

Atividade didático-pedagógica envolvendo instrumentalização de produção textual em material do SAEB

**Josiane dos Anjos Guimarães Silva – UESB¹
Rosana Ferreira Alves – UESB²**

RESUMO

Dentro do quadro teórico da Linguística Aplicada e pautando-se nos pressupostos metodológicos da Pesquisa Etnográfica, o presente trabalho traz os resultados da análise de produções textuais de discentes do Ensino Fundamental. Como objeto de análise, será considerado o material didático-pedagógico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em termos mais precisos, busca-se relatar a importância do trabalho com o *Descritor 08 da Matriz de Referência* para a instrumentalização da produção textual. Em se tratando de objetivos específicos, procura-se responder questões que estabeleçam relações entre a tese e os argumentos de um texto, revelando hipóteses: (I) o discente amplia seus conhecimentos acerca do tema; (II) atribui sentido às informações; (III) apropria-se das ideias, (IV) constrói seus argumentos e, assim; (V) passa a compor produções discursivas contextualizadas. Para a fundamentação de categoria de análise, servirão de referência Citelli (1994), Koch (2002) e Cavalcante (2014).

PALAVRAS-CHAVE: Matriz de Referência. Descritor 08. Leitura. Produção de texto.

Introdução

Ler e produzir textos são competências essenciais para o sujeito viver ativamente na sociedade. Essa competência é tão fundamental que se tornou prioridade em qualquer componente curricular. No Brasil, documentos oficiais como os PCN e LDB entendem o texto como um evento comunicativo em que se operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.

O MEC, por meio do INEP, criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil. Em âmbito estadual, a Avaliação Unificada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia está sendo aplicada nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental II desde

¹ Discente do Mestrado Profissional em Letras da UESC. Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

² Professora de Linguística da UESB-DCHL.

2013 para se tornar rotineira a cada bimestre letivo. Com o intuito de nortear os trabalhos pedagógicos no preparo dos discentes para essas avaliações, surgem as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As de Língua Portuguesa estão estruturadas com o foco em leitura, cujas competências e habilidades são definidas em Descritores, agrupados em seis Tópicos.

Em nossa pesquisa, optamos em estudar os benefícios das ações pedagógicas do Tópico IV- Coerência e Coesão no processamento do texto - Descritor 08, que trata de “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la”. Acreditamos que o trabalho com o Descritor 08 da Matriz de Referência LPEF contribui para o aperfeiçoamento da competência de leitura e produção textual dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. Quando lemos um texto argumentativo e conseguimos perceber a distribuição dos argumentos que defendem a tese, o nosso conhecimento se abre para novas informações e isso nos proporciona mais embasamento ao produzirmos nossos próprios textos. Procuramos constatar se há uma tendência dos estudantes se apropriarem das ideias de um texto para servir como base na composição de seus próprios textos.

No decorrer do texto, iremos relatar uma atividade didática que trabalha o Descritor 08 aplicada em turmas de 9º ano. Analisaremos as produções dos discentes em estágio A (texto anterior às discussões sobre o tema) e estágio B (texto posterior às discussões).

Suportes teórico e metodológico

Como suporte teórico, pauta-se em saberes da Linguística Aplicada, que se constitui uma área interessada por questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, costuma discutir seus objetos de forma interdisciplinar, apresentando, assim, mecanismos adequados para compreender a natureza multidisciplinar que é peculiar a questões referentes às Ciências da Linguagem.

Optamos pela investigação etnográfica de base interacionista. Esse tipo de investigação é uma tipologia da pesquisa qualitativa. Sobre isso, são oportunas as seguintes palavras:

A etnografia, por sua vez, difere dos outros tipos de pesquisa qualitativa pela forma holística como trata o fenômeno, ou seja, examina o fenômeno em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social com um todo, ao invés de focalizar apenas um dos seus muitos aspectos. (ERICKSON, 1984 *apud* REES E MELLO, 2011, p. 32).

Transferindo essa ideia para o contexto pedagógico, a pesquisa etnográfica proporciona a investigação das competências que discentes e docentes precisam desenvolver para atuarem no contexto escolar e em outros contextos. Para a realização da investigação etnográfica, o pesquisador precisa estar embasado em um referencial teórico que direcione suas reflexões. Antes de entrar no campo da pesquisa, ele formula algumas questões; depois, delimita o campo e os métodos que serão utilizados; enfim, inicia o processo de registro de dados a partir da utilização dos instrumentos selecionados. Assim, a fim de alcançar o nosso objetivo de reconhecer a importância do trabalho pedagógico com o Descritor 08, lançamos mão da própria sala de aula em plena realização de estudos linguísticos como campo de pesquisa.

Como categoria de análise dos textos, tomaremos como referência Citelli (1994) e seu estudo sobre relação intertextual, pois segundo o autor:

De certo modo, quando o professor solicita uma dissertação e recomenda a feitura de pesquisa anterior, nada mais está fazendo do que indicar a necessária recuperação de elementos interdiscursivos e intertextuais como parte de um procedimento para se construir argumentos mais eficazes. (CITELLI, 1994, p.51).

Cavalcante (2014) apresenta ideia semelhante ao afirmar que “a produção de um texto demanda a ativação de conhecimentos adquiridos por meio de outros textos” (CAVALCANTE, 2014, p. 145). A autora prossegue seus estudos apresentando também o que seriam as relações intertextuais estabelecidas por copresença. Seriam as relações “em que é possível perceber, por meio de distintos níveis de evidência, a presença de fragmentos de textos previamente produzidos, os quais são encontrados em outros textos” (CAVALCANTE, 2014, P. 147). Dentre os tipos de relações de copresença apresentados pela autora - citação, alusão e plágio- destacamos o plágio, que consiste na cópia explícita de ideias, sem fazer as devidas referências, sendo a “apropriação indevida do texto alheio” (CAVALCANTE, 2014, p. 149).

Nossa pesquisa se ambientou em sala de aula, na aplicação de uma atividade didática voltada para a leitura e a produção textual. Sobre nosso procedimento de análise dos textos do estágio A, classificamos se a resposta apresentada pelo discente foi satisfatória, ou seja, um conceito adequado e suficiente sobre “Sustentabilidade”; regular, ou melhor, um conceito intermediário, mediano, entre o correto e o inadequado; ou resposta não satisfatória, que equivale a um conceito totalmente diferente do esperado. Reiteramos que o tema “Sustentabilidade” foi escolhido propositalmente por ser corriqueiro e de grande discussão na sociedade atual.

Em relação aos textos redigidos pelos discentes no estágio B, contabilizamos os parágrafos e seguimos a categoria: I) o discente se apropriou de teses dos textos lidos e soube utilizá-las na produção textual escrita de forma eficiente, ou seja, contextualizando as informações e demonstrando que o conhecimento foi internalizado (relação intertextual); II) o discente estabeleceu uma relação de copresença plágio; III) o discente manteve a ideia inicial (mesma ideia exposta no texto do estágio A) como sua principal tese a ser defendida; IV) o discente internalizou informações, refletiu outras possibilidades e apresentou em seu texto uma informação nova, diferente de tudo o que foi lido e discutido durante as atividades.

Matrizes de referência LPEF do SAEB

A escola, entendida aqui como uma das maiores agências de letramento do sujeito, objetiva contemplar a formação do estudante em diferentes dimensões, para que este possa participar de modo crítico, autônomo e ativo na sociedade. A partir dessa ideia, consideramos a seleção do que se deve ensinar no ensino fundamental uma tarefa complexa, pois é preciso refletir sobre quais conteúdos das diferentes áreas do conhecimento são relevantes para esta clientela. A seleção do que ensinar deve contemplar os objetivos que ajudem os estudantes no desenvolvimento de capacidades que assegurem a cidadania dentro e fora da escola. As avaliações externas em âmbito nacional revelaram um problema em relação ao conteúdo que deveria ser avaliado em cada série e área de conhecimento, uma vez que não existia um currículo único que fosse adotado pela totalidade das escolas em todo o país. Para resolver este problema, o MEC fez um levantamento das propostas curriculares que estavam sendo aplicadas pelas secretarias estaduais de educação. Foram consultados também os livros didáticos usados pelos professores de ensino fundamental e médio. Segundo informações de Brasil (2008), foram consultados professores das redes estaduais, municipais e privadas. Bonamino e Franco (1999) acrescentam que todo este material foi encaminhado para a Universidade Federal de Pernambuco, onde resultaria em uma grade curricular sintética, que contemplasse os conteúdos comuns por série e por disciplina.

Segundo Horta Neto (2010), a primeira Matriz começou a ser desenvolvida em 1996. Em 1999, sofreu algumas alterações para se adequar à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998. Hoje, as escolas utilizam a última versão, do ano de 2003. Toda essa ação de consulta nacional e mobilização para a elaboração de uma matriz que norteasse o que deveria ser avaliado nos faz perceber que neste momento a perspectiva

exclusivamente conteudista deu lugar a uma proposta que associa a aprendizagem de conteúdos pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que podem ser avaliados em testes de proficiência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam um novo perfil para o currículo escolar apoiado nas competências básicas para a vida social foram tomados como referência básica na elaboração das matrizes de referência do SAEB. Estas, por sua vez, são objeto das avaliações externas de todo o Brasil e se constituem por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização.

Corroborando com a ideia de Silva (2003) sobre o atendimento à diversidade, a avaliação [...] deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes, e, para isso é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado. (SILVA, 2003, p. 11).

A Matriz de Referência define o que vai ser cobrado nas avaliações externas. Esta considera os documentos curriculares oficiais, mas não substitui a proposta curricular da escola por apresentar um conjunto de habilidades associadas ao objeto do conhecimento (em LP, o texto) indicadas para cada série específica. As avaliações externas hoje fazem parte do cotidiano e seu resultado influencia diretamente a escola. Acreditamos que as avaliações externas sinalizam a direção para o fazer pedagógico, pois refletem o trabalho do interior das escolas se pensarmos que a leitura, base da Matriz de Referência, tem uma grande importância no conjunto dos componentes curriculares e suas atividades escolares, conforme Becker (2010, p. 3), “a avaliação não é um fim em si mesma, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar no futuro”. As avaliações de Língua Portuguesa objetivam verificar se os discentes analisam, interpretam e compreendem o texto em diferentes níveis. Esse objetivo é explicado se compreendermos que ser competente no uso da língua significa saber interagir em qualquer situação comunicativa.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa é agrupada em seis tópicos. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, a matriz completa é composta pelo conjunto de Descritores, dos quais serão expostos apenas os do Tópico IV (no qual se encontra o Descritor a ser trabalhado nessa pesquisa):

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (BRASIL, 2008, p. 22-23).

O Tópico IV é denominado Coerência e Coesão no processamento do texto. No Descritor 08, pede-se ao discente que identifique os argumentos utilizados pelo autor para sustentar a tese de seu texto. A melhor maneira de trabalhar a competência orientada por esse descritor é com a análise de textos argumentativos, para que o aluno tenha a oportunidade de reconhecer o ponto de vista que está sendo defendido e posteriormente relacioná-lo com os argumentos usados para sustenta-lo, estabelecendo-se a hierarquia entre as ideias do texto. Segundo Brasil (2008),

O Descritor 08 procura também analisar a habilidade do leitor em relação às estruturas próprias de textos argumentativos, pois se espera que identifique os elementos que são apresentados como fatores que reforçam, sustentam ou confirmam uma determinada tese, ou seja, que o leitor compreenda a relação entre a tese e seus argumentos. (BRASIL, 2008, p. 89).

Acreditamos que o trabalho didático pedagógico com o Descritor 08 possa subsidiar do discente em estratégias de produção textual, pois, durante a leitura, o discente amplia seus conhecimentos acerca do tema, atribui sentido às informações, apropria-se das ideias, constrói seus argumentos e, assim passa a compor produções discursivas contextualizadas.

O trabalho com texto na sala de aula: leitura e produção

As discussões acerca da leitura e produção textual em sala de aula são inesgotáveis, uma vez que acreditamos que essas práticas são fundamentais para a ampliação da autonomia intelectual do discente. Espera-se que quem escreve bem, lê muito e se informa sobre diversos temas para construir ou reconstruir conhecimentos.

Diante do contexto sócio histórico das novidades tecnológicas, a prática de leitura e produção textual deverá ter atenção especial por parte dos profissionais de educação. Dentre os inúmeros papéis que a escola desempenha, formar usuários autônomos da língua é imprescindível, já que a leitura e a produção de textos constituem-se como competências fundamentais para a interação social. Salientando:

A linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos

alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção), (BEZERRA, 2010, p. 43).

Além de desenvolver a competência linguística do educando, o trabalho com textos desenvolve a competência discursiva, pois possibilita ler criticamente, além de produzir textos adequados para cada situação comunicativa. O discente terá acesso a diferentes conhecimentos e se apropriará de novas informações, que irão ampliar sua visão de mundo. Para construir um texto escrito é necessário que sejam ativados vários saberes. Essa tarefa exige muito mais do que conhecimento linguístico, pois também envolve questões cognitivas e discursivas:

Escrever é uma atividade que remota a outros textos, isto é, remota a outros dizeres. De forma mais ou menos explícitas, estamos sempre voltando a outras fontes, (ou outras 'vozes', como se costuma dizer), próximas ou remotas. Nunca somos inteiramente originais. Nosso discurso vai-se compondo pela ativação de conhecimentos já adquiridos. (ANTUNES, 2005, p. 35).

O principal objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência em utilizar a linguagem com propriedade em diferentes situações comunicativas. Ler bem não é só decodificar palavras e sim compreender e relacionar textos com outros conhecimentos. Isso é leitura autônoma e crítica. O trabalho com textos é uma prática fundamental na aquisição e ampliação do letramento, pois eles são os responsáveis por organizar o nosso discurso. O discente que lê mecanicamente exerce uma atividade sem sentido, que não favorece a aprendizagem. O leitor competente, que processa o texto, percebe e compreende o que ele quer dizer, além de relacionar aquela informação ao seu conhecimento prévio do assunto. O sujeito é capaz de harmonizar seu próprio conhecimento ao pôr em funcionamento todas as competências cognitivas que ele tem à disposição para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido. Segundo Koch (2002, p. 37), "o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos e experiências, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-las na interação social".

Nosso entendimento sobre a linguagem é de inspiração vygotskiana, que defende a aquisição como um processo pelo qual o indivíduo se firma como sujeito ativo (e não como um aprendiz passivo) e pelo qual age e constrói seu conhecimento de mundo pela interação com o outro. Na concepção sociointeracionista da linguagem, o sentido é construído na interação entre o sujeito e o texto. A leitura passa a ser uma atividade interativa que produz sentidos, que requer mobilização entre os saberes do leitor e os elementos linguísticos presentes no texto. A teoria sociointeracionista enfatiza o papel das interações sociais que proporcionam ao ser humano a intensa construção e transformação dos seus conhecimentos, o

que confere importantes experiências para a vida por meio das vivências com o outro. A relação que estabelecemos com o outro é que nos torna humanos, logo, sujeitos. Sobre isso são oportunas as seguintes palavras:

Vygotsky reconhece o papel importante da escola no acesso ao conhecimento científico construído. Ao interagir com esse conhecimento, o ser humano se modifica, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Assim, se o meio não proporcionar desafios, exigências e estímulos ao intelecto do indivíduo, ele pode não conquistar estágios mais elevados de raciocínio. (BEZERRA, 2010, p. 41).

As ideias interacionistas inspiram diferentes tentativas de renovação de práticas educacionais. Novas iniciativas buscam contextos mais significativos de aprendizagem, o que favorece a elaboração de propostas didáticas que enfatizam a importância da interação na construção do conhecimento, tendo o professor como o condutor desse processo. Yunes (2002) acredita na concepção interacionista da linguagem, pois cita o caráter social e as relações do homem com o mundo:

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhe a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico. (YUNES, 2002, p. 54).

Assim, presumimos que o trabalho pedagógico das aulas de Língua Portuguesa, embasados na Matriz de Referência do SAEB de LPEF, oportuniza o educando a ter contato com diferentes textos e, ao identificar a relação entre tese e argumentos de um texto, conforme orienta o Descritor 08, ele amplia seus conhecimentos acerca do tema, atribuindo sentido as informações e construindo suas próprias ideias.

Em uma concepção da escrita com foco na interação, esta atividade é vista como produção textual que, para Koch (2015) é preciso que o produtor mobilize conhecimentos e ative várias estratégias, além de selecionar e organizar as ideias de modo a garantir o desenvolvimento do tema. Ainda sobre a escrita e a ativação de conhecimentos, Koch (2015) assegura que,

O escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. (KOCH, 2015, p. 37).

Acreditamos que um texto bem escrito deva apresentar coesão e coerência argumentativa. Em outros tempos, nas aulas de Língua Portuguesa, todo e qualquer problema detectado nas produções escritas dos alunos era atribuído à falta de coesão e coerência. Esses conceitos eram utilizados sem distinções, como se fossem a mesma coisa. A compreensão do

que vem a ser coesão e coerência é necessária aos usuários da língua, uma vez que nossas quatro competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) serão mais consistentes, adequadas e eficazes a partir dessa percepção.

Entendemos coesão como um conjunto de recursos linguísticos utilizados pelo interlocutor na construção do seu texto. Esses recursos apresentam-se na superfície do texto e é algo que se revela concretamente. São responsáveis por interligar elementos, organizando os enunciados. Podem ser de ordem gramatical ou semântica, dependendo da relação existente entre os elementos. A coerência está ligada à inteligibilidade do texto. É algo abstrato, relacionada à situação de comunicação, à capacidade interpretativa e de compreensão, isto é, ao processo de interação entre o receptor e o texto. Sendo assim, texto sem coerência seria um texto que o receptor não consegue estabelecer nenhum sentido. É oportuno destacar que:

A coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto ('tecem o tecido'), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (KOCH, 2010, p. 186).

Ainda sobre a construção textual de sentidos, ressaltamos a importância da argumentação na interação social ao considerarmos a linguagem como "forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade" (KOCH, 2002, p. 15). Essa ideia sobre argumentação também é defendido por Abreu (2008):

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (ABREU, 2008, p. 09).

Para que a argumentação aconteça é necessária à existência de uma tese. A tese é a própria ideia. É preciso saber também o tipo de problema que a tese responde. Uma característica fundamental dos textos argumentativos é a unidade textual, ou seja, a existência do ponto de vista do autor, da ideia central que está sendo demonstrada. Sobre isso, são oportunas as seguintes palavras:

A tese é aquela hipótese eleita como sendo a mais adequada para ser desenvolvida, daí ter a necessidade de ser justificada, comprovada, posta na situação de poder sustentar-se enquanto verdade enunciada. A argumentação é propriamente o procedimento que tornará a tese aceitável. A apresentação dos argumentos e suas provas dará a força do convencimento e da persuasão, atingindo os interlocutores em seus objetivos, visões de mundo, desejos, vontades. (CITELLI, 1994 p. 29).

Pode acontecer que um texto apresente mais de uma tese. Independentemente de ser complexo ou não, as ideias do texto são organizadas em hierarquia e os argumentos se dispõem em ordem de importância na composição do efeito de sentido desejado. Citelli (1994) aponta a importância em garantir a coerência dos textos argumentativos para que não se perca a função de convencer, informar e persuadir.

Em “O Texto Argumentativo”, no Capítulo Argumentação e diálogo textual, Citelli (1994) assegura que a argumentação envolve um diálogo interdiscursivo (entre discursos), intertextual (textos dentro de outros textos) e intratextual (traços de outros textos em textos escritos pelo mesmo autor). Para intensificar o conceito dessas relações intertextuais, Citelli (1994, p. 51) afirma que “alguns textos vivem se referindo a outros através de citações mais ou menos explícitas [...] um texto vai para dentro do outro e a citação aparece”. O autor continua o estudo apresentando os mecanismos de apropriação de um texto (ou textos) de base para a composição de outros textos.

Dentre os princípios de construção do texto, o que propomos analisar, mais especificamente, é o das relações intertextuais que costumam aparecer em diversos gêneros, principalmente nas argumentações. Verificaremos também a ocorrência de plágio direto, ideia original mantida entre os estágios A e B de produção textual e formulação de ideia nova pelo discente. A verificação desses fenômenos é significativa para o professor que trabalha com leitura e produção textual, pois orienta quais temas deverão ser sugeridos no desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão, antes da produção de texto.

Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Sobre o corpus

A partir das reflexões apresentadas, tivemos o propósito de identificar em que o trabalho com os Descritores da Matriz de Referência do SAEB pode beneficiar o ensino de Língua Portuguesa, tanto em relação ao nível da leitura, quanto à produção textual. De acordo como essa proposta, o ensino de LP precisa englobar três práticas fundamentais: leitura, produção de texto e análise linguística. Nessa perspectiva, considera-se também que o texto produzido no contexto escolar é um rico objeto de trabalho na análise linguística, a partir da reescrita de texto pelo discente, a fim de que ele compreenda como utilizar os recursos coesivos e explore os sentidos estabelecidos pela escolha de determinadas palavras.

Salientamos que o nosso estudo se reporta aos aspectos que dizem respeito ao mecanismo de composição de ideias em um texto, por isso sugerimos que a análise linguística mereça ser categoria de investigação em outra pesquisa.

A proposta didática aplicada em 200 minutos, ou seja, em quatro aulas, versou o tema Sustentabilidade e seguiu as estratégias de trabalho do Descritor 08. Um total de 46 educandos foi submetido a um questionamento inicial sobre o tema sem nenhuma discussão prévia. Assim sendo, nessa etapa do processo foram gerados dados em estágio inicial, os quais serviram de ponto de partida para estabelecer comparação em momento das análises com os textos gerados em o momento 2, conforme se descreve mais adiante. Por conseguinte, foi gerado um corpus com 92 amostras, sendo 46 do estágio 'A' e 46 do estágio 'B'³.

Em se tratando do processo de preparação para a escrita dos textos do estágio B, pode-se descrever conforme seguem:

- I. após a exibição de vídeo sobre o tema, continuamos com leitura de cinco textos com resolução de cinco questões objetivas (item composto pelo texto-base, enunciado e quatro alternativas, sendo um gabarito e três distratores) todos baseados na identificação de teses e argumentos apresentados pelo texto;
- II. os discentes apresentaram, em folha de resposta, justificativa para a escolha da alternativa, com o propósito de evitar que arriscassem a resposta. Toda a atividade didática foi pensada para subsidiar a produção textual dos discentes na construção de suas ideias;
- III. após correção coletiva do exercício e discussão sobre os textos e vídeo, os discentes produziram um texto argumentativo sobre o tema em pauta.

Todo o material utilizado e produzido foi recolhido, a saber: folha de resposta da questão inicial; o exercício com textos e questões objetivas com justificativa e as produções textuais. O produto final - texto e exercício dos discentes - originou o corpus da pesquisa. Nossas observações de campo também foram de fundamental importância nesse processo. A partir daí, passamos à análise dos textos e confronto com os pressupostos teóricos.

Análise dos dados

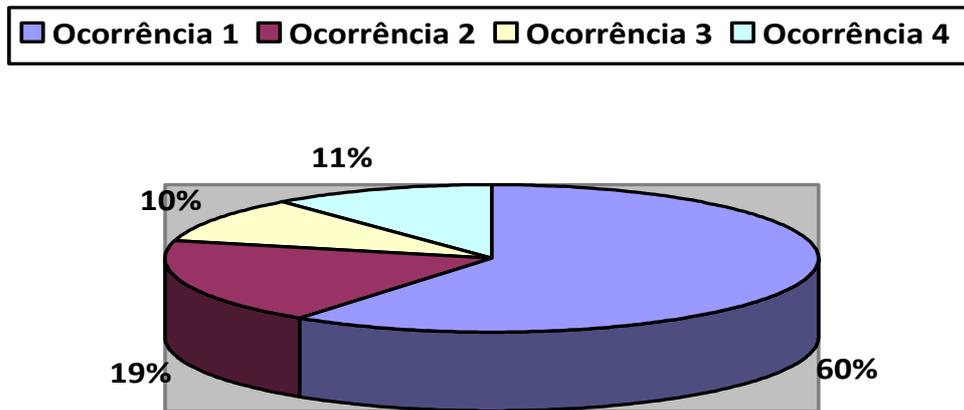
Iniciaremos a análise relatando a nossa percepção acerca das habilidades dos discentes em estabelecer relação entre a tese de um texto e os argumentos oferecidos para sustentá-la, conforme orienta o Descritor 08. Ao analisarmos o gráfico a seguir, percebemos que a grande maioria dos discentes conheceu a alternativa das questões e justificou adequadamente a

³ O *corpus* total, ou seja, os 92 textos, se encontra disponível no banco de dados do Projeto intitulado "Estudos Interdisciplinares em Ciências da Linguagem"- EICLin, coordenado pela Professora Dr^a Rosana Ferreira Alves, sob o apoio da UESB.

escolha, o que nos faz pressupor que os alunos já possuam a habilidade de estabelecer a relação entre a tese e os argumentos de um texto (Ocorrência 1). Os discentes que demonstram desconhecer a alternativa e também a justificativa apontam um estado de alerta, uma vez que a habilidade do Descritor 08 já é trabalhada desde o 8º ano (Ocorrência 2). Aqueles que apresentaram utilização adequada da alternativa e não justificaram devidamente (Ocorrência 3), ou ainda, desconhecaram alternativas e justificaram satisfatoriamente (Ocorrência 4), sinalizam que ainda não conseguem estabelecer a relação entre tese e argumento do texto, logo a habilidade do Descritor 08, até então, provavelmente não se encontre consolidada.

Em função de apresentar um panorama das ocorrências em termos gerais, disponibilizamos o gráfico, conforme segue.

Gráfico 01: Panorama geral das ocorrências.

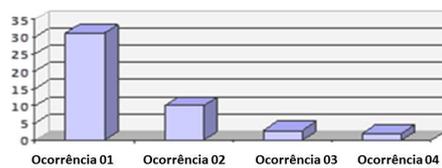


Fonte: Elaboração própria

Para apresentar um panorama das ocorrências em termos específicos, ou seja, por questões individuais, disponibilizamos os gráficos a seguir.

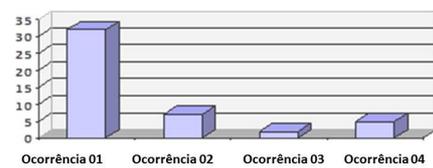
Gráfico 02: Panorama individual das ocorrências por questões.

Questão 1



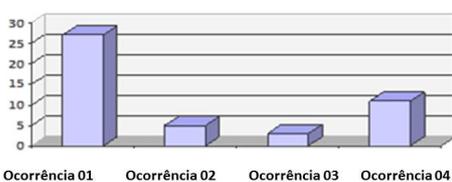
Fonte: Elaboração própria

Questão 2



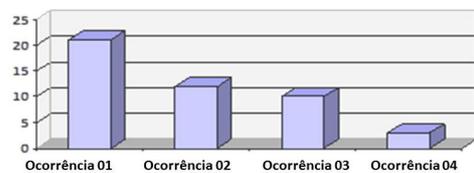
Fonte: Elaboração própria

Questão 3

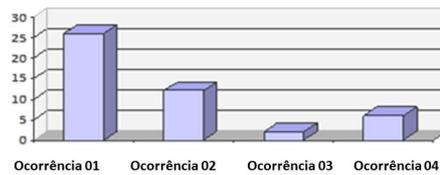


Fonte: Elaboração própria

Questão 4



Fonte: Elaboração própria

Questão 5

Fonte: Elaboração própria

Ao observar os gráficos por questões individuais, percebemos que os discentes tiveram maior êxito nas questões 1 e 2, uma vez que a grande maioria dos alunos soube assinalar a alternativa adequada e justificaram satisfatoriamente a escolha, caracterizando a Ocorrência 01. Vale ressaltar que nas demais questões- 3, 4 e 5- os discentes também foram eficazes nas respostas. Nas questões 4 e 5, um maior percentual de discentes desconhecera totalmente a alternativa e justificativas que seriam adequadas na resolução do item, caracterizando a Ocorrência 02. Sobre a Ocorrência 03, onde o discente soube assinalar a alternativa adequada, no entanto não justificou devidamente, observamos um baixo percentual na maioria das questões, destacando-se somente a 4ª com maior número. Por fim, entre os alunos que, embora tenham apresentado justificativa satisfatória, caso tivessem escolhido a alternativa apropriada, mas assinalaram inadequadamente o item, somente na questão 3 percebemos um maior número, indicando a Ocorrência 4.

No quadro mais adiante, encontram-se a disposição dos dados, conforme momentos A e B. Em se tratando do momento A, que se refere às respostas ao questionamento inicial recomendado na proposta didática, percebemos que: 13 respostas (28,3%) foram satisfatórias, melhor dizendo, dentro do esperado; 19 respostas (41,3%) foram regulares; e, por fim, 14 respostas (30,4%) não satisfatórias, ou seja, totalmente diferentes do esperado.

Quadro 01: Disponibilidade de dados, conforme momentos A e B.

Estágio A: textos em momento anterior		
Satisfatória	13 respostas	28,3%
Regular	19 respostas	41,3%
Não satisfatória	14 respostas	30,4%

Estágio B: textos em momento posterior		
Relações Intertextuais	75 parágrafos	46,3%
Relação de copresença: Plágio	38 parágrafos	23,5%
Ideia original mantida	33 parágrafos	20,4%
Ideia nova	10 parágrafos	9,8%

Fonte: Elaboração própria

Das 46 produções escritas no estágio B, contabilizamos um total de 162 parágrafos ao todo, uma média de 3,52 parágrafos por texto, um bom número se considerarmos que são textos escritos por discentes do Ensino Fundamental. Na leitura dos textos, percebemos que dos 162 parágrafos, 75 (46,3%) recuperaram elementos interdiscursivos e intertextuais na construção de argumentos mais eficazes, caracterizando o fenômeno da relação intertextual; os dados analisados demonstraram ainda que 38 parágrafos, isto é 23,5%, são plágios dos textos lidos; 33 parágrafos, que perfazem um total de 20,4%, são ideias novas, construídas pelo discente; e 10 fragmentos, ou seja, 9,8% das ocorrências são as mesmas ideias apresentadas no início da sequência no estágio A. Assim sendo, em torno de 10% não apresentou progresso do estágio A para o B. Os fragmentos de textos a seguir foram selecionados com o propósito de exemplificar nossa discussão.

A seguir, encontra-se disponível um dado texto apresentado pela docente em momento da atividade (em momento preparatório para o estágio B.

Fragmento Exemplar⁴ 1 do texto da questão 02 da atividade:

“Se todos desejarem ter o estilo de vida de alto consumo do Ocidente, o implacável crescimento no consumo, do uso de energia, na produção de resíduos e a emissão de gases pode ser catastrófico. A natureza não aguentaria. Fazendo as contas, seria preciso pelo menos mais dois planetas Terra [...]”

Exemplos de relação intertextual:

Fragmento exemplo (doravante, FM):

FM 1:

“Tudo o que consumimos no nosso dia-a-dia vem dos recursos naturais. Se não tivermos consciência o Planeta Terra não vai aguentar [...]”

FM 2:

“Hoje em dia, as pessoas não pensam em quantos recursos naturais estão sendo explorados sem controle pelo ser humano. Todo mundo acha que os recursos são infinitos e nunca vão acabar, mas acabam [...]”

FM 3:

“[...]tais conceitos, fica clara a necessidade de fazer algo, que você seja consciente em suas ações, não gastando água, nem jogando lixo nas ruas, não desmatando a natureza, sendo assim você colabora com nosso planeta Terra [...] o nosso planeta precisa muito de nós [...]”

Exemplos da relação de copresença (plágio), em relação ao Fragmento Exemplar 1:

FM 4:

“No mundo em que vivemos, se todos desejarem ter o estilo de vida de alto consumo, no uso da energia, seria preciso mais 2 planetas, porque este não aguentaria.”

FM 5:

⁴ O Fragmento Exemplar refere-se aos textos disponibilizados pelo docente para subsidiar as produções textuais dos discentes no estágio B. O Fragmento Exemplo (FM) refere-se a trechos de textos escritos pelos discentes.

“Se todos desejarem ter o estilo de vida de alto consumo, o implacável crescimento no consumo, no uso de energia, na produção de resíduos e emissão de gases pode ser catastrófico [...]”.

FM 6:

“E se todos desejarem ter o estilo de vida de alto consumo, no uso de energia, na produção de resíduos e emissão de gases pode ser catastrófico a natureza não aguentaria”.

Ao produzir o texto, o sujeito costuma se apropriar de outros dizeres, o que podemos observar nos FM 1, 2 e 3. Claramente, os discentes utilizaram o argumento do texto lido durante a aula (Exemplar 1), apropriaram-se da ideia e utilizaram o mesmo argumento, mas com suas próprias palavras, em seus textos escritos. Dizer algo com suas próprias palavras é uma ação muito relevante, pois demonstra a competência em compreender e trabalhar com textos. Acreditamos que essas *relações intertextuais* propiciam o autor a construir seu próprio texto, muitas vezes com outras significações, dando consistência à argumentação. Nas nossas vivências, absorvemos os discursos alheios de várias instâncias culturais e sociais. Quando produzimos um texto, sofremos a influência de vários discursos e das muitas vezes que os constituem, pois ao dialogarmos com outros textos, referimo-nos a ele, direta ou indiretamente. São nessas *relações intertextuais* que buscamos elementos para sustentar nossas teses e desenvolver nossos argumentos. Portanto, quanto mais dialogamos com outros textos, mais aptos estaremos para construir e compreender os nossos. Não podemos confundir esse fenômeno com a do *plágio*, que é a reprodução exata e automática das ideias de outros textos, conforme FM 4, 5 e 6, quando os discente reproduziram exatamente as mesmas palavras do Exemplar 1, sem fazer a devida citação.

Exemplo de ideia original mantida:

FM 7: trecho do texto do estágio ‘A’, discente A⁵

“Sustentabilidade é proteger o meio ambiente, reaproveitar as coisas e não deixar as pessoas desmatarem as florestas[...]”.

FM 8: trecho do texto do estágio ‘B’, discente A

“Sustentabilidade é proteger o meio ambiente, reutilizar as coisas, não gastar muita água, não deixar as torneiras da escola abertas [...]”.

FM 9: trecho do texto do estágio ‘A’, discente B

“Na minha opinião, na questão ambiental é cuidar da natureza e do meio ambiente, e não usar muito os recursos naturais, alguns exemplos de sustentabilidade é a reciclagem, a não poluição”.

⁵ Quando o mesmo discente apresenta diversos fragmentos, cada discente assume uma dada especificação (A; B; etc.) que será mencionada quando um dado discente apresentar exemplificação (FM) nos estágios A e B.

FM 10: trecho do texto do estágio 'B', discente B

“Na minha opinião, na questão ambiental, é cuidar da natureza e do meio ambiente um exemplo é a reciclagem, o reaproveitamento dos materiais eletrônicos, a não poluição, e o menos uso de recursos ambientais”.

Ao ler os FM 7 e 8, ambos escritos por um mesmo discente, percebemos que o mesmo não demonstrou avanço em seus argumentos do estágio A para o estágio B, embora tenha participado das mesmas discussões e realizado as leituras recomendadas. É possível averiguar o mesmo fenômeno nos textos do discente B, representados nos FM 9 e 10.

Exemplo de ideia nova (conclusão alcançada pelo discente após as leituras e discussões):

FM 11:

“Ter vida sustentável é viver com saúde, com conectividade com a natureza, convivendo em harmonia e equilíbrio com o meio ambiente [...]”.

FM 12:

“Às vezes, para que comprar uma ‘bochete’ nova sendo que já temos uma guardada [...] o alto consumo destrói o meio ambiente”.

FM 13:

“Temos que refletir no futuro da sociedade: E se não existir mais água? Se não existir mais ar puro? Se não existir mais alimentos frescos? E os nossos filhos, será que vão ficar sem o que temos agora?”

Partindo do pressuposto de que o texto deverá ser ponto de partida e de chegada nas aulas de LP, a investigação evidencia as hipóteses levantadas no início da pesquisa. O trabalho pedagógico com propostas didáticas baseada no *Descritor 08* oportuniza o discente a apropriar-se das ideias, ampliando seus conhecimentos acerca do tema. Assim, ele passa a compor produções discursivas contextualizadas e eficientes nas situações comunicativas.

Considerações finais

Por tudo o que foi exposto neste estudo, consideramos a importância de se trabalhar com os Descritores da Matriz de Referência do SAEB. O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência linguística dos educandos, ou seja, melhorar a capacidade em lidar com a linguagem, tornando-os hábeis nas atividades comunicativas por meio das práticas de leitura e escrita.

Esperamos que o discente, ao aprimorar a competência leitora, também amplifica a competência de produção textual, pois adquire capacidade de apreensão da matéria,

compreende as relações lógicas no interior do texto, relaciona o conteúdo aos seus próprios conhecimentos e reconstrói seu conteúdo internalizado. Logo, compreendemos que o leitor proficiente também seja um produtor de textos competente, pois ele terá um vasto conhecimento de mundo, além de saber como produzir com coerência argumentativa e coesão textual.

A função do professor, enquanto mediador da aprendizagem é possibilitar leituras diversas, com propostas de atividades didáticas de compreensão e discussão das ideias de textos, a fim de instrumentalizar a produção textual. Durante a pesquisa, tivemos uma visão de como acontece o processo de produção do texto escrito pelos discentes, cujo ponto de partida foi a leitura e reflexão das teses e argumentos, a fim de estruturar seus próprios conhecimentos.

É importante ressaltar que essa prática docente deveria ser habitual em todos os anos da Educação Básica, uma vez que a Matriz de Referência compreende todas as séries, segundo competências e habilidades esperadas conforme maturidade do discente. A prática rotineira de manuseio do 'texto' e 'descritores' estimula o educando ao gosto pela leitura, pois suas atividades são interessantes e, com efeito, proporciona maior habilidade na produção textual escrita.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 11. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: Coesão e Coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliação Educacional em larga escala: a experiência brasileira**. In: Revista Ibero-americana de Educação, nº 53/1. Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>. Acesso em: 01 de mar. 2014.

BEZERRA, M^a Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

BONAMINO, A de C; FRANCO, C. **Avaliação e Política Educacional: processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 108, p.101-132, Nov.1999. ALÍCIA BONAMINO.FRANC, Creso; ALVES, Departamento de Educação –

PUC-RJ. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Último acesso em 22 dez 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores**. Brasília: MEC, SAEB; INEP, 2008.

CAVALCANTE, Mônica M. **Os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CITELLI, Adilson. **O Texto Argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e Linguagem**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

REES, D. K. & MELLO, H. A. B. de. **A investigação etnográfica na sala de aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira**. In: Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011.

YUNES, Eliana. **Dados para uma história da leitura e da escrita**. In: YUNES, Eliana. (Org.) **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 52-59.