

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LETRAS

THAÍS GOUVÊA SILVA

**OS IMPACTOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO**

GOIÂNIA

2023

THAÍS GOUVÊA SILVA

**OS IMPACTOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura plena em Letras-Português.

Orientadora: Prof.^a Me. Edilene Maria de Oliveira

GOIÂNIA

2023

THAÍS GOUVÊA SILVA

**OS IMPACTOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura plena em Letras-Português.

Aprovada em ____ / ____ / ____

Banca examinadora

Nome do orientador/ instituição

Nome do professor/ instituição

A meus pais, a minha irmã, a meus avós, a meus professores e a meus futuros alunos.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por realizar o meu sonho de cursar uma graduação e por ter abençoado as minhas escolhas, os meus estudos e a minha trajetória acadêmica. Em segundo lugar, eu agradeço a meus pais, Eslania Gouvêa e Dorival Gomes, pois eles foram os meus maiores incentivadores e as minhas maiores inspirações para não só finalizar a graduação, mas também para ser quem eu sou. Agradeço também a minha irmã, Thaynara Gouvêa, por manter o meu ânimo, por ser a minha companheira a dezesseis anos e por me mostrar que as crianças, os adolescentes e os jovens merecem uma educação de qualidade e, principalmente, bons professores. Sou grata pela vida e pelo apoio dos meus avós, tanto maternos quanto paternos, que lutaram para que os seus filhos e netos tivessem vitórias como a minha. No seio familiar, agradeço ainda aos meus tios maternos, Humberto, Ronne e Oscar, que acompanham o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, agradeço aos meus professores, tanto os do curso de Letras quanto os do curso de Pedagogia, que me ajudaram a entender, valorizar e amar a educação, principalmente a Educação Básica. Agradeço, de forma especial, à coordenadora do curso de Letras, a professora Me. Helen Amorim, por estar comigo neste processo, mostrando que o ensino e a relação entre professor-aluno não se constroem sem carinho, compreensão e competência. Estendo o meu agradecimento especial a minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a professora Me. Edilene Maria de Oliveira, que não apenas esteve comigo na construção deste trabalho, mas também me ensinou que o bom professor precisa ter compromisso e dedicação com a sua atuação.

Ademais, agradeço aos meus colegas e amigos, em especial, a Suzana Ferreira, a Dhulle Monithely, a Luciana Costa, a Mariany Lopes e o Pedro Marcelo, que acompanharam o meu caminhar neste curso, possibilitando trocas ricas de experiência, aprendizados múltiplos e leveza durante a graduação. Por fim, agradeço aos meus futuros alunos, bem como aos meus futuros colegas de profissão, pois eles continuarão dando sentido para as minhas escolhas e para a minha dedicação.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

CORA CORALINA

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender e evidenciar os impactos da atuação dos professores de língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de textos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico, especialmente das contribuições da Linguística Textual, foi desenvolvida uma reflexão acerca dos conceitos de texto, textualidade e mediação docente, explorados por autores como Irané Antunes (2007), Luiz Antônio Marcuschi (2021), Ingedore Villaça Koch (2020), José Luiz Fiorin (2021) e José Carlos Libâneo (2021), e tentou-se mostrar como esses termos não são trabalhados de uma maneira adequada no cotidiano escolar, nem mesmo durante as aulas de língua portuguesa. Assim, mediante a análise de textos de estudantes de ensino médio, verificou-se que os professores precisam ter domínio de seu objeto de ensino, bem como das condições que atravessam o fazer pedagógico, para que os estudantes consigam ter uma aprendizagem de textos significativa, eficiente e consciente.

Palavras-chave: Produção textual. Língua portuguesa. Docência. Textualidade.

ABSTRACT

This study sought to understand and highlight the impacts of the performance of Portuguese language teachers in the teaching-learning process of texts in the Final Years of Elementary School and High School. From a bibliographical research, especially the contributions of Textual Linguistics, a reflection about the concepts of text, textuality and teaching mediation was developed, explored by authors such as Irandé Antunes (2007), Luiz Antônio Marcuschi (2021), Ingedore Villaça Koch (2020), José Luiz Fiorin (2021) and José Carlos Libâneo (2021), and tried to show how these terms are not worked properly in everyday school life, not even during Portuguese language classes. Thus, through the analysis of texts of high school students, it was found that teachers need to have mastery of their object of teaching, as well as the conditions that cross the pedagogical efficient and conscious

Keywords: Textual production. Portuguese language. Teaching. Textuality

SIGLAS PRESENTES NO TRABALHO

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DC-GO – Documento Curricular de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 LINGUAGEM, LÍNGUA, FALA E TEXTO: UM APROFUNDAMENTO TEÓRICO.....	11
1.1 A linguística textual.....	13
1.2 O texto: conceituação, constituição e produção.....	16
1.2.1 Os fatores de textualidade.....	18
2 O PROFESSOR, A MEDIAÇÃO DOCENTE E AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	23
2.1 O ensino de produção textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: um olhar para a BNCC.....	27
2.2 O ensino de produção textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: um olhar para o DC-GO.....	29
3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	31
3.1 Análise de produções textuais de estudantes da educação básica.....	33
3.2 A capacitação do professor de língua portuguesa para o trabalho com textos e o seu impacto no aprendizado dos estudantes.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44
ANEXOS.....	47

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca entender os impactos e a importância da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem de textos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, problematizando a atuação e a preparação do professor que participa da construção das noções de textualidade e do ensino de produção textual para os estudantes. Destarte, serão apresentados os objetos dos quais o professor de língua portuguesa precisa ter domínio, a fim de evidenciar que o professor deve ensinar aquilo que ele, de fato, exercita e de que possui domínio, o que possibilita que a sua atuação seja responsável, crítica, eficiente e ativa no processo de ensino-aprendizagem de textos. Afinal, a atuação dos professores impacta não apenas no aprendizado de conteúdos técnicos, mas também na constituição e na formação pessoal dos estudantes.

Desse modo, a partir do respaldo e da análise bibliográfica da literatura associada à Linguística Textual, área de extrema importância para as discussões e reflexões que serão expostas, assim como do estudo de autores que falam sobre a docência e sobre a atuação pedagógica, buscar-se-á refletir sobre as seguintes questões: *Quais os impactos da atuação do professor de língua portuguesa no ensino de produção de textos na Educação Básica? Será que os professores estão preparados, ou melhor, possuem domínio de seu objeto de ensino? Os professores de produção de textos, de fato, produzem textos?*

Essas questões precisam ser objeto de reflexão para a comunidade escolar, especialmente para os professores, pois é necessário que algumas ideias errôneas sobre o ato de escrever, como “*escrever é dom*” e “*escrever um bom texto é difícil*”, sejam retiradas do ambiente escolar e, ainda que gradativamente, erradicadas da sociedade. Desse modo, por ser o professor de língua portuguesa o agente responsável pelo ensino e/ou pelo desenvolvimento da leitura e da escrita, torna-se importante que a postura, a formação e as ações dele sejam revisadas, já que, por exemplo, não é adequado, nem produtivo, querer ensinar ao estudante o ato de escrever, se o próprio professor não o vivencia.

Sendo assim, este trabalho se justifica pela necessidade de entender os impactos da atuação docente, nas aulas de língua portuguesa, para o ensino de produção textual, buscando compreender o professor como figura primordial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de textos nas últimas etapas da Educação Básica. Portanto, o presente estudo é importante para que haja uma tomada de consciência, por parte dos professores, de que, para ensinar a escrever bons textos, independentemente do tipo ou gênero textual, é preciso

que o docente tenha domínio do seu objeto de ensino - principalmente das singularidades que perpassam a noção de textualidade -, o que não é, nem de perto, tarefa simples.

Para atingir esses objetivos, o trabalho está organizado em três capítulos que estão interligados. O primeiro buscará apresentar a base teórica utilizada para entender o conceito e a constituição do texto, bem como as implicações do surgimento da Linguística Textual para essa temática. No segundo capítulo, serão expostas algumas considerações a respeito da profissão de professor e sobre as legislações que regem o ensino de produção de textos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com o intuito de mostrar como a área de Didática concebe o movimento de ensinar-aprender nas escolas. Por fim, no último capítulo, serão apresentadas análises de textos de estudantes da Educação Básica, para que haja uma reflexão sobre o papel do professor e sobre a sua preparação durante o ensino de produção de textos.

Assim, considerando a realidade do ensino de língua portuguesa, especificamente do ensino de textos, no Brasil, trata-se de uma pesquisa com ideais utópicos e, quase, impraticáveis pelas escolas brasileiras, dada a recorrente situação dos cursos de licenciatura no Brasil, mas são reflexões muito importantes e necessárias para os docentes que prezam por processos de ensino-aprendizagem de textos com qualidade, criticidade e eficácia. Sendo assim, refletir sobre tal tema e explicar sua necessidade pode abrir caminho para a aplicação de estratégias mais eficientes no ensino de produção textual.

1 LINGUAGEM, LÍNGUA, FALA E TEXTO: UM APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Desde os primeiros anos de vida, os seres humanos possuem necessidades básicas de sobrevivência e maneiras de agir perante os desafios como quaisquer outros seres. Contudo, os humanos possuem um fator essencial para a sua diferenciação em relação aos outros seres, a linguagem. Isso é possível porque, ainda que os estudos darwinistas evidenciem a presença de linguagem em animais irracionais, por exemplo, apenas os seres humanos conseguem estruturá-la em diferentes níveis, transformá-la, potencializá-la e modificá-la para atingir seus interesses comunicativos (CERQUEIRA e SOUZA, 2022). Desse modo,

Se os animais tivessem condição de aprimorarem-se na linguagem, torná-la mais elaborada, utilizassem-na simbolizando valores melhorativos, pejorativos, crenças, como arquivo de informações dos seus antepassados e se relacionassem de maneira cooperativa por meio dela como os seres humanos fazem, provavelmente os

humanos não ocuparíamos o topo da cadeia alimentar (CERQUEIRA e SOUZA, 2022, p. 222).

Diante disso, é possível afirmar que “o ser humano é, portanto, essencialmente um ser de linguagem” (CERQUEIRA e SOUZA, 2022, p.224), e tal capacidade torna-o único em meio aos outros seres naturais. No entanto, embora a linguagem responda às necessidades de comunicação da espécie humana, ela possui as suas particularidades, já que, ao contrário de comer, dormir e respirar - necessidades básicas dos seres humanos -, a linguagem não se manifesta de maneira natural, precisando ser aprendida (FIORIN, 2013). Essa aprendizagem ocorre, especialmente, mediante o conhecimento da língua utilizada pelos seres humanos, a qual possui variações, regras e estruturas que dependem da comunidade em que o indivíduo se encontra. Logo, “o conhecimento de que a expressão dos conteúdos - componente ideacional - dos quais o homem se apropria na interação com o mundo se realiza pela língua é a primeira prova de sua importância” (SIMÕES, 2022, p. 75).

Convém diferenciar, nessa perspectiva, linguagem, língua e fala, para que as discussões expostas neste trabalho sejam melhor compreendidas. A linguagem, como foi supracitado, é uma característica puramente humana e não-instintiva, que permite a comunicação, por intermédio de um conjunto de símbolos produzidos pelas comunidades linguísticas, de sentimentos, ideias e desejos (SAPIR, 1971). Em paralelo a essa capacidade humana, existe a língua, a qual, embora seja objeto de estudo de diferentes teóricos e/ou linguísticas, possui em Ferdinand de Saussure¹ uma de suas maiores bases epistemológicas. Considerado o “pai da Linguística moderna”, Saussure postula que a língua corresponde a “um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É “a parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade” (FIORIN, 2021, p.14). Além desse conjunto, há outro que possui importante contribuição para o universo linguístico, a fala. De acordo com a linguística estruturalista, a fala é um ato individual, expresso pelos atos de fonação que são conseguidos pelos mecanismos psicofísicos, que resulta de combinações feitas pelo falante quando utiliza o código de sua língua (FIORIN, 2021).

Outro ponto importante a ser observado a respeito da relação língua-linguagem é que, de acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2007), as línguas são fundamentadas nos usos que os

¹ Ferdinand de Saussure, linguista e estudioso suíço, foi responsável por estudos importantes para o âmbito da linguística, especialmente após a publicação da principal obra da área, o “*Curso de Linguística Geral*” (1916), em que estão presentes importantes teorias, como o estudo dos signos linguísticos e a diferenciação entre a língua e a “parole” (fala).

indivíduos fazem dela, de modo que as formas se adequem aos usos, e não o oposto. Assim, “pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que nós fazemos com esta capacidade” (MARCUSCHI, 2007, p.16). Afinal,

Linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc. (KOCH e ELIAS, 2020, p. 13).

Tendo em vista a importância da capacidade de linguagem e a necessidade de usar, adequadamente, a língua, é possível encontrar premissas de que o ser humano é um ser que fala, e não um ser que escreve. No entanto, “isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje, tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primitiva” (MARCUSCHI, 2007, p. 17). Tal ponto de vista ocorre pois fala e escrita “são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2007, p. 17).

Pensando, então, em estudar as singularidades que atravessam o uso das línguas, como a diferenciação fala e escrita, bem como em entender os fenômenos que atravessam a capacidade humana de linguagem, surge, em meados do século XIX, a Linguística. Essa ciência, responsável pelo estudo da linguagem, possui algumas linhas de pesquisa e aprofundamento, tais como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Comparada e a Linguística Textual - a qual será objeto de estudo deste trabalho, já que ela busca mostrar que o texto é uma unidade linguística completa e, portanto, não é inferior à fala.

1.1 A Linguística Textual

Com a chegada de estudos voltados para a Linguística Textual, no Brasil, em meados da década de 1970, novas concepções e olhares sobre a constituição e a produção de textos surgiram. Contudo, conforme pondera Ingedore Villaça Koch (1999), é apenas na década de 1980 que surgem as primeiras publicações brasileiras acerca da linguística de texto - *Por uma Gramática Textual* (Neis, 1981), *Linguística Textual: Introdução* (Fávero e Koch, 1983) e *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz* (Marcuschi, 1983). Essas publicações, bem como os demais estudos da área, foram inspiradas, principalmente, nos perspectivas textuais europeias, uma vez que

As pesquisas sobre texto realizadas no Brasil inspiram-se fortemente em estudos realizados na Alemanha (Weinrich, Dressler, Beaugrande & Dressler, Gülich & Kotschi, Heinemann & Viehweger, Motsch & Pasch, entre outros); na Holanda (Van Dijk); na França (Charolles, Combettes, Adam, Vigner, Coste, Moirand etc.), na Inglaterra (particularmente por Halliday & Halliday & Hasan) e nos EUA, tanto por lingüistas (Chafe, Givón, Prince, Thompson, Webber, Brown & Yule), como por psicólogos e pesquisadores em Inteligência Artificial (Clark & Clark, Minsky, Johnson-Laird, Sanford & Garrod, Rumelhart, Schank & Abelson, Marslen-Wilson e outros), além, é claro, daqueles realizados no interior do funcionalismo praguense (Daneš, Firbas, etc.); e, na década de 90, pesquisas sobre anáfora e referência que se vêm efetivando na França, no bojo do projeto L'Anaphore et son traitement, financiado pelo Programa Cognisciences, Pir- Cnrs (Charolles, Kleiber, Mondada, Dubois) e por Apothéoz, Reichler-Béguelin Berrendonner, entre vários outros), na Suíça (Fribourg, Neuchâtel) (KOCH, 1999, p.168).

Tendo em vista a diversidade de perspectivas, métodos e de referenciais teóricos, a história do desenvolvimento e da constituição da Linguística Textual, como ciência, não foi homogênea e, muito menos, cronológica. No entanto, embora existissem divergências em relação aos conceitos e composições de tal área de estudos, havia um consenso maior entre os estudiosos: a oposição ao campo da Linguística Estrutural. Isso ocorreu porque, entre as premissas que constituíram a Linguística Textual, existia a necessidade de entender o texto além dos limites da frase, reintroduzindo o sujeito e a comunicação no seu escopo teórico, o que era negado pela vertente estruturalista, já que ela dava à língua uma função puramente informativa (BENTES, 2012).

Além disso, “já que toda língua é um sistema plural de conhecimentos linguísticos e cognitivos estreitamente vinculados e dependentes das situações socioculturais de cada grupo” (ANTUNES, 2017, p.25), surge o interesse da linguística em também ter um lugar central para os usos reais da língua em seus estudos e pesquisas. Consoante a esse propósito, bem como ao entendimento de que não se pode entender o que é dito pelo outro sem entender os fatores espaço-temporais que interferem nesse dizer,

a linguística passou a ter interesse em desenvolver uma *teoria do texto*, uma vez que *os usos reais da língua* - isto é, toda ação de linguagem (falar, escrever, ouvir, ler) - só acontecem *sob a forma de textos*. Quer dizer, *apenas por meio de textos é que entramos em contato verbal com outros*. Isso é uma evidência irrefutável, mas, parece, uma evidência que nem sempre tem sido percebida por todos (ANTUNES, 2017, p.26, *grifos da autora*).

Para chegar a tal evidência e para haver a constituição da Linguística Textual, enquanto ciência e campo de estudos, de maneira geral, existiram três grandes momentos. O primeiro é associado à *análise transfrástica*, ou seja, aos “fenômenos que não conseguiam ser explicados

pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase” (BENTES, 2012, p.263). Esse olhar transfrástico foi instigado porque fenômenos como a correferenciação, por exemplo, ultrapassam as fronteiras da frase, já que exigiam uma explicação e um entendimento que só eram possíveis a partir do interior dos textos. Dessa forma, a necessidade de considerar o sentido global dos textos para compreender fenômenos como a correferenciação fez surgir uma nova linha de pesquisa: a gramática textual (BENTES, 2012).

Sendo considerada o segundo momento marcante na história do desenvolvimento da LT, a elaboração de *gramáticas textuais* representava um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato. Nesse ínterim, “postulava-se o *texto* como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao *discurso*, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída” (BENTES, 2012, p. 265, *grifos da autora*). Essa perspectiva foi influenciada pela teoria gerativista de Chomsky, haja vista que seria

[...] um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado. Esse conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual (BENTES, 2012. p.267).

Diante da improdutividade do projeto das gramáticas textuais, enfim, surgiu a necessidade de um modelo que conseguisse atender aos fenômenos linguísticos de forma homogênea, o que resultou no terceiro momento: *a teoria do texto*. Tal estudo propunha-se a “investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão de textos em uso” (BENTES, 2012, p.267). Assim,

Nesse terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto para o contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação de textos (BENTES, 2012, p.267).

Diante desse cenário, é perceptível que a consolidação da Linguística Textual, enquanto campo científico de análise, atravessou diferentes fases, mas a necessidade de um novo pensamento e uma nova postura perante os estudos de textos permaneceu. Afinal, era necessário um campo investigativo que mostrasse que os textos não se reduzem às análises frasais e, nem mesmo, à compreensão semântica apenas. A partir desses fatores, então, chega-se a uma das maneiras, atualmente mais conhecidas, de entender a Linguística Textual, concebendo-a “como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção,

construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (MARCUSCHI, 2021, p.33). Ademais,

A linguística textual, como toda e qualquer ciência, tem evidentemente os seus limites. Sua preocupação maior é o texto, envolvendo, pois, todas as ações linguísticas, cognitivas e sociais envolvidas em sua organização, produção, compreensão e funcionamento no seio social. Tais questões, contudo, só a interessam na medida em que ajudam a explicar o seu objeto de estudo — o TEXTO — e não a sociedade, a mente, a história, objetos que são de outras ciências afins (KOCH, 2017).

Portanto, esse campo de investigação dentro da Linguística possibilita que sejam repensados os estudos, os conceitos e as aplicações dos textos na atualidade, tanto para fins didáticos quanto para fins científicos. Dessa maneira, “o *novo objeto da linguística é a textualidade da língua*. Concretamente, *os textos realizados pelos (e entre os) parceiros da comunicação*” (ANTUNES, 2017, p.27, grifos da autora). O texto passou, então, a receber uma nova análise e, a partir dela, novas concepções sobre a constituição da textualidade surgiram.

1.2 O texto: conceituação, constituição e produção

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2021), o texto é uma unidade linguística superior à frase, portanto ele não deve ser analisado meramente pelos princípios gramaticais. Nesse sentido, entende-se que um texto “não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas” (MARCUSCHI, 2021, p. 30).

Dessa forma, “o texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção” (MARCUSCHI, 2021, p.30). Contudo, entender o texto como uma unidade multifacetada de relações só é possível quando se entende que a linguagem é interacional. Afinal, “é o princípio interacional que rege o uso da linguagem, oralmente ou por escrito. Isso porque falamos ou escrevemos sempre para alguém (ainda que esse alguém seja nós mesmos) e não o fazemos à toa, ou de qualquer modo” (KOCH e ELIAS, 2020, p.18).

Nessa perspectiva, tendo em vista que “convivemos com mais e novas necessidades socioculturais de interação, de contato, de relacionamento, ante o “novo mundo social e de trabalho”” (ANTUNES, 2022, p.12), é necessário entender que o "texto é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa" (KOCH e ELIAS, 2020, p. 18). Logo,

[...] pensar texto implica considerar, além do conhecimento da língua, conhecimentos enciclopédicos que compõem os frames ou enquadres ou os nossos modelos mentais. Por exemplo, ir a um restaurante, voar de avião, tomar o metrô, fazer uma festa de aniversário, brincar o carnaval etc. Quando falamos ou escrevemos sobre um deles, ativamos na memória os conhecimentos ali armazenados e basta ativar um ou outro que os demais nos vêm imediatamente à lembrança (KOCH e ELIAS, 2020, p. 16).

Assim, conforme ponderam Koch e Elias (2020), o texto passa a ser um objeto complexo que envolve não apenas as operações linguísticas, mas também as operações cognitivas, sociais e internacionais, de modo que, na produção e compreensão textual, os conhecimentos de mundo e da cultura em que se vive são elementos muito importantes. Saber sobre essas constituições e/ou configurações dos textos, desse modo, torna-se importante porque “toda atuação verbal ocorre sempre em textos portadores de uma função comunicativo-interacional e está, em ocorrência, integrada num sistema mais amplo de atuação, que é a atuação social que as pessoas empreendem no dia a dia de suas relações” (ANTUNES, 2017, p. 22).

Acerca desta constituição da ação textual, convém ressaltar ainda que

Falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor. Isso significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação envolvendo aqueles três elementos (KOCH e ELIAS, 2020, p. 19).

Lembrar-se, então, dessas relações semânticas que perpassam a constituição textual acarreta ressaltar que os “sentidos são construídos de forma situada e, nesse empreendimento, assume papel de fundamental importância o contexto que envolve materialidade linguística e conhecimentos armazenados na memória bagagem cognitiva”(KOCH e ELIAS, 2020, p. 23).

Para que haja os devidos esclarecimentos em relação à singularidade dos textos e a sua importância para o coletivo social, vale relembrar que o texto não é meramente uma frase, pois

Os dois objetos são de natureza distinta. O texto tem autoria; prevê interlocutores; tem um propósito comunicativo definido; é parte de alguma situação social. É um evento real, com data e espaço próprio. A frase é uma hipótese, é um modelo daquilo que poderia ser dito, daquilo que o sistema da língua reconheceria como aceitável. É mera possibilidade. Uma possibilidade muito limitada, se a gente a toma fora de qualquer contexto (ANTUNES, 2017, p. 38).

Logo,

Apenas o texto possibilita a compreensão mais global e mais consistente do fenômeno linguístico. Todas as possíveis variações de interpretação, de sentidos e referências são mais complexas no texto do que em frases soltas. Na verdade, é no âmbito das

realizações textuais que se pode ver toda a *complexidade da conexão entre o linguístico, o cognitivo e o contextual*. Ou, noutros termos, toda a vinculação entre o sintático, o semântico e o pragmático (ANTUNES, 2017, p. 31-32, grifos da autora).

Portanto, assim como postula Antunes (2017), o texto é uma unidade complexa e, para que ele seja tomado como tal, é preciso que haja um conjunto de palavras ou de frases capaz de satisfazer as exigências de uma ação de linguagem. Essas, por sua vez, correspondem a “atividade coletiva e colaborativa de produção e de compreensão de sentidos e de intenções” (ANTUNES, 2017, p.47).

Para que a textualidade - princípio que garante que toda e qualquer atividade de linguagem ocorra em formato de textos, independentemente de sua dimensão (ANTUNES, 2017) - seja eficaz no processo comunicativo-interacional, existem fatores que influenciam no funcionamento e na fluidez das mensagens/trocas entre interlocutor e receptor. Esses elementos, conhecidos como fatores de textualidade, auxiliam a constituição de textos mais coerentes e que desempenhem melhor a sua função, buscando evitar, ainda que minimamente, que o dialogismo presente na linguagem afete a compreensão e a interpretação da ação textual.

1.2.1 Os fatores de textualidade

Primeiramente, para abordar os fatores que constituem o texto, convém ressaltar que a textualidade pode ser entendida como um conjunto de características que possibilita o conhecimento, ou melhor, a compreensão de um texto. Assim, a partir dos avanços nos estudos associados à Linguística Textual, tem-se sete fatores - a coesão, a coerência, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a intertextualidade e a situacionalidade - que colaboram para o processo de produção textual. Tais aspectos podem ser divididos em semântico-pragmáticos, como é o caso da coesão e da coerência, e em pragmáticos, como a aceitabilidade, a intencionalidade e a situacionalidade (CASTRO, MOURA e LIMA, 2022).

Esses fatores foram criados porque

Com o que dizemos, queremos sempre alguma coisa (princípio de intencionalidade) que pode ser, por exemplo, anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, desabafar, argumentar etc., e esperamos que o outro nos dê atenção e reaja ao que propomos (princípio da aceitabilidade) (KOCH e ELIAS, 2020, p. 18).

E,

Para isso, avaliamos a situação em que nos encontramos e em que se encontram o outro com o qual interagimos (princípio da situacionalidade), pressupomos

conhecimentos de textos em comum (princípio da intertextualidade) e fazemos um balanceamento do que precisa ser explicitado ou não (princípio da informatividade). Também cuidamos de "linkar" ou "amarrar" as partes que compõem o nosso dizer (princípio da coesão) e, considerando tudo isso, construímos sentidos (princípio da coerência) (KOCH e ELIAS, 2020, p. 19).

Desse modo, não basta palavras soltas para se ter um texto, já que “um conjunto de palavras deve ter algumas características para que possa funcionar e ser reconhecido como um texto” (ANTUNES, 2005, p. 42). Além disso, é preciso lembrar que “o texto com sequência, em que se reconhece um tipo qualquer de continuidade, de articulação, é que constitui a normalidade dos textos com que interagimos” (ANTUNES, 2005, p. 46). Essa sequenciação de ideias é possível graças aos fatores de textualidade e, se tratando de articulação de palavras, graças à coesão.

A coesão textual, de acordo com Ingedore Koch (2020), diz respeito às relações de sentido que são estabelecidas entre as sentenças, permitindo que haja uma construção semântica eficaz e, por conseguinte, um texto. Isto é, ela é responsável pela ligação entre as partes de um texto, que ocorre diante da escolha correta de operadores textuais, de modo a auxiliar o desenvolvimento da tessitura do texto (CASTRO, MOURA e LIMA, 2022). De forma mais específica, pode-se conceber a coesão como

a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente (KOCH, 2022 , p.45).

No âmbito da coesão, embora alguns linguistas, como Halliday e Hasan, defendessem a existência de cinco formas de coesão, a saber, a referência, a elipse, a conjunção, a substituição e a coesão lexical, os linguistas e/ou pesquisadores atuais, como Koch (2020), passaram a mostrar que, na verdade, só existem duas formas, a coesão sequencial e a coesão referencial/remissiva. Essa posição contrária se deve ao fato de que, como aponta Koch (2020; 2022), os outros fatores eram, na verdade, formas de fazer a coesão remissiva, o que fazia com que "caíssem por terra”.

Com isso, a coesão referencial/remissiva passou a ser vista como “os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação” (KOCH, 2020, p.19). Tendo em vista essa necessidade de remeter-se a algo, os linguistas constataram que existem duas possibilidades para tal função: a remissão a elementos externos ao texto (remissão exofórica) e a remissão a elementos internos do texto (remissão endofórica). No que diz respeito aos fatores endofóricos, é importante

lembrar que eles podem ser anafóricos (fazem referência a ideias já expostas no texto) e catafóricos (fazem referência ao que está por vir no texto), podendo aparecer em forma de pronomes, artigos, numerais e advérbios locativos (KOCH, 2022).

A coesão sequencial, por sua vez, foi associada “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 2022, p.49). Tal ligação ocorre mediante o uso de mecanismos de sequenciação existentes na língua, como as conjunções e os operadores argumentativos, o que favorece a progressão textual. Logo, é possível considerar que “a coesão dá ao texto maior legibilidade, pois explicita os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem” (CASTRO, MOURA e LIMA, 2022, p. 47).

Diante da necessidade de fazer com que as ideias de um texto sejam claras e lineares, encontra-se, bastante associada à coesão, a coerência textual. Conforme afirma Luiz Carlos Travaglia e Ingedore Koch (2021), é difícil definir a coerência em apenas um conceito, pois esse elemento é constituído por diferentes aspectos, porém, de forma geral, é possível entender que

ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH e TRAVAGLIA, 2021, p. 21).

A partir disso, pode-se entender que a coerência não depende somente das partes que materializam o texto, isto é, dos elementos linguísticos. Isso ocorre porque, como aponta Irandé Antunes (2017, p.75), a coerência “é construída na relação colaborativa entre interlocutores, a partir de um contexto, de uma dada situação comunicativa qualquer e aliada ao conjunto de saberes já sedimentados na memória”. Ademais, vale lembrar que tais saberes correspondem aos conhecimentos de mundo, também conhecidos como conhecimentos enciclopédicos, que enriquecem o repertório cultural dos usuários de uma língua (ANTUNES, 2017). Diante disso,

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas, mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal (ANTUNES, 2005, p.176).

Logo, para que não haja um emaranhado de palavras, a coerência textual se faz importante e necessária, pois ela, juntamente com a coesão, permite que os conhecimentos linguísticos do escritor e do leitor se relacionem da melhor maneira, facilitando a comunicação e a compreensão das ideias, ou seja, a interação verbal.

Além dos fatores semântico-pragmáticos, a textualidade é constituída de elementos que não estão necessariamente dentro do texto, ou melhor, não são puramente aspectos linguísticos. A intencionalidade, por exemplo, é um desses fatores que não depende só das relações entre as palavras e/ou sentenças, mas sim da intenção do escritor/locutor ao se manifestar. Isto é, a intencionalidade “refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam os textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados” (KOCH, 2022, p. 51). Logo, tal fator está essencialmente associado à intenção de quem produz o texto, a partir de mecanismos linguísticos que favoreçam a produção de um texto coeso e coerente.

Ao passo que o autor possui intenções ao produzir o seu texto, o leitor também participa do processo de construção e/ou compreensão de sentidos textuais, por intermédio do fator da aceitabilidade. Esse fator refere-se “à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância” (KOCH, 2022, p.51). Contudo,

Cabe ainda destacar que, de acordo com Marcuschi (2008), há dificuldades em estabelecer os limites da aceitabilidade, por ela remeter a expectativa do receptor do texto. Ou seja, o alocutário pode receber o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo, mesmo o texto não sendo inteligível (MARCUSCHI, 2008) (CASTRO, MOURA e LIMA, 2022, p. 50).

Dessa maneira, é possível perceber que, ainda que o texto possua equívocos relacionados ao emprego dos mecanismos linguísticos, o leitor dará a ele sentido, o que auxiliará na interação verbal. Entretanto, é preciso entender que não basta a expectativa do leitor e as palavras no autor para que se tenha a textualidade, pois os textos precisam apresentar, minimamente, uma boa progressão de informatividade.

A informatividade, por ser um dos fatores que auxilia na constituição da textualidade, está vinculada à distribuição de informações no texto, bem como ao grau de redundância presente nessas informações. Sendo assim, tal fator precisa ser adequado, ou seja, ele não pode ser feito com exageros e, muito menos, com escassez. Isso se dá porque,

[...] o texto organiza-se pela combinação de dois movimentos, um de retroação, por meio do qual se retoma a informação anteriormente introduzida, que vai servir de ancoragem para o movimento de progressão, responsável pela introdução de informação nova (KOCH, 2022, p.50).

Nesse sentido, a informatividade exige que as informações sejam selecionadas e organizadas, para que haja um bom arranjo, ou melhor, uma boa relação entre os componentes textuais e, por conseguinte, entre a mensagem a ser comunicada (KOCH, 2022).

Ademais, para que um texto seja, de fato, um texto, ele precisa estar adequado às situações comunicativas a que ele é destinado - fator da situacionalidade. Ou seja, é preciso que exista um “conjunto de fatores que tornam um texto relevante para a situação comunicativa em curso” (KOCH, 2022, p. 49). A partir da situacionalidade, é que pode-se entender de que modo, e em que quantidade, o sentido do texto é afetado por seu contexto sócio-político-cultural, o que faz com que exista “sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto” (KOCH, 2022, p. 50).

Por fim, o último fator de textualidade que impacta a construção e/ou compreensão textual, é a intertextualidade. A respeito desse aspecto, é interessante lembrar das palavras de Antunes (2017, p.119), a saber, “ninguém cria do nada o seu próprio modelo de texto - seu gênero, sobretudo, - o que significa admitir que cada texto retoma de outros seu modelo, suas normas de configuração”. Essa premissa torna-se possível de ser postulada pela autora porque, “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos” (KOCH, 2022, p. 51). Assim, “todo texto está preso a textos anteriores, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista da forma; logo, todo texto é um *intertexto*” (ANTUNES, 2017, p.118, *grifo da autora*).

Tendo em vista os aspectos pontuados durante este primeiro capítulo, tornou-se possível tomar conhecimento de que “usar *a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros*, e de que *essas coisas só acontecem em textos*” (ANTUNES, 2009, p.49, *grifos da autora*). Além disso, foi possível compreender que, por intermédio dos fatores de textualidade,

[...] o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. Pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo (MARCUSCHI, 2021, p.90).

Assim, “a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa” (MARCUSCHI, 2021, p.95). Atividade essa que, embora seja realizada cotidianamente pelo corpo social, atravessa, de maneira especial, os ambientes escolares, principalmente as aulas de língua portuguesa, impactando e desafiando professores a estarem sempre atualizados em relação às discussões da Linguística Textual. Por serem importantes personagens no ensino de textos, o próximo capítulo deste trabalho buscará entender, a partir de embasamentos teóricos, as relações que perpassam a profissão do professor de língua portuguesa no Brasil contemporâneo.

2 O PROFESSOR, A MEDIAÇÃO DOCENTE E AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com as novas demandas da contemporaneidade, exige-se, cada vez mais, uma revisão, ou melhor, uma nova abordagem de ensino dos conteúdos, por parte das instituições de ensino e, especialmente, por parte dos professores, principalmente daqueles que atuam na Educação Básica. Isso ocorre porque, “entende-se a escola como a instituição social cuja especificidade é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada. Ensinar significa explicar um conteúdo, sobretudo conceitos científicos” (FICHTNER, 2012, p. 221). Com isso, o professor passa a ser uma figura importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, chegando a ser considerado um “intelectual exemplar” (FICHTNER, 2012, p. 222).

Todavia, assim como ponderou José Carlos Libâneo (2011), existem diferentes tipos de professor, o que faz com que a relação dos alunos com os conteúdos seja diversa. A esse respeito, o educador mostra que o professor transmissor de conteúdos - o estilo mais tradicional - opta por métodos que resultam em uma aprendizagem mecânica e repetitiva, a qual não leva em conta a subjetividade do aluno, mas sim a necessidade da memorização dos conteúdos para obter bons resultados em provas (LIBÂNEO, 2011). Essa abordagem assemelha-se à ideia de “educação bancária”, conceituada por Paulo Freire (2020), em que os professores depositavam o conhecimento na cabeça dos alunos, desconsiderando todas as suas singularidades e os seus saberes prévios.

O segundo tipo de professor é o professor-facilitador, conceito que, conforme apontado por Libâneo (2011, p.86), “aplica-se a professores que se julgam mais atualizados nas metodologias de ensino, eles tentam variar mais os métodos e procedimentos”. Contudo, ainda que eles tenham o cuidado de respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes e de possibilitar novas abordagens de ensino, acabam voltando à práticas tradicionais, principalmente no que concerne à avaliação, pois eles não conseguem pensar em atividades que exercitam a criticidade e que, de fato, vejam o desenvolvimento do aluno (LIBÂNEO, 2011).

Além desses, existem outros estilos de professor, a saber,

o professor-técnico (preocupado com o lado operacional, prático da sua matéria, seu objetivo é saber-fazer, não fazer-pensar-fazer); o professor-laboratório (acha que única forma eficaz de aprender é a pesquisa ou a demonstração experimental); o professor-comunicador (o típico professor de cursinhos que só sabe trabalhar o conteúdo fazendo graça, não dando conta de colocar o próprio conteúdo no campo de interesses e motivos do aluno) (LIBÂNEO, 2011, p. 87).

No entanto, embora existam todos esses estilos de docência, nem sempre, os professores sabem lidar, adequadamente, com os alunos. Essa questão está, direta e indiretamente, ligada à falta de segurança que eles, muitas vezes, carregam acerca de seu objeto de estudo/ensino, bem como à dificuldade de elaborar estratégias conscientes para que os conhecimentos ensinados possuam relações, ainda que indiretas, com a vida dos alunos, o que despertaria um maior interesse deles.

Diante das ineficiências de tais métodos, é importante que os professores passem a considerar e, principalmente, a usar a abordagem do professor-mediador. Nessa perspectiva, o professor passa a ser, de acordo com Fichtner (2012, p. 222), “o mediador entre o conhecimento e o aluno, sobretudo entre o conhecimento científico e seres humanos em desenvolvimento”. Logo, “o professor representa *um modelo vivo da união do conhecimento e da atitude pessoal com o conhecimento*” (FICHTNER, 2012, p. 223, *grifos do autor*).

Por conseguinte, caso a ideia da mediação fosse, de fato, executada, os professores passariam a exercer a “boa didática”, isto é, “um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria” (LIBÂNEO, 2011 p. 88). Essa perspectiva é defendida porque

Há uma condução eficaz da aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno (LIBÂNEO, 2011, p.88).

Tais aspectos, portanto, tornam relevante o estudo constante e a preparação do professor para a condução de suas aulas. Além disso, entender o papel do professor-mediador implica compreender o conceito e as implicações da mediação didática no processo de ensino-aprendizagem.

Para falar em uma atitude mediadora do professor, é preciso entender que o conceito de mediação perpassa os campos da cognição, da prática docente e, especialmente na contemporaneidade, da relação com a tecnologia, de modo que, para cada uma delas, existe um conceito a ser investigado. Diante disso, Yves Lenoir (2011) entende a mediação para além da perspectiva instrumentalista, uma vez que ele acredita que os seres humanos são seres de práxis e, portanto, são seres que necessitam de relações sociais e de relações com o mundo ao seu redor. Desse modo, as relações envoltas no processo de ensino-aprendizagem estão vinculadas a uma mediação cognitiva que impacta a mediação do docente. Tal fato ocorre porque, segundo Lenoir (2011, p. 26), “a mediação cognitiva forma o sistema de regulação objetivo que intervém como modalidade de determinação de uma estrutura exteriorizada [...]”, ou seja, a cognição impacta a organização e a relação do sujeito cognoscente (estudante) com o objeto de estudo (conteúdo).

Nesse sentido, a mediação didática intervém, ao mesmo tempo, como modalidade de determinação de uma estrutura exteriorizada e como ação que procura dar sentido ao objeto, tornando-o mais interessante e atrativo ao aprendiz. Assim, torna-se a tarefa central dos professores e professoras, não apenas o domínio de seu objeto de ensino, mas também a produção de atitudes interventoras que auxiliem e ampliem as relações do sujeito cognoscente (o estudante) com o objeto estudado (conteúdo). Em outras palavras,

[...] trata-se de uma dupla mediação: primeiro, tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento. Sendo assim, a especificidade de toda didática está em propiciar as condições ótimas de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber (LIBÂNEO, 2011, p. 92).

Ademais, nas relações contemporâneas, é preciso que os professores saibam utilizar, de maneira adequada, as tecnologias. Essa questão é importante porque, para evitar atuações docentes como a do professor-facilitador, exposta por Libâneo (2011), os docentes precisam saber utilizar as ferramentas tecnológicas como meio, e não como finalidade. Isto é, conforme mostra Mirza Toschi (2015), as tecnologias precisam ser encaradas como instrumentos de e para comunicação, devem ser concebidas pelos professores não como centro do processo de

ensino-aprendizagem, mas sim como instrumentos a serem mediados pelos docentes, a fim de favorecer as suas práticas pedagógicas.

Tendo em vista esses fatores, então, os professores precisam entender que as suas práticas pedagógicas são, na verdade, *práxis*² e, portanto, exigem uma postura constante de aprofundamento acerca de seu objeto de ensino, de entendimento do cenário sócio-político-econômico em que atuam e, conseqüentemente, das necessidades de seus estudantes. Contudo, ainda que o professor tenha toda essa bagagem, ele necessita estar atento às legislações que regulamentam a educação brasileira, bem como aos currículos das disciplinas que são elaborados pelas Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais. Esse conhecimento é necessário porque, além do conhecimento de seu conteúdo e de sua sala de aula, ele precisará atender a demandas da gestão escolar.

No Brasil, ao se pensar em legislações que guiam os currículos escolares, atualmente, é difícil não falar na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ela representa o documento, de nível federal, que norteia o estabelecimento, ou melhor, a construção dos currículos de cada etapa e disciplina da Educação Básica, fazendo com que os Estados e Municípios precisem estar com as suas diretrizes educacionais alinhadas com tal documento federal. Assim, a partir da BNCC, os governos estaduais e municipais podem criar os seus currículos, adequando os conteúdos de forma a estarem associados com a característica e a necessidade de cada região do país.

Saber deste processo é importante, já que os professores precisam conciliar as suas práticas pedagógicas com as demandas governamentais, o que não é tarefa fácil. Ademais, para os professores de línguas, em especial os de língua portuguesa, essa tarefa torna-se árdua, visto que, ainda que, no país, existam diferentes níveis de uso da língua, bem como diferentes níveis de produção escrita, eles precisam fazer com que os estudantes estejam preparados, de acordo com os currículos elaborados pelas secretarias, para executar provas e exames, os quais servem, muitas vezes, para avaliar o desempenho das escolas e para garantir a entrada dos estudantes no Ensino Superior.

Além disso, são os professores de língua portuguesa os responsáveis pela preparação dos estudantes para a prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros vestibulares. Tal prova é, em muitos casos, como no ENEM, parte essencial da nota final e pode decidir o futuro dos estudantes, o que exige um rigor no processo de ensino-

²Originado nos campos da sociologia, especialmente nos estudos de Karl Marx, a *práxis* diz respeito ao movimento em que a teoria e a prática caminham juntas, ou seja, é uma postura prático-crítica assumida pelos indivíduos, a fim de alcançar determinado objetivo.

aprendizagem de textos na Educação Básica e, principalmente, uma revisão das diretrizes educacionais que regulamentam os currículos das aulas de produção textual, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio - fases em que, na maioria das vezes, os estudantes começam a criar maturidade em relação à escrita.

2.1 O ensino de produção textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: um olhar para a BNCC

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p.136), nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes participam “com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar”. Logo, em relação ao componente língua portuguesa, o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados aos diferentes campos de atuação e às diferentes disciplinas escolares é ampliado, tendo em vista, principalmente, as práticas de linguagem já vivenciadas pelos estudantes (BRASIL, 2018).

Sendo assim, no que concerne ao ensino de produção textual, “aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 136). Assim, “os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão” (BRASIL, 2018, p.136). Além disso, conforme exposto na BNCC, as aulas de Língua Portuguesa, especialmente as de produção textual, são espaços para a discussão de temáticas atuais, como a divulgação de Fake News e a proliferação dos discursos de ódio.

Outro ponto colocado sob a responsabilidade do professor de língua portuguesa é o trabalho não apenas de textos impressos, mas também o trabalho com os hipertextos³. De acordo com o documento,

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros (BRASIL, 2018, p.137).

³ Entende-se por hipertexto o conjunto de informações eletrônicas, não lineares, que são oferecidas aos leitores de páginas virtuais, a partir de links que direcionam a outros lugares digitais. Isto é, trata-se de escritos eletrônicos que fornecem ao leitor o acesso a mais conteúdos para serem consumidos sem uma ordem sequencial obrigatória.

Ademais,

[...] também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiótica dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente (BRASIL, 2018, p. 137).

Portanto, existe, no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a previsão de um trabalho com diferentes gêneros textuais, a fim de assegurar aos estudantes o contato com os diferentes discursos da vida público-social. A partir disso, a BNCC ressalta que

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (BRASIL, 2018, p.138).

Nessa perspectiva, com o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular busca “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas” (BRASIL, 2018, p. 498). Desse modo, no que tange ao ensino de produção textual, o documento acredita que os estudantes devem consolidar o domínio de gêneros textuais, os quais já aprenderam no Ensino Fundamental, e ampliar o repertório acerca dos gêneros do discurso, favorecendo a análise, a síntese e a reflexão deles (BRASIL, 2018).

Além disso, é no Ensino Médio que os estudantes conseguirão “o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses” (BRASIL, 2018, p. 499). Diante disso, passa-se a exigir, dos estudantes e dos professores,

o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 499).

E,

a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abrangendo sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade (BRASIL, 2018, p.500).

Logo, é necessário que os professores, os gestores escolares e as secretarias de educação estejam atentos a essas expectativas propostas em âmbito federal, para que consigam elaborar currículos que atendam a tais demandas.

2.2 O ensino de produção textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: um olhar para o DC-GO

No Estado de Goiás, o documento que norteia a elaboração dos currículos da Educação Básica é o Documento Curricular para Goiás, conhecido como DC-GO, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com professores das várias áreas do conhecimento. Tal documento serve de base para que os professores, especialmente os da rede pública/rede estadual de ensino, consigam elaborar os seus planejamentos e organizar os seus conteúdos, de modo a garantir uma educação igualitária, no âmbito do conteúdo, para todo o Estado.

Em relação ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, o DC-GO assume uma postura enunciativo-discursiva da linguagem, pois

[...] a linguagem é concebida como uma atividade em que o signo linguístico se institui ideológica e dialogicamente. Logo, os signos somente existem em circulação e não em um sistema fechado. Portanto, a linguagem, no espaço enunciativo-discursivo, não se restringe ao verbal, visto que toda e qualquer manifestação humana constitui-se como linguagem, texto, enunciado (GOIÁS, 2019, p.562).

Assim, “a proposta para o ensino de Língua Portuguesa tem como centralidade o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (GOIÁS, 2019, p.562), de modo que não devem ser trabalhadas apenas as questões gramaticais em um texto, e sim os elementos que ajudam o seu funcionamento na totalidade.

Além disso, o DC-GO defende que o ensino de língua portuguesa e, por conseguinte, de produção textual, esteja pautado nas práticas de linguagem contemporâneas, as quais apresentam gêneros diversificados, textos multissemióticos e multimidiáticos, bem como novas

maneiras do estudante interagir com o mundo a sua volta. A esse respeito, o documento ainda ressalta a importância de as aulas de língua portuguesa possibilitarem o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade com base em autores da literatura goiana e na produção em diversos gêneros goianos, como os causos de nossa cultura literária (GOIÁS, 2019). Logo, trata-se de um documento que instiga a criação de currículos facilitadores das trocas enunciativas e dialógicas, bem como dos conhecimentos das esferas socioculturais.

Para o Ensino Médio, o governo de Goiás elaborou um segundo documento, ou melhor, uma complementação para o DC-GO que estava em vigor, em virtude da mudança e/ou da consolidação do Novo Ensino Médio. Diante disso, conforme ponderado pela BNCC, em Goiás, a área de Linguagens e suas Tecnologias presente no DC-GO oferece um novo “destaque para os gêneros discursivos e as habilidades que envolvem leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos relacionados ao estudo” (GOIÁS, 2021, p. 146).

Ademais, torna-se responsabilidade do professor de língua portuguesa oferecer mecanismos e práticas que auxiliem o desenvolvimento de produções escritas e multissemióticas, as quais consistem

[...] na elaboração de diversos gêneros discursivos, tendo em vista a interatividade e a autoria coletiva ou individual. As habilidades de produção não podem ser desenvolvidas de maneira descontextualizada, mas mediante situações efetivas de produção referentes a gêneros discursivos que circulam nos diferentes campos da atividade humana (GOIÁS, 2021, p. 150).

Sendo assim, para a etapa do Ensino Médio, os currículos escolares goianos precisam conceber o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, o de produção textual como motivadores e instigadores do desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão, à análise e à síntese dos efeitos de sentido que as linguagens possuem (GOIÁS, 2021). Desse modo, espera-se que os estudantes consigam posicionar-se “de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos, apreciando questões relativas à ética, estética e política de textos e produções culturais e artísticas” (GOIÁS, 2021, p. 150).

Portanto, tendo em vista esses aspectos, os professores precisam estar atentos às demandas impostas pelas legislações educacionais, seja em âmbito federal, seja em âmbito estadual e municipal, para que consigam adequar as suas aulas às expectativas dos currículos. E, para que isso ocorra, é necessário que os docentes, especialmente os de língua portuguesa, possuam domínio de seus objetos de ensino, bem como dos documentos que regulam os

conteúdos que devem ser ensinados, de modo a desenvolverem uma atuação que impacte positivamente a aprendizagem dos estudantes.

3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Diante das teorias apresentadas, percebe-se que o texto não é um mero agrupamento de palavras e que o professor precisa ter entendimento dessa condição. Afinal, a atuação de um professor de língua portuguesa que esteja capacitado para ensinar a produção textual impacta diretamente o desenvolvimento do indivíduo, seja como estudante, seja como cidadão, o que auxilia também na melhoria do cenário educacional brasileiro. Para alcançar um ensino de produção textual significativo e pertinente, não é necessário que ações utópicas sejam realizadas, mas sim que o professor tenha consciência da importância do ensino de um planejamento textual para os seus estudantes, que contemple todos os fatores de textualidade e as singularidades que caracterizam os textos.

De acordo com Luis Carlos Travaglia (2022, p.88), “independente do gênero a que pertença, todo texto, ao ser produzido, precisa ser planejado, seja com um planejamento por escrito, seja mentalmente, quando já se tem uma competência mais desenvolvida”. Portanto, ao professor cabe a missão de ajudar os estudantes a desenvolverem essa competência textual, a fim de que eles se tornem indivíduos que exercitem a produção escrita. Desse modo, faz-se necessário que o texto, enquanto objeto de ensino e/ou objeto de estudo, faça parte das rotinas escolares, especialmente nas aulas de língua portuguesa, o que não ocorre no país há tempos, já que “uma pesquisa feita por Maria Helena de Moura Neves, em 1994, revelou que, entre tantas outras opções, os professores de português se concentram em atividades de reconhecimento das classes gramaticais e das funções das palavras nas frases” (ANTUNES, 2009, p.34).

Na contemporaneidade, contudo, o ensino de textos continua sendo raro, o que impede a elaboração e/ou compreensão de textos mais complexos por parte dos estudantes. Esse cenário ocorre, infelizmente, porque

Em muitas escolas do Brasil, ainda persistem esses tipos de atividades e faltam oportunidades de leitura e de escrita. A obsessão pela gramática “engole” a maior parte do tempo em sala de aula. Os pais dos alunos, alheios às exigências de uma

educação linguística mais ampla, reforçam esse ensino e ingenuamente creem que assim se aprende a ler e a escrever com sucesso (ANTUNES, 2009, p.34).

Assim, torna-se papel do professor propiciar atividades e/ou conteúdos que possuam o texto como objeto central. Logo, é preciso entender que o professor é agente ativo na construção das competências textuais e linguísticas dos estudantes, uma vez que, ainda que existam exigências curriculares a serem cumpridas, é ele que escolhe os conteúdos que serão apresentados em sala de aula. A esse respeito, é possível pontuar, por exemplo, que é o professor quem escolhe o gênero textual e/ou o tipo textual que será trabalhado em determinado dia, de modo que ele interfira diretamente no aprendizado dos estudantes. Esse impacto docente acontece porque “a escolha da categoria de texto é fundamental, pois é a seleção da ferramenta adequada para se realizar determinada ação por meio da linguagem. Essa escolha é, sem dúvidas, parte do planejamento do texto” (TRAVAGLIA, 2022, p. 90).

Convém pontuar, contudo, que os professores também estão sujeitos às demandas sócio-econômicas das instituições escolares, o que pode interferir nas suas seleções de conteúdo. A exemplo disso, é possível citar que, recentemente, a busca das escolas por melhores resultados em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) fez com que as aulas de língua portuguesa, especialmente no Ensino Médio, recebessem um novo foco: o texto dissertativo-argumentativo. Tal tipologia textual tem sido sobreposta a outros tipos e/ou gêneros textuais, porque existe a necessidade de que os estudantes estejam aptos a redigirem uma boa redação no ENEM. Assim, vale ressaltar que

No ensino da produção de texto, a tipologia argumentativa é, em geral, o foco de trabalho em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Devido à importância que essa temática possui na vida em sociedade - uma vez que, seja em contextos formais ou informais, na modalidade escrita ou na oral, todos estamos constantemente opinando e defendendo o ponto de vista -, o professor deve ser bastante preciso em sua prática pedagógica para fazer com que os alunos consigam defender seus pontos de vista por escrito. É ser preciso na condução desse trabalho significa, primeiramente, saber que linha metodológica se adotará para, a partir desta, definirem-se objetivos, estratégias, atividades e avaliações de resultados (PALOMARES e MARIA, 2022, p.43).

Sendo assim, ao observar as cobranças por textos dissertativos-argumentativos, é necessário ponderar que elas não são totalmente prejudiciais, uma vez que a argumentação está presente no cotidiano dos indivíduos, e eles precisam estar preparados para dominá-la. Porém, os professores precisam possibilitar que os estudantes tenham contato com outros tipos e/ou gêneros textuais para que possam potencializar as suas competências linguístico-textuais. Tal

contato é importante pois os estudantes estão envolvidos por linguagem e, conseqüentemente, por interações com o mundo, e essas interações são possíveis a partir de modelos e/ou adequações às situações e necessidades comunicativas, fazendo com que cada gênero textual esteja ligado a uma situação de interação no mundo (ANTUNES, 2009).

3.1 Análise de produções textuais de estudantes da Educação Básica

Para reforçar as discussões realizadas até aqui, serão apresentadas algumas produções textuais de estudantes do Ensino Médio, as quais possuem certos desvios no que diz respeito aos fatores de textualidade. Essas produções, ao serem analisadas, permitem uma reflexão sobre a importância do domínio de conteúdo, tanto linguístico quanto pedagógico, por parte do professor. Isso é possível porque tais análises instigam estas questões: “*Será que, se o professor tivesse domínio de seu objeto de ensino e soubesse ensiná-lo para os estudantes, os resultados desses textos seriam os mesmos? O que o professor precisa saber ao corrigir textos similares aos que são apresentados? Qual o impacto da explicação do professor nesses resultados?*”

A princípio, é importante pontuar que os textos analisados nesta seção correspondem a uma atividade de produção textual realizada com uma turma de, aproximadamente, trinta estudantes, os quais eram da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, de uma escola da rede pública de Goiânia-Goiás. Nessa atividade, foi proposto que os estudantes produzissem um texto de caráter dissertativo-argumentativo, com base no modelo de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo tema fosse “*os desafios associados à prática do estarismo no cenário educacional brasileiro*”. Para auxiliar na realização da atividade, eles receberam uma coletânea⁴ de textos, tanto com linguagem verbal quanto com linguagem mista, relacionados ao assunto.

Texto 1⁵ - Estudante A da 3ª série do Ensino Médio

“Bom eu não sei oque escrever então vão escrever a historia dos pokémon lendarios.

No vazio existencial não havia nada até que derrepente um ovo surgiu na vasta imensidão, dele saiu Arceus o deus pokémon. Arceus criou então o espaço, tempo e a antimatéria gerando assim mais três pokemon Dialga, controlador do tempo e Palkis controlador do espaço ambos moram em suas realidade, fora do espaço e tempo e Gratina foi banido para o mundo inventado por ter um comportamento muito agressivo. Os três juntos formam o trio da criação.

[...].”

⁴ A coletânea com os textos que auxiliaram a produção dessa atividade pode ser conferida nos anexos deste trabalho

⁵ O texto pode ser analisado, na íntegra, nos anexos.

No texto 1, é possível perceber que o estudante não conseguiu atender a alguns fatores de textualidade, os quais favorecem a constituição e compreensão do texto. Em primeiro plano, observa-se que, claramente, o autor não atendeu ao tema proposto pela professora, uma vez que ele escreveu sobre Pokémons - criaturas fictícias de desenhos e séries do público infanto-juvenil -, e não sobre a prática do etarismo no cenário educacional brasileiro. Tendo em vista esse primeiro desvio do estudante, o professor deveria, então, entender, primeiramente, o motivo pelo qual o tema proposto não foi atendido e, depois, mostrar para a sua turma o quanto o assunto e o tema são importantes para a construção de um texto, pois eles mostram o “sobre o que se fala” e apontam, ainda que indiretamente, a intencionalidade daquele escrito. Afinal, “o **tema** é visto como a ideia central do texto, mais como a intencionalidade ou objetivo perceptível no texto, seja esta intencionalidade/objetivo a/o do produtor ou não” (TRAVAGLIA, 2022, p. 91, *grifo do autor*).

Nesse sentido, embora o autor tenha uma linearidade ao expressar as suas ideias, o texto falha na adequação ao tema, pois ele não está adequado à situação comunicativa proposta pela professora, o que dificulta a relação colaborativa entre autor e leitor, conforme pontuou Antunes (2017), tornando as ideias do estudante mais distantes da compreensão por parte da professora e prejudicando a coerência e a aceitabilidade do textual. Além disso, por ser um assunto diferente do proposto e, provavelmente, não conhecido pela docente, a linguagem utilizada pelo estudante deixa de ser interacional, conforme fora defendido por Koch e Elias (2020), já que desconsidera o receptor, ou melhor, o *com quem se fala*, evidenciando que ele não teve planejamento textual. Sendo assim, o aluno A contraria as ideias de Travaglia (2022), as quais defendem que o bom texto é aquele que consegue estabelecer *o que dizer, para quem dizer e para que dizer*.

Outro ponto a ser observado no texto 1 é a intencionalidade do estudante ao escrever aquelas ideias e, por conseguinte, ao não atender ao tema proposto. Essa questão precisa ser analisada com cautela pela professora, para que ela consiga entender os motivos de tal posicionamento do estudante. Na primeira linha de seu texto, por exemplo, ele evidencia que não sabe o que escrever, o que faz com que ele escreva sobre Pokémons. A partir dessa escolha, a professora precisa pensar: *Por que ele não sabe sobre o que escrever? Será que ele não conseguiu compreender o tema ou será que ele não tem repertórios de mundo para escrever sobre aquilo? Por que ele escolheu falar sobre Pokémons? Trata-se apenas de uma escolha qualquer ou ele teve alguma intenção?*

Ao tentar responder essas indagações, a professora pode notar que há mais elementos a serem trabalhados com esse estudante. Ela pode verificar que, por não entender daquele assunto,

o seu grau de aceitabilidade do texto é prejudicado, visto que o estudante não corresponde às expectativas lançadas sobre a sua produção, o que, conseqüentemente, afeta a constituição da textualidade dela. De igual modo, é interessante que a docente possa perceber que, ainda que não seja o esperado por ela, o texto apresenta um grau de informatividade, haja vista que o estudante apresenta recortes de uma história fictícia, fornecendo subsídios para o que o leitor conheça um pouco sobre o universo dos pokémons. Assim, trata-se de uma produção textual que possui, ainda que de maneira atípica, resquícios de textualidade e de sentido.

Contudo, a professora não deve evitar de conversar com o estudante sobre os mecanismos de coesão textual, os quais estão ausentes na maior parte do texto, e sobre as violações da norma gramatical oficial. Essa posição é importante de ser tomada porque, ainda que haja sentido naquele texto, o estudante precisa entender que existem regras, sinais de pontuação e de acentuação, que fazem com que as palavras “oque” e “vão”, por exemplo, sejam inadequadas para a situação de escrita na qual são utilizadas. Além disso, cabe à professora mostrar ao estudante que não basta colocar apenas uma vírgula após o nome Dialga para isolar um aposto, mas sim que é necessário que ele separe toda a expressão com vírgula, ou seja, que ele coloque “...Dialga, controlador do tempo,..”. Logo, a partir desse pequeno trecho, percebe-se o quanto o professor precisa entender sobre os fatores que culminam na constituição de um texto, para que a correção não seja puramente gramatical.

Texto 2⁶ - Estudante B da 3ª série do Ensino Médio

“Desde do iluminismo, é de conhecimento que o homem só progride quando se coloca no lugar do outro, no entanto, quando verifica-se os desafios associados á pratica do etarismo no cenario educacional no Brasil, observa-se que essa ideia iluminista não é desenvolvida e nem colocada em pratica, o etarismo esta intrinsecamente ligado a realidade do país, seja pelo aumento do trabalho infantil, seja pelo falta de estrutura para receber essa parcela da população.

De inicio é nececario destacar que o direito a educação e garantido pela constituição de 1988 em seu artigo 5 mas não é colocado na pratica. Com um almento da desigualdade na sociedade brasileira, muitos jovens deixam a escola para engressar no mercado de trabalho [...].”

Diferentemente do texto 1, o texto 2 foi redigido dentro do tema e da tipologia textual proposta, favorecendo a compreensão das ideias por parte da professora. A estudante B, em sua produção, mostra ter argumentos para sustentar o fato de que o etarismo está intrínseco na

⁶ O texto pode ser analisado, na íntegra, nos anexos.

educação brasileira, já que ela aponta para duas possíveis causas do problema, a saber, o aumento do trabalho infantil e a falta de estrutura da educação. Apenas em seu primeiro parágrafo, então, é possível notar que ela tem uma intencionalidade ao defender a sua posição, pois acredita que a educação é um direito de todos e, portanto, deve ser executada da forma adequada. Assim, por ter clara a intenção da estudante, o leitor do texto pode escolher o grau de aceitabilidade a ser utilizado, ou melhor, a professora pode participar da interação verbal exposta, concordando ou não com os posicionamentos levantados pela estudante.

Ademais, no segundo texto, é visível que a estudante possui conhecimentos de diferentes áreas, como história e política, uma vez que ela traz repertórios socioculturais, a saber, o período do Iluminismo e a Constituição Federal brasileira de 1988. Essas relações estabelecidas entre o texto da jovem e os outros campos do conhecimento revelam a intertextualidade. Conforme foi exposto por Antunes (2017), os textos trazem marcas dos contextos sócio-histórico-culturais de seus autores, já que a escrita de um texto não é inédita, isto é, os textos conversam sempre com outros textos, o que faz com que eles, de alguma forma, se assemelhem. Destarte, todo texto é um intertexto, seja ele explícito ou não.

Outro ponto a ser observado na escrita da estudante, e que deve ser considerado pela professora, é a compreensão da tipologia textual. Isso se dá porque, de uma forma bastante inteligente, a autora do texto constrói um nível de informatividade muito interessante a partir das construções de seus parágrafos. O texto 2 apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão e, em todas as partes, a estudante consegue manter uma linearidade nas ideias e nas informações apresentadas ao leitor, o que favorece também a coerência textual. Além disso, vale pontuar que, ainda que existam muitos desvios gramaticais, o texto em questão contém mecanismos de coesão textual que auxiliam no encadeamento de ideias, como o “*no entanto*”, utilizado para pontuar que a ideia iluminista não ocorre no Brasil, e o “*de início*”, usado para mostrar que uma ideia merece ser destacada antes da outra.

No que diz respeito ao fator da situacionalidade, o texto 2 consegue deixar claro para o leitor que as informações apresentadas correspondem ao cenário brasileiro, em especial ao âmbito educacional do país. A esse respeito, é notório que algumas opiniões da estudante, como “*com um aumento da desigualdade na sociedade brasileira, muitos jovens deixam a escola para ingressar no mercado de trabalho*”, reforçam a necessidade e a importância de seu texto para a sociedade, o que confirma a premissa de Koch (2022) sobre o texto ser, na verdade, uma espécie de mediação entre os fatores que ocorrem no mundo e os fatores construídos pela atividade escrita.

Desse modo, a professora, ao ler o texto 2, precisa entender que ele não deve ser menosprezado e muito menos reduzido aos seus erros gramaticais. Contudo, é dever da docente mostrar para a estudante a forma adequada, conforme a norma oficial da língua portuguesa, de se escrever as palavras que foram colocadas erradamente. Ademais, esse texto pode auxiliar a professora a construir novas aulas de língua portuguesa, em que o conteúdo seja o trabalho com a gramática, mas de forma contextualizada, buscando mostrar para a estudante B, bem como para os outros estudantes, que a ausência de uma vírgula e/ou de um acento, como aconteceu em “*pratica*”, alteram o sentido da palavra e, conseqüentemente, modificam a compreensão do texto.

Ao verificar os textos 1 e 2, nota-se uma dificuldade, por parte dos estudantes, em produzir textos completos, ou melhor, em redigir textos que contemplem todos os fatores de textualidade e que não possuam tantos desvios gramaticais. Esse aspecto precisa ser pensado pelos professores, assim como pelos cursos de formação de professores de língua portuguesa, pois é necessário que os docentes consigam, de forma eficiente e precisa, ensinar aos estudantes sobre os elementos que constituem o texto.

Com efeito, convém ressaltar, ainda que não seja objeto deste trabalho, que o trabalho com textos deve ser realizado desde a Educação Infantil, para que, quando estiverem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes consigam produzir textos minimamente coerentes e, conseqüentemente, nas fases posteriores consigam desenvolver melhor a sua textualidade. A esse respeito, João Wanderley Geraldi (1997, p. 137) mostra que “a observação despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto”, e isso ocorre desde as fases primárias da educação, como pode ser observado no texto 3.

Texto 3⁷ - Estudante C do 1º ano do Ensino Fundamental

<p>O macaco e vovô</p> <p>vovô é o macaco de boneca. A boneca meninas: -Vovô, menina a boneca. O macaco vovô a boneca. menina dá boneca a vovô.</p>

⁷ O texto 3 foi retirado da página 138 do livro “*Portos de Passagem*”, escrito por Geraldi, em 1997.

O texto 3 refere-se a uma atividade realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da periferia de São Paulo, em que a proposta era os estudantes escreverem uma história a partir das gravuras presentes em uma cartilha, a qual foi apresentada pela professora. Diante disso, primeiramente, torna-se importante destacar que a professora assumiu uma postura arriscada, pois ela não norteia a escrita dos estudantes de maneira adequada, haja vista que ela apenas fala sobre as gravuras, deixando a compreensão e o significado dessas imagens como responsabilidade dos estudantes. Logo, ao pedir um texto, é preciso que ela tenha consciência de que poderão surgir assuntos diversos e, até mesmo, escritas que nem possuam o nome das imagens apresentadas, pois os estudantes podem interpretá-las e nomeá-las da forma como acharem pertinente, uma vez que, nessa fase de ensino, eles ainda estão construindo as suas visões de mundo.

Sob essa ótica, nesse texto, é possível verificar que, ainda que o estudante possua conhecimentos mínimos sobre a acentuação - que pode ser percebida pelo acento agudo na letra e, para indicar um verbo - e pontuação - que pode ser vista pelo emprego de travessões, vírgula e ponto final -, não existe uma linearidade de ideias, ou seja, uma coerência. Essa ausência de coerência prejudica a compreensão do texto, uma vez que não dá para saber, enfim, o que o estudante queria contar, o que atrapalha a informatividade de sua produção. Portanto, faz-se possível perceber que

a criança já ouviu, a estas alturas seguramente, a leitura de textos; já fez “composições” antes e até, em certos momentos, tentou fazer textos verdadeiros. Daí a organização que imprime à sua seqüência de palavras: elas imitam formalmente um texto; estão presentes sinais de pontuação; o travessão informa que a criança percebeu que em textos ele aparece; há verbos (*é, dá*) ausentes quando as palavras ilustram as gravuras das cartilhas (GERALDI, 1997, p. 139, *grifos do autor*).

Além disso, tal proposta de atividade faz com que o texto não possua uma situacionalidade bem marcada, já que não sabe-se o que levou a professora a supor que uma história feita, a partir de gravuras, valha a pena ser contada (Geraldi, 1997). Afinal, não trata-se, diretamente, de falar sobre uma experiência real dos estudantes ou de um assunto específico sobre o mundo das crianças, mas sim de inventar algo, e isso, claramente, possui um nível alto de subjetividade.

Outrossim, é possível notar que, por mais que a professora tenha uma intencionalidade com tal atividade, ela pode ter as suas expectativas frustradas. Isso ocorre porque, ao mostrar gravuras para crianças, sem ter um direcionamento em relação ao assunto e/ou ao conteúdo daquelas imagens, pode ser que alguns estudantes sequer conheçam, de fato, aquilo que está na

imagem, por exemplo, pode ser que parte deles não saiba o que é um macaco. Diante da pluralidade de interpretações que uma imagem pode gerar, os docentes precisam ficar atentos ao expor os seus estudantes a situações como essa, já que, no que tange à produção textual, a intencionalidade e a aceitabilidade dos textos podem ser afetadas, pois autor e leitor podem não dar o mesmo sentido para todas as palavras, especialmente quando os autores são crianças.

A partir dos textos 1, 2 e 3, torna-se visível o quanto os professores e as suas escolhas impactam no ensino-aprendizado e nas produções textuais dos estudantes. Sendo assim, aos professores cabe a missão de não apenas dominar o seu objeto de ensino, mas também de saber ensiná-lo de uma maneira precisa, evitando níveis altos de subjetividade e/ou de divergências de interpretação, em especial em textos de caráter dissertativo-argumentativo e narrativo, para que não haja o comprometimento das noções de textualidade por parte do estudante. Ademais, é necessário que os professores não negligenciem o ensino da norma oficial da língua portuguesa, tampouco se prendam exclusivamente a elas, a fim de que, com os textos, os estudantes percebam a importância da gramática para a compreensão do sentido e a necessidade dos fatores de textualidade para a construção de suas produções textuais. Assim, poder-se-á buscar um ensino de textos pertinente e eficaz.

3.2 A capacitação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com textos e o seu impacto no aprendizado dos estudantes

Para que haja um ensino de textos que acompanhe as teorias apresentadas ao longo deste trabalho, é necessário que os professores entendam que só conseguem ensinar textos aqueles que, de fato, exercitam ou, no mínimo, possuem excelente domínio do ato da escrita. Logo, é preciso que os professores estejam preparados para ensinar, para lidar com as dúvidas dos estudantes, para mostrar o melhor caminho de uma produção textual e, principalmente, para mediar a construção da textualidade dos textos desses estudantes. Afinal, o bom professor de língua portuguesa é aquele que conhece, compreende e utiliza os fatores de textualidade em suas produções.

Desse modo, convém que os cursos de formação de professores de língua portuguesa, bem como os de pedagogos, saibam e consigam preparar os seus acadêmicos para o exercício da docência. Os professores, desde a sua formação, precisam entender os seus objetos de ensino, mas não apenas no âmbito teórico. Não basta saber definir os fatores de textualidade ou saber da história da Linguística Textual, mas não saber produzir textos com informatividade,

intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade, coerência e coesão textual. Essa posição, embora pareça radical, é necessária para que os professores, tanto os que atuam quanto os que estão em formação, entendam que, em uma sala de aula com crianças e/ou com adolescentes, o exemplo é a melhor maneira de ensinar, isto é, o professor precisa saber fazer o que ele ensina aos estudantes.

Ademais, além de saber produzir textos, os professores precisam saber como ensinar a produção textual de uma forma adequada. Não dá para os professores de língua portuguesa passarem temas e/ou assuntos que fogem da realidade dos estudantes, como aconteceu no texto 1, assim como não é pertinente propor uma produção textual com base em figuras aleatórias, como foi feito no texto 3. O professor de língua portuguesa precisa saber definir os conteúdos, os seus métodos e as suas estratégias de ensino, para que o processo de ensino-aprendizagem flua. Para isso, o docente precisa entender, como aponta Libâneo (2011), o tipo de perfil que ele vai assumir em uma sala de aula e quais estratégias serão usadas durante a sua atuação, lembrando que os estudantes possuem múltiplas características e, por conseguinte, as estratégias podem sofrer modificações de uma turma para outra.

Entretanto, ao professor não basta dominar o seu objeto e as suas estratégias de ensino, é preciso que ele entenda as diretrizes oficiais que regem os currículos em sua escola, seja ela pública, seja ela privada, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Tal entendimento é importante para que, caso haja demandas externas, como avaliações nacionais e/ou estaduais, por exemplo, a Prova Brasil⁸ e a prova de Redação do ENEM, os estudantes estejam aptos a atendê-las, buscando não apenas uma nota, mas sim a sistematização e/ou a “comprovação” do aprendizado obtido durante as aulas. Assim, torna-se imprescindível que, ainda que não concorde com o que os documentos legais proponham, os professores tenham ciência e responsabilidade de assegurar aos estudantes certo nível de aprendizado.

Sendo assim, mediante às discussões suscitadas neste trabalho, evidencia-se a necessidade de um trabalho docente qualificado e eficiente, pois os estudantes são, direta e indiretamente, impactados pela atuação do professor. Afinal, o professor é alguém que transmite noções sobre a escrita apenas pelo aconselhamento ou “o professor é alguém que propõe, respaldado pela sabedoria de quem diz porque vivencia, porque experimenta cada etapa?” (ANTUNES, 2022, p.20). Ainda que a maioria dos professores de língua portuguesa

⁸ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica nacional, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que visa avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro

não reconheçam a sua importância, é possível, com clareza, ponderar que o questionamento levantado por Antunes (2022) deve ser respondido da seguinte forma: o professor deve ser alguém que ensina textos a partir de suas próprias vivências de autoria, de produção e de domínio dos elementos que o possibilitaram construir um texto, tanto no âmbito dos fatores de textualidade quanto no âmbito das normas da língua.

Dessa forma, “é urgente a preparação do docente para ensinar a língua nacional na variedade padrão, sem descuidar da identificação das demais variedades e da respectiva articulação com os gêneros textuais e as situações de interlocução” (SIMÕES, 2022, p. 76). Ademais, “as aulas devem pautar-se no ensino dos recursos da língua que permitem a organização objetiva do pensamento, seja na fala seja na escrita” (SIMÕES, 2022, p. 78), para que, a partir do domínio verbal do aluno, torne-se possível explorar a leitura de objetos de mundo, os quais são transformados em objetos de discurso e, conseqüentemente, em objetos textuais (SIMÕES, 2022).

Tendo em vista essas noções a respeito do ensino e da produção de textos, é possível supor que “faltam aos professores considerações teóricas acerca de outras perspectivas e de outros fenômenos linguísticos, além daqueles essencialmente gramaticais” (ANTUNES, 2017, p.16). Isso ocorre porque, como afirma Irandé Antunes (2017, p.33), a tarefa do professor de língua não se esgota no ensino das categorias gramaticais, e sim requer uma investigação sobre as propriedades, as estratégias, os meios e os recursos que implicam a funcionalidade da língua e, conseqüentemente, estão envolvidos na produção e circulação de textos. Logo, “explorar, analisar textos, adotá-los como objeto de ensino e aprendizagem em atividades de oralidade, leitura e escrita não é tão simples assim” (ANTUNES, 2017, p.34).

Diante desse cenário, cabe ao professor assumir a posição de um mediador em sala de aula e, de forma especial, no que se refere às aulas de produção textual, um papel de mediador transdisciplinar. Isto é, o professor de língua portuguesa que visa ensinar os estudantes a lerem, a interpretarem e a produzirem bons textos precisa entender que o seu papel não é apenas mediar o conteúdo disciplinar, mas sim mediar conhecimentos de mundo, logo, os conhecimentos transdisciplinares. Afinal, o professor de língua portuguesa lida com a língua e com a linguagem, o que leva o seu trabalho ser envolto de interação social, econômica, política e cultural.

Tendo em vista os fatores mencionados neste trabalho, percebe-se que o professor de produção textual precisa estar muito bem capacitado para atuar em sala de aula. Ele precisa ter domínio dos conteúdos, das legislações educacionais, das necessidades dos estudantes e do contexto social que perpassam a sua atuação, pois não é adequado e/ou produtivo o professor

contemporâneo de língua portuguesa mediar apenas o conteúdo curricular que está estabelecido nos documentos e nas diretrizes educacionais. O professor de língua portuguesa, em especial o de produção textual, precisa assumir a postura de um mediador que transcende os muros da escola e dos currículos, afinal, ele é, essencialmente, o responsável por fazer com que os estudantes, por meio da língua e da linguagem, seja em forma de textos, seja de forma oral, signifiquem as suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos e das reflexões realizadas, foi possível compreender que o professor possui, essencialmente, impacto no ensino de textos na Educação Básica e que, portanto, ele precisa ter domínio do seu objeto de ensino. Além disso, ao entender o conceito e a construção do texto, principalmente mediante os fatores de textualidades, ficou mais evidente que não basta considerar e/ou ensinar que o texto é um aglomerado de palavras, pois o texto supõe a existência de sentidos, contextos, relações entre interlocutores e, principalmente, mensagens, as quais precisam estar coesas e coerentes para ajudar na sua compreensão. Logo, para ensinar texto, é preciso, no mínimo, ter essas noções básicas de textualidade.

Outro ponto que merece ser destacado é que, a partir da bibliografia analisada, de modo especial os referenciais associados ao âmbito da Didática, tornou-se possível perceber que o professor, embora possa ter vários estilos, precisa mediar a relação entre o estudante e o conteúdo (o texto), a fim de proporcionar uma melhor aprendizagem. Dessa forma, é preciso que haja mais estudos sobre a relação da mediação docente, principalmente da mediação transdisciplinar, com o estudo, o ensino e a produção de textos, com o intuito de melhorar as propostas pedagógicas que são executadas nas escolas. Assim, caberia também uma revisão das legislações educacionais, de modo que elas estejam adequadas às perspectivas reais de aprendizagem de textos e/ou que elas sejam efetivamente praticadas nas aulas de língua portuguesa do país.

Diante disso, com este trabalho, evidenciou-se a necessidade de ter profissionais capacitados para conduzir as aulas de produção textual, o que requer que esses professores, de fato, dominem e/ou tenham o domínio da língua, da linguagem e, principalmente, dos fatores de textualidade. Contudo, as análises apresentadas mostraram que, embora seja o básico do ofício docente, muitos professores de língua portuguesa não possuem conhecimentos

suficientes sobre os elementos constituidores de um texto e sobre as formas de apresentar o conteúdo aos estudantes, para que eles compreendam as atividades propostas e/ou os conceitos ensinados. Logo, precisa-se ressaltar que, com esses estudos, potencializou-se a ideia de que os estudantes são impactados, direta e indiretamente, pela mediação docente com a qual possuem contato.

Tendo em vista as discussões levantadas, então, este estudo considera que um bom professor de língua portuguesa, em especial de produção de textual, é aquele que conhece, compreende e utiliza os fatores de textualidade em suas produções, o que facilita a condução do conteúdo em sala de aula. Com isso, ressalta-se a importância e a necessidade da preparação profissional dos professores de língua portuguesa, o que ocorre não apenas pelo estudo de diferentes teorias, mas também, e em igual nível de importância, pelo exercício frequente da escrita e da revisão de seus próprios textos, de modo que tais profissionais consigam olhar com criticidade para as próprias produções, e não somente para as dos seus estudantes. Portanto, é necessário que continuem existindo professores que se preocupem com o processo de ensino-aprendizagem de textos por completo, isto é, com o ensino não apenas gramatical, mas semântico e pragmático, de modo que eles possam sentir a alegria de ensinar e, principalmente, de aprender a cada dia, com cada texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In.: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.) **Ensino de produção textual**. - 1ª ED., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

CASTRO, Antônia Luziane Silva; MOURA, José Ribamar; LIMA, Paulo da Silva. Linguística Textual: um estudo sobre a construção do texto e os fatores de textualidade. In.: FRANÇA, Glória; OLIVEIRA, Fábio de (org.). **Linguagem, Discurso e Cultura** - Vol. 3/ 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p. 35-58.

CERQUEIRA, Juliana Behrends de Souza; SOUZA, Julio Teixeira de. Ensaio sobre Linguagem: O Homem e sua Refinada Capacidade Comunicativa. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 220–231, 2022. DOI: 10.56069/2676-0428.2022.227. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/227>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. **Linguística**, p. 13-46, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística: I objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2021.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In.: LIBANÊO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 209-226

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 75. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás Ampliado, DC-GO**. Goiás: SEDUC, 2019.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás para o Ensino Médio, DC-GO Ensino Médio**. Goiás: SEDUC, 2021.

KOCH, Ingedore G. Villaça. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol. 15, nº spe, 1999, p. 168–80. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300007>.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. - 1. ed., 3ª reimpressão-São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 22. ed.; 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência Textual**. 18. ed.; 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. - 2. ed., 5ª impressão. - São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual**. Blog da Parábola Editorial, 18 set. 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/linguistica-textual>. Acesso em: 20 mar. 2023

LENOIR, Yves; PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino**. Goiânia: Revista Educativa–Revista Educação, v. 14, n. 1, p. 9-38, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In.: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: PUC/GO, 2011, p. 85-100.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 3ª edição - 5ª reimpressão: março de 2021.

PALOMARES, Roza; MARIA, Lygia. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. In.: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.) **Ensino de produção textual**. - 1ª ED., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2022.

SAPIR, Edward. **A Linguagem**: Introdução ao estudo da fala. Livraria Acadêmica, 1971.

SIMÕES, Darcilia. Ensinando a documentar o pensamento. In.: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.) **Ensino de produção textual**. - 1ª ED., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2022.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Mediação na educação—reflexões na modalidade a distância**. Goiânia: Revista Educativa, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Planejamento de textos para sua produção. In.: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.) **Ensino de produção textual**. - 1ª ED., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2022.

ANEXOS

- Coletânea de textos usada pelos estudantes A e B, para compor os textos 1 e 2

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO 1

Em meio às limitações no mercado de trabalho e estereótipos que ditam os locais, roupas e estilo de vida que devem ser adotados, essa parcela da população tem se mostrado cada vez mais ativa, revelando como a longevidade pode ser positiva.

“A gente já vivenciou tanta coisa, que muitas delas se tornaram assim: o depois é agora, tem que ser agora. E para a gente decidir isso, realmente temos que ter coragem e segurança, porque os medos e as inseguranças, nós já tivemos. Agora, o nosso pensamento está mais estável e seguro”, contou a modelo Rosa Saito em entrevista à CNN.

Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/brasil/longevidade-e-uma-boa-aventura-para-a-gente-que-ja-tem-uma-vida-ativa-2021-09-14/>

TEXTO 2

A VEZ DOS MADUROS
Os números que confirmam a valorização do público experiente



95%
foi o aumento de contratação de profissionais brasileiros acima de 40 anos em 2021



1000 empresas multinacionais
assinaram compromissos para ampliar a contratação de trabalhadores com mais de 50 anos



15 trilhões de dólares
será o tamanho do mercado destinado às pessoas com mais de 65 anos até 2030



1,8 trilhão de reais
é o poder de consumo anual do público com mais de 50 anos no Brasil

Fontes: Eurocombin, PwC, Gallup, World Data Lab e Neatli

TEXTO 3

Versos de Natal
Maurício Anacleto

Espefho, amigo verdadeiro,
Tu reflectes as linhas rugas,
Os meus cabelos brancos,
Os meus olhos míopes e cansados.

Espefho, amigo verdadeiro,
Mestre do realismo exato e incisivo,
Óbsequio, obsequio!

Mas se fosses magro,
Perceberias até ao fundo deste homem trazo,
Descobririas o menino que sustenta esse homem,
O menino que não quer morrer,
(Que não morra sem se corrigir),
O menino que todos os anos na empresa de Natal
Perceve ainda em pé as suas chavesitelas atrás da porta.

TEXTO 4

ETARISMO

Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/brasil/longevidade-e-uma-boa-aventura-para-a-gente-que-ja-tem-uma-vida-ativa-2021-09-14/>

A partir da leitura dos textos motivadores, bem como nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema **“Os desafios associados à prática do etarismo no cenário educacional brasileiro”**, apresentando uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Seleccione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

- Texto 1, na íntegra, do estudante A da 3ª série do Ensino Médio

“Bom eu não sei o que escrever então vão escrever a historia dos pokémon lendarios.

No vazio existencial não havia nada até que derrepente um ovo surgiu na vasta imensidão, dele saiu Arceus o deus pokémon. Arceus criou então o espaço, tempo e a antimatéria gerando assim mais três pokémon Dialga, controlador do tempo e Palkis controlador do espaço ambos moram em suas realidade, fora do espaço e tempo e Gratina foi banido para o mundo inventado por ter um comportamento muito agressivo. Os três juntos formam o trio da criação.

Então Arceus decide fazer a terra, seu primeiro pokémon é Meu, Meu pokémon geneos é o ancestral de todos os pokémons ajudando Arceus a criar cada um deles, Arceus então cria Graundon o pokémon continente e Kyogre o pokémon mares,

Kyogres expandiu os mares e Graundon criou as terras. Derrepente uma luta por território começa entre Graudon e Kyogre, assim desce dos céus Rayquasa o protetor dos céus criado junto com graundon e Kyogre, Rayquase para a briga e coloca os dois pokémon para dormir em cantos separados do globo e volta para os céus. Arceus então cria Pegúgias, feito para mover os continentes no lugar, para ajudar a sua reunião cria um novo trio de pokémon lendarios, regirock que representa a idade das pedras, regice que representa a idade do gelo e registill que representa a idade do gelo, quando os humanos começaram a existir adormeceram os regis por conta de seu poder, e construíram uma torre até o céu para agradecer a Payguara. Arceus antes de criar os humanos criou mais um trio de pokémon, o trio do lago composto por Uxieu que trouxe o conhecimento para os humanos nesfrit que deu os sentimentos aos humanos e Asef que deu a força de vontade.”

- Texto 2, na íntegra, do estudante B da 3ª série do Ensino Médio

“Desde do iluminismo, é de conhecimento que o homem só progride quando se coloca no lugar do outro, no entanto, quando verifica-se os desafios associados á pratica do estarismo no cenario educacional no Brasil, observa-se que essa ideia iluminista não é desenvolvida e nem colocada em pratica, o etarismo esta intrinsecamente ligado a realidade do país, seja pelo aumento do trabalho infantil, seja pelo falta de estrutura para receber essa parcela da população.

De inicio é nececario destacar que o direito a educação e garantido pela constituição de 1988 em seu artigo 5 mas não é colocado na pratica. Com um almento da desigualdade na sociedade brasileira, muitos jovens deixam a escola para engressar no mercado de trabalho fazendo com que muitos percam o tempo certo escolar ingressando tardiamente no ensino ou nem ingressando novamente por medo do etarismo que iram sofrer dentro da instituição, isso é representado em um caso onde una jovem grava umvédeo en una plataforma de redes sociais onde a mesma pratica um preconceito com un colega de sua turma por sua idade ser mais elevada que a dela.

Ademais, cabe destacar que a sociedade não tem estrutura para garantir que o acesso a educação para essa parcela que faz con que essas pessoas fiquem destabilizada e tenha subempregos. Não tanto una qualidade de vida, sendo muito mais apressada faz que essa minoria tenha dificuldades em seu aprendizado.

Portanto, e dever do Ministério da Educação criando politicas que ajudem familias em estado de invisibilidade que incentive que às crianças a continuar a sua educação e dever do governo incentiva pessoas idosas a buscar una melhora da vida, criando propagandas en canais de TV.”