreta problemas sérios quanto à coerência.

Já o terceiro parágrafo apresenta, logo no início, o artigo definido “a” de forma inadequada, dando a entender que a “parte de todo o planeta” já foi explicitada anteriormente. Ainda nesse trecho compreendemos, com certo esforço, que a expressão “poucos se preocupam (...)” é um elemento coesivo que pode retomar “seres vivos”, “homens” e o sujeito oculto “nós”, no 2º parágrafo; essa dificuldade de relação deve-se ao fato de o autor ter empregado pessoas verbais diferentes: 1ª e 3ª.

Embora muitas infrações referentes à coerência e à coesão tenham sido detectadas, destacamos o emprego da expressão explicativa, “ou seja”, 3º parágrafo e de conjunções adversativas para ligar ideias opostas, como em “ (...) mas muitas das vezes (...)” 2º parágrafo e “ (...) porém, essa dimensão de água (...)” 3º parágrafo.

Por fim, o texto apresenta alguns desvios no que diz respeito à correção gramatical, como pontuação, ortografia e regência, mas como não é nossa intenção analisá-los, não nos detivemos nesse aspecto.

Texto T3

A água é um elemento essencial para todo o planeta, pois a falta dela pode causar tragédias na vida de muitas pessoas e também no meio ambiente.

Sem a água o planeta morreria de uma forma mais rápida, por que para tudo que se faz precisa-se de água.

O ser humano, os animais e as plantas necessitam de água para viver, no entanto se a água acabar a tragédia da morte vai começar.

Uma pessoa aguenta ficar até uma semana sem comer, mas sem tomar água não. A água corresponde a 70% da composição do corpo humano, ou seja, um planeta sem água é um planeta morto.

As vezes você deixa uma torneira aberta por um certo tempo e pensa que aquela água desperdiçada não afetará em nada, mas isso é um grande engano.

Por isso, seres humanos que querem viver num bom planeta, cuide da água, evite desperdícios. Não deixe que ela se acabe, por que futuramente ela vai te fazer falta.

Tenha consciência, não jogue a água fora. Não faça pouco caso de seu uso, ela é importante para sua sobrevivência.

Análise do Texto T3: infração à metarregra de progressão

A análise dos aspectos macrolinguísticos deste texto mostra problemas quanto à estrutura da dissertação argumentativa, como tese mal definida na introdução; desenvolvimento com ausência argumentos substanciais, convincentes, e conclusão muito apelativa, utilizando verbos no modo imperativo para propor uma ação interventiva. Outro ponto que chama a atenção é que os parágrafos são muito pequenos, levantando a hipótese de que o autor tem dificuldade para produzir períodos mais elaborados.

No plano da coerência, o material T3 foi tomado como representativo da infração de uma das metarregras de Charolles (1978) denominada progressão por comportar basicamente uma única ideia, que se repete em alguns parágrafos: a água é responsável por manter a vida no planeta terra, embora tenhamos verificado outras infrações, como a desarticulação de ideias em alguns trechos.

O autor optou por não titular o seu texto, substituindo-o pelo tema “A importância da água para o planeta terra”, o que pode consistir, de início em uma dificuldade para o leitor, já que não há delimitação dessa importância (por que é importante?), nem do planeta terra (Meio ambiente? Seres humanos?). O primeiro parágrafo, que deveria apresentar a problemática seguida do posicionamento do autor, traz apenas uma afirmação baseada no senso comum, de que “A água é essencial para todo o planeta (...)” e que sua falta pode “(...) causar tragédias na vida de muitas pessoas e ao meio ambiente”, mas não esclarece quais seriam essas tragédias.

Os outros parágrafos, que deveriam desenvolver a introdução, formam uma espécie de paráfrase, como se verifica a seguir: no segundo parágrafo “(...) para tudo que se faz, precisa-se de água”; no terceiro “O ser humano, os animais e as plantas necessitam de água para viver (...)”; no quarto, “(...) um planeta sem água é um planeta morto” - única informação relevante desse parágrafo é que aparece timidamente um esclarecimento das tragédias ocasionadas pela falta de água – e na conclusão “(...) ela é importante para sua sobrevivência”.

Segundo Charolles (1978) e Costa Val (1999), a metarregra da progressão deve retomar seus elementos conceituais e formais e apresentar novas informações, ou seja, a progressão é entendida como a soma de ideias novas àquelas expressas anteriormente, entretanto os trechos acima, além de se repetirem, são desprovidos de reflexão acerca do assunto, o que limita o diálogo com o texto, já que as afirmações são insignificantes e pouco acrescentam ao conhecimento do leitor.

A ausência de progressão no plano da coerência provocou ainda superficialidade e contradição. No quarto parágrafo, ao afirmar que “um planeta sem água é um planeta morto”, o autor contradiz a afirmação presente no segundo parágrafo “Sem a água o planeta morreria de forma mais rápida”. Isso provoca uma certa dificuldade de compreensão: o fato de a água acabar acarretaria morte súbita ao planeta ou o planeta já está morrendo e a falta de água apressaria sua morte?

A análise da coesão apresenta problemas já no primeiro parágrafo. A conjunção “pois”, que liga duas orações coordenadas e é chamada por Koch (2009) de coesão sequencial, foi aplicada equivocadamente, uma vez que a segunda oração do período expressa uma ideia de conclusão em relação à primeira. Dessa forma, o articulador deveria ser

substituído por outras conjunções, como “portanto”, “por isso” ou “logo”. Consideramos essa infração importante, haja vista sua influência também no plano conceitual.

No terceiro parágrafo, “O ser humano, os animais e as plantas necessitam de água para viver, no entanto se a água acabar a tragédia da morte vai começar”, ao empregar a coesão sequencial expressa pela locução conjuntiva “no entanto”, o autor afeta a coerência do texto no aspecto da não contradição, pois a relação que se estabelece entre as duas ideias do parágrafo é de conclusão, e não de adversidade.

O que percebemos ainda é a ausência de mecanismos especiais para relacionar uma informação já expressa a um dado novo. Isso pode ser constatado no parágrafo 4, quando o autor inicia uma ideia inédita em “Uma pessoa aguenta ficar até uma semana sem comer, mas sem tomar água não” sem empregar um articulador que a relacione com o fato de que se “(...) a água acabar, a tragédia da morte vai começar” (3º parágrafo). O acréscimo de novas ideias sem uma preparação do leitor para recebê-las afeta a progressão textual.

Ainda sobre o 4º parágrafo, após apresentar as ideias de que “Uma pessoa consegue ficar até uma semana sem comer, mas em tomar água não”, e que “a água corresponde a 70% do corpo humano”, o autor emprega a expressão coesiva “ou seja”, que denota reforço, explicação adicional sobre a ideia anterior. Contudo, essa expressão compara o homem ao planeta, como se vê em “(...) ou seja, um planeta sem água é um planeta morto”. Assim, o leitor pode fazer o seguinte raciocínio: uma pessoa/planeta morrem em alguns dias se não tomarem água porque seus corpos são constituídos por 70% desse líquido.

Outra constatação de falta de mecanismos coesivos está no parágrafo 5. O leitor chega à ideia de que o desperdício de água pode afetar alguém, mas não há elo entre essa ideia e a de que um “(...) planeta sem água é um planeta morto”; essa dificuldade do leitor poderia ser resolvida com um articulador apropriado.

Dessa forma, o esforço do autor em dar progressão ao texto pelo acréscimo de novas informações foi irrelevante diante da incoerência e desarticulação provocadas pelos mecanismos inadequados ou pela ausência deles. Mais uma vez reafirmamos que não avaliamos os aspectos gramaticais.

Texto T 26

A indiferença que faz a diferença

A água é a principal fonte de vida do mundo inteiro, porém é algo inesgotável, e a cada ano que se passa, geralmente é visto de braços cruzados sua extinção acontecer; e anseia-se por um milagre que salve o planeta.

Desde muitos anos atrás, diziam que pela sua abundância a água nunca acabaria, por mais que a usassem. Mas se esqueceram que além de usá-la, a estão poluindo, e reservando as ações mistigatórias adequadas para as gerações futuras.

Hoje em dia, sabe-se que sem água, a vida no planeta é impossível. Leis são decretadas, ações são planejadas, e medidas tomadas para que a poluição dos rios e mares diminua, mas quase nada é executado. Sua fiscalização é escassa, e quando a há, geralmente burlam um ou outro limite existencial.

Em sua maioria, os maiores poluidores de água doce são as fábricas, que depositam substâncias tóxicas, como metais pesados por exemplo, que afetam todo o percurso deste rio. Vale lembrar que de toda a água do mundo, apenas 2% representa a água potável e é essa água que atualmente está sendo poluída.

Portanto, as medidas necessárias para reverter essa situação não são drásticas, deve-se apenas discuti-las agir de modo estratégico e calculista; os planos de manejo devem ser realmente executados; as fiscalizações, mais rígidas; e a conscientização das pessoas

reforçada, afinal hoje em dia quase nunca se consegue beber água que não foi devidamente tratada.

Análise do texto T 26: infração à metarregra da não contradição

A produção de texto acima parece “certinha”, pois segue a estrutura adequada do gênero dissertativo argumentativo: introdução com problemática e tese, argumentos e conclusão - introduzida pela conjunção “portanto”. Entretanto isso não é suficiente para atribuir a ela a classificação de texto coerente segundo as metarregras de Charolles (1978), uma vez que encontramos várias infrações, como o desrespeito à continuidade, à articulação, à progressão e, principalmente, a infração ao princípio da lógica, da não contradição, que passaremos a discutir.

No plano macroestrutural, a incoerência pode ser constatada pela contradição apresentada entre as ideias que fundamentam a argumentação: a) Embora a água seja essencial ao planeta, está sendo poluída, tornando-se imprópria para o consumo humano (parágrafos 1 e 2); b) Medidas e leis são criadas para proteger água, mas a fiscalização é escassa e ineficiente; ou seja, deveria haver mais rigidez, já que não há conscientização (parágrafo 3); c) As medidas para reverter a poluição da água não devem ser drásticas, elas apenas devem ser discutidas (parágrafo 5).

Costa Val (1999, p. 25) *apud* Charolles (1978) declara que “para ser internamente coerente, o texto precisa respeitar princípios lógicos e elementares. Não pode afirmar A e o contrário de A. Suas ocorrências têm que ser compatíveis entre si (...)”, explícitas ou implicitamente.

O que percebemos no texto, no entanto, é que as ideias contidas nos parágrafos citados não se articulam com lógica, pois se leis são criadas para proteger a água, mas não há fiscalização para garantir o cumprimento dessas leis, subentende-se que medidas mais drásticas devam ser tomadas, uma vez que a legislação não está sendo cumprida, e não o contrário, como foi exposto no último parágrafo. Aparece ainda outra ideia (3º parágrafo) que gera dúvidas no receptor: O que é limite existencial? Como uma fiscalização pode burlar o limite existencial?

Ainda sobre o desrespeito a não contradição, destacamos o emprego da palavra “inesgotável” no primeiro parágrafo “A água é a principal fonte de vida do mundo inteiro, porém é algo inesgotável (...)”, que configura uma contradição, classificada por Costa Val (1999, p. 26) como léxico-semântica, ocorrida pelo fato de o autor empregar expressão cujo significante corresponde ao significado pretendido por ele.

Diferentemente da autora, que afirma como principal causa dessa infração o desconhecimento do vocabulário por parte do autor, compreendemos que, no texto T 26, o autor não fez uma análise reflexiva do texto ao concluí-lo, pois o termo “inesgotável” é comum a alunos nesse nível de escolaridade.

Ainda no primeiro parágrafo, o autor se contradiz ao afirmar que “(...) a cada ano que passa, geralmente é visto de braços cruzados sua extinção acontecer”, induzindo o receptor a pensar que os indivíduos não se importam com o problema do caráter finito da água e, a seguir, declara que “(...) anseia-se por um milagre que salve o planeta”, o que deixa transparecer a consciência dos indivíduos de que o planeta depende da água para continuar existindo.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a forma “romântica” de salvar o planeta: um milagre. Além de ser uma infração no que diz respeito à linguagem do gênero dissertação argumentativa, essa afirmação deixa transparecer uma certa alienação do autor diante de uma questão que é social e que deve ser analisada sob a luz das ciências, e não de forma subjetiva.

Por fim, o terceiro parágrafo traz uma ideia confusa em “Sua fiscalização é escassa, e quando a há, geralmente burlam um ou outro limite existencial”. A água ou as leis devem ser fiscalizadas? O que seria, nesse contexto, burlar um limite existencial?

No plano microlinguístico, retomando o terceiro parágrafo, percebemos o esforço do autor para produzir um texto coeso quando ele emprega o pronome “a” em “(...) e quando a há (...)”, tentando recobrar o termo “fiscalização”; entretanto, esse esforço é inútil, pois ao empregar o verbo “haver”, o autor gera dificuldade de compreensão.

Ressaltamos também que o autor empregou a coesão anafórica -“(...) deve-se apenas discuti-las (...)”, último parágrafo e a catafórica -“(...) diziam que pela sua abundância, a água nunca acabaria (...)”, 2º parágrafo. Todavia a ausência de elementos coesivos em alguns trechos e/ou empregados inadequadamente provocou problemas quanto à coerência nos aspectos de continuidade, progressão, articulação e não contradição, dentre os quais destacaremos dois pontos, os quais julgamos mais significativos.

Logo no primeiro parágrafo verificamos que a má organização sintática contribui para a dificuldade de recepção do texto. As duas orações iniciais deveriam ser articuladas apresentando uma ideia de concessão e a terceira oração deveria relacionar-se com a segunda como explicação. As duas últimas aparecem desarticuladas e contraditórias, mas poderiam fazer sentido se o autor acrescentasse uma informação que fizesse a ligação entre elas. Observamos ainda que a expressão “é visto” (3ª linha) recupera “a água” (1ª linha) e não respeita o gênero do termo a que se refere.

No último parágrafo, percebemos o articulador “afinal” para ligar a última ideia, a de que “(...) hoje em dia quase nunca se consegue beber alguma água que não foi devidamente tratada”; contudo, o esforço do autor em produzir um parágrafo coeso foi insuficiente para atribuir-lhe coerência, uma vez que só com muito esforço o receptor consegue articular a última informação às demais de forma lógica.

Destacamos que, mesmo não sendo nossa intenção avaliar os aspectos gramaticais, este é o texto que apresenta menos problemas quanto a esse aspecto.

Texto T4

A água carrega-se uma importância muito valiosa para o mundo. Os seres vivos são dependentes dela. Apesar de nosso planeta ser chamado de planeta água, será que um dia essa água pode acabar? O que seria de todas as vidas sem ela?

Podemos perceber que a água é muito utilizada no dia-a-dia das pessoas, também vemos que grande quantidade é desperdiçada. Em jornais e notícias mostram que a água doce está diminuindo e se não cuidar ela pode um dia acabar.

Se a água acabasse, não existiria mais vida no planeta terra, acabaria com os seres vivos do planeta. Mostra que a água é de vital importância para todos.

Portanto, a água doce deve ser muito cuidada, não podemos trazer danos a ela, seria um bem para ela e para todos se tratarmos com cautela as fontes de água e os rios, teríamos as águas mais potáveis e seria menos a escassez.

Análise do texto T4: infração à metarregra de continuidade

O material T4 foi tomado como exemplo de descontinuidade por considerarmos algumas infrações importantes nos planos macro e microlinguísticos. Dentre as falhas encontradas, analisaremos as mais significativas quanto à coerência textual, aquelas que, de alguma forma, contribuíram para que o texto fosse afetado no seu sentido global.

Quanto à estrutura, o que chama a atenção é a quantidade e o tamanho dos parágrafos um tanto irregulares, uma vez que o texto é introduzido com seis linhas, mas apresenta parágrafo argumentativo com três (3º parágrafo). Isso pode levar à dedução de

superficialidade, ou falta de subsídios para escrever sobre o tema, no entanto, ao analisarmos o material, descobrimos outros problemas mais graves no plano macrolinguístico.

A descontinuidade faz-se presente neste texto, em alguns trechos, associada à desarticulação e à falta de progressão. No primeiro parágrafo o autor lança a ideia de que os seres vivos são dependentes da água, por isso ela é um bem valioso. Posteriormente faz uma indagação “O que seria de todas as vidas sem ela?”, criando a expectativa de que a discussão será norteadada por esse questionamento.

Um texto, segundo Costa Val (1999) deve manter elementos constantes em seu desenvolvimento, pois uma sequência que apresente um assunto em cada parágrafo não será considerada como texto. Todavia, constatamos, entretanto, uma ruptura brusca de continuidade no parágrafo seguinte, onde o autor, em vez de explorar as consequências da escassez da água para o ser humano, num sentido mais vital, compromete a constância de sentido, ao apresentar ideias relacionadas ao consumo de água no dia-a-dia das pessoas e ao desperdício, sem, no entanto, responder à pergunta feita no primeiro parágrafo.

Por outro lado, verificamos uma tentativa de resposta a essa indagação no terceiro parágrafo “Se a água acabasse, não existiria mais vida no planeta terra, acabaria com os seres vivos do planeta. Mostra que a água é de vital importância para todos”. Dizemos “tentativa”, pois essa afirmação é baseada no senso comum, é um argumento simplista demais para ser considerado convincente.

Ademais, ao tentar responder, o autor repetiu informações internas do terceiro parágrafo “(...) não existiria mais vida no planeta terra/acabaria com os seres vivos do planeta (...)” e externa, entre o primeiro e o terceiro parágrafos, “A água carrega-se uma importância muito valiosa para o mundo (...)/a água é de vital importância para todos”, comprometendo a progressão textual.

A conclusão propõe “cuidar” da água de forma abstrata, já que não apresenta ações concretas de como se pode fazer isso também é problemática, pois além de manter-se no plano da superficialidade, infringe a estrutura da dissertação argumentativa ao relacionar-se apenas com o terceiro parágrafo e desprezando o primeiro.

Verificamos ainda se os recursos linguísticos para a retomada de elementos na superfície do texto foram empregados adequadamente, haja vista que, segundo Antunes (2005, p. 43-61):

O conhecimento do valor semântico das palavras de um texto ainda não é suficiente para se apreender seu sentido global; é preciso, ainda, estabelecer relações entre as diferentes unidades. Em suma, quando se pretende que os textos sejam coesos, deve-se preservar sua continuidade, para que se efetive a unidade do sentido e das intenções da interação verbal. A continuidade é providenciada no percurso do texto e os termos se vão ligando porque se vão relacionando conceitualmente.

Assim, já no primeiro parágrafo identificamos como problema o emprego do verbo “carregar”, acompanhado pelo pronome “se”, provocando estranheza ao leitor, uma vez que o sujeito “A água” é explícito e não necessita de índice de indeterminação. Acreditamos que o autor do texto tenha pretendido dizer que “A água tem uma importância muito valiosa para o mundo”.

Outro ponto que chama a atenção no primeiro parágrafo é a inabilidade do autor para produzir períodos compostos. Não fica evidente a relação semântica entre as duas primeiras orações, mas acreditamos que a pretensão tenha sido a de relacionar oração coordenada assindética com oração coordenada sindética conclusiva “Os seres vivos são dependentes da água, por isso ela tem uma importância muito valiosa para o mundo”.

O último ponto que nos interessa quando à análise da coesão no quesito continuidade, é a repetição do termo “água”. Acreditamos que isso se deve ao fato de que o autor

desconhece ou tem dificuldade para aplicar mecanismos coesivos e não possui amplo conhecimento vocabular o qual possa utilizar para evitar as repetições.

Finalmente, destacamos, mais uma vez, que não é nossa intenção apontar quaisquer outras infrações, como as gramaticais.

4.3 Apresentação Panorâmica dos Textos da Etapa 3

Tabela 2. Porcentagem de infrações avaliadas quanto à coerência e à coesão durante a Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias no IFRO Ji-Paraná setembro de 2013.

Infrações às condições de textualização consideradas		
Fatores	Condições	Percentual de textos com infração
Coerência	Continuidade	25%
	Progressão	25%
	Não contradição	10%
	Articulação	50%
Coesão	Continuidade	60%
	Progressão	40%
	Não contradição	10%
	Articulação	25%

Fonte: Própria autora.

Nessa fase do estudo, as metarregras mais infringidas (CHAROLLES, 1978) referem-se aos critérios de coerência – articulação (50%) – e aos critérios de coesão – continuidade (60%). Essas infrações foram constatadas, na maioria dos casos, por meio de fatos relacionáveis, mas sem ligação entre eles. Isso pode ser atribuído aos recursos linguísticos superficiais, que poderiam amenizar esse problema, se fossem empregados adequadamente.

A partir dos dados apresentados, selecionamos os textos T1, T3, T26 e T4, produzidos pelos mesmos autores do material analisado na Etapa 1, para uma análise qualitativa descritiva.

4.4 Análise Qualitativa dos Textos da Etapa 3

Texto T1

Tema: Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?

O Brasil, por ser um país emergente, possui grande demanda energética em crescimento. Por esse motivo, deveria se definir a fonte de energia, com os menores impactos ambientais e sociais sem impedir a expansão. Porém isso não ocorre, principalmente quando se diz em construção de usinas hidrelétricas. Sendo assim, é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade? É possível por 3 motivos: destruição de fauna e flora, falta de consciência do governo e deslocamento populacional.

Embora as usinas hidrelétricas sejam uma fonte renovável e limpa, e bastante disponível no Brasil, para a instalação das mesmas é necessários à destruição de fauna e flora locais. Isso significa que árvores nativas, animais raros que são encontrados na área, logo serão extintos.

Com isso o governo vem demonstrando grande interesse nas construções das usinas hidrelétricas, tanto por ter um grande aumento de emprego, quanto pelo lucro que obterá.

Porém, não se preocupam com o ambiente em questão, não dando assistência ao habitat dos animais que ali vivem, e assim deixando-os morrerem.

Outro grande problema encontrado em tais construções é o deslocamento da população que ali residem. Sendo esses obrigados a saírem do local que vive a muito tempo, pela questão de barulho e desconforto que acaba causando para tais familiares.

Embora existam vários motivos que não vai de acordo para as construções das hidrelétricas, portanto, é possível conciliar crescimento econômico e questões socioambientais. Para tanto, é preciso investir em hidrelétricas, sendo a mais viável, e garantir assistência àqueles que serão deslocados, tantos animais como a população em sim, com isso garantindo moradias dignas em áreas compatíveis com seu modo de vida.

Análise do texto T1: infração à metarregra da articulação

Empregando a mesma metodologia de análise da Etapa 1, iniciaremos pelo plano macrolinguístico, analisando a estrutura do gênero e a coerência, para depois passarmos a avaliar o plano microlinguístico da coesão.

Mais uma vez, o autor do material T1, assim como na primeira etapa, apresenta noções de estrutura (composição) do texto dissertativo argumentativo, pois a problemática, a tese, os argumentos e a conclusão estão bem definidos, segundo. Observamos também que a infração considerada relevante Etapa 1, a falta de articulação entre as ideias da dissertação, não são significantes neste texto, contudo, outro problema apresenta-se, de forma mais acentuada e grave que a desarticulação no texto anterior: o desrespeito à metarregra da não contradição.

A falta de lógica está clara logo no primeiro parágrafo, quando o autor, após apresentar a problemática da demanda de energia elétrica em detrimento do crescimento do Brasil, questiona se é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade.

A resposta para essa pergunta é confusa e ilógica, pois ao afirmar que “sim”, ou seja, que pode haver conciliação entre progresso e preservação da natureza, são apresentados três motivos antagônicos à sustentabilidade “(...) destruição de fauna e flora, falta de consciência do governo e deslocamento populacional”.

Inicialmente, levantamos a hipótese de que talvez o autor tivesse se distraído ao escrever o termo “possível”, em vez de “impossível”, pois ele defende a ideia de que a construção das usinas hidrelétricas causam impactos negativos ao meio ambiente e à sociedade, como se vê no contra-argumento (2º parágrafo), “Embora as usinas hidrelétricas sejam uma fonte renovável e limpa, e bastante disponível no Brasil, para a instalação das mesmas é necessários à destruição de fauna e flora locais. Isso significa que arvores nativas, animais raros que são encontrados na área, logo serão extintos”.

Assim, a contradição teria sido provocada mais pela falta de atenção do autor do que por desconhecimento linguístico. Entretanto, ao continuar nossa análise, percebemos outra incoerência, dessa vez apresentada no quarto parágrafo, quando o autor afirma que a construção de usinas é um problema porque faz muito barulho, forçando os moradores a se deslocarem em consequência do incômodo “(...) Sendo esses obrigados a saírem do local que vive a muito tempo, pela questão de barulho e desconforto que acaba causando para tais familiares”. É quase senso comum que os impactos causados pela construção de hidrelétricas estão longe de se resumirem a incômodos sonoros!

Finalizando o texto, o leitor precisa fazer certo esforço para compreender que a ideia defendida, na verdade, é a implantação de usinas hidrelétricas, mas que estas sejam construídas paralelamente à assistência ambiental e social da região.

No plano microlinguístico, constatamos algumas infrações que se referem à continuidade, à progressão e à não contradição, porém a mais significativa, pelo fato de ter interferido na coerência, foi o emprego do articulador de continuidade “com isso” (3º

parágrafo), o qual se retoma o parágrafo anterior, dando a ideia de que o governo acha interessante a destruição da fauna e da flora e se aproveita disso para obter lucro, “(...) Isso significa que árvores nativas, animais raros que são encontrados na área, logo serão extintos. Com isso o governo vem demonstrando grande interesse nas construções das usinas hidrelétricas, tanto por ter um grande aumento de emprego, quanto pelo lucro que obterá”.

Assim, constatamos que, se a coesão não é imprescindível em alguns gêneros, na dissertação argumentativa o emprego adequado dos recursos microlinguísticos facilita a interpretabilidade textual, como relata Gregolin (1993, p. 28):

Pode-se pensar, assim, na coesão textual como a forma que sinaliza a orientação argumentativa, e na coerência textual como a consistência de sentido em relação ao lugar argumentativo para onde indica o texto. As diferentes pistas ou instruções para a interpretação organizam-se e relacionam-se de forma harmônica em um texto bem escrito, o que propicia a direção segura de leitura. A coerência é regida por um princípio de interpretabilidade, já que se estabelece entre usuários em uma determinada situação de comunicação. Se houver qualquer falha em algum desses dois sistemas (de coesão e de coerência), a interpretação ficará prejudicada.

Outras infrações menos graves podem ser percebidas nas flexões indevidas de alguns verbos e na ausência de concordância cometidas pelo autor ao empregar a coesão gramatical, como no terceiro parágrafo “Com isso o governo vem demonstrando grande interesse (...). Porém, não se preocupam (...)”, ao flexionar o verbo “preocupam” no plural para retomar um elemento no singular “governo”, todavia esses problemas coesivos não interferiram no sentido global do texto.

Por fim, ressaltamos que, mesmo com os problemas relacionados à contradição no plano macrolinguístico, o texto apresenta alguns operadores argumentativos eficientes e construções elaboradas, como o contra-argumento iniciado por uma conjunção concessiva no segundo parágrafo.

Texto T3

A produção de energia no Brasil hoje em dia é um assunto muito discutido, pois precisa de energia elétrica para iluminar as ruas, enquanto assistimos a programas televisivos, em comunicações a distâncias e até mesmo em grandes indústrias.

Para obter este recurso deve-se produzi-lo, mas isso não é tão fácil quando se tem que conciliar o crescimento da população com a quantidade de energia produzida pelo país. As usinas hidrelétricas são responsáveis por 80% da energia do Brasil, as quais causam impacto ambiental ao ser construída, mas são fontes seguras e renováveis.

Porém, nas próximas décadas nossa demanda não será suficiente para suprir as necessidades de um país que se desenvolve como o Brasil e teremos que aumentá-la. Mas como fazer isso sem prejudicar a saúde do ambiente?

Devido possuir um alto custo e um baixo rendimento, a energia eólica e solar não é recomendada, nem mesmo as usinas termoelétricas. Para expandir a produção de energia devem-se recorrer às usinas nucleares. A sustentabilidade também é importante, mas não é possível progredir sem causar estragos à natureza, tomando as medidas corretas os danos serão aceitáveis.

Sendo assim, a solução apresentada é a mais conveniente, pois o país não será prejudicado por falta de energia, a natureza não será prejudicada de forma comprometedor e a sociedade será devidamente beneficiada.

Análise do Texto T3: infração à metarregra da progressão

Ao comparar os textos produzidos pelo autor - Etapa 1 e Etapa 3 - , verificamos que a infração à metarregra da progressão, destacada anteriormente como principal problema de textualização, não se apresenta de forma significativa no texto acima. Porém, outros problemas, os quais consideramos mais graves, nos chamou a atenção: a acentuada falta de articulação, associada a ideias sem lógica.

No plano macrolinguístico da estrutura, tomando como base o gênero dissertação argumentativa, percebemos os mesmos problemas ocorridos na Etapa 1, pois, neste texto, o autor também não se posiciona para responder ao questionamento proposto pelo tema “É possível conciliar a construção de hidrelétricas com os aspectos sociais, econômicos e ecológicos?”; não argumenta com propriedade, apenas apresentando fatos e não concluindo o texto coerentemente.

Quanto à coerência, destacamos problemas sérios. Logo no primeiro parágrafo, o autor apresenta a ideia de que se discute sobre energia elétrica no Brasil, pois ela é necessária “(...) para iluminar as ruas, enquanto assistimos a programas televisivos, em comunicações a distâncias e até mesmo em grandes indústrias” (grifo nosso). Essa afirmação é vazia de informações e incoerente por dois motivos.

Primeiro não se discute energia por que ela é usada para “iluminar as ruas”. A discussão gira em torno do aumento do potencial energético para atender à crescente demanda sem causar impactos ambientais e sociais.

O segundo ponto é que o desenvolvimento do Brasil é movido, em sua maior parte, à eletricidade, por isso, atribuir um grau de menor importância à energia consumida nas fábricas, considerando o tema da dissertação, torna o texto estranho, duvidoso e incoerente.

No segundo parágrafo, mais incoerência, como observamos em “para obter este recurso deve-se produzi-lo, mas isso não é tão fácil quando se tem que conciliar o crescimento da população com a quantidade de energia produzida pelo país”. Ora, não existe nenhuma lei ou orientação, no Brasil, sobre taxa de natalidade em detrimento da matriz energética. A má organização desse trecho também deixa transparecer outro problema: que o controle do nascimento de crianças afetará a produção de energia elétrica do país.

O quarto parágrafo apresenta outra infração, dessa vez talvez ocorrida por desconhecimento do sentido de uma palavra, como vemos em “Porém, nas próximas décadas nossa demanda não será suficiente para suprir as necessidades de um país que se desenvolve como o Brasil e teremos que aumentá-la”. Compreendemos que o autor tenha atribuído o sentido de “reserva” à expressão “demanda”, o que causou falta de clareza e incoerência.

O último ponto que discutimos sobre a (in) coerência é sobre as construções que, ao longo do texto, mais parecem um amontoado de frases, totalmente desarticuladas e, somente a custo da cooperação entre autor e receptor, podemos traçar um sentido mais ou menos lógico.

Assim, a preocupação excessiva com a possível infração à metarregra da progressão ocorrida na Etapa 1, pode ter levado o autor do texto T3 a expor suas ideias com base em informações novas, sem se preocupar com a articulação e a lógica entre elas.

Quanto aos mecanismos linguísticos que formam a superfície textual, a coesão, destacaremos os que colaboraram para a incoerência, embora haja várias infrações, principalmente as que se referem à coesão gramatical.

Voltemos ao primeiro parágrafo e vejamos que a pretensão de fazer uma coesão por elipse em, “A produção de energia no Brasil hoje em dia é um assunto muito discutido, pois precisa de energia elétrica para iluminar as ruas, enquanto assistimos a programas televisivos, em comunicações a distâncias e até mesmo em grandes indústrias” deixou o leitor sem referente, pois o verbo “precisa” recobra que elemento anterior a ele?

Outra questão é que as flexões dos verbos aparecem em pessoas e números diferentes, o que acentua ainda mais a confusão que o receptor pode fazer para reportar-se a algo escrito anteriormente e assim estabelecer as conexões necessárias para a compreensão do texto.

Conforme relata Pavão (2007) os estudantes do Ensino Médio empregam a coesão referencial, uma vez que referências ao já dito é uma atividade verbal bastante comum no dia-a-dia dos usuários da língua. Contudo, conforme a análise da autora, a maioria deles têm dificuldade em fazer essas remissões, por isso, geralmente utilizam-se de recursos mais simples, tais como, pronomes pessoais e demonstrativos. Mesmo assim, e por vezes o fazem equivocadamente. Sobre a coesão sequencial, embora empregada em menor escala, tende a ter menor índice de inadequação.

Texto T 26

Na balança ambiental a economia prevalece

Nos últimos anos, é evidente que, com o crescimento populacional do Brasil, o consumo de energia do mesmo aumenta consideravelmente, e para que tal demanda seja atendida, é necessária a viabilização de novas formas geradoras de energia. É possível obter produção de energia com conservação ambiental desde que duas coisas estejam alinhadas na balança: continuidade e pouco gasto. Continuidade por se optar por uma energia renovável e pouco gasto por não afetar drasticamente a economia do país.

Uma polêmica que vem cercando o Brasil é a questão de hidrelétricas na região norte do país, mais precisamente, as de Santo Antônio e de Jirau. Particularmente, sou totalmente a favor da abolição das usinas hidrelétricas, já que associado a elas estão impactos sociais e ambientais tremendamente preocupantes.

Por mais que as usinas hidrelétricas gerem grande quantidade de energia por vez, acredito que os prejuízos são bem mais evidentes que os benefícios trazidos para o país. É o caso de alagamentos de regiões habitadas por populações ribeirinhas, hectares de florestas nativas permanentemente perdidas ao serem inundadas e a destruição de habitats de faunas endêmicas.

As opções mais polêmicas para a geração de energia são as usinas nucleares e termonucleares, que precisam estar localizadas em lugares remotos, produzem resíduos altamente tóxicos e qualquer erro humano pode ser fatal. Já as energias eólica e solar são limpas, não emitem qualquer gás poluente ou produzem resíduos prejudiciais ao meio ambiente. São bem indicados ao país, cujo clima característico quente e seco permanece a maior parte do ano.

Por fim, vale destacar que qualquer tipo de geração de energia causa algum impacto ambiental e social. A melhor saída é escolher o método economicamente viável e ecologicamente correto. Infelizmente, o governo brasileiro geralmente descarta a questão ambiental e se preocupa mais com os gastos decorrentes, e quanto mais barato, melhor, independentemente da qualidade e da energia produzida ou das potencialidades que o país oferece.

Análise do texto T 26: infração à metarregra da não contradição

Como na produção da Etapa 1, o autor do T 26 apresenta uma noção clara de estrutura do gênero dissertativo argumentativo, pois logo na introdução, defende seu posicionamento ecológico diante da problemática do consumo de energia como necessidade para o desenvolvimento do país, utiliza argumentos diversos ao longo do texto e conclui, retomando

a ideia apresentada inicialmente e reforçando sua postura diante da construção de usinas hidrelétricas.

Entretanto, a “boa” estrutura não é suficiente para minimizar alguns problemas observados em relação ao sentido global do texto, como constatamos no primeiro parágrafo. O autor relaciona, logicamente, o crescimento populacional com o aumento no consumo de energia, mas essa ideia aparece desarticulada do fato de que “tal demanda” só possa ser atendida com novas formas de energia, e mais fragmentada ainda a partir da condição imposta de que a produção de energia limpa e sustentável depende de continuidade e pouco gasto.

Assim, verificamos que os problemas mais relevantes estão ligados à desarticulação entre as orações/ideias contidas na introdução, e entre os parágrafos. Um exemplo de ausência de relação pode ser constatado entre os parágrafos 3 e 4, uma vez que o autor “pula” da ideia de causa/consequência das usinas hidrelétricas para os prejuízos causados pelas usinas nucleares e term nucleares sem qualquer articulador de continuidade ou progressão textual.

Embora este texto contenha infrações referentes à coerência, ressaltamos um importante avanço, pois diferentemente da Etapa 1, o autor não infringe drasticamente a metarregra da não contradição, pelo contrário, seus argumentos sustentam-se em ideias substanciais e lógicas por meio de exemplos sociais e científicos, como no parágrafo 2 “ (...) na região Norte do país, mais precisamente as de Santo Antônio e de Jirau” e em “Já as energias eólica e solar (...) parágrafo 4.

No plano microlinguístico, podemos perceber algumas infrações referentes à coesão referencial, como na expressão “do mesmo”, linha 2, empregada desnecessariamente e na linha 11 “(...) Já que associado à elas estão os impactos ambientais, tremendamente preocupantes”, todavia, essas infrações não são significativas, uma vez que não interferem no todo semântico.

Por outro lado, percebemos a fragilidade do texto em relação aos operadores argumentativos, que poderiam promover a articulação entre as ideias e concatená-las em torno da postura defendida pelo autor, a de que as energias limpas devem se tornar acessíveis, pois podem atender à demanda populacional e econômica de forma sustentável.

Nesse sentido, Citelli (1994) preconiza que a linguagem cumpre alguns objetivos e funções; principalmente no que diz respeito aos textos argumentativos, uma série de mecanismos deve ser acionada pelos usuários, com a finalidade de construir teses, elaborar ideias, assumir pontos de vista.

Assim, finalizamos nossa análise destacando que os problemas de continuidade no plano microlinguístico, interferiram no critério “articulação” no plano da coerência, atribuindo ao texto a metáfora da “colcha de retalhos”.

Texto T 4

Por um Brasil econômico e sustentável

O Brasil possui varias fontes geradoras de energia, mas também possui uma demanda energética significativa que esta em crescimento acelerado. Portanto é preciso conciliar este conflito do crescimento econômico, desenvolvimento social e sustentabilidade.

O Brasil pode crescer usando energias limpas e é uma prioridade que temos. Uma fonte renovável e bastante disponível no país são as hidrelétricas, mas a instalação dessas usinas trás alguns impactos negativos para a fauna, flora e comunidades tradicionais.

A produção energética contribui para o desenvolvimento social, pois para tudo hoje precisa da energia, o mercado precisa dela, e, também com a expansão do mercado aumenta o trabalho e a renda.

Embora as Hidrelétricas apresentem alguns pontos negativos essa energia apresenta como a mais viável e renovável, uma energia que garante assim a sustentabilidade, porém outras fontes de energia do país ainda não atende a demanda brasileira, mesmo assim, aquelas fontes renováveis como biomassa, eólica e solar não devem parar de fazer a contribuição.

No entanto é preciso investir nas energias que são mais viáveis e sustentáveis para o Brasil, como as hidrelétricas, e ter a preocupação de proteger com êxito as áreas de proteção integral, matas ciliares, toda a proteção ecológica para que esse potencial que o Brasil tem não venha acabar.

Análise do texto T4: infração à metarregra de continuidade

O material T4 foi analisado, na Etapa 1 e na Etapa 3, a partir da metarregra da continuidade (Charolles, 1978). Quanto ao plano macrolinguístico da coerência, observamos que houve infrações no aspecto estrutural, considerando o gênero argumentativo, porém destacaremos apenas os problemas no âmbito semântico conceitual, por serem considerados por nós como os que interferiram na lógica textual.

Em relação à metarregra de continuidade, não vemos infrações graves, já que o autor conseguiu manter, ao longo do texto, a ideia de que as hidrelétricas são uma fonte de energia limpa, portanto viáveis. Apenas o terceiro parágrafo, totalmente desarticulado, quebra a unidade do texto. Vejamos.

O segundo parágrafo, por meio da conjunção MAS, prepara o receptor para os problemas causados pela construção das hidrelétricas. Esse conectivo introduz uma oração coordenada sindética adversativa, ou seja, que se opõe à ideia das vantagens que a construção de hidrelétricas traria ao país, “ (...) uma fonte renovável e bastante disponível no país são as hidrelétricas, mas a instalação dessas usinas trás alguns impactos negativos para a fauna, flora e comunidades tradicionais” (grifo nosso).

Entretanto, o terceiro parágrafo aborda a contribuição da energia elétrica para a geração de emprego e de renda, como se vê em “A produção energética contribui para o desenvolvimento social, pois para tudo hoje precisa da energia, o mercado precisa dela, e, também com a expansão do mercado aumenta o trabalho e a renda”, fazendo com que o receptor tenha que retomar a introdução para atribuir sentido (com esforço) ao parágrafo.

Esse falta de articulação poderia ser amenizada se o autor planejasse melhor o seu texto, fazendo um esquema argumentativo anterior à produção definitiva, pois percebemos que uma simples inversão de parágrafos, associada aos elementos coesivos adequados solucionaria a infração à metarregra de articulação; dessa forma, o parágrafo 3 e 4 teriam a ordem invertida.

No plano microlinguístico, as infrações mais significativas ficam por conta da coesão sequencial, realizada por meio de conjunções, como constatamos em “(...) porém outras fontes de energia do país ainda não atende a demanda brasileira”, (4º parágrafo), que faz uma ligação, no mínimo estranha, com a oração concessiva anterior. Outro ponto neste parágrafo é o emprego da expressão “demanda”, que parece ter sido usado sem que o autor tivesse compreensão do seu sentido.

Na conclusão, a locução conjuntiva “no entanto” para introduzir uma ideia de finalização, faz parecer ao leitor que o texto está inacabado, além de gerar confusão no aspecto semântico. Se “(...) é preciso investir nas energias que são mais viáveis e sustentáveis para o Brasil, como as hidrelétricas (...)”, a conjunção deveria expressar ideia de fechamento e não de oposição.

Ressaltamos que este texto, retextualizado sob o aporte dos gêneros, provavelmente teria seus problemas solucionados em grande parte, pois a compreensão dos gêneros a partir

de uma visão pragmática e semântico-conceitual atuaria para melhorar a coerência; e a compreensão do aspecto formal poderia possibilitar ao autor o emprego de elementos de coesão adequados.

5 DISCUSSÃO

Após a análise do *corpus*, voltamos aos objetivos iniciais desta pesquisa para discutirmos se a associação de teorias de estudos nos campos educacional e linguístico pode influenciar na produção de textos coerentes e coesos segundo as metarregras de Charolles (1978), ou seja, a Interdisciplinaridade e a Linguística Textual podem nortear práticas docentes adequadas para o desenvolvimento da competência linguística na produção escrita de alunos do Ensino Médio?

Em primeiro lugar, enfatizamos, assim como Fazenda (2011), que a Interdisciplinaridade não pode ser vista como tendência ou como metodologia esporádica; pelo contrário, para que ela realmente apresente resultados positivos, é preciso que os docentes e alunos saibam cooperar e tenham consciência de que o conhecimento não pode gerar status para uma disciplina por ser “mais importante” que a outra. Ser interdisciplinar exige uma postura inovadora: de humildade para aprender sempre, de solidariedade para ajudar e de desprendimento para compartilhar as experiências.

Por isso, compreendemos que a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias”, desenvolvida em trinta horas de atividades conjuntas com alguns professores de disciplinas técnicas do curso Técnico em Florestas, no IFRO câmpus Ji-Paraná/RO, não foi suficiente para apontar resultados conclusos sobre abordagem interdisciplinar no que diz respeito à coerência e à coesão na produção de textos do gênero dissertativo argumentativo, pois, como já dissemos, a interdisciplinaridade precisa ser uma mudança na postura do professor e a transformação do discurso pedagógico (FAZENDA, 2011).

No entanto, a maioria dos textos analisados após a oficina (Etapa 3) apresentou significativa evolução em um critérios da textualização que também consideramos fundamental para o sentido global do texto, a informatividade, o que nos leva a crer na relação entre a oficina e os resultados obtidos por meio da análise dos textos.

Embora o texto tenha sido nosso objeto de estudo - por isso a análise da coerência e da coesão, critérios centrados na produção textual - não podemos deixar de registrar que consideramos também fundamentais os critérios da textualização centrados no autor/recebido, intencionalidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e aceitabilidade (BEAUGRAND; DRESLLER, 1983), uma vez que concebemos o texto como processo, daí seu caráter dinâmico, dialógico.

Nesse sentido, acreditamos que as atividades interdisciplinares contribuíram para que os autores dos textos relacionassem vários saberes e construíssem posicionamentos a respeito dos temas discutidos; assim atribuímos à abordagem interdisciplinar o fato de as produções textuais referentes à etapa 3 conterem mais informações; por isso, sob o nosso olhar, foram mais significativas e mais coerentes, mesmo com as infrações consideradas.

Em relação à textualização, Costa Val (2000) e Koch (2002) postulam que a informatividade pode ser considerada um elemento importante que atua em parceria com a coerência, quanto mais o aluno obtiver informações e as relacionar entre si e com o mundo, mais competência para desenvolver ideias lógicas e consistentes ele terá.

Assim tudo leva a crer que a informatividade adquirida durante a “Oficina Interdisciplinar de Produção de textos: articulando ideias” contribuiu para amenizar problemas detectados nos textos produzidos anteriormente à oficina.

Para Costa Val (2004), a informatividade é importante para a interpretabilidade do texto, e aqui acrescentamos, principalmente no caso dos gêneros argumentativos, pois tem a ver com o grau de previsibilidade e novidade apresentado: quanto mais previsível, menos informativo; quanto mais informativo, mais repleto de novidades. O ideal é que haja um

equilíbrio, considerando-se a função comunicativa e os usuários do texto para que este não se mostre desinteressante ou muito “difícil” para o receptor.

Além da interdisciplinaridade, destacamos que o estudo dos gêneros, partindo da leitura reflexiva e considerando todos os seus aspectos constitutivos direcionou as atividades de produção. Assim, cremos que o fato de os participantes terem compreendido o texto em seus aspectos pragmático (funcionalidade), semântico-conceitual (coerência) e formal (coesão) como processo interativo-discursivo, contribuiu para uma escrita mais coerente e coesa, pois conforme Costa Val (1999) o estudo desses três aspectos facilita a compreensão global do texto.

Principalmente no que se refere à coesão, acreditamos que quando os participantes “captaram” os mecanismos linguísticos presentes na superfície do texto e se apropriaram das características gerais de cada gênero, conseguiram compreender as exigências linguísticas da dissertação-argumentativa.

A seguir, expomos um gráfico (Figura 5) comparativo entre as produções textuais realizadas na Etapa 1 e na Etapa 3 para apresentar a porcentagem de textos que obtiveram evolução, no plano da coerência, após a oficina.

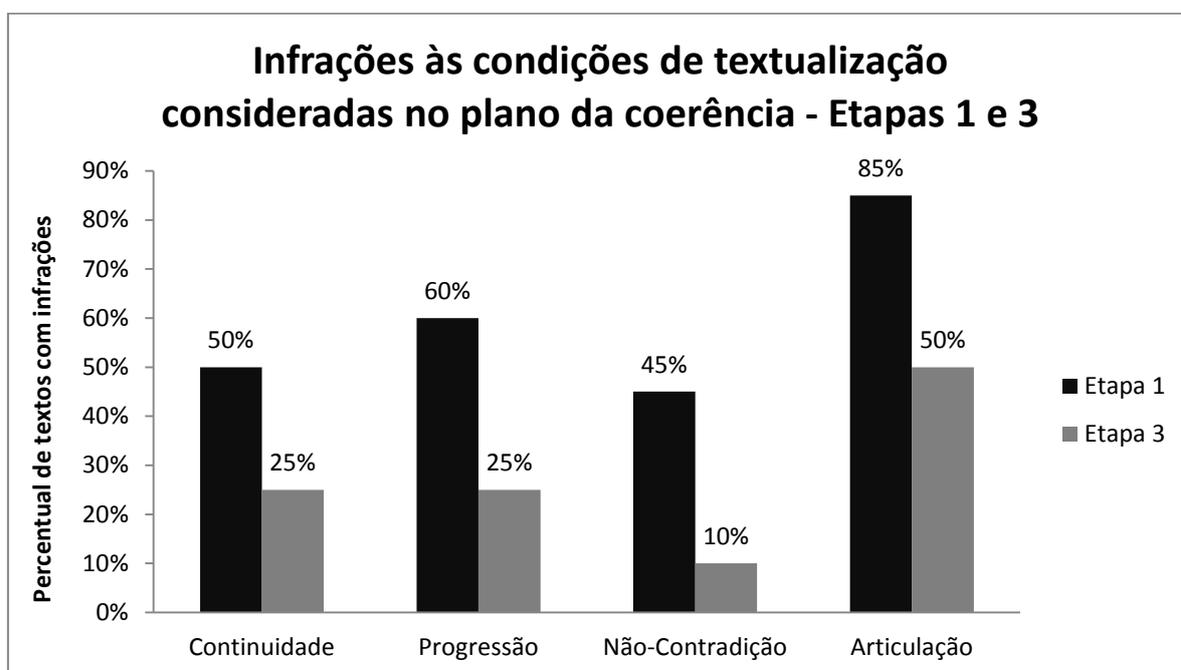


Figura 5: Porcentagem de textos com infrações às condições de textualização consideradas no plano da coerência - Etapas 1 e 3. **Fonte:** Própria autora.

Nele as colunas na cor preta e na cor cinza representam a porcentagem de infrações consideradas nas Etapas 1 e 3, respectivamente. Observamos que, no plano da coerência, todas as infrações referentes aos critérios estipulados nas metarregras de Charolles (1978) tiveram um decréscimo positivo, uma vez que a porcentagem de textos com problemas significativos à lógica textual diminuiu sensivelmente após a intervenção com abordagem interdisciplinar.

O que mais chama a atenção é o alto índice de alunos que cometeram infrações relacionadas à metarregra de articulação, um total de 85%. Apesar de a porcentagem de textos com essa infração ter diminuído em 35%, este é ainda um dos problemas mais acentuados no plano da coerência.

Quanto a isso, hipotetizamos que os autores, talvez, não tenham atentado para o plano macrolinguístico do texto, principalmente no que diz respeito à estrutura de texto dissertativo-

argumentativo adotada neste estudo, que preconiza argumentos articulados entre si para defender um posicionamento diante de uma problemática.

Pensamos ainda que isso pode estar associado a algumas causas, como a concepção de leitura internalizada no leitor desde o início dos bancos escolares, a de decodificar e “procurar as respostas” no próprio texto, de não concebê-lo como material vivo e dinâmico de uma língua e totalmente vinculado à prática social; e a práticas pedagógicas, principalmente nas aulas de língua materna que, durante muito tempo, conceberam o aluno como passivo, assujeitado e o texto como produto acabado.

Suspeitamos também de outro motivo, que está mais diretamente ligado a nós, que é a duração da oficina. As trinta horas de atividades interdisciplinares com base nos gêneros textuais da ordem do argumentar foram insuficientes para transformar a escrita de alunos que já estão há mais de dez anos nos bancos escolares e resolver todos os problemas ligados à coerência e à coesão segundo as metarregras de Charolles (1978).

Outro ponto nos chamou a atenção, percebemos também que a metarregra da não contradição foi a que menos apresentou infrações na Etapa 3, com um decréscimo significativo de 45% para 10%. Atribuímos isso à ampliação dos saberes dos participantes durante a oficina, uma vez que acreditamos ser o conhecimento a principal ferramenta para que o sujeito apresente argumentos coerentes e seguros.

As infrações às metarregras de continuidade e progressão também regrediram; a primeira, de 50% para 25%; e a segunda, de 60% para 25%. Consideramos o estudo dos gêneros sob uma perspectiva de práticas linguísticas significativas o principal fator para que isso ocorresse, pois conforme Sousa e Pereira (2009, p. 96) “(...) para que o ensino da escrita se torne realmente produtivo, devemos tentar fazer com que ela se torne necessária para os aprendizes, e que por meio dela, possam ampliar sua área de atuação linguística em seu meio social”.

Na Etapa 1, muitos autores não conseguiram manter a unidade temática, o fio condutor entre os parágrafos, tampouco obtiveram sucesso quanto ao acréscimo de novas informações ao longo do texto. Por outro lado, na Etapa 3, constatamos que a continuidade e a progressão mostraram-se mais presentes, em detrimento de elementos coesivos ou não.

Assim acreditamos que a evolução qualitativa dos critérios continuidade e progressão aconteceram por conta de conhecimentos adquiridos sobre a tessitura do gênero dissertativo argumentativo no que diz respeito à coerência textual.

Creemos que os fatores mais relevantes para esse avanço estejam associados às atividades interdisciplinares e de retextualização desenvolvidas durante a oficina, as quais contribuíram para conscientizar os autores de que a escrita requer planejamento, exposição de ideias e reescrita para reorganizá-la; e à articulação entre os vários saberes ao tratar o gênero, pois o conhecimento tornou-se significativo, contribuindo para a lógica textual e a progressão de ideias a cada parágrafo.

No entanto, a coerência por meio da articulação de ideias ainda é um problema acentuado, pois persistiu em 50% dos textos na Etapa 3, requerendo assim, novas estratégias de ensino para amenizá-la.

Como já dissemos, o tempo de que dispusemos para desenvolver a oficina foi um fator negativo, mas acreditamos que, superado isso, atividades como seminários interdisciplinares, a adoção da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) nas aulas de produção de texto, com ênfase na retextualização seriam boas estratégias para o desenvolvimento da competência linguística no sentido de articular ideias.

A seguir, passaremos a analisar o gráfico (Figura 6) que apresenta a porcentagem de textos com infrações às condições consideradas no plano da coesão na Etapa 1 e na Etapa 3, respectivamente.

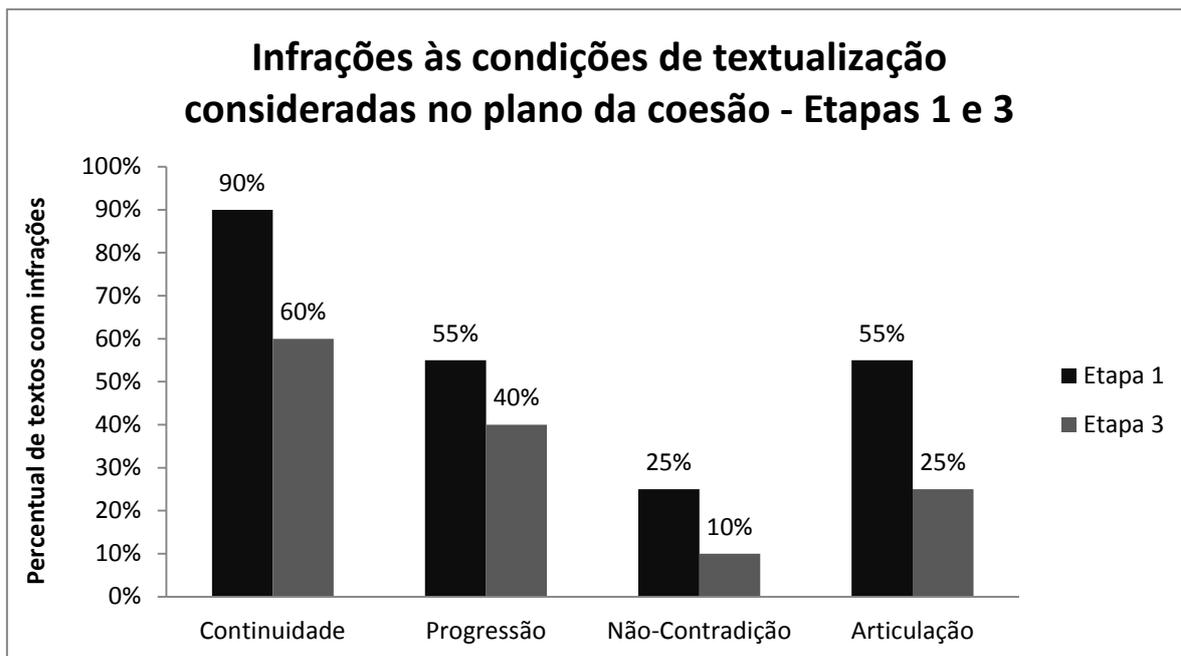


Figura 6: Porcentagem de textos com infrações às condições de textualização consideradas no plano da coesão - Etapas 1 e 3. **Fonte:** Própria autora.

O segundo gráfico, assim como o primeiro, representa os textos produzidos pelos participantes da pesquisa na Etapa 1 (cor preta) e Etapa 3 (cor cinza). A partir de sua análise, podemos considerar algumas interpretações importantes.

A primeira é que, no plano da expressão, ou seja, da coesão textual, a evolução também foi significativa, embora tenha sido menos acentuada que no plano da coerência. A segunda diz respeito ao tipo de infração coesiva mais cometida pelos participantes, a de continuidade: na Etapa 1, 90%; e na Etapa 3, 60%.

Em primeiro plano destacamos mais uma vez que, assim como Marcuschi (1983) também compreendemos que, nem sempre, os elementos coesivos são responsáveis pela coerência textual; um poema, por exemplo, pode ser totalmente privado de elos formais por pura intencionalidade.

Mesmo em um gênero que exija mecanismos coesivos explícitos, como a dissertação argumentativa, a cooperação entre autor/recebido promove, muitas vezes, o nexos semântico-conceitual em trechos problemáticos quanto à coesão.

Todavia, considerando o gênero dissertativo-argumentativo, compactuamos com Costa Val (1999, p. 14), quando afirma que:

A textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes. O que é qualidade num texto argumentativo formal poderá ser defeito em um poema (...) e que os recursos coesivos, quando presentes, devem obedecer a padrões prévios, caso contrário seu emprego será percebido como “infração textual”, tornando “irregular” a sequência em que ocorrem.

Ainda sobre a relação entre coesão e coerência, Spinillo (2001) relata que o conhecimento microlinguístico envolve as relações de coesão estipuladas pelo autor, que auxilia na criação de mecanismos para o estabelecimento da coerência.

Posto isso, observamos a disparidade dos dados apresentados entre os planos da coerência e da coesão textual demonstrados nas Figuras 5 e 6: na Etapa 1, 50% dos textos apresentaram infrações quanto à coerência, e na Etapa 3, esse percentual caiu para 25%. Quanto à coesão, constatamos 90% dos textos com infração na Etapa 1, e 60% na Etapa 3.

Como já dissemos, nem sempre uma infração cometida na superfície do texto provocará desvios semânticos, ou seja, quanto à coerência. Assim, No primeiro caso, desprezamos as infrações que não interferiram na lógica; e no segundo, consideramos todas que infringiram a superfície textual.

O segundo ponto que levantamos diz respeito à infração, no plano coesivo, à metarregra da continuidade (CHAROLLES, 1978). Podemos constatar que, mesmo após a oficina interdisciplinar, 60% dos textos ainda apresentam problemas quanto à retomada de elementos, tanto no aspecto gramatical, quanto no aspecto lexical.

A explicação para isso talvez esteja no fato de que os autores das produções analisadas são ainda frutos de um ensino de gramática dissociada do texto. Aprende-se gramática para obter nota na prova. No máximo, as regras são repetidas exaustivamente, memorizadas e depois, esquecidas; não há interação entre os aspectos organizacionais da língua e o gênero produzido pelo aluno.

Observamos, na maioria dos textos, flexões verbais inadequadas, erros de concordância verbal e nominal, emprego de pronomes referenciais que desconsideravam o gênero e o número do termo recobrado, conjunções descontextualizadas da sequência do texto e palavras empregadas de forma equivocada para substituir ou retomar expressões da superfície textual.

Quanto às outras infrações cometidas, a metarregra da progressão textual foi infringida em 55% dos textos na Etapa 1 e em 40% na Etapa 3, o que reforça a dificuldade dos participantes em selecionar e empregar elementos coesivos, pois a continuidade e a progressão estão ligadas, já que a primeira serve-se dos pronomes, conjunções, verbos, advérbios, entre outros para conduzir a ideia central ao longo do texto, e a segunda liga uma ideia já concebida a um fato novo.

Sobre a metarregra da articulação - 55% Etapa 1 e 25% Etapa 3 -, apesar da evolução, constatamos ainda a ausência de expressões linguísticas para dar maior clareza e articular as partes do texto; e sobre a metarregra da não contradição - 25% Etapa 1 e 10% Etapa 3 - percebemos um avanço, principalmente no emprego das conjunções coordenativas como coesão sequencial.

Por fim, temos consciência de que esta é uma avaliação parcial e não há como fugir disso, já que intrínseca à compreensão de um texto encontra-se uma gama de conhecimentos peculiares de cada sujeito, pois como postula Val (1999, p.34) “o que faz sentido para um receptor pode parecer absurdo para outro”, mas chamamos a atenção para o fato de que as práticas de leitura e de escrita no Ensino Médio devem ser pensadas numa dimensão sócio-histórico-cultural em que elas estão inseridas.

Diante disso, reafirmamos nosso entendimento de que não podemos entender noções de coerência e coesão dissociadas do gênero e das condições de produção que condicionam o seu uso e circulação, uma vez que, conforme Souza e Pereira (2009), as condições de textualização não são imanentes ao texto e nem podem ser definidas antecipadamente, elas são requeridas e se justificam no complexo processo de leitura e produção que envolve as situações de comunicação, os gêneros, os objetivos previstos e os locutores pretendidos.

Assim, podemos dizer que as atividades desenvolvidas na “Oficina Interdisciplinar de Produção de textos: articulando ideias” influenciaram qualitativamente na produção de texto do gênero dissertativo-argumentativo por dois motivos: porque o conhecimento tornou-se significativo pela integração e interação de saberes e porque foi associado a situações reais do aluno.

Acreditamos que isso se deve ao fato de que, ao estudarmos o texto sob uma visão pragmática, semântico-conceitual e formal, associada a uma prática interdisciplinar os participantes conseguiram compreender a tessitura textual em cada situação comunicativa específica.

Entretanto não concluímos nossa busca por uma metodologia que vise ao desenvolvimento da competência linguística do aluno. A partir dos resultados obtidos, levantamos outras hipóteses e uma delas é que a retextualização pode ser uma estratégia para resolver ou amenizar problemas, tanto no plano da coerência como no plano da coesão.

Este estudo nos forneceu pistas de que a reescrita do texto pode proporcionar a aquisição da compreensão da tessitura textual. Segundo estudos de Marcuschi (1993) a retextualização leva o autor a executar operações de inferência, inversão e eliminação, considerando a coerência do texto; e o processo de reformulação, que contempla as operações de acréscimo, substituição, reordenação e considera a coesão.

Embora Marcuschi (1993) tenha se reportado ao estudo da oralidade/escrita, cremos que a retextualização a partir da reescrita poderá trazer mais qualidade ao texto, principalmente quando se trata de gêneros que exigem operações cognitivas mais complexas, como no caso dos gêneros argumentativos.

Nesse sentido, Rabaiolli (2006), em estudo sobre coesão em textos de alunos da rede pública e privada, apresenta a retextualização forma de auxiliar o aluno a “revisar” o texto e expõe algumas bases para uma reflexão sobre a construção do texto, dentre as quais destacamos as seguintes:

- O aluno deve ter a noção de que o texto é um todo significativo;
- Durante a leitura, o professor deve chamar atenção para os tipos de conectores usados no texto;
- O aluno deve refletir sobre os conectores que ele costuma usar em seus textos.

É possível, desta forma, considerar que, na base da retextualização, se encontra o princípio da solução de um problema, ligado à compreensão de textos lidos e à escrita, e que, para tanto, se, de um lado, há estratégias que facilitam a compreensão, de outro, há aquelas que facilitam a produção textual.

Portanto, as aulas de Língua Materna, principalmente no que alude à produção textual, norteadas por uma prática de (re) textualização dos gêneros pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem. Essa consciência é fundamental para o desenvolvimento das competências linguística e discursiva que podem capacitar o sujeito para uma sociedade cada vez mais constituída nos e pelos textos que produzimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa prática docente, ministrando aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio desde o início dos anos 2000, temos visto a frustração de muitos educadores por não conseguirem fazer com que seus alunos leiam e escrevam com proficiência textos de diferentes gêneros; também acompanhamos, frequentemente, a insatisfação e o desinteresse dos alunos diante de uma proposta de produção textual.

Por esses motivos, nossa inquietude nos direcionou para metodologias que buscassem amenizar os problemas relacionados à escrita dos estudantes, bem como nos levou a buscar apoio em várias teorias que indicassem caminhos para práticas docentes mais significativas no ensino da Língua Materna.

Assim, nossos estudos, principalmente os que nortearam esta pesquisa de mestrado, nos apontaram algumas possibilidades de novas práticas, visando a um ensino-aprendizagem da Língua Materna que supere a dois problemas que consideramos básicos, a fragmentação dos saberes, e a dicotomia entre a produção acadêmica e a vida real do aluno. Nesse contexto, a Interdisciplinaridade e a Linguística Textual, com enfoque na Teoria dos Gêneros Textuais apresentam-se como importante aporte teórico, provocando impactos positivos na produção textual.

Esses impactos são perceptíveis a partir dos princípios que têm feito sentido e que encontram apoio na discussão teórica proposta por autores como Fazenda (2011), Paviani (2005), Luck, entre outros, a respeito da diluição das fronteiras do conhecimento, provocando o docente para uma práxis baseada na integração; e nos estudos de Charolles (1978), Costa Val (1999), Bakhtin (1992), Koch (2002) e Marcuschi (1983) sobre os processos de textualização nos variados gêneros textuais, proporcionando meios para que o aluno consiga produzir uma escrita reflexiva.

Compreendemos que ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o que. Acreditamos também que as atividades de produção textual devem ampliar a visão do estudante sobre o mundo e dotá-lo de conhecimentos linguísticos de tal forma que ele opere as diferentes linguagens para expor suas ideias, sem medos e preconceitos.

Nesse sentido, Antunes (2003) declara que para que o sujeito seja competente em sua língua escrita, as práticas pedagógicas devem ser simulacros da sua realidade, desprezando a mera escrita de exercícios repetitivos e sem propósito comunicativo; essas práticas devem ainda considerar os aspectos textuais, como a coerência e a coesão, como elementos indispensáveis à organização e compreensão do texto, e não apenas como mecanismos linguísticos.

Ressaltamos que não temos a intenção de esgotar o tema “O impacto do uso da abordagem interdisciplinar sob a perspectiva do estudo dos gêneros textuais”, pois temos consciência de que esta pesquisa ainda é “uma gota de água no oceano” diante da necessidade de se aprofundar os estudos para o ensino-aprendizagem da leitura e, principalmente, da escrita, pois sabemos que a quebra de paradigmas, arraigados na nossa postura como educadores, requer habilidade, persistência e engajamento.

Pelo contrário, sabemos que há muito a se pesquisar sobre a Interdisciplinaridade como abordagem metodológica e sobre a prática reflexiva da leitura e da escrita à luz da Linguística Textual, principalmente por ser um assunto relativamente novo e que demanda estudos, os quais possam desenvolver instrumentais teóricos e práticos para tornar a escrita funcional e significativa, pois entendemos que o conhecimento dessas teorias, associado a estudos empíricos, seja crucial para mediar o processo da produção de texto em sala de aula.

Portanto, compreendemos que a principal contribuição deste trabalho reside na proposta de uma prática docente articuladora, que promova o desenvolvimento da competência textual dos alunos, tornando-os aptos a interagirem socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações sociais. Essa compreensão se deve ao fato de que acreditamos ser a Língua Portuguesa grande aliada no processo de significação da aprendizagem de todas as outras disciplinas se tomada a partir da ótica interdisciplinar.

Acreditamos também que essa teia relacional entre os vários saberes poderá permitir ao aluno o desenvolvimento de habilidades, como comparação, questionamento, hipótese, síntese, entre outras, as quais atuarão na competência linguística na produção do texto escrito, seguindo os critérios da textualização proposto pela Linguística Textual ao operar sobre as linguagens num processo contínuo de escrita e rescrita de textos, descobrindo os mecanismos linguísticos específicos para o texto escrito.

É importante destacar que a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias”, desenvolvida na etapa de intervenção neste estudo, nos proporcionou muitas reflexões acerca da necessidade de se transformar o ensino de Língua Materna, principalmente no que alude à produção de texto no Ensino Médio, pois escrever é, para a maioria dos estudantes, algo desagradável, que expõe suas fragilidades e deficiências.

Isso ficou claro no decorrer das trinta horas em que realizamos atividades voltadas aos gêneros argumentativos, com enfoque interdisciplinar, tomando como base para a seleção dos textos algumas disciplinas do curso Técnico em Florestas. Os participantes mostraram-se menos tensos e mais motivados a produzirem, pois conseguiram vislumbrar um novo caminho para “aprenderem” a escrever.

Durante os encontros da oficina, reafirmamos nossa concepção de que a linguagem é a representação da capacidade humana de articular significados coletivos, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e as experiências da vida em sociedade. Assim, compactuamos com o postulado de Bakhtin (1997) ao afirmarmos que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido e que, para tal, o texto, oral e escrito deve ser concebido a partir de uma visão dialógica.

Por fim, ao analisarmos os textos que compõem o *corpus* deste estudo, levantamos alguns questionamentos. De que forma a escola deve se organizar para promover a interdisciplinaridade como algo intrínseco ao cotidiano acadêmico? E ainda, especificamente no que se refere à produção textual, como os gêneros textuais podem se transformar em simulacros de textos que circulam pela sociedade e assim, se tornarem realmente funcionais na instituição escolar?

Temos a pista de que a Interdisciplinaridade e a Linguística Textual podem fornecer subsídios a uma prática docente dialógica e significativa. Uma pista, pois outros estudos serão necessários para continuarmos nossa busca inquietante para que a escrita se torne a cada dia mais acessível a todos os alunos. Uma semente foi plantada, com certeza, muitos frutos estão por vir!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. L. M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- ANDRÉ, M. E. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: Ivani Fazenda. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONIFÁCIO, C. A. M.; MACIEL, J. W. G. **Linguística Textual**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.
- BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, n. 37, p. 7-23, 2001.
- BORTOLINI, A. L. Interdisciplinaridade na PUCRS, p. 481- 484. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação (SEMTC). **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Volume: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Participante – ENEM 2013**. Disponível em: <download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: ago. 2013.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C; ORLANDI, E. P., OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 39-86.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des texts. **Langue française**. Paris, Larousse, 38: 7-41, maio de 1978.
- CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: Azeredo, José Carlos (Org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação - Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas. **Estudos de Linguística Aplicada**, n. 89, p. 25-35, 1993.

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para a oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, L. L; KOCH, I. V. **Linguística textual**: introdução. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, M. E. M. P. Ciência e interdisciplinaridade, p. 19-22. In: FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FLICKINGER, H. O fundamento hermenêutico da interdisciplinaridade, p. 123-130. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, A. L. S. F.. **Argumentação escrita e as crianças**: um estudo sobre a capacidade de julgamento de textos argumentativos. 75 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRRJ. Rio de Janeiro, 2003.

GREGOLIN, V. M. R. Linguística Textual e Ensino de Língua: construindo a textualidade na escola. **Alfa**, São Paulo, p. 23-31, 1993.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: essa é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, vol. 22, n. 2, pp. 201 – 210, mai. ago. 2006. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>]. Acesso em: 23 mai. 2012.

KARNOPP, L. B. **Teorias do Texto e do discurso**. São Paulo: Ulbra, 2006.

KETZER, S. M. Ensinar e aprender: no jogo da interdisciplinaridade, p. 91-107. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KLEIMAN, A; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. Linguística textual: quo vadis? **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. especial, p. 1-11, 2001.

KOCH, I. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, J. E. R. **Fundamentos da linguística**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo dos gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 25, 2006.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MACEDO, W. K. L. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua e linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES: LINGUAGENS E LEITURA. ENCONTRO NACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO, 3. **Anais...** Ilhéus: UESC, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística do texto**: o que é e como se faz. Série Debates. Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **O Tratamento da Oralidade no Ensino de Língua**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 1993.

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

MARTINS, M. C. S. Contribuições de Charolles para a Compreensão dos Problemas de Coerência e para Técnica do Resumo. **Revista Atitude** - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre. Ano 3. Número 3. Março de 2008.

MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução a Linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓBREGA, M.; LEITÃO, M. **Teorias Linguísticas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

ORLANDO, M. C. S. **A coerência e a coesão nas redações dos alunos do Ensino Médio sob a perspectiva da Linguística Sistêmico – Funcional**. 2008. 93 p. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC. São Paulo, 2008.

PAVÃO, A. M. Coesão textual: uma análise de textos de alunos do ensino privado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SABERES DOCENTES, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.ed.], 2007.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Porto Alegre: Pyr, 2005.

RABAIOLLI, M. Coesão textual em contraste: escola pública e privada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 4, n. 6, 2006.

RIBEIRO, O. M. **Janelas na construção da leitura**. Uberaba: Vitória, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, R. M. A. S. **Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem**. Dissertação (mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria acadêmica. Recife, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.25, Abr. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2013.

SOARES, M. E. A Constituição do Discurso Coeso: Um estudo evolutivo da produção oral e escrita. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991.

SOUSA, M. E. V.; PEREIRA, R. C. M. **Leitura e produção de texto**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

SILVA, M. F. G.; DIAS, T. C. Práticas Educativas na Escola: um estudo de caso em uma escola pública do Recife. **Teoria e Prática da Educação**, v.10, n.1, p. 133-143, jan./abr. 2007

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade, p. 58-78. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno,

Sou mestranda do Programa de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e estou convidando você para participar de uma pesquisa no Instituto Federal de Rondônia/IFRO câmpus Ji-Paraná a qual pretende verificar o impacto do uso da abordagem interdisciplinar sob a perspectiva da linguagem como prática social na competência linguística dos alunos, sob o título **“Práticas de leitura e de produção textual na Educação Profissional Agrícola por meio da interdisciplinaridade”**.

O trabalho propõe-se a levantar dados qualitativos e quantitativos para a minha dissertação por meio dos seguintes objetivos: verificar se a abordagem interdisciplinar influencia na formação de competências e habilidades para a produção de textos de acordo com os aspectos pragmático, semântico-conceitual e formal; constatar se o contato com gêneros textuais diversificados propicia ao aluno condições para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas relacionadas à produção de textos coesos e coerentes e analisar textos produzidos pelos alunos com ênfase nos elementos da textualidade coesão e coerência.

Para tanto, serão aplicados questionários semi-estruturados para traçar o perfil dos participantes e desenvolvidas 08 (oito) oficinas de produção textual de gêneros expositivos e argumentativos a partir de atividades de produção individuais e coletivas, que serão utilizadas para fins científicos, como publicações e participação em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Esclareço que durante o trabalho não haverá riscos ou desconfortos, tampouco custos ou forma de pagamento pela sua participação no estudo e, a fim de garantir a sua privacidade, seu nome não será revelado. Também é importante ressaltar ainda que você pode recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidades.

Peço a sua assinatura neste consentimento, para confirmar a sua compreensão em relação a este convite, e sua disposição a contribuir na realização do trabalho, em concordância com a resolução CNS nº 196/96 que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Estarei sempre à disposição para qualquer esclarecimento acerca dos assuntos relacionados ao estudo, no momento em que desejar.

Local: Instituto Federal de Rondônia câmpus Ji-Paraná.
Nome do Pesquisador: Dioneia Foschiani Helbel
RG do Pesquisador: 5.260.268-8 SSP/PR
Telefone de contato: (69) 3421-7867 e (69) 9930-3180

Eu,....., após a leitura deste termo de consentimento declaro que compreendi o objetivo deste estudo e confirmo meu interesse em participar desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante/responsável
Ji-Paraná, de abril de 2013.

APÊNDICE 2 – Questionário



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

QUESTIONÁRIO

Caro aluno (a), este questionário tem o objetivo de coletar dados para o meu trabalho final de Pós-Graduação – Dissertação do Mestrado em Educação Agrícola.

Você poderá se identificar, escrevendo o seu nome; usar um pseudônimo ou deixar em branco o espaço que corresponde a sua identificação. A sua colaboração é fundamental para o sucesso da pesquisa, por isso é importante que suas respostas sejam sinceras. Elas são confidenciais e destinam-se exclusivamente para os fins acima expostos.

Obrigada,

Professora Dioneia Foschiani Helbel

Orientação: escolha apenas uma alternativa para as questões objetivas e responda com poucas palavras às questões abertas.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

1. Você mora:

- () Na cidade de Ji-Paraná.
- () Na zona rural de Ji-Paraná.
- () Em outro município (cidade).
- () Na zona rural de outro município.

2. Trabalha? Sim () Há quanto tempo? _____ Não trabalha ()

3. Concluiu o 9º ano em escola: Pública () Particular ()

4. Já reprovou? Sim () Não () Em que disciplina? _____

5. Ingressou no IFRO assim que concluiu o Ensino Fundamental? Sim () Não ()

6. Por que escolheu o curso de Florestas?

7. Qual a importância da disciplina de Língua Portuguesa para o Técnico em Florestas?

8. Qual das habilidades em Língua Portuguesa é mais importante para o futuro Técnico em Florestas? Falar () Ler () Escrever () Por quê?

9. Qual é a sua maior dificuldade nas atividades desenvolvidas em Língua portuguesa?

10. Para que serve a leitura?

11. Você separa um tempo do seu lazer, fora das atividades escolares para ler? O que você Lê? (jornal, revistas, livros de literatura, poesias etc.)

12. O que representa a produção de texto escrito na sua vida acadêmica e pessoal?

13. Qual é a sua opinião sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar?

**APÊNDICE 3 – Cronograma da Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos:
articulando ideias**

Data 2013	Conteúdo	Atividade	Duração (h)
19/04	Charges “Poluição dos rios”, “Poluição na água”, “Sacolas plásticas”, “Peixes e poluição”: elementos verbais e não verbais, linguagem e esfera social de circulação. Mensagem explícita, implícita, inferência, intertextualidade.	Leitura crítica e pesquisa de charges em revistas, em jornais, na internet e confecção de mural. Identificação das características das charges do mural, análise crítica das mensagens e intertextualidade com disciplinas técnicas do curso.	2:00 2:00
03/05	Reportagem “O mito do eucalipto”: características linguísticas e estruturais. Função social da reportagem. Tópico frasal Interdisciplinaridade	Leitura e discussão em pequenos e grande grupo. Apresentação de proposta de reflorestamento comm base em problemática. Apresentação das ideias principais do texto. Intertextualidade com os conteúdos: vaporização, evapotranspiração, precipitação e recuperação de nascentes de água.	1:00 1:00 30min 1h30min
17/05	Infográfico “O mito do eucalipto”: características estruturais e linguísticas. Infográfico	Comparação do infográfico com a reportagem e apresentação das características. Pesquisa e apresentação de reportagem sobre um texto técnico do curso e produção de infográfico a partir do texto pesquisado.	1:00 2:00
	Artigo de opinião: características estruturais, de conteúdo e função social.	Leitura em pequenos grupos do artigo “Novo Código Florestal: desenvolvimento baseado em boas práticas e identificação das características”.	1:00

03/06	Tipos de argumentos.	Dinâmica “Escolha forçada”.	1:00
	Elementos da textualidade: coesão e coerência.	Reescrita do texto, com substituição dos elementos articuladores.	1:00
21/06	Elementos pragmáticos da textualidade.	Análise e apresentação em grupo dos elementos textuais no texto.	1:00
	Artigo de opinião “Novo código Florestal”.	Produção de artigo de opinião.	2:00
		Círculo de leitura e reescrita do texto.	2:00
	Gênero dissertação argumentativa: coesão e coerência.	Dinâmica do texto dissertativo argumentativo fragmentado “ação sustentável” para o emprego de articuladores.	1:00
15/07	Tipologia textual.	Identificação de sequências dissertativas, descritivas e narrativas no texto.	1:00
	Articuladores de continuidade e progresso.	Substituição de articuladores.	1:00
		Identificação de infrações em texto dissertativo argumentativo quanto à continuidade e progresso.	1:00
27/08	Tipos de introdução, de argumentos e de conclusão.	Sorteio de trechos de dissertações argumentativas para produção de introdução, de argumentos e de conclusão em pequenos grupos.	2:00
	Leitura.	Apresentação dos trechos para o grupo e comentários da pesquisadora e dos alunos sobre a coerência desses textos.	1:00
20/09	Proposta de dissertação argumentativa.	Produção de texto dissertativo argumentativo “Sustentabilidade: como conciliar o progresso com a natureza”	2:00
	Leitura.	Apresentação dos textos para o grupo.	1:00
	Avaliação	Discussão crítica e avaliação da oficina.	1:00

ANEXO 1 – Proposta de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo Etapa 1

A partir das discussões nos pequenos e no grande grupo sobre “Recursos hídricos no Brasil e na região Norte” produza um texto do gênero dissertativo-argumentativo com o tema “A importância da água para o planeta Terra”.

ANEXO 2 – Produção de texto do gênero dissertativo-argumentativo Etapa 1

Nº 1



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: A importância da água para o planeta Terra

Se dizemos que nos preocupamos tanto com o planeta Terra, o que fazemos para que ele se torne melhor e sem escassez de água?

Todos seres vivos necessitam de água para sua sobrevivência, sendo esses: homens, animais, plantas, aves... mas muitas das vezes esquecemos da importância da água e apenas consumimos, sem ter consciência de que toda a água potável do planeta, poderá ter um fim.

A grande parte de todo o planeta Terra é constituída por água, porém, essa dimensão de água não é potável, ou seja, não é própria para o consumo, e fica evidente como poucas se preocupam com a questão de água potável no planeta Terra, pois grande parte de rios são poluídos, onde nem mesmo espécies marinhas são capazes de sobreviver.

Pode-se dizer que existe uma grande quantidade de água no planeta, mas essa grande (parte) diga, quantidade vai ser adequada para as gerações futuras?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE AGRONOMIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: A importância da água para o planeta Terra

A água é um elemento essencial para todo o planeta, pois a falta dela pode causar tragédias na vida de muitas pessoas e também no meio ambiente.

Sem a água o planeta mudaria de uma forma mais rápida, pois para tudo que se faz precisa-se de água.

O ser humano, os animais e as plantas necessitam de água para viver, no entanto se a água acabar a tragédia da morte vai começar.

Uma pessoa aguenta ficar até uma semana sem comer, mas sem tomar água não. A água corresponde a 70% da composição do corpo humano, ou seja, um planeta sem água é um planeta morto.

As vezes você deixa a torneira aberta por um certo tempo e pensa que aquela água desperdiçada não afetará em nada, mas isso é um grande engano.

Por isso seres humanos que querem viver num bom planeta, cuidar do água, evitar desperdícios, não deixe que ela se acabe, pois que futuramente ela vai ter falta.

Tenha consciência, não jogue a água fora, não faça pouco caso de seu uso, ela é importante para sua sobrevivência.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: A importância da água para o planeta Terra

A indiferença faz a diferença

A água é a principal fonte de vida do mundo inteiro, porém é algo inesgotável, e a cada ano que se passa, geralmente é visto de braços cruzados sua extinção acontecer; e ansia-se por um milagre que salve o planeta.

Desde muitos anos atrás, diziam que pela sua abundância, a água nunca acabaria, por mais que a usassem. Mas se esqueceram que além de usá-la, a estão poluindo, e reservando as águas mistigatórias adequadas para as gerações futuras.

Hoje em dia, sabe-se que sem água, a vida no planeta é impossível: leis são decretadas, ações são planejadas e medidas tomadas para que a poluição dos rios e mares diminua, mas quase nada é executado. Sua fiscalização é escassa, e quando a há, geralmente burlam um de outro limite existencial.

Em sua maioria, os maiores poluidores de água doce são as fábricas, que depositam substâncias tóxicas, como metais pesados por exemplo, que afetam todo o percurso deste rio. Vale lembrar que de toda a água do mundo, apenas 2% representa a água potável e é essa água que atualmente está sendo poluída.

Portanto, as medidas necessárias para reverter essa situação não são muito drásticas, deve-se apenas discuti-las e agir de modo estratégico e calculista; os planos de manejo devem ser realmente executados; as fiscalizações, mais rígidas; e a conscientização das pessoas reforçada, afinal, (alguém) hoje em dia quase nunca se consegue beber alguma água que não foi devidamente tratada.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: A importância da água para o planeta Terra

A água carrega-se uma importância muito valiosa para o mundo. Os seres vivos são dependentes dela. Apesar de nosso planeta ser chamado de planeta água, será que um dia essa água pode acabar? E que seria de todas as vidas sem ela?

Podemos perceber que a água é muito utilizada no dia-a-dia das pessoas, também vemos que grande quantidade é desperdiçada. Em jornais e notícias mostram que a água doce está diminuindo e se não cuidarmos ela pode um dia acabar.

Se a água acabasse, não existiria mais vida no planeta Terra, acabaria com os seres vivos do planeta. Mostra que a água é de vital importância para todos.

Portanto a água doce deve ser muito cuidada, não podemos trazer danos a ela, seria um bem para ela e para todos se tratarmos com cautela as fontes de água e os rios, teríamos as águas mais potáveis e seria menor a escassez.

ANEXO 3 - Textos usados na oficina – Etapa 2

Textos utilizados nos encontros da “Oficina Interdisciplinar de Produção de textos: articulando ideias”

I. Gênero charge





Fonte: <http://problemasambientaisbio.blogspot.com.br>

II. Gênero reportagem

Mitos e verdades sobre o eucalipto

O mito em torno do eucalipto vem de longa data e, sem que ninguém saiba como e onde começou, permanece ao longo das gerações

Ao eucalipto se atribui estranhas propriedades e capacidades, tais como diminuir a formação de chuvas devido ao poder esterilizante das substâncias que suas folhas exalam, ou causar a morte das abelhas ou, ainda, criar um “deserto verde” pelo fato de ser naturalmente

antagônico à flora e à fauna. O aspecto mais forte deste mito, todavia, é com relação à água, onde o eucalipto teria a inusitada capacidade de consumir enormes quantidades, secando o solo, as nascentes e o lençol freático.

Com o intuito de contribuir para o entendimento desta controvérsia, é interessante separar os aspectos folclóricos, daqueles que realmente têm algum fundo de verdade. Neste sentido, analisa-se a própria palavra “eucalipto”. Não existe nada inerentemente errado com a árvore eucalipto, ou com a espécie eucalipto, ou com o gênero *Eucalyptus*. É uma árvore como qualquer outra. Ou seja, é uma espécie florestal que funciona exatamente como outras espécies em termos de fisiologia, hidrologia, limitações, potencialidades e interações ecológicas.

Esta constatação decorre de pesquisas que foram desde cedo direcionadas para o estudo do seu consumo de água, e que mostraram que a espécie possui os mesmos mecanismos fisiológicos que regulam a transpiração e apresenta um consumo de água dentro dos padrões normais, sendo que este consumo também é regulado pela disponibilidade de água no solo e pelas condições climáticas que governam o processo de evaporação, exatamente como ocorre com a maioria das espécies vegetais. Ou seja, as evidências científicas mostram que a alegada capacidade de transpirar enormes quantidades de água que a imaginação popular atribui ao eucalipto não se sustenta.

É comum, também, ouvir que as raízes do eucalipto absorvem água diretamente do lençol freático, razão pela qual estão com as folhas sempre verdes mesmo na estação seca do ano. Isto pode ocorrer quando o eucalipto é plantado em áreas onde o lençol freático é superficial, como nas margens de cursos d’água ou onde ocorre lençol freático do tipo suspenso, quando é localizado, pequeno e superficial.

Em condições normais, o lençol freático é mais profundo do que o alcance do sistema radicular e as árvores crescem pela absorção da umidade do solo. Estudos de campo têm mostrado que a transpiração do eucalipto diminui com a diminuição do teor de umidade no solo, assim como também diminui na estação seca do ano. Outros estudos mostram que a produtividade, assim como a transpiração, aumenta quando a plantação de eucalipto recebe água por irrigação. É preciso, todavia, não confundir estas verdades, com outra verdade, também verificada experimentalmente, que as plantações florestais de eucalipto em larga escala consomem bastante água. Nesse sentido, plantações de *Pinus* ou de outras espécies florestais de rápido crescimento também consomem bastante água se comparada com vegetação de menor porte.

Neste caso fala-se de extensas áreas ocupadas por plantações de uma mesma espécie, de rápido crescimento e alta produtividade. É evidente que esse processo demanda água. A produção florestal se dá ao custo do consumo equivalente de água. Não há como se obter um sem afetar o outro. Os resultados mostrados na *figura 1* representam valores médios de dois anos consecutivos de medições da chuva e da água no solo, em um perfil de 2 metros de profundidade, onde se concentra a maior parte do sistema radicular das árvores, em parcelas vizinhas de plantação de eucalipto, *Pinus* e de vegetação natural da região do experimento, o cerradinho, ilustram bem o consumo de água pelo eucalipto e seu impacto sobre o lençol freático.

O consumo total de água por uma plantação florestal é a soma da transpiração, água absorvida do solo, e da interceptação, isto é, de parte da água da chuva que fica retida no dossel florestal e se perde por evaporação. O valor marcado nos quadrados brancos da figura, no meio do perfil de 2 metros do solo, representa a média anual do total de água absorvida do solo pelas raízes, ou seja, utilizada na transpiração. Portanto, a figura mostra que a transpiração do eucalipto, com base na média de dois anos de medição, foi maior do que a do cerradinho.

Mas este maior consumo de água correspondeu à produção de 366 m³/ha de madeira, cerca de 10 vezes maior do que a estimativa de produção de biomassa do cerradinho. Isso mostra uma característica importante do eucalipto: sua alta eficiência do uso da água.

Os resultados da *figura 1* ilustram também a questão do possível impacto das plantações sobre o lençol freático. Este possível impacto, se ocorrer, vai se dar não pela absorção direta de água do lençol pelas raízes, mas sim pelo aumento do *déficit* anual de água no solo criado pelo crescimento das plantações florestais, diminuindo assim a percolação de água que recarrega os aquíferos.

Neste sentido, é fundamental que o planejamento destas plantações florestais em larga escala seja feito com base no conhecimento das disponibilidades naturais de água da região, considerando-se o balanço entre a precipitação média anual e a taxa de evapotranspiração potencial a fim de não gerar conflitos. Pela mesma razão, é necessário que o planejamento da ocupação dos espaços produtivos da paisagem pelas plantações seja feito com base na microbacia hidrográfica, escala ideal para o manejo adequado dos recursos hídricos.

Tendo a microbacia hidrográfica como base do planejamento do manejo florestal, fica mais fácil identificar áreas hidrologicamente sensíveis ou ripárias, que devem permanecer sem uso e devidamente protegidas. E a integração dos plantios florestais com a vegetação natural contribui para a manutenção da biodiversidade ao longo das plantações.

Enfim, permite entender a função destas áreas hidrologicamente críticas de sorte a fazer de sua conservação não apenas o cumprimento da lei, como manda o Código Florestal, mas principalmente garantir a sustentabilidade hidrológica do manejo florestal. Como se pode perceber, esta necessidade não se restringe apenas às plantações de eucalipto, mas de qualquer intervenção na paisagem que vise à produção, seja ela de eucalipto, soja, laranja ou pasto.

E a receita é simples: na paisagem há espaços para a produção, mas há também espaços de nítida vocação de conservação dos serviços ambientais. Querer brigar com o Código Florestal por causa disso significa dar um tiro no próprio pé.

Eng. Agr. Walter de Paula Lima

Docente Aposentado Permissionário

USP/ESALQ

Departamento de Ciências Florestais

(*matéria veiculada na revista Citricultura Atual, fev/2010*)

III. Gênero Infográfico



Figura 1: Resultados da medição da evapotranspiração de plantações de eucalipto e de *PINUS*, em comparação com a vegetação natural do cerradinho, na região do Vale do Jequitinhonha, MG, pelo método do balanço hídrico do solo

IV.
Gênero
artigo de
opinião.

Novo Código Florestal: desenvolvimento baseado em boas práticas

Por Lauro Jacintho Paes

"Os ambientalistas têm todo tempo do mundo, os produtores rurais não têm. Os produtores têm uma safra todo ano para colher, portanto, eles não podem esperar". Pronunciada pelo deputado e relator da Reforma do Código Florestal, Aldo Rebelo (PCdoB-SP) na semana passada, esta frase resume bem o pensamento daqueles que querem por um fim a esta fase e partir para um trabalho mais efetivo com as novas regulamentações.

O atual Código Florestal Brasileiro foi imposto no ano de 1965, época de início do Regime Militar. Naquela época nada ou quase nada existia em pesquisas sobre a agricultura tropical. Portanto, o documento foi baseado em informações das práticas agrícolas do chamado primeiro mundo, que usava intensamente os recursos naturais sem preocupação de preservação e ações preservacionistas. O conceito era: o que é bom para os Estados Unidos e Europa, é bom para o Brasil.

Na prática, qualquer estudante colegial sabe que as coisas não são bem assim. Cada território tem suas especificidades. O Brasil possui insolação anual superior a 3.000 horas, enquanto os países do hemisfério norte têm apenas cerca de 70% desta energia.

Além disso, nosso regime hídrico é altamente favorável à atividade agropecuária, com períodos de chuva e de seca bem definidos. Temos ainda águas subterrâneas e superficiais em plena condição de uso para consumo humano e irrigação.

Ao longo deste mais de 45 anos de existência, o Código Florestal recebeu mais de uma centena de modificações, bem como foi motivo de excreções públicas pelos maus ambientalistas, agricultores inconsequentes e políticos que se aproveitaram da situação.

E o tempo foi passando. Nossas necessidades foram sendo alteradas. A consequência pode ser notada num estudo publicado recentemente pela Embrapa Monitoramento por Satélite que afirma que se aplicarmos todos os dispositivos das legislações vigentes, não haverá mais áreas para a prática agropecuária no país. Ou seja, o Brasil não poderá ampliar sua área produtiva para grãos, biomassa, frutas, carnes, etc. Além disso, com base no estudo, a área existente hoje para a atividade, seria reduzida de 15 a 20%.

É por tudo isso que devemos defender uma produção tecnificada, com o uso expressivo das boas práticas, com ênfase no respeito às futuras gerações, formação de renda, geração de oportunidades e lucratividade. Trata-se do tão almejado desenvolvimento sustentável.

A título de ilustração, a sociedade não contempla a construção de uma casa sem orientação do engenheiro civil ou do arquiteto. A medicina não acontece sem a presença do médico e os tribunais não funcionam sem um advogado. Portanto, a produção de alimentos e energia - algo vital ao ser humano - também deve ser orientada pelos profissionais competentes, com base no uso e capacidade do solo, boas práticas agropecuárias, uso correto e seguro dos defensivos agrícolas.

Entendemos que alocar 30 metros de mata ciliar para um curso d'água, é no mínimo, irresponsabilidade. Somente um estudo "*in loco*" poderia dizer a verdadeira necessidade. A prática agrícola em áreas superiores a 1.800 metros de altitude também é perfeitamente possível nas terras brasileiras, desde que com a correta orientação técnica. Enfim, toda atividade agropecuária ou não, deve ser acompanhada de uma orientação de profissionais capacitados.

Precisamos lutar para que o Novo Código Florestal valorize o desenvolvimento baseado na educação e boas práticas. Para isso, é preciso propor uma ação inovadora, sustentada e eficaz, baseada na comunicação com a sociedade e numa relação de saber falar e saber ouvir - que por sua vez é fundamental para o sucesso de qualquer empreendimento. É, como se diz no interior, "galinha que não cacareja vai para a panela!".

Lauro Jacintho Paes é engenheiro agrônomo e associado da *Comunità Comunicação Socioambiental*, publicado em abril de 2011.

Contato: lauro@comunidade.com.br / www.comunidade.com.br

ANEXO 4 - Proposta de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo Etapa 3

Leia os textos e tome-os como estimuladores para redigir a proposta de dissertação argumentativa: **Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?**

Texto 1

Energia - o Brasil na contramão?

"Quem semeia ventos colhe tempestades"

José Goldemberg

O Ministério de Minas e Energia publicou recentemente o Plano Decenal de Expansão de Energia para os próximos dez anos, em que se prevê um aumento substancial da geração de energia elétrica com usinas termoeletricas, usando carvão, óleo diesel e óleo combustível, principalmente nos Estados do Norte do País.

Em termos práticos o que isso significa é que a tradicional energia hidrelétrica (limpa e renovável), na qual se baseou a industrialização do País e que hoje representa 84% da capacidade instalada, vai cair para 76%. O que se vê pois é um aumento de energia que não é nem renovável nem limpa, na direção oposta do que se tenta fazer em todos os países do mundo.

A Empresa de Planejamento Energético (EPE), responsável pelos leilões de energia, tem uma explicação simples para o que está ocorrendo: a culpa é dos ambientalistas, que criam obstáculos ao licenciamento e à construção de novas usinas hidrelétricas, principalmente na Amazônia.

A EPE argumenta que as termoeletricas constantes do Plano Decenal "são resultado dos leilões realizados" - o que é verdade. O que a EPE não diz é que os leilões são organizados de acordo com o modelo energético adotado no começo do governo atual e que ele é realmente responsável pelo que está ocorrendo.

De acordo com esse modelo, vencem os leilões os empreendedores que oferecerem energia pelo menor custo quando a usina começar a funcionar. Aparentemente, esse é um bom sistema, porque favorece os consumidores, mas tem o resultado perverso que favorece também as usinas que podem ser construídas rapidamente, mesmo que sejam poluentes. Os leilões de energia elétrica são, no fundo, como leilões para a compra de papel para uma repartição pública: vence o de menor preço, independentemente da qualidade, o que é uma receita perfeita para comprar o pior.

A EPE se defende argumentando que cabe ao Ministério do Meio Ambiente e ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) cuidar dos problemas da poluição, o que coloca esse órgão da administração pública numa situação difícil, sobretudo quando se trata de construir grandes hidrelétricas que, além de produzir energia, têm impactos além dos ambientais.

As termoeletricas previstas - quase todas no Norte do País - usam óleo combustível e diesel, que a Petrobrás tem em quantidade. Os órgãos licenciadores daqueles Estados são bastante tolerantes e por isso as obras são licenciadas rapidamente. Dificilmente seriam licenciadas em São Paulo. Já as hidrelétricas são licenciadas pelo Ibama, que argumenta que os estudos ambientais apresentados pelos empreendedores têm frequentemente qualidade técnica que deixa a desejar.

Jogar a culpa nos outros é sempre a primeira opção, mas o que se vê no caso de energia é que há um desacerto completo dentro do governo.

Por isso surgiram propostas aberrantes para resolver os problemas (além de substituir a ministra de Meio Ambiente). A primeira é a de que grandes obras hidrelétricas na Amazônia seriam declaradas de interesse nacional e o Congresso Nacional autorizaria sua realização sem ouvir os órgãos ambientais. Ela claramente viola a Constituição e parece ter sido abandonada.

Surge agora uma outra, determinando que o Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) crie um "procedimento extraordinário" de licenciamento para as obras do PAC, consideradas estratégicas. Ela talvez não seja inconstitucional, mas dependerá de aprovação do próprio Conama e o governo, por meio de decreto, não tem poder de obrigar o Conama a fazê-lo. Além disso, ela introduz regras sobre prazos questionáveis para concessão de licenças.

Essas ideias mostram a confusão que foi criada pelo governo. Parte da razão pela qual o Ibama não tem licenciado obras a tempo é que ele foi "aparelhado" no início do atual governo com ativistas da área ambientalista, dos quais os órgãos do Ministério de Minas e Energia se queixam agora.

A simples profissionalização e o aumento da competência técnica e administrativa do Ibama resolveriam boa parte dos problemas. O outro aspecto deste problema é que o modelo energético não abre espaço para energias renováveis e eficiência energética, que é precisamente o que a Europa e os Estados Unidos estão fazendo agora.

No que se refere à eficiência energética, os órgãos do governo têm o hábito de menosprezá-la, apesar de existir uma lei aprovada pelo Congresso em 2001 que autoriza o Ministério de Minas e Energia a estabelecer limites máximos de consumo dos equipamentos usados no País. (Essa lei só começou a ser regulamentada, timidamente, em 2008.)

Argumentar que as energias renováveis são caras teria inviabilizado, em 1975, o Programa do Álcool e a energia nuclear, que é tão cara como as renováveis, mas vem sendo subsidiada até hoje. Argumentar, também, que o consumo médio do brasileiro é baixo, e que é essencial aumentar esse consumo para se igualar aos países da Europa, ignora o fato de que nesses países o inverno é rigoroso. Além disso, nossas metrópoles são modernas e nelas se consome energia como em muitos países industrializados.

Onde o consumo é baixo, como nas zonas rurais, é preciso de fato aumentar o consumo e a qualidade dos serviços. O Programa Luz para Todos está fazendo isso.

Quanto à judicialização dos processos de licenciamento de hidrelétricas, a ação do Ministério Público às vezes é realmente um problema, mas o que se pode dizer é que é assim em todos os países democráticos e que devemos abandonar o saudosismo dos tempos do autoritarismo.

*José Goldemberg foi presidente da Companhia Energética de São Paulo.

planetasustentavel.abril.com.br/noticia/energia/conteudo_421755.shtmlsustentabilidade

Texto 2

De volta ao candeeiro e ao carro-de-boi

Roberto Amaral

Que tal dizermos agora aos milhões de brasileiros retirados da pobreza e que recém ingressaram nas primeiras faixas do consumo, que eles podem tudo, menos... consumir energia?

Aos ambientalistas de boa-vontade e aos ingênuos, pergunto se conhecem a importância da geração e distribuição de energia elétrica, para o desenvolvimento social (esqueçamos o crescimento econômico).

Alguém já mensurou o significado, do ponto de vista da dignidade humana, do programa 'Luz para Todos', ao tirar milhões de compatriotas de uma verdadeira Idade Média para as ofertas do século XX?

Sugiro um exercício: calcular quantas florestas são poupadas no Brasil e no mundo quando as locomotivas a vapor são substituídas pelas elétricas ou pelos carros dos metrô e a geração de energia elétrica a partir de fontes fósseis ou lenha é substituída pela energia derivada de hidroelétricas ou usinas termoeletricas.

A esse respeito, não seria ocioso lembrar que Angra I e II nos forneceram milhões de toneladas de energia limpa ao longo de sua existência. A lamentar, apenas, a demora na retomada do projeto de Angra III.

Seria cômico se não fosse trágico, ou cínico, nossa classe média gritar contra a geração de energia de fontes limpas como a hidráulica e nuclear, e ao mesmo tempo querer mais tevês, mais geladeiras e freezers, mais aparelhos de ar-condicionado, mais máquinas de lavar roupa e mais isso e aquilo cuja fabricação depende de...energia, e cujo funcionamento depende de...energia. E quanto mais aparelhos elétricos, já sabia o conselheiro Acácio, maior o consumo.

É curioso pretender o primeiro, o segundo e mesmo o terceiro automóvel, ou camioneta ou quase-tanques de guerra (pra se deslocar, em regra, daqui até logo ali, quase sempre só o motorista) esquecida a classe-média de que a indústria automotiva depende de energia. Não é sério querer mais plástico e alumínio (que é pura energia) em seus lares – na construção de suas casas, em seus eletrodomésticos, nos brinquedos de seus filhos e nos seus próprios (tablets, e-books, smartphones...), deslembrando-se de que essas maravilhas são filhas da mineração e da petroquímica.

Que tal dizermos agora aos milhões de brasileiros retirados da pobreza e que recém ingressaram nas primeiras faixas do consumo, que eles podem tudo, menos... consumir energia? Tudo menos comprar seu fogão, sua tevê, seu liquidificador? Energia elétrica não brota dos roçados nem cai do céu, como a chuva. Precisa ser produzida, e é cara. Neste ponto, nem os economistas conseguem obrar milagres.

As opções são poucas: as térmicas alimentadas por petróleo ou carvão, as usinas nucleares e as hidroelétricas, disponíveis em poucos países. O Brasil é um deles e dos mais ricos em recursos hídricos. Mas querem que desse recurso (limpo, renovável e menos caro) abramos mão, como querem que abramos mão da alternativa nuclear, embora sejamos possuidores de uma das maiores reservas de urânio do mundo. Que sobra?

Aos desmemoriados, lembremos o ‘apagão’ do final do segundo governo FHC, que só não se repetiu em 2003 porque naquele ano o crescimento do PIB foi simplesmente pífio: 0,5%. O ‘apagão’ (quem pagará ao povo os prejuízos sofridos?) não foi pena imposta pelo diabo negando-nos chuva, mas incontornável consequência da falta de investimentos, que o Brasil tenta recuperar com Santo Antonio, Jirau e Belo Monte, e Angra III.

Lembremos: o aumento da geração de energia deve caminhar à frente da demanda, para poder estimular a economia e melhorar as condições de vida da população.

Mas, saberão os inocentes do Leblon o que faz o governo quando a geração de energia elétrica, no Brasil derivada principalmente das hidroelétricas, não atende à demanda? Aciona as termelétricas movidas a diesel ou carvão mineral, os campeões em emissão de CO₂, aumentando o aquecimento global. Em resumo: lutar contra hidroelétricas e usinas nucleares é defender a fonte fóssil. Não tem saída.

Vejamos os fatos objetivos.

A tendência mundial, considerando mesmo a crise geral do capitalismo, indica o aumento constante e acentuado do consumo de energia. Segundo a norte-americana EIA (Energy Information Administration), a demanda deverá crescer 53% entre 2008 e 2053, ou seja, mais que dobrará em apenas 45 anos!

E sabem quem deverá atender a esse consumo? As usinas dependentes de combustíveis fósseis, a saber, petróleo e carvão vegetal. O Brasil é dos poucos países que têm condições de romper com essa tragédia, pois dispõe de recursos hidráulicos ainda abundantes e inexplorados. Mas não pode, impedido que está de construir hidroelétricas (como está

impedido de criar aquavias), porque elas ora alagam terras sem uso, ora alteram o passeio de bagres, ou, diz-nos um anônimo procurador do Ministério Público Federal do Pará, porque “as compensações oferecidas pelo governo e pelo Consórcio Norte Energia (construtor da usina de Belo Monte) são insuficientes para manter a qualidade de vida” dos 700 índios da etnia Xilkrin, que teriam de abandonar suas terras.

Não faz muito, o início das obras do Centro de Lançamento do foguete Cyclone-4, em Alcântara, Maranhão, foi retardado em 14 meses, tempo durante o qual durou Ação movida pelo Ministério Público Federal daquele Estado, que acusava a empresa Alcântara Cyclone Space, fruto de tratado firmado entre o Brasil e a Ucrânia, de, com a movimentação de máquinas e operários, ‘haver assustado os antepassados dos quilombolas que moravam em grutas na praia’ ...

As dificuldades interpostas às construções de Santo Antonio e Jirau pedem um livro. As previsões mais recentes, considerando a crise mundial e o horizonte próximo, indicam o crescimento da demanda brasileira de energia, que deverá saltar de 456,5 mil GWh para 730 mil GWh em apenas 12 anos. Que fazer, se nossas hidrelétricas estão interditadas e se a opção nuclear, a única absolutamente não-poluidora, é tratada como verdadeira pornografia pelo fundamentalismo ambientalista?

Falar nas alternativas eólica ou solar, em termos de alternativas para o país (produção em grande escala) é ignorar que essas fontes, pois, embora não descartáveis, são, ainda, fontes caras, tecnologias em desenvolvimento, mesmo pouco eficientes. Servem para garantir calor às residências de praia das classes abastadas ou para suprir as necessidades de condomínios ricos e pequenas vilas e povoações isoladas, compensando, com a geração local, o alto custo das redes de transmissão.

Hoje, essas fontes geram 1.436 MW e podem chegar, em 2020, a 6.041MW. Ora, isso representará apenas 3,59% do total de energia de que necessitaremos naquele ano. Basear nessas fontes nosso futuro energético...

Uma coisa é certa, a oposição midiática, com seu apêndice partidário, faz a cabeça da classe média alienada, levando-a a crer que existe ‘almoço grátis’ e insuflando o sentimentalismo ingênuo para, isto sim, combater o projeto nacional desenvolvimentista de que carecem nosso país e nosso povo, nada importando quanto suicida seja, e criminoso, para com as gerações que nos sucederão. Depois do ‘pós-comunismo’ e do ‘fim da História’, eis a proposta da ‘nova direita’: a pós-civilização.

Voltemos para o candeeiro a azeite e ao carro de boi. Voltemos nós, pois os ricos já estão comprando apartamentos em Miami.

www.cartacapital.com.br/colunistas/Plone/sustentabilidade/de-volta-ao-candeeiro-e-ao-carro-de-boi

TEXTO 3

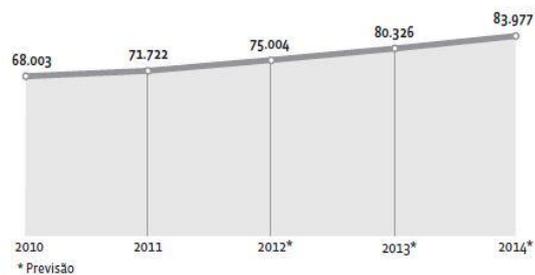


Fonte: BORGES, Juliana. Disponível em <http://pele-da-terra.deviantart.com/> Acesso em 5/2/2012.

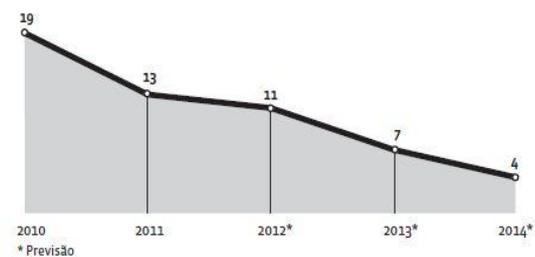
TEXTO 4

FALTA DE HIDRELÉTRICAS

Carga exigida no país (em MW)



Reserva de hidrelétrica em queda no país, em %



Enquanto o consumo de pico sobe no Brasil, a capacidade das hidrelétricas de suprir essa demanda cai. A solução, mais cara e poluente, tem sido o uso das termelétricas

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/1026534-pais-usa-energia-suja-no-horario-de-pico.shtml>, com dados da Aneel. Acesso em 22/1/2012.

ANEXO 5 - Produção de texto do gênero dissertativo-argumentativo Etapa 3

Nº 1



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?

O Brasil, por ser um país emergente, possui grande demanda energética em crescimento. Por esse motivo, deveria se definir a fonte de energia, com os menores impactos ambientais e sociais sem impedir a expansão. Porém isso não ocorre, principalmente quando se diz em construção de usinas hidrelétricas. Sendo assim, é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade? É possível por 3 motivos: destruição de fauna e flora, falta de consciência do governo e deslocamento populacional.

Embora, as usinas hidrelétricas sejam uma fonte renovável e limpa, e bastante disponível no Brasil, para a instalação das mesmas é necessário a destruição de fauna e flora locais. Isso significa que árvores nativas, animais cujos são encontrados na área, logo serão extintos.

Com isso o governo vem demonstrando grande interesse nas construções das usinas hidrelétricas, tanto por ter um grande aumento de emprego, quanto pelo lucro que obtém. Porém, não se preocupam com o ambiente em questão, não dando assistência ao habitat que ali vivem, e assim deixando-os morrerem.

Outro grande problema encontrado em tais construções é o deslocamento da população que ali residem. Sendo esses obrigados a sair do local que vive a muito tempo, pela questão do barulho e desconforto que acaba causando para três familiares.

Embora existam vários motivos que não vai de acordo para as construções das hidrelétricas, portanto, é possível conciliar crescimento econômico e questões socio-ambientais. Para tanto, é preciso investir em hidrelétricas, sendo as mais viáveis, e garantir assistência àqueles que serão deslocados, tanto animais como a população em si, com isso garantindo moradias dignas em áreas compatíveis com seu modo de vida.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?

A produção de energia no Brasil hoje em dia é um assunto muito discutido, pois precisa de energia elétrica para iluminar as ruas, enquanto assistimos a programas televisivos em comunicações a distância e até mesmo em grandes indústrias.

Para obter este recurso deve-se produzi-lo, mas isso não é tão fácil quando se tem que conciliar o crescimento da população com a quantidade de energia de energia produzida pelo país. As usinas hidrelétricas são responsáveis por 60% da energia do Brasil, as quais causam impacto ambiental ao se construir, mas são fontes seguras e renováveis.

Porém, nas próximas décadas nossa demanda não será suficiente para suprir as necessidades de um país que se desenvolve como o Brasil e temer que aumente-la. Mas como fazer isso sem prejudicar a saúde do ambiente?

Devido possuir um alto custo e baixo rendimento, a energia eólica e solar não é recomendada, nem mesmo as usinas termelétricas. Para expandir a produção de energia devem-se recorrer às usinas nucleares. A sustentabilidade também é importante, mas não é possível progredir sem causar estragos à natureza, tomando as medidas corretas nos locais locais afetados.

sendo assim, a solução apresentada é a mais conveniente, pois o país não será prejudicado por falta de energia, a natureza não será prejudicada por falta de energia, e a sociedade será devidamente beneficiada.

Aluno/a: n° 26



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?

Na balança ambiental a economia prevalece

Nos últimos anos, é evidente que, como o crescimento populacional do Brasil, o consumo de energia do mesmo aumenta consideravelmente, e para que tal demanda seja atendida, é necessária a viabilização de novas formas geradoras de energia. É possível obter produção de energia com conservação ambiental desde que duas coisas estejam alinhadas na balança: continuidade e pouco gasto. Continuidade por se optar por uma energia renovável e pouco gasto por não afetar drasticamente a economia do país.

Uma polémica que vem cercar o Brasil é a questão de hidrelétricas na região Norte do país, mais precisamente, as de Santo Antônio de Jesus. Particularmente, sou totalmente a favor da abolição das usinas hidrelétricas já que associado a elas estão impactos sociais e ambientais tremendamente preocupantes.

Por mais que as usinas hidrelétricas gerem grande quantidade de energia por vez, acredito que os prejuízos são bem mais evidentes que os benefícios trazidos para o país. É o caso de alagamentos de regiões habitadas por populações ribeirinhas, hectares de florestas nativas permanentemente perdidas ao serem inundadas e a destruição de habitats de faunas endêmicas.

As opções mais polémicas para a geração de energia são as usinas nucleares e termoeletricas, que precisam estar localizadas em lugares remotos, produzem resíduos altamente tóxicos e qualquer erro humano pode ser fatal. Já as energias eólica e solar, são limpas, não emitem qualquer gás poluente ou produzem resíduos prejudiciais ao meio ambiente. São bem indicadas ao país, cujo clima característico quente e seco permanece a maior parte do ano.

Por fim, vale destacar que qualquer tipo de geração de energia causa algum impacto ambiental e social. A melhor saída é escolher o método economicamente viável e ecologicamente correto. Infelizmente, o governo brasileiro geralmente descarta a questão ambiental, se preocupa mais com os gastos decorrentes, e quanto mais barato, melhor, independentemente da qualidade e da energia produzida ou das potencialidades que o país oferece.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Dissertação argumentativa: Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?

Por um Brasil econômico e sustentável

O Brasil possui várias fontes geradoras de energia, mas também possui uma demanda energética significativa que está em crescimento acelerado. Portanto é preciso conciliar este conflito do crescimento econômico, desenvolvimento social e sustentabilidade.

O Brasil pode crescer usando energias limpas e é uma prioridade que temos uma fonte renovável e bastante disponível no país são as hidrelétricas, mas a instalação dessas usinas trás alguns impactos negativos para a fauna, flora e comunidades tradicionais.

A produção energética contribui para o desenvolvimento social, pois para tudo hoje precisa da energia, o mercado precisa dela, e também com a expansão do mercado aumenta o trabalho e a renda.

Embora as Hidrelétricas apresentem alguns pontos negativos essa energia apresenta como a mais viável e renovável, uma energia que garante assim a sustentabilidade, porém outras fontes de energia do país ainda não atende a demanda brasileira, mesmo assim aquelas fontes renováveis como biomassa, eólica e solar não devem parar de fazer a contribuição.

No entanto, é preciso investir nas energias que são mais viáveis e sustentáveis para o Brasil, como as hidrelétricas, e ter a preocupação de proteger com êxito as áreas de proteção ambiental, matas ciliares, toda a proteção ecológica para que esse potencial que o Brasil tem não venha acabar.