

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

MARY LEAL

**A TESSITURA DO TEXTO: UMA ANÁLISE DA COESÃO  
EM REDAÇÕES DO ENSINO MÉDIO**

**SÃO PAULO**  
**2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

MARY LEAL

**A TESSITURA DO TEXTO: UMA ANÁLISE DA COESÃO  
EM REDAÇÕES DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica (Cogeae/PUC-SP), como exigência para obtenção do título de especialista em **Língua Portuguesa**, sob a orientação do Professor Mestre **Cassiano Butti**.

**SÃO PAULO**  
**2019**

## DEDICATÓRIA

Dedico mais esta conquista àqueles que fazem parte da minha vida e torcem por mim, incondicionalmente.

A Deus que me guiou com sua mão poderosa até a finalização deste projeto.

Dedico de todo meu coração ao meu esposo Romero Miura Titman que viabilizou meu Curso de Especialização em Língua Portuguesa, incentivou-me em todas as etapas da produção deste trabalho, pois, sem a sua dedicação não teria chegado até aqui.

Aos meus familiares, em especial a minha mãe Josefa Machado Leal, mulher exemplar que me acolheu com seu carinho e voz doce, dando-me calma para prosseguir.

Aos meus amigos verdadeiros que compreenderam todas as vezes que estive ausente.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Professor Mestre Cassiano Butti pelo suporte a mim dispensado, pelas revisões e palavras incentivadoras durante a realização e conclusão desta Monografia.

LEAL, Mary. **A tessitura do texto: uma análise da Coesão em redações do ensino médio** . São Paulo, 2019. 110f. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## RESUMO

Esta monografia se insere na área dos estudos em Língua Portuguesa e tem por tema as diferentes ocorrências da coesão textual em textos escolares dissertativos. São objetivos da investigação levantar os problemas relativos à coesão, verificar de que forma o uso inadequado de elementos coesivos prejudica a compreensão do leitor, analisar a organização formal dos textos: a ortografia, a pontuação, a acentuação gráfica, a regência, as concordâncias nominal e verbal, os usos vocabulares, a incidência das inadequações em diferentes redações, o conhecimento das características basilares para a construção de um texto dissertativo argumentativo, a proposição de estratégias por meio da reflexão sobre o texto produzido e reescrita com novos olhares. Problematisa-se se é possível ensinar estratégias de usos lexicais da coesão, de modo a contribuir com o aluno no momento da produção do texto para que resulte em uma produção textual melhor escrita. Os fundamentos teóricos são aqueles defendidos na Linguística Textual, aqui representados pelos trabalhos de Bechara (1999), Matheus M.H.M. et al 2003, Antunes (2005), Koch (2016). O procedimento metodológico implicou a análise de produções textuais escritas por alunos do ensino médio de uma escola pública paulista. Os resultados obtidos demonstraram que tanto os alunos do 1º quanto os do 2º ano tiveram problemas semelhantes na maioria dos aspectos analisados e que problemas como coesão sequencial, progressão temática, referenciação, se repetiram nas seis redações. Mesmo aqueles que se sobressaíram com menos inadequações, precisam exercer a proposta de reescrita com o auxílio do professor, uma vez que, essa estratégia de ensino detém expressiva contribuição para o aprimoramento e aplicabilidades pertinentes aos elementos coesivos.

**Palavras-chave:** Linguística Textual; Produção Textual; Coesão; Ensino.

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>10</b>
<b>COESÃO TEXTUAL: PANORAMA DE INVESTIGAÇÕES</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1. Linguística Textual: o surgimento de uma ciência do texto</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1.1. Primeira fase: Análises Transfrásticas</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1.2. Segunda fase: Gramáticas de Texto</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1.3. Terceira fase: Teorias do Texto</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2. Coesão Textual: conceitos e divisões tipológicas</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>24</b>
<b>ANÁLISE DAS REDAÇÕES</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1. Produção textual: entre os documentos oficiais e a realidade brasileira</b> .....	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>92</b>
<b>RESULTADOS OBTIDOS</b> .....	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>100</b>
<b>SUGESTÃO DE REESCRITA</b> .....	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema **A COESÃO EM REDAÇÕES DO ENSINO MÉDIO**. Esse tema será expandido em diferentes direções analíticas de estudiosos que se ocuparam da “coesão textual” desde os anos 1970 até os dias atuais, como: Halliday e Hasan (1976, p.1-2), os quais definem que “um texto tem uma tessitura e é isto que o distingue de um não texto” e que “o texto é formado pela relação semântica de coesão”, Marcuschi (1986), o qual defende que “a coesão diz respeito à estruturação sucessiva da superfície do texto e a sua conformidade linear sob o aspecto linguístico” e Koch (2009, p.35), a qual afirma que “costuma-se designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam (...) por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” – tessitura (...)”. Portanto, a visão de cada autor sobre o conceito de coesão, ora convergente ora divergente, trouxe para este trabalho monográfico substancial suporte para o processo da análise.

Justifica-se a pesquisa pelas seguintes constatações: espera-se que o aluno do ensino médio já tenha introjetado os mecanismos coesivos e seja capaz de elaborar um texto com clareza em nível lógico e gramatical. Para tanto, faz-se necessário adquirir o domínio do uso dos recursos coesivos disponibilizados por meio da língua, internalizar conhecimentos teóricos e práticos que o instrumentalize para esse feito, os quais resultarão para o leitor total compreensão a respeito da escrita e intencionalidade do autor. Todavia, a maioria demonstra não conseguir consolidar essas competências.

O principal incentivo para o desenvolvimento desta pesquisa exploratória foi a inquietude por respostas para a pergunta/problema: **“É possível ensinar estratégias de usos lexicais da coesão, de modo a contribuir com o aluno no momento da produção do texto, para que resulte em uma produção textual melhor escrita?”**.

Na busca por soluções para essa indagação é fundamental o levantamento dos problemas relativos à coesão textual ocorrentes nas redações selecionadas, bem como, a investigação de em quais formas o uso inadequado

dos elementos coesivos prejudica a compreensão do texto, se para a construção da coesão é pertinente a sugestão de estratégias por intermédio de recursos lexicais e, por fim, a recomendação de propostas de reescrita dos textos.

Nesse sentido, o presente estudo tem os seguintes objetivos: contribuir para a solução de problemas de coesão detectados nas produções textuais de alunos do 1º e 2º anos do ensino médio; incentivar a criticidade no que diz respeito à análise do próprio texto; auxiliar na obtenção de uma melhor escrita e, desse modo, alcançar sucesso em diversas demandas e práticas sociais.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, o presente estudo tem como escolha a abordagem qualitativa para o seu desdobramento, uma vez que, torna-se imprescindível averiguar quais problemas de coesão são evidenciados nas produções textuais dos alunos do 1º e 2º anos do ensino médio e em que incidência esses se apresentam.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro, faz-se uma revisão histórica do conceito de coesão textual, em consonância com as principais investigações na área da Linguística Textual; no segundo, realiza-se o levantamento dos problemas da organização coesiva de fragmentos extraídos do *corpus* das redações e, logo após, executa-se uma análise minuciosa de cada produção dos seis alunos de uma escola paulista da rede pública, com base nos preceitos teóricos de alguns autores mencionados no trabalho; no terceiro, apresenta-se uma síntese dos principais problemas observados nas redações e, em seguida, elabora-se um quadro ilustrativo das ocorrências, as quais se repetem em dadas redações e/ou em todas; no quarto capítulo, sugere-se as propostas de reescrita por meio de exemplos elaborados pela autora deste estudo, preservando grande parte das palavras utilizadas nas produções originais, com o objetivo de instrumentalizar o docente de modo a auxiliar o aluno a refletir sobre o que pode ser melhorado no momento da escrita. Ao aluno, intenciona-se disponibilizar ferramentas que sirvam de suporte para a recriação do texto de forma coesa e adequada nos diferentes usos da língua. E que esse desenvolva maior habilidade como crítico do seu próprio texto no momento da escrita. Na sequência são acrescentadas as considerações finais da pesquisa e a indicação das referências que deram sustentação a este estudo.

# CAPÍTULO 1

## COESÃO TEXTUAL: PANORAMA DE INVESTIGAÇÕES

Neste primeiro capítulo do trabalho monográfico tematiza-se a coesão textual numa perspectiva histórica da formação desse conceito. A coesão tem sido trabalhada desde os anos 1970 por vários estudiosos dentre os quais: Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1981), Mascuschi (1983 ; 1986 ; 1998; 2012), Koch (1988 ; 1994 ; 2002 ; 2004 ; 2009 ; 2016), Fávero (1994 ; 1998 ; 2000 ; 2002), Antunes (2005).

O presente trabalho objetiva buscar elementos históricos que contribuam para um melhor entendimento acerca da coesão textual, tendo como base os pressupostos teóricos defendidos pelos autores citados.

Entende-se que, para uma construção textual coerente, faz-se necessário o domínio do uso dos recursos disponibilizados em língua, pois o aluno em fase de aprendizado da produção textual deve adquirir conhecimentos teóricos e práticos que o instrumentalizem para tal feito.

### **1.1. Linguística Textual: o surgimento de uma ciência do texto**

Os primeiros estudos teóricos da linguagem desenvolvidos nas décadas iniciais do século XX, inspirados nos pressupostos defendidos por Ferdinand de Saussure em sua obra *Curso de Linguística Geral*, tiveram como propósito a construção de uma teoria geral das línguas. Para isso, defendeu-se a necessidade da descrição do sistema linguístico – o que se deu nos planos fonológico (fonemas), mórfico (morfemas) e sintático (sintagmas). Esses estudos inseridos nos preceitos do estruturalismo e do gerativismo, estenderam-se até o final dos anos 1950, contudo, conforme afirma Koch (2002), não foram suficientes para explicar fenômenos que ultrapassassem os limites do nível frasal.

Na segunda metade do século XX, surge um movimento de descrição do sistema denominado Análise Transfrástica (KOCH, 2004) – o qual marca o momento dos estudos que se voltam para fenômenos que vão além dos limites

da frase. Os estudiosos transfrásticos se ocupavam em fazer uma análise em que se pretendia compreender fenômenos que não eram explicáveis apenas na materialidade gramatical da frase, como os implícitos, os pressupostos, os conteúdos subentendidos; todavia, ainda não se especificava de forma clara a diferença entre quais fenômenos estavam ligados à coesão e quais à coerência.

É nesse período também que despontam as designadas Gramáticas de Textos (KOCH, 2004) as quais intencionavam descrever fenômenos linguísticos que as gramáticas da frase não eram capazes de alcançar. As Gramáticas de Textos tinham como objetivo primeiro introduzir e mostrar como se constituía um texto em dada língua. Após as Gramáticas de Textos, um quinto movimento, centrado na dimensão pragmática dos estudos da linguagem, dá origem às teorias do texto, do discurso, da enunciação, da interlocução e suas condições de produção.

Ainda que no século XX a descrição do sistema da língua seja caracterizada em cinco fases diferentes, para os propósitos deste trabalho somente serão discutidos três momentos: a Análise Transfrástica (primeira fase), as Gramáticas de Textos (segunda fase) e a Teoria de Texto (terceira fase), pois foram tais análises que deram início aos estudos sobre a coesão textual. Desse modo, expandiremos a seguir cada fase e seus respectivos objetivos.

### **1.1.1. Primeira fase: Análises Transfrásticas**

Os transfrásticos não consideravam o texto como objeto de análise, pois realizavam ainda um percurso da frase para o texto. De acordo com Koch (2002), trabalhava-se em tais análises, as sequências pronominais ininterruptas com ênfase no fenômeno de correferenciação, a sequência coerente de enunciados, ou seja, o encadeamento lógico por meio da conectividade – uso de conectores interfrasais. Ademais, utilizava-se uma forma de organização do material linguístico – sequenciamento lógico com começo, meio e fim, unidade linguística superior à frase – mais complexa e completa, mas havia lacuna na coesão do discurso, uma vez que, no discurso político, por exemplo, demonstravam-se todas as consequências, mas não se apresentava nenhuma proposta para a causa.

Os principais representantes das Análises Transfrásticas foram: Harweg (1968 apud KOCH, 2016, p. 23) o qual define o texto como “uma sequência pronominal ininterrupta”, destacando como uma das principais características textuais, o fenômeno do múltiplo referenciamento e Isenberg (1970 apud FÁVERO e KOCH, 1988, p. 13) pesquisador que entende o texto como uma “sequência coerente de enunciados”, dando ênfase ao papel dos elementos coesivos no estabelecimento da coerência textual.

Faz-se necessário ressaltar que a transição da fase transfrástica para a fase de gramáticas de texto se deu por dois aspectos relevantes:

- a) a observância de que muitos textos não apresentavam o fenômeno de correferenciação;
- b) a consideração de que o conhecimento do falante era imprescindível para que houvesse uma compreensão efetiva do texto.

Nesse caminho, passaremos para o próximo tópico, caracterizado pela segunda fase.

### **1.1.2. Segunda fase: Gramáticas de Texto**

Constituir um texto baseado somente na adição de frases não era suficiente para explicar determinadas ocorrências observadas na língua. Por isso, pesquisadores buscaram um outro modo de tratar o texto, surgindo assim, as Gramáticas de Texto, as quais ocuparam a segunda fase da Linguística Textual.

Nesse período, as Gramáticas de Texto, já consideravam o texto como objeto central da Linguística a partir dos estudos iniciados nos anos 1970.

Marcuschi (1998) pontua que as Gramáticas de Texto objetivavam estabelecer um sistema finito de regras, partilhado e internalizado por todos os usuários de dada língua. Por meio desse sistema de regras defendia-se que os usuários estariam habilitados a reconhecer se um texto era bem construído, ou ainda, se uma distinta sequência de frases constituía um texto ou não. Outrossim, tal conjunto estabelece a competência textual de cada indivíduo e viabiliza que esse reconheça um conjunto aleatório de palavras ou frases, ou um texto composto de pleno sentido.

Nesse sentido, Charolles (1983) assume que existem outras manifestações dessa habilidade e postula que o falante possui três competências básicas, a saber: a competência formativa, a competência transformativa e a competência qualificativa.

Com intuito de contribuir para um melhor entendimento acerca de tais competências exemplificaremos cada uma no quadro a seguir:

Competência Formativa	Promove ao usuário: produção e compreensão de um número infinito de texto. Ademais, permite uma avaliação de forma convergente, de boa ou má construção de um texto.
Competência Transformativa	Diz respeito a capacidade de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, atribuir-lhe um título, bem como possibilita uma avaliação do resultado de tais atividades.
Competência Qualificativa	Confere ao usuário a capacidade de tipificar o gênero de dado texto, assim como permite que o usuário produza um texto de um tipo exclusivo, ou seja, único.

**Figura 1** – Quadro ilustrativo de competências básicas – Charolles (1983)

Os autores das Gramáticas de Texto afirmam que deve haver uma estrutura acabada semelhante a um modelo formal determinado anteriormente. Sustentam também, que deve ser o produto de uma competência linguística oriunda de um falante e de um modelo ideais, ou seja, com destaque no aspecto formal do texto, extensão e constituintes. De acordo com Koch (2016), os principais investigadores que propuseram a construção de Gramáticas de Texto foram: Weinrich (1964), Van Dijk (1972), Petöfi (1973), Dressler (1977), Charolles (1983). Dentre esses, destaca-se Weinrich (1964), teórico alemão cujos estudos eram pautados na construção de uma macrossintaxe do discurso com base no tratamento textual de categorias gramaticais, tais como: artigos, tempos verbais, alguns advérbios etc. Para ele, o texto é uma sequência linear de lexemas e morfemas condicionados entre si de forma recíproca para que se constitua o contexto. Portanto, o texto deve apresentar sequenciamento coeso de signos linguísticos na sua microestrutura, coerente na macroestrutura e consistente. Defendendo que toda Linguística é imprescindivelmente Linguística de Texto, Weinrich (1964 apud KOCH, 2016) acrescenta que um texto é “um andaime de determinações onde tudo se encontra interligado”, ou seja, uma “estrutura determinativa”.

### **1.1.3. Terceira fase: Teorias do Texto**

Nessa fase não se admite mais a distinção entre texto e não-texto, uma vez que o texto não pode ser compreendido como um produto acabado, pois defende-se agora, que o sentido não se encontra no texto, mas sim, na concepção de uma atividade verbal, consciente e interacional entre escritor/falante – leitor/ouvinte, ou seja, a competência textual dá lugar à noção de textualidade e ao contexto, como ressalta Marcuschi (1998).

Outra característica das Teorias do Texto, seja de natureza oral ou escrita, diz respeito ao aglomerado de operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção. De acordo com Fávero e Koch (1994) a Europa, mais precisamente a Alemanha, serviu de berço para o nascimento de novas visões acerca de perspectivas teórico-metodológicas as quais objetivavam ultrapassar os limites da frase, passando a analisar o texto na sua totalidade. É nesse cenário que os anos 1960 foram o marco do surgimento da Linguística Textual.

Segundo Fávero (2000) o termo Linguística Textual, doravante LT, teve origem em Cosériu (1955), todavia, no sentido de sua atribuição atual, foi aplicado pela primeira vez por Weinrich (1966; 1967). Uma vasta bibliografia abordando o assunto, despontou na década de 60. Em destaque, podemos citar alguns autores de diferentes correntes que contribuíram com estudos relevantes, quais sejam: Halliday, Heidolph, Hartung, Isenberg, Thümmel, Harris, Hjelmslev, Hartmann, Harweg, Petöfi, Dressler, Ducrot, Benveniste, Jakobson, Pêcheux, Van Dijk, Schmidt, Kummer, Wunderlich, entre outros.

As pesquisas na área da LT impulsionaram o surgimento de novos campos teóricos da linguagem, caracterizados por uma abordagem pragmática interdisciplinar, tais como: a sociolinguística; a pragmática; a análise do discurso; a etnolinguística, a neurolinguística; a análise da conversação; a psicolinguística, entre outros.

O objeto de investigação da LT é o texto entendido como “unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (KOCH, 2009, p. 14).

A partir da década de 1970, a LT passou a ganhar maior notoriedade com a preocupação de descrever os fenômenos sintático-semânticos observados em enunciados. Mas, foi somente na década de 1980 que a LT ganhou robustez por meio de modelos teóricos com as Teorias do Texto. Tais conceitos cresceram e mesmo que alguns estudiosos divergissem entre si, havia um ponto em comum: o texto era considerado a unidade básica de manifestação da linguagem. Ainda na década de 1980, a LT inicia-se no Brasil. Consta como pioneiro, o trabalho de autoria do Prof. Ignácio Antônio Neiss, intitulado “Por uma gramática textual”, seguido nos próximos anos pelas obras – Linguística textual: o que é e como se faz, do Prof. Luiz Antônio Marcuschi e Linguística textual: introdução de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch.

A LT esforçou-se na reintegração do sujeito da situação sociocomunicativa ao objetivo da pesquisa teórica, no desenvolvimento e crescimento do estudo do texto nas modalidades oral e escrita, por meio da organização estrutural, compreensão cognitiva e funcionamento sociointeracional. Assim, o texto passa a ser um processo composto de atividades globais de comunicação, ou seja, de planejamento, construção e verbalização. Desse modo, a organização de um texto abrange a coesão ao nível semântico e cognitivo. E ao nível pragmático da produção, o sistema de inferências e encadeamentos, no plano das ações e interações dos falantes.

Segundo Koch (2002, p. 150) a LT “trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”, preservando a organização linear (coesão) e considerando a organização reticulada (aspectos semânticos e funções pragmáticas realizados pela coerência). Nesse seguimento, destacaremos a coesão textual, por ser o tema desta Monografia.

## **1.2. Coesão Textual: conceitos e divisões tipológicas**

Para Koch (2002, p. 150) denomina-se coesão textual a articulação gramatical ou conexão linguística entre os elementos de um texto. Desse modo, para que o leitor compreenda de modo claro e estabeleça bons vínculos com o texto no ato da leitura é preciso que os recursos coesivos sejam adequadamente empregados. São vários os elementos coesivos que servirão de elo nessa corrente chamada texto. Para tal, podemos utilizar recursos gramaticais, como:

o emprego dos pronomes pessoais, os demonstrativos, os possessivos, os indefinidos, os relativos, os advérbios, as desinências, os sinônimos, entre outros.

Cada autor estabelece um conceito diferenciado a respeito do que vem a ser a coesão. Para Halliday e Hasan (1976 apud KOCH, 2016, p. 15-16) a coesão é como um conceito semântico referente às relações de sentido existentes no interior do texto, as quais se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. Os teóricos acrescentam ainda, que a coesão é parte do sistema de uma língua, realizada por meio do sistema léxico-gramatical, assim sendo, um dos elementos de grande relevância para a descrição e explicação do texto. Os autores complementam que a coesão é uma condição necessária para a criação do texto. Para eles, a coesão ocorre quando a interpretação de um elemento no discurso é dependente da de outro.

Em suma, para que um elemento seja interpretado faz-se necessária a ligação deste a outro. Podemos dizer que a coesão é uma espécie de “elo”. De acordo com os autores, os principais fatores de coesão são: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

Para maior compreensão à respeito, tais tópicos serão tratados a seguir.

- Referência – quando um elemento do texto remete a outro necessário a sua interpretação; pode ser pessoal, demonstrativa ou comparativa;
- Substituição – quando um elemento do texto é colocado no lugar de outro, para evitar repetição; pode ser nominal, verbal ou frasal;
- Elipse – quando um elemento do texto é substituído por zero e, assim, como a classificação anterior, pode ser nominal, verbal ou frasal;
- Conjunção – quando se estabelecem relações semânticas entre elementos ou orações do texto; pode ser aditiva, adversativa, causal, temporal ou continuativa;
- Coesão lexical – quando um elemento lexical substitui um outro elemento lexical do texto, numa relação ou de “repetição” ou de contiguidade semântica; por causa disso, pode ser por reiteração ou por colocação.

Para Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2016, p. 16) a coesão está ligada ao modo como os componentes da superfície textual, palavras e frases, encontram-se conectados entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.

Os autores destacam quatro grupos de elementos coesivos:

- o primeiro grupo marca de modo explícito as relações internas existentes entre elementos e/ou conteúdos, subdividindo-se em: repetição, repetição parcial, paralelismo e paráfrase;
- o segundo grupo é constituído pelas formas pronominais e pela elipse, sendo seu objetivo simplificar a estrutura textual;
- o terceiro grupo é composto pelo tempo, pelo aspecto verbal e pela conexão. Tal conjunto abarca os mecanismos de coesão, os quais se manifestam no interior das situações que constituem o texto;
- por fim, o quarto e último grupo diz respeito a textos falados, mais especificamente, à entonação.

De acordo com Marcuschi (1983 apud KOCH, 2016) os fatores de coesão são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” (p. 16). O autor completa que não se trata de princípios simplesmente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica da sintaxe textual” (p.17) e que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos” (p.17).

Ele discorda de Halliday & Hasan (1976 apud KOCH, 2016) no ponto que afirmam que a coesão é condição primordial para a criação do texto. O teórico brasileiro defende que existem textos desprovidos de elementos coesivos, mas que, mesmo assim, a continuidade se dá por meio do sentido. Marcuschi (1986), acrescenta que a coesão diz respeito à estruturação sucessiva da superfície do texto e a sua conformidade linear sob o aspecto linguístico, dividindo a coesão textual em quatro fatores: os repetidores, os substituidores, os sequenciadores e os moduladores, a saber:

- no grupo de repetidores, encontram-se: a recorrência, o paralelismo e a definitização;
- no grupo de substituidores temos: a paráfrase, as proformas nominais e verbais, adverbiais, pronominalização (anáfora, catáfora) e a elipse;
- no grupo dos sequenciadores estão: o tempo, o aspecto, a disjunção, a conjunção e a subordinação;
- no segmento de modulares apresentam-se: a entonação e suas modalidades.

Já para Koch (2016, p. 18), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”, ou seja, coesão textual são mecanismos que tecem o “tecido” (tessitura) do texto.

A autora defende dois tipos de coesão:

- a coesão referencial (artigos, pronomes, elipse, numerais, advérbios, formas verbais, expressões sinônimas, nominalizações, nomes genéricos, hiperônimos ou indicadores de classes);
- a coesão sequencial que engloba vários tipos de recorrência, procedimento de manutenção temática, progressão temática, encadeamento e conexão.

Fávero (2002, p. 13) ressalta que “a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, portanto de caráter linear (...). É nitidamente sintática e gramatical, mas também semântica”.

Segundo a autora existem três tipos de coesão textual:

- coesão referencial (substituição e reiteração);
- coesão recorrencial (paralelismo, paráfrase, recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais);
- coesão sequencial (sequenciação temporal e sequenciação por conexão).

Antunes (2005) já amplia a visão do que vem a ser coesão, observando que esta não se dá apenas na superfície do texto e complementa dizendo que é “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá cria e se sinaliza toda unidade de sentido ou unidade temática” (p. 47). Ela sustenta que por meio da coesão ocorre uma continuidade semântica, ou seja, de sentido, expressa geralmente, pelas relações de reiteração, associação e conexão – por meio de diferentes procedimentos os quais se desdobram em vários recursos.

Assim sendo, “ (...) os diversos tipos de recursos coesivos, pelos quais se espera que haja a necessária continuidade e articulação das subpartes, (...) têm de estar veiculados a sentidos globais e a intenções comunicativas, o que, de fato, dará ao ‘texto’ o estatuto de sua unidade” (p. 139).

A exemplo da visão da autora sobre a coesão, seus modos de ocorrência nas relações textuais, nos procedimentos e nos recursos utilizados, apresentamos o quadro a seguir composto pelos: Campo 1 – relações textuais; Campo 2 – procedimentos e Campo 3 – recursos.

Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)		
1 REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		
		1.1.2. Paralelismo		
		1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> <li>· de unidades do texto</li> <li>· de unidades da gramática</li> </ul>	
	1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>· pronomes ou</li> <li>· por advérbios</li> </ul>	
		1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>· sinônimos</li> <li>· hiperônimos</li> <li>· caracterizadores situacionais</li> </ul>	
		1.2.3. Elipse	· retomada por elipse	
2 ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· por antônimos</li> <li>· por diferentes modos de relação de parte/todo</li> </ul>	
3 CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágraficos	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· por antônimos</li> <li>· por diferentes modos de relação de parte/todo</li> </ul>	

**Figura 2** – A coesão do texto: relações, procedimentos e recursos – Antunes (2005)

No Campo 1 há três formas de estabelecimento das relações textuais quais sejam: Reiteração, Associação e Conexão. A última pode ser considerada

como forma de coesão sequencial, e as duas primeiras pertenceriam à esfera da coesão referencial.

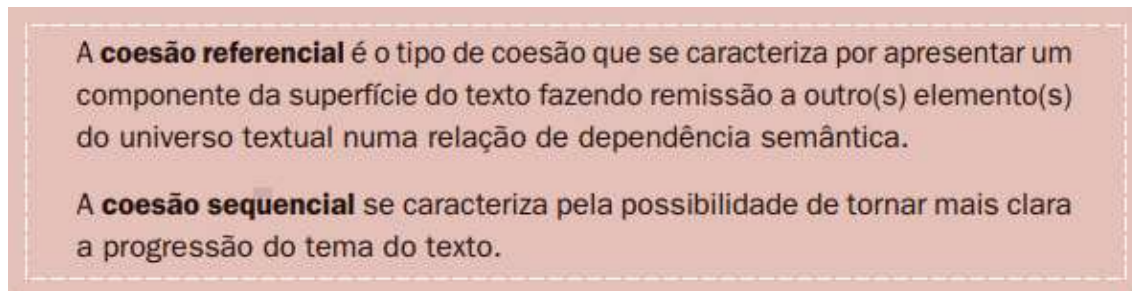


Figura 3 – Definição de coesão referencial e coesão sequencial – Antunes (2005)

Para Antunes (2005, p. 55) a Reiteração se dá por meio das retomadas de segmentos prévios do texto ou por antecipações de segmentos seguintes. Ainda segundo a autora, a Associação ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras e a Conexão, por meio da ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Em síntese, desde 1976 até os dias de hoje pode-se dizer que a coesão textual mantém sua importância ao contribuir de maneira eficaz para a formação do texto, dando-lhe sentido e continuidade entre suas partes. Entretanto, nesse percurso até a atualidade, alguns estudiosos levantaram outras possibilidades de se produzir um texto de forma coesa, ou seja, que não deixe dúvidas para o leitor no momento da compreensão, no intuito de fomentar a reflexão de que um texto pode diferir da coesão proposta nos primórdios da década de 70, mas que ainda assim, pode preservar a continuidade por meio do sentido, como afirma Marcuschi (1983).

No intuito de pontuarmos as concordâncias e discordâncias a partir de Halliday e Hasan (1976) no que dizem respeito a coesão, apresentaremos em seguida, os pontos que foram absorvidos, modificados (ampliados) e os que foram desconsiderados pelos autores posteriores aos mencionados acima.

Em contato com o que dizem Halliday e Hasan (1976) observamos que apenas se referem a um dos aspectos, excluindo qualquer possibilidade de distinção, uma vez que consideram a coesão apenas ao nível da frase como o fator determinante para que um texto seja definido como tal. Para eles, a coesão é obtida a partir da gramática e do léxico, posição ampliada por Beaugrande e

Dressler (1981) que já apresentam a perspectiva de considerar os textos falados no que concerne à entonação.

Ao darmos continuidade à leitura, notamos que há autores que surgem com procedimentos mais complexos, alguns semelhantes e até redundantes, a respeito dos modelos teóricos de outrora os quais abordam a coesão. Para exemplificarmos de maneira concisa ressaltaremos os teóricos Halliday e Hasan (1976) os quais propõem cinco procedimentos: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e o léxico em relação a Marcuschi (1983) que propõe quatro fatores a saber: repetidores, substituidores, sequenciadores e moduladores. Já Fávero (1995) sugere três tipos: referencial, recorrencial e sequencial.

Com relação à Koch (2002) podemos destacar sua preferência por todos os processos de sequenciação, pois entende que são responsáveis pela tessitura do texto. Desse modo, a autora lista dois tipos de coesão – a referencial e a sequencial, resgatando assim, alguns fatores estudados no ano de 1976, pelos teóricos Halliday e Hasan.

Com referência à Antunes (2005) notamos que a teórica de igual forma pauta-se nos estudiosos precursores das pesquisas sobre coesão textual, determinando a coesão por meio de três relações textuais (reiteração, associação e conexão) e quatro procedimentos, tais como: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas.

Diante do exposto, concluímos ser possível fazer uma síntese das concordâncias entre alguns teóricos como: Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (1986), Fávero (2002) e Antunes (2005), os quais abordam o conceito da semântica cada um a seu modo.

Quanto a considerar a coesão como parte dos elementos da superfície textual temos os autores: Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1986) e Koch (2002).

Referente aos aspectos linguísticos da coesão, observamos a abordagem do tópico pelos autores: Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983) e Fávero (2002).

Por outro lado, destacamos que Halliday e Hasan (1976 apud KOCH, 2016) afirmam que “a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a criação do texto” (p. 17). Marcuschi (1983) concorda até certo ponto com essa afirmação, no que diz respeito a não se tratar de condição necessária, nem suficiente, uma vez que “existem textos desprovidos de elementos coesivos, mas que mesmo assim, a continuidade se dá por meio do sentido” (p.17).

Na sequência, observamos divergência no que concerne à coesão que ocorre na superfície do texto. Os teóricos Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983), Koch (2002) e Fávero (2002) são defensores dessa tese.

Já Antunes (2005) difere desse consenso, defendendo que a coesão não se dá apenas na superfície do texto, pois, “se há ligações na superfície do texto é porque elas existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas” (p.48).

Reafirmando a importância da teia semântica entendida por Antunes (2005), vale dizer que a autora sustenta a necessidade de se ter sentido naquilo que se diz. Mas, para que isso aconteça é fundamental que haja um encadeamento das palavras, por intermédio dos períodos, parágrafos, pois o entendimento do dizer do outro é o resultado de uma relação múltipla estabelecida em cada segmento e em todos os níveis, pois assim a tessitura do texto estará garantida.

Ainda no que concerne à função da coesão, Antunes (2005) pontua que “quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso” (p.49).

Desse modo, finalizamos este capítulo com um olhar mais apurado para determinados preceitos que não se pode perder e outros que foram revisitados, e reformulados por alguns autores. Além disso, concluímos que, embora as divergências/diferenças tenham tomado espaço em dadas teorias, é inegável que contribuíram para o avanço dos estudos sobre a coesão textual, uma vez que, se lermos somente Halliday, não será suficiente, pois esse não previu um determinado aspecto que Beaugrande, apresentou. Todavia, se somente lermos

Halliday e Beaugrande, decerto faltará um aspecto pontuado por Marcuschi e vice-versa.

A exemplo disso, salientamos que Koch (2016) não aborda o aspecto cognitivo, ou seja, a coesão na dimensão cognitiva, voltando-se mais para o texto produto. Já Marcuschi (1983), Fávero (2002) se aproximam muito, pois, se ocupam dos recursos fonéticos dos elementos coesivos da dimensão cognitiva – a oralidade.

Sabemos que todos os autores vistos neste capítulo falam de coesão. Ocorre que o enfoque sobre o tema difere de autor para autor. Portanto, deve-se diversificar a leitura para maior abrangência das várias visões teóricas e do conhecimento acerca do tema – coesão textual.

## CAPÍTULO 2

### ANÁLISE DAS REDAÇÕES

O primeiro capítulo teve como finalidade buscar fundamentos para subsidiar a análise do *corpus* que compõe o presente trabalho. Neste segundo capítulo tem-se por objeto o material selecionado para análise composto por seis redações produzidas por alunos dos dois primeiros anos do ensino médio da rede pública, na situação de composição de um texto argumentativo de opinião concernente à assuntos polêmicos da atualidade, quais sejam: a redução da maioria penal e a influência da publicidade no consumo de bebidas alcoólicas.

Antes de iniciarmos as referidas análises apresentaremos um panorama do que tem ocorrido na educação básica brasileira, a saber: o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Língua Portuguesa, os problemas e o modo de escrita dos alunos do ensino médio. Adiante, abordaremos a proposta das redações escolares, como também, os motivos pelos quais selecionamos as produções textuais para comporem o presente trabalho. Por fim, apresentaremos uma proposta para reescrita dos textos analisados, considerando as dificuldades de manutenção dos vínculos coesivos de cada uma das produções. Pretendemos, com isso, subsidiar professores de língua portuguesa no que concerne a um modelo de análise textual e a explicitação de possíveis procedimentos para uma intervenção docente sobre a produção dicente.

#### **2.1. Produção textual: entre os documentos oficiais e a realidade brasileira**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Língua Portuguesa – Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 490) ressalta que “[...] os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem”. Complementa ainda que “[...] cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos [...]”.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 498) ainda observa que se deve:

*Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc).*

Sabe-se que o aluno do 1º e 2º anos do ensino médio deve ter o domínio dos mecanismos coesivos textuais. No entanto, tem-se observado que a escrita desse nem sempre condiz com a expectativa.

Para que uma construção textual não deixe dúvidas quanto à intencionalidade do autor, o uso de alguns recursos precisa ser bem empregado. O aluno em fase de aprendizado de produção textual necessita adquirir conhecimentos teóricos e práticos que o instrumentalizem para uma realização a contento. Espera-se também, que esse já tenha internalizado os diferentes níveis – lógico e gramatical que conferem ao texto inteligibilidade e compreensão os quais fazem com que as partes estejam interligadas de forma equilibrada e objetiva. Contudo, o que se observa na educação básica brasileira são alunos que, no momento da escrita, demonstram dificuldade no que diz respeito ao uso adequado dos mecanismos que tecem o texto.

Sabe-se também, que a maioria dos alunos da rede pública, por motivos diversos, não recebe incentivo por parte dos professores quanto à compreensão do que vem a ser um texto e como construí-lo de modo a que produza sentido para o leitor. A produção textual deve ter o objetivo de despertar no aluno a criticidade e a reflexão do tema proposto. No entanto, se faltarem elementos adequados nessa produção o resultado não será satisfatório.

Ao lermos as redações, chamou-nos a atenção que alguns alunos possuíam uma grafia limpa e bonita. Contudo, deixavam escapar alguns quesitos de suma relevância, como por exemplo – a coesão. Já outros demonstravam compreender a proposta, mas, no meio do percurso, divagavam por direções as quais os desvirtuavam do objetivo do tema proposto, não conseguindo assim, a retomada do assunto. Outro problema observado numa leitura prévia foi o comprometimento da intencionalidade do autor em dadas redações, pois, em

grande parte da escrita não havia coesão entre os enunciados. Alguns textos apresentavam inadequações em pontuação e acentuação, diversidade vocabular, demonstrando relevante desconhecimento a respeito das regras gramaticais básicas.

Nesse sentido, pensando em contribuir com esse aluno que embora apresente problemas na escrita, mas que ainda assim é um produtor de textos, decidimos reunir, selecionar e analisar algumas redações escolares as quais servirão de objeto da presente pesquisa.

Neste capítulo daremos início às análises das seis redações selecionadas de alunos do ensino médio de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo.

Para a análise destacar-se-á um dado excerto o qual poderá ser repetido várias vezes integral ou parcialmente segundo a necessidade. Cada excerto e/ou elemento a ser examinado receberá **grifo na cor amarela** com intuito de facilitar a localização do objeto em análise.

Serão apresentadas propostas de remodulação do texto e no final do presente trabalho serão propostas sugestões de reescrita as quais servirão de auxílio para o professor desenvolver reflexões e estratégias de pós-produção com o aluno.

Com base nos pressupostos de autores como Antunes (2005), Koch (2016) e outros que abordam o tema coesão textual, já apresentados neste trabalho, manteremos o corpus tal como foi escrito pelos alunos, preservando todas as características de criação desses produtores.

O quadro de coesão elaborado por Irandé Antunes (2005, p.51) assim como o livro “A coesão textual” de Ingedore Villaça Koch (2016) e alguns dicionaristas servirão de apoio para fundamentarmos os elementos coesivos que necessitem de atenção na redação em análise.

Caso seja necessário repetiremos o quadro ilustrativo – Figura 2 (Antunes 2005) para facilitar a localização dos pontos observados, bem como para comparação com a nossa visão de análise. Ademais, cada linha do texto será

numerada, terá como indetificador a letra “L” referente à linha e essa será seguida do respectivo numeral.

Além do pontuado, pretendemos destacar quais são os elementos de coesão apresentados nos textos e de que (quais) forma (s) esses contribuíram ou não, com a intencionalidade do autor no momento da construção textual, bem como salientar qual aporte foi dado à compreensão do interlocutor no contato com a leitura.

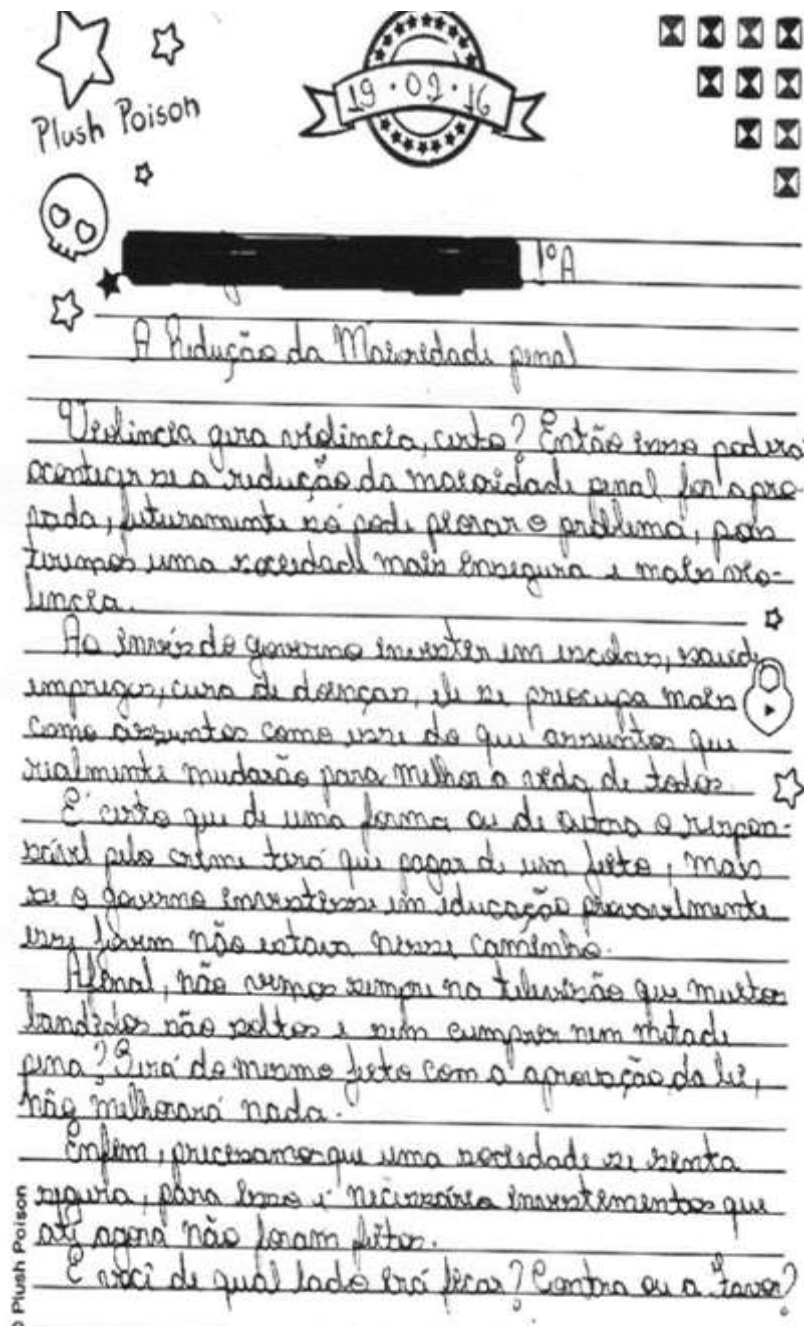
Por fim, no capítulo 3 serão expostas as considerações a respeito dos pontos mais relevantes observados nas seis redações e apresentado um exemplo de proposta de reescrita referente a cada redação.

<b>Relações textuais</b> (Campo 1)	<b>Procedimentos</b> (Campo 2)	<b>Recursos</b> (Campo 3)		
<b>1 REITERAÇÃO</b>	<b>1.1. Repetição</b>	1.1.1. Paráfrase		
		1.1.2. Paralelismo		
		1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de unidades do texto</li> <li>• de unidades da gramática</li> </ul>	
	<b>1.2. Substituição</b>	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronomes ou</li> <li>• por advérbios</li> </ul>	
		1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinônimos</li> <li>• hiperônimos</li> <li>• caracterizadores situacionais</li> </ul>	
		1.2.3. Elipse	• retomada por elipse	
<b>2 ASSOCIAÇÃO</b>	<b>2.1. Seleção lexical</b>	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• por antônimos</li> <li>• por diferentes modos de relação de parte/todo</li> </ul>	
<b>3 CONEXÃO</b>	<b>3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos</b>	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• por antônimos</li> <li>• por diferentes modos de relação de parte/todo</li> </ul>	

**Figura 2** – A coesão do texto: relações, procedimentos e recursos – Antunes (2005)

## REDAÇÃO 1 – 1º A – ENSINO MÉDIO

### A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL



Plush Poison  
 19.02.16  
 1º A

A Redução da Maioridade penal

"Violência gera violência, certo? Então como poderíamos evitar a redução da maioridade penal, por exemplo, futuramente não pode piorar o problema, pois trazemos uma sociedade mais insegura e mais violência.

Ao invés de governo investir em escolas, saúde, emprego, cura de doenças, ele se preocupa mais com assuntos como esse de que assuntos que realmente mudam para melhor a vida de todos.

É certo que de uma forma ou de outra o responsável pelo crime terá que pagar de um jeito, mas se o governo investir em educação pessoalmente ou quem não esteja nessa caminhada.

Além, não vemos sempre na televisão que muitos bandoleiros são mortos e não culpados nem mortos por um? Uma de mesmo jeito com a aprovação da lei, não melhoraria nada.

Enfim, precisamos que uma sociedade se sinta segura, para isso é necessário investimentos que até agora não foram feitos.

E aqui de qual lado você fica? Contra ou a favor?

Figura 4 – Cópia da redação original

## TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO ORIGINAL

### REDAÇÃO 1 – 1º A – ENSINO MÉDIO

#### A Redução da Maioridade penal

L1. Violência gera violência, certo? Então isso poderá

L2. acontecer se a redução da maioridade penal for apro-

L3. vada, futuramente só pode piorar problema, pois

L4. teremos uma sociedade mais insegura e mais vio-

L5. lencia.

L6. Ao invés do governo investir em escolas, saúde,

L7. empregos, cura de doenças, ele se preocupa mais

L8. como assuntos como esse do que assuntos que

L9. realmente mudarão para melhor a vida de todos.

L10. É certo que de uma forma ou de outra o respon-

L11. sável pelo crime tem que pagar de um jeito, mas

L12. se o governo investisse em educação provavelmente

L13. esse jovem não estava nesse caminho.

L14. Afinal, não vemos sempre na televisão que muitos

L15. bandidos são soltos e sem cumprir nem metade

L16. pena? Será do mesmo jeito com a aprovação da lei,

L17. não melhorará nada.

L18. Enfim, precisamos que uma sociedade se sinta

L19. segura, para isso é necessário investimentos que

L20. até agora não foram feitos.

L21. E você de qual lado irá ficar? Contra ou a favor?

## ANÁLISE TEXTUAL

### REDAÇÃO 1 – 1º A – ENSINO MÉDIO

#### A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

À primeira vista observa-se que o título e/ou tema não se mostram de maneira clara para o leitor. Não se pode assegurar que o aluno domine a diferença entre os termos título e tema, respectivamente. A priori nos leva a crer que seja título pela maneira que esse aparece nas redações.

Todavia, como não temos tal afirmação de forma explícita, no decorrer da análise, perceberemos se efetivamente trata-se de título ou tema, uma vez que para ser título faz-se necessário que esse aponte o conteúdo que será abordado no texto, ou seja, que indique o enfoque do texto e traga o aspecto central das ideias a serem desenvolvidas.

Já o tema é o assunto a ser desenvolvido no texto dissertativo argumentativo, nesse caso, a proposta de redação. Há de se ressaltar também, que o autor não deve usar o tema como título e *vice-versa*.

Espera-se que o aluno substitua ou transcreva pelo menos uma palavra do título para dar início à redação e cumpra progressão temática. Contudo, ele utiliza um recurso de inversão, ou seja, enfatiza primeiro a consequência L1 – **“Violência gera violência (...)”** para depois transcrever o título na íntegra L2 e L3 – **“(...) a redução da maioridade penal for aprovada (...)”**.

Dessa forma, observa-se que o autor opta por iniciar sua produção textual por intermédio de interpretação própria do que pode significar ou resultar o título – **A Redução da Maioridade penal**. Além disso, o autor demonstra refletir sobre o assunto ao lançar uma frase de impacto: L1 **“Violência gera violência, certo?”**

Ao utilizar a palavra **“certo?”** – marca de interação – como forma de chamamento da atenção do interlocutor, o aluno deixa claro o tipo de texto que intenciona produzir, no caso, um texto dialógico, indo de encontro à proposta de produção de um texto dissertativo argumentativo, ou seja, o qual possui características de exposição de dado assunto ou tema por meio de argumentações objetivas.

Tal marca de interação somente pode ser usada numa redação caso a proposta determine. Do contrário, essas estratégias devem ser dispensadas, pois valer-se de argumento acrescido de marcas de interação com o leitor numa dissertação tradicional pode causar problemas e ser motivo de desconto de pontos na nota final. Desse modo, sugere-se cautela na transferência das marcas de oralidade no momento da escrita.

Em outro momento observa-se uma possível marca de oralidade no texto, mas que também pode ter valor de conector sequencial temporal. Trata-se da palavra “**Então**”.

Tal palavra aparece na frase das L1 e L2: **(...) Então isso poderá acontecer se a redução da maioria penal for aprovada.**

Considerando “**Então**” ser um elemento conector coesivo, outra possibilidade seria considerar que o aluno pretendeu utilizá-lo para que o texto mantivesse a coesão (tessitura).

Ainda na L2, o uso do pronome demonstrativo substantivo “**isso**” sugere referência à frase anterior L1 – “**Violência gera violência, certo?**” – usado em substituição a essa como forma remissiva demonstrativa e anafórica.

Todavia, mais uma vez, a oralidade se faz presente nessa composição textual, pois o pronome demonstrativo “**isso**” geralmente aparece na fala de modo indiscriminado, ou seja, valendo-se da economia, o falante suprime palavras maiores e expressões, trocando-as por outras sumárias.

Ainda que de maneira inadequada, observa-se que o autor mantém certa progressão temática, já que com a inserção do pronome “**isso**” evita-se a repetição do substantivo “**violência**”, desencadeando em seguida uma explicação para o fato gerador da violência.

É importante ter em mente que na oralidade admite-se o uso de tal pronome. Mas, na escrita há de se ter cuidado para não comprometer o desenvolvimento coesivo do texto, dificultando assim, a compreensão do leitor.

Ainda nas L1, L2 e L3, o aluno adota o estilo perifrástico ao usar as locuções verbais “**poderá acontecer**”, “**for aprovada**” e “**pode piorar**” – compostas por dois tempos verbais, as quais serão analisadas a seguir.

Ao recorrer à locução verbal **“poderá acontecer”** – composta pelo verbo auxiliar **“poder”** no futuro do presente do indicativo seguido do verbo principal **“acontecer”** na forma infinitiva impessoal, o aluno demonstra ter conhecimento dos tempos verbais e o faz utilizando a forma sintética do futuro do indicativo, atualmente em desuso não somente na escrita do dia a dia, mas principalmente na fala. Nos dias atuais, o emprego do futuro do indicativo ainda é preservado em áreas como: literatura, jornalismo, em dados documentos, textos acadêmicos, jurídicos e outros.

Ressaltamos que ao optar por tal locução, o autor deixa claro o seu posicionamento no que concerne à proposta de mudança na Lei da Maioridade Penal. Ao mesmo tempo, sugere por meio do recurso das locuções verbais um condicionamento, ou seja, uma ligação entre a aprovação da referida Lei e possíveis consequências catastróficas, caso seja aprovada. Dessa maneira, fornece dados oriundos de uma reflexão particular, propiciando ao leitor meditação a respeito do tema.

Quanto à locução **“for aprovada”**, destaca-se formar-se pelo verbo auxiliar **“ser”** no futuro do subjuntivo sucedido pelo verbo principal **“aprovar”** no particípio passado. Da mesma forma que **“poderá acontecer”**, a locução **“for aprovada”** também exprime condição, possibilidade.

Na frase **(...) poderá acontecer se a redução da maioria penal for aprovada** L1 e L2 – notamos que o aluno usou um “elo” para atrelar duas frases e transformá-las em dependentes uma da outra. O elemento de ligação usado foi a conjunção subordinativa condicional **“se”**. O uso adequado da conjunção nos leva a supor que o aluno domine algumas regras da gramática normativa, assumindo assim, que essas podem ser úteis na elaboração de um texto.

Nas L3 e L4, atenta-se para a frase **“(...) futuramente só pode piorar o problema, pois teremos uma sociedade mais insegura e mais violência.”**

O aluno opta por dar uma ideia de prazo indefinido ao usar o advérbio de tempo **“futuramente”**. Ainda que não explicita se o futuro é próximo ou distante, supõe-se que sua intenção seja demonstrar que mesmo num tempo não imediato, tal mudança na lei decerto ocorrerá e com isso, muitas consequências virão.

Ao analisar o advérbio de exclusão **“só”** observa-se que esse poderia ser suprimido, uma vez que, caso o fosse, não modificaria a semântica nem a coesão da frase. Outra sugestão seria substituí-lo pelo elemento de coesão **“sem dúvida”**, **“decerto”** – no intuito de enfatizar a ideia de certeza que marca o texto.

No que concerne à locução verbal **“pode piorar”** evidencia-se que essa se refere a algo que ainda virá, ou seja, consequências futuras, possivelmente ruins. No entanto, o verbo auxiliar **“pode”** apresenta-se no presente simples do indicativo, seguido do verbo principal **“piorar”** no infinitivo. Essa variação verbal para expressar o futuro do presente, que, no português do Brasil atual tem sido regularmente utilizada para indicar o futuro, se faz evidente nos telejornais, nos jornais impressos, revistas, num ambiente descontraído na oralidade.

Assim sendo, tal ocorrência tem deixado em segundo plano a forma sintética **“piorará”** – composta pelo verbo principal no futuro do presente, assim como a forma perifrástica **“poderá piorar”** – que para construí-la necessita-se de um verbo auxiliar no futuro do presente sucedido de um verbo principal no infinitivo.

No caso da escrita de um texto dissertativo, a sugestão que se faz é que o aluno use a locução verbal na forma perifrástica **“poderá piorar”**. Desse modo, assegura-se demonstração de bom conhecimento e aplicabilidade verbais no momento da escrita.

Ao usar o substantivo **“problema”** presume-se que o leitor possa resgatar o conhecimento prévio e compreenda que a intenção do autor foi por meio de tal uso indicar que esse faz referência ao substantivo **“violência”** utilizado no início do texto.

Nesse momento, a coesão lexical foi obtida por meio do mecanismo de *reiteração* na utilização de um nome genérico – **“problema”** para não gerar a repetição desnecessária da palavra **“violência”**.

Já com relação ao uso do artigo definido **“o”** – forma remissiva gramatical presa, o leitor precisa retomar o conhecimento prévio ou a leitura do texto para

entender a que **“problema”** se refere o autor, uma vez que não se trata de qualquer problema, mas sim um **“problema”** específico.

A seguir, na L3, o autor usa o elemento conectivo **“pois”**, com o propósito de explicar ao leitor as consequências da redução da maioria penal.

Na sequência, na L4, observa-se uma inclusão por intermédio da primeira pessoa do plural do verbo **“ter”** – **“teremos”** com intuito de mostrar para o leitor que ele, autor, enquanto indivíduo, por ser um jovem estudante do ensino médio e estar dentro da faixa etária da provável mudança da Lei, também será afetado, caso a redução seja aprovada.

A seguir, ainda na L4 – o autor utiliza o substantivo **“sociedade”** precedido do artigo indefinido **“uma”**, porém, no texto não há denotação de indefinição, pois sabe-se claramente a qual sociedade se refere o autor e que ele faz parte desse grupo, por isso, sente-se no dever de preservá-lo não permitindo que a sociedade se transforme mais insegura do que já é.

No final do primeiro parágrafo ressalta-se que o substantivo **“violencia”** deve carregar o acento circunflexo (**^**) na penúltima sílaba, visto que se refere a uma palavra paroxítona terminada em ditongo crescente **“ia”**.

Além disso, observa-se que a escolha da palavra **“violencia”** não foi adequada. Sugerimos que essa seja substituída pelo adjetivo **“violenta”**. Dessa forma, o substantivo **“sociedade”** terá dois adjetivos concernentes: **“insegura”** e **“violenta”**, sustentando assim o sentido do parágrafo.

Pontua-se também na L4, a repetição desnecessária do advérbio de intensidade **“mais”** que exerce a função de intensificar o sentido dos adjetivos **“insegura”** e **“violenta”** (esse último sugestão nossa).

Propomos que o advérbio **“mais”** seja suprimido da referência ao adjetivo **“violenta”**, conservando apenas a conjunção aditiva **“e”** já existente, a qual possui a função de conectar os dois termos (**insegura “e” violenta**).

O autor inicia o segundo parágrafo L 6, 7, 8 e 9 com o seguinte período:  
**(...) Ao invés do governo investir em escolas, saúde, empregos, cura de doenças, ele se preocupa mais como assuntos como esse do que assuntos que realmente mudarão para melhor a vida de todos (...)**

A locução prepositiva **“ao invés de”** exprime a ideia de **“ao contrário de”**. A palavra **“invés”** vem do latim e significa **“inverso”**, ao lado oposto.

Contudo, observa-se que o autor usa a expressão **“ao invés de”** relacionada ao verbo **“investir”**, mas não expande sua ideia, fornecendo exemplos de quais tipos de investimento poderiam ser utilizados nas áreas mencionadas.

Ademais, o verbo **“investir”** não é oposto do verbo **“preocupar-se”**, ou seja, não expressa oposição. Propõe-se que seja usada a locução prepositiva **“Em vez de”** – que significa **“no lugar de”** e sugere substituição, troca de algo ou alguém.

Na sequência, uma observação de grande relevância faz-se necessária no que concerne à frase **“Ao invés **“do”** governo (...)”** na qual o autor opta por usar a combinação da preposição **“de”** + “artigo definido masculino singular **“o”**” no lugar da forma distinta **“Ao invés **“de o”** governo (...)”**

Nas L6 e L7 o autor demonstra uma das formas remissivas gramaticais livres ao utilizar o pronome do caso reto de terceira pessoa **“ele”** para não repetir o substantivo **“governo”**. Nesse caso, pode-se dizer que o autor realizou a remissão anafórica, uma vez que o pronome **“ele”** referiu-se ao substantivo **“governo”**.

Na L8, na frase **(...) ele se preocupa mais como assuntos como esse (...)** o autor devia ter usado a preposição **“com”** em vez de usar o advérbio circunstancial **“como”**. Nesse sentido, presume-se que tenha havido um uso não intencional, pois logo a seguir nota-se a repetição do advérbio **“como”**.

Ainda na L8, o pronome demonstrativo substantivo **“esse”** ocupa o lugar do tema principal discutido no texto – **“A redução da maioria penal”**. Ocorre que o autor não devia ter suprimido a frase totalmente, pois a distância tornou-se grande entre a menção da frase acima e o uso do pronome **“esse”**.

Ao deparar-se com o pronome **“esse”** o leitor terá dificuldade em compreender a que se refere. Sugerimos que seja escrita na íntegra a frase **“A redução da maioria penal”** e suprima o pronome demonstrativo substantivo **“esse”**.

Nas L8 e L9 – a frase: (...) **“assuntos que realmente mudarão para melhor a vida de todos”** observa-se certa preocupação no que diz respeito às melhorias na vida da população da qual o autor é parte integrante.

Contudo, para que o leitor tenha dados de quais **“melhorias”** o autor se refere, assim como de que maneira essas afetariam positivamente a vida do povo, seria importante fornecer alguns exemplos.

Além disso, propõe-se a reescrita da frase com a substituição do substantivo **“assuntos”** por **“melhorias”**, a substituição de **“de todos”** por **“da população”**, a supressão do advérbio de afirmação **“realmente”**, bem como a elisão da expressão **“para melhor”**. Tais ajustes devolverão ao excerto a coesão e compreensão necessárias.

A seguir, por meio de fragmentos extraídos do texto, a forma moderada será explicitada como demonstração de estratégias para promover polidez e leveza ao texto:

No parágrafo composto pelas L10, 11 e 12, o autor se valeu da expressão **“É certo que”** como forma de demonstrar posicionamento perante o assunto em discussão. Todavia, poderiam ter sido utilizadas formas mais moderadas de expressão tais como: **“Bem verdade que”** ou **“Decerto que”**.

Na sequência, em vez de usar **“de uma forma ou de outra”**, preferir a moderação e usar **“que de alguma forma”**, e também a substituição do substantivo **“crime”** por **“transgressão”**, a expressão **“tem que pagar de um jeito”** por **“responder perante a Lei”**. No momento da composição de um texto há de se ter cautela. Muitas vezes é preferível usar da moderação para expressar determinadas ideias.

Na frase das L12 e L13: **“(…) mas se o governo investisse em educação provavelmente esse jovem não estava nesse caminho (...)”** – o autor usa a conjunção adversativa **“mas”** sem que haja nenhuma referência prévia sobre o assunto nela abordado. Assim, recomenda-se que toda a frase seja reestruturada para que faça sentido para o leitor, pois dessa forma está solta no texto.

Além disso, a referida frase apresenta circularidade da ideia de o **“governo investir em escolas/educação”**. Por isso, deixa-se uma proposta de reescrita: **“Na maioria dos casos o governo é responsável pelas más escolhas que os jovens fazem, pois não se preocupa com investimentos nas áreas que dão base para que bons caminhos sejam trilhados”**.

Ao dar início ao parágrafo da L14 **“(…) Afinal, não vemos sempre na televisão que muitos bandidos são soltos e sem cumprir nem metade da pena (...)”** o autor usa o conector **“Afinal”** o qual presume-se ter a função de situar o leitor no que concerne à sucessão dos acontecimentos e/ou ideias apresentados no texto.

Todavia, ao passar para a L14, o leitor não consegue perceber que tipo de conexão há entre as respectivas L13 e L14. Dessa forma, a coesão torna-se prejudicada, pois, o “elo” se rompe, obrigando o leitor a voltar em algumas partes do texto em busca de uma possível conexão com o dito no parágrafo da L14.

Nas L14, 15, 16 e 17, o autor lança um parágrafo que expressa uma reflexão particular acerca do sistema judiciário e do tema redução penal. Nesse sentido, observa-se que o aluno demonstra ter algum conhecimento sobre o assunto por meio da mídia.

Denota-se também a discordância de tal redução, externando a sua opinião contundente e de insatisfação: **“(…) Será do mesmo jeito com a aprovação da lei, não melhorará nada (...)”**

Ao dizer isso, o autor faz uma comparação entre **“a redução da maioria penal”** e a **“redução de pena do detento”**. No entanto, vê-se que ainda não apresenta domínio suficiente para dissertar de maneira coerente a respeito de um tema extremamente complexo – os meandros do sistema judiciário brasileiro.

Assim como ressaltou-se na L11 com relação à palavra **“crime”**, o autor incorre na mesma inadequação no que diz respeito à palavra **“bandidos”** – L15.

Desse modo, ratifica-se que há de se ter ponderação com o uso de dados termos, uma vez que ao escrever um texto a moderação faz-se imprescindível.

Decerto que tais termos podem ser utilizados em um texto, mas deve-se saber de que forma usá-los.

Para finalizar o texto, o autor se vale do conector textual **“Enfim”** – L18. Tal elemento tem a função de resumir as ideias expostas ao longo do texto. Nota-se, portanto, que a intenção do autor é concluir o texto com uma crítica direta ao governo, responsabilizando-o pela falta de segurança do povo e exigindo que haja investimentos eficazes para a solução dos muitos problemas os quais afligem os jovens e a população em geral. Contudo, deve-se evitar o uso das palavras **“Enfim”**, **“em suma”** caso não domine como aplicá-las.

Observa-se que nas L18 e L19, na frase **“(…) precisamos que uma sociedade se sinta segura (…)”**, o autor usou o artigo indefinido feminino singular **“uma”** o qual faz remissão ao substantivo **“sociedade”**. Todavia, não se trata de qualquer sociedade, mas a que ele – autor faz parte. Logo, propõe-se que seja utilizado o artigo definido feminino singular **“a”** antes do substantivo **“sociedade”** → **“a sociedade”**.

Na sequência, o autor personifica o substantivo **“sociedade”** – L18, conferindo-lhe sentimentos no que diz respeito à segurança – L19. Em seguida, observa-se a escolha adequada da próclise na colocação do pronome átono **“se”** – L18 antes do verbo **“sentir”** o qual aparece na terceira pessoa do singular do presente do subjuntivo – **“sinta”**.

Na L19, o autor justifica sua reivindicação por segurança, exprimindo que **“(…) é necessário investimentos (…)”**. Nesse caso, se tratando da concordância nominal quando há ocorrência de expressões tais como: **“é necessário”**, **“é bom”**, **“é preciso”**, que sugerem **“necessidade”**, o adjetivo pode ficar invariável, não importando o gênero e o número do termo determinado, quando se deseja fazer uma referência de modo vago ou geral ou também fazer normalmente a concordância, como destaca Bechara (2009, p.551 - Moderna Gramática Portuguesa). Assim, concordar ou não com o substantivo ao usar a expressão **“é necessário”** torna-se facultativo.

Na L21, o autor encerra o texto com dois questionamentos na mesma forma usada na L1, isto é, dialogando com o leitor. A intencionalidade se mostra

evidente ao fornecer somente duas opções para o interlocutor: **“Contra ou a favor?”**.

Como dito no primeiro parágrafo, é possível que se lance mão dessas estratégias dialógicas numa redação. Entretanto, reafirma-se que se deve atentar para o que se pede na proposta de produção textual. Do contrário, pode-se ter prejuízo com perda de pontos.

## REDAÇÃO 2 – 2º C – ENSINO MÉDIO

### PROIBIR PUBLICIDADE DE BEBIDAS ALCOÓLICAS RESOLVE OS PROBLEMAS?

2º C

Proibir publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas?

A maioria das vezes, sempre, em outras coisas não foram resolvidos, sem propaganda, as pessoas ficam com suas ideias no estado da mente como.

Mas como eu digo anteriormente muitas vezes, há que se pensar em algumas coisas, as ideias para propaganda.

Como livro de quem desistiu de beber bebida em questão, há que pensar em propaganda, como, complicações de saúde, não há um menor o fim de beber. Logo a propaganda torna-se difícilmente de controlar, há que pensar em bebidas ou bebidas de tipo, não há que pensar que se proibem das bebidas, sem a propaganda.

Figura 5 – Cópia da redação original

**TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO ORIGINAL**  
**REDAÇÃO 2 – 2º C – ENSINO MÉDIO**

**PROIBIR PUBLICIDADE DE BEBIDAS ALCOÓLICAS RESOLVE OS PROBLEMAS?**

- L1. Na maioria das vezes resolve,
- L2. em outros casos não, porque muitas
- L3. vezes sem propaganda, a própria pessoa
- L4. com seus amigos vão atrás da mesma
- L5. forma.
- L6. Mas como eu dizia anteriormente
- L7. muitas vezes resolve, já que o
- L8. jovem em alguns casos se encanta
- L9. pela propaganda.
- L10. Com isso ele quer desfrutar
- L11. daquela bebida em questão, já que
- L12. uma ótima propaganda acaba conquistando
- L13. o cliente, no caso um menor a
- L14. fim de beber. Sem a propaganda
- L15. esse jovem dificilmente se interessa-
- L16. rá por bebida ou coisas do tipo, mas
- L17. isso não quer dizer que o privará
- L18. das bebidas sem a propaganda.

## ANÁLISE TEXTUAL

### REDAÇÃO 2 – 2º C – ENSINO MÉDIO

#### PROIBIR PUBLICIDADE DE BEBIDAS ALCOÓLICAS RESOLVE OS PROBLEMAS?

Presume-se que a seguinte frase **“PROIBIR PUBLICIDADE DE BEBIDAS ALCOÓLICAS RESOLVE OS PROBLEMAS?”** seja o título da redação. Assim sendo, destaca-se o final da frase **“os problemas”** e pontua-se que ao usar o artigo definido masculino plural – forma remissiva gramatical presa – **“os”** antes do substantivo **“problemas”** espera-se que o leitor tenha algum conhecimento prévio a respeito de quais problemas serão evitados com a proibição da publicidade de bebidas alcoólicas.

Caso não o tenha, a supressão do artigo definido **“os”** faz-se necessária para que a palavra **“problemas”** adquira um sentido mais amplo e aponte para o leitor que no percurso do texto ele descobrirá sobre quais **“problemas”** menciona o título.

Nesse sentido, sugere-se que o título seja expandido e forneça algum dado que norteie o leitor a respeito do que será tratado ao longo do texto, como por exemplo, a adição do complemento preposicionado **“de alcoolismo”**. Desse modo, o título pode ser: **“Proibir publicidade de bebidas alcoólicas resolve problemas de alcoolismo?”**

Para dar início ao primeiro parágrafo, espera-se que o aluno utilize um dos recursos da “substituição lexical” (Fig.2 – Antunes 2005, p.51) para que se faça a progressão temática do texto.

Além disso, espera-se também, que o aluno tenha internalizado que um título deve ser posicionado com destaque e que deve haver espaço entre esse e o início do primeiro parágrafo.

Contudo, observa-se que o aluno aproximou o título demasiadamente da L1, promovendo dúvida de compreensão, pois, o leitor não sabe se se trata do

título da redação ou se o autor optou por iniciar a produção do primeiro parágrafo com um questionamento.

Nota-se ainda, que nos excertos **“PROIBIR PUBLICIDADE DE BEBIDAS ALCOÓLICAS RESOLVE OS PROBLEMAS”** e **“Na maioria das vezes resolve, em outros casos não, porque muitas vezes sem propaganda (...)”** há resgate do verbo **“resolve”**, demonstrando tentativa, por parte do autor, de realizar a progressão do tema.

De igual modo, a substituição do substantivo **“publicidade”** pelo sinônimo **“propaganda”** denota que o autor internalizou que para o desenvolvimento da progressão temática deve-se valer de tais estratégias.

No entanto, observa-se que a coesão não ocorre a contento, pois o aluno usa palavras que prejudicam a *tessitura*, isto é, o sentido do primeiro parágrafo.

Não se deve partir da premissa que o leitor compreenda a intencionalidade do autor quando esse responde ao questionamento contido no título por meio da frase **“Na maioria das vezes resolve”**.

Por isso, sugere-se que o aluno introduza no primeiro parágrafo a substituição do verbo no infinitivo impessoal **“proibir”** pelo substantivo correspondente (forma nominal do verbo) **“proibição”** o qual será precedido pelo artigo definido feminino singular **“a”** → **“a proibição”**.

Em seguida, recomenda-se a combinação da preposição **“de”** + artigo definido feminino singular **“a”** → **“da”**, a preservação do substantivo **“propaganda”** – escolha do autor, da preposição **“de”**, do substantivo **“bebidas”** acompanhado do adjetivo **“alcoólicas”**.

Para expressar um posicionamento propõe-se que o aluno use o advérbio de negação **“não”**, seguido do verbo no presente do indicativo **“ser”** → **“é”** e a substituição do verbo no presente do indicativo **“resolve”** pelo substantivo **“solução”** o qual será precedido pelo artigo definido feminino singular **“a”** → **“a solução”** → **“A proibição da publicidade de bebidas alcoólicas não é a solução (...)”**.

Como resultado, a reescrita da frase tomará um novo formato e cumprirá a função da coesão sequencial, ou seja, tornará mais clara para o leitor a progressão temática.

Dando sequência à análise faz-se imprescindível ressaltar e comentar algumas escolhas feitas pelo autor da presente produção textual.

Observa-se que o produtor nas L1 e L2 usa a frase **“Na maioria das vezes resolve, em outros casos não (...)”**. Espera-se que ele tenha conhecimento que a palavra **“vezes”** não deve ser substituída por **“casos”**, pois não são parassinônimos.

Assim, o autor pode utilizar mais um recurso constante no quadro de Antunes (2005, p.51) para realizar a retomada por elipse nominal, a qual é definida pela omissão de termos da oração sem que nela haja prejuízo.

Tal fenômeno faz parte da coesão referencial a qual se apresenta, nesse caso, pelo pronome indefinido **“outras”** que exerce a função de pronome substantivo, pois ocupa o lugar do substantivo **“vezes”** e ao mesmo tempo faz remissão a esse. Para tanto, é necessário o apagamento do substantivo **“casos”**.

Dessa forma, na proposta de reescrita tem-se: **“Na maioria das vezes resolve, em outras não”**.

Ainda na mesma frase, nota-se que no final o autor se vale da elipse verbal, com o apagamento do verbo no presente do indicativo **“resolve”** e colocando em evidência o advérbio de negação **“não”**. Dessa forma evitou-se a repetição dispensável do verbo **“resolve”**.

No fragmento das L1, 2, 3, 4 e 5 **“Na maioria da vezes resolve, em outros casos não, porque muitas vezes, sem propaganda, a própria pessoa com seus amigos vão atrás da mesma forma (...)”** destaca-se que houve uma tentativa por parte do autor do texto de substituir palavras como fossem parassinônimas.

Todavia, ressaltamos que **“maioria”** e **“muitas”** não possuem o mesmo sentido semântico, uma vez que , **“na maioria das vezes”** significa **“na maior**

**parte das vezes** – locuções adverbiais seguidas de um complemento preposicional.

Já **“muitas vezes”** é uma expressão composta pelo pronome indefinido **“muitas”** que por relacionar-se com o substantivo **“vezes”** sofre flexão de gênero e número.

Assim, a expressão **“muitas vezes”** indica apenas que algo foi feito mais de uma vez, sendo realizado de forma repetida, sem quantidade pré-definida.

Permite-se dizer ainda, que tal expressão é sinônimo de alguns advérbios tais como: **frequentemente**, **repetidamente**, **reiteradamente**, **sistematicamente**, **regularmente**.

Ao usar **“maioria”** e **“muitas”** como se ambas tivessem o mesmo sentido, o autor modificou o que propunha dizer, gerando dúvidas no ato da leitura.

No que concerne à conjunção **“porque”**, pontua-se que essa apresenta uma relação conectiva de causalidade, uma vez que se expressa pela ligação de orações.

Todavia, supõe-se que o autor tenha planejado usar tal conjunção com força de explicação, não causa.

Nas L3, 4 e 5, a frase **“sem propaganda, a própria pessoa com seus amigos vão atrás da mesma forma (...)”** espera-se que ao usar **“a própria pessoa”**, o autor já tenha mencionado de quem se trata, ou seja, que em algum momento do texto tal pessoa tenha sido apresentada ao leitor.

Uma vez utilizado o artigo definido – forma remissiva gramatical presa **“a”**, o conhecimento prévio do leitor será ativado para que se compreenda sobre qual pessoa se fala.

No entanto, ao ler o texto, nota-se não ser o caso, pois, se o fosse, teria ocorrido um processo anafórico, isto é, de remissão à informação que precede o artigo definido **“a”**.

Na sequência, aguça-se a atenção para o uso da palavra **“própria”** antes do substantivo **“pessoa”**. Deve-se ressaltar que o autor pretendeu enfatizar o

substantivo **“pessoa”** e por isso se valeu da palavra **“própria”** a qual nesse caso atua como um pronome demonstrativo de reforço.

Vale pontuar também, que se pode acrescentar antes da palavra **“sem”** a palavra **“mesmo”** como conjunção concessiva, sinônimo de **“ainda que”**, **“embora”**.

Logo, para que a coesão se faça sugere-se que o artigo **“a”** e a palavra de reforço **“própria”** sejam substituídos pelo pronome indefinido **“qualquer”** → **“qualquer pessoa”** → **“Mesmo sem propaganda, qualquer pessoa (...)”**.

Ainda na frase em análise **“sem propaganda, a própria pessoa com seus amigos vão atrás da mesma forma (...)”** nota-se a presença do pronome possessivo **“seus”**, desempenhando a função de pronome adjetivo, pois acompanha o substantivo **“amigos”**. Segundo Bechara (1999) os pronomes possessivos *“São os que indicam a posse em referência às três pessoas do discurso”* a saber:

Pessoas do discurso	Pronomes possessivos
1ª pessoa (singular)	meu, minha, meus, minhas
2ª pessoa (singular)	teu, tua, teus, tuas
3ª pessoa (singular)	seu, sua, seus, suas
1ª pessoa (plural)	nosso, nossa, nossos, nossas
2ª pessoa (plural)	vosso, vossa, vossos, vossas
3ª pessoa (plural)	seu, sua, seus, suas

Figura 6: Quadro ilustrativo – Moderna Gramática Portuguesa – Bechara (1999)

Assim sendo, a regra normativa pontua que os pronomes possessivos equivalem a um adjunto adnominal, concordam em gênero e número com o substantivo o qual designa o objeto possuído, e em pessoa com o possuidor do objeto em causa.

Todavia, na frase **“(...) a própria pessoa com seus amigos (...)”**, **“a pessoa”** não detém a posse dos amigos, apenas mantém uma relação social. Nesse caso, o pronome **“seus”** somente determina os substantivos envolvidos **“pessoa”** e **“amigos”** dentro de um dado contexto da língua oral.

Ressalta-se também, que há de se ter cuidado ao transferir para a escrita os pronomes ditos possessivos. Faz-se pertinente o domínio da variação de significado em determinadas situações, pois caso contrário pode haver comprometimento semântico do texto.

Assim, a coesão pode ser aplicada com a supressão do pronome **“seus”** e a preservação da preposição **“com”** seguida do substantivo **“amigos”** → **“com amigos”**.

A escolha de redigir **“vão atrás da mesma forma”** sugere reflexão a respeito de algumas indagações possíveis, tais como:

- Vão atrás do quê?
- A que forma se refere o autor?

Para ser **“da mesma forma”** tem que haver menção prévia com relação a outro tipo de forma. Caso não haja, a sugestão é que seja suprimida.

Até o momento, a menção do que **“a pessoa”** e **“os amigos”** possivelmente buscariam não foi apresentada. Assim, observa-se mais uma vez, que o autor parte do pressuposto que o leitor tem conhecimento do que está implícito na escrita.

Acrescentamos, porém, que houve uma tentativa por parte do autor de fazer uma relação referencial. No entanto, o produtor do texto não atentou para a necessidade de fornecer dados que permitissem a coesão referencial.

Nas L6, 7, 8 e 9 – **“mas como eu dizia anteriormente muitas vezes resolve, já que o jovem em alguns casos se encanta pela propaganda”** – espera-se que o aluno tenha introjetado que não se abre parágrafo e/ou frase com a conjunção adversativa **“mas”**, pois, essa tem a função de ligar orações que estão em oposição ou contraste entre si, o que não observa-se aqui.

Nota-se além, que o autor da frase trouxe uma forma de expressão comumente usada no âmbito da oralidade, ou seja, no nível conversacional (inter e intraturnos) esquecendo-se que na escrita, produção de um texto, toda cautela é válida com relação à transposição da forma falada para a escrita.

Em **“como eu dizia anteriormente”** o autor demonstra um movimento circular, uma vez que o verbo **“dizia”** encontra-se no pretérito imperfeito do indicativo, isto é, se refere a um fato ocorrido no passado, mas que não foi completamente terminado. Expressando, assim, uma ideia de continuidade e de duração no tempo.

Desse modo, ao usar o advérbio de tempo **“anteriormente”** o autor expresso ênfase desnecessária. Para evitar a redundância propõe que o referido advérbio seja suprimido.

Em **“muitas vezes resolve”** – a insistência do autor torna-se evidente quando repete tal frase. Propõe-se que a frase acima seja reescrita para que não incorra em repetição irrelevante.

Importante destacar também que o uso da primeira pessoa do singular do caso reto **“eu”** numa redação, exige precaução, uma vez que tal escolha deve ser muito bem pensada.

Um texto argumentativo de opinião permite o uso da primeira pessoa do singular, mas também exige muita atenção do produtor para que não incorra em mudança para terceira pessoa no meio do desenvolvimento dos argumentos. Dessa forma, torna-se mais prudente que opte pela terceira pessoa e não pela primeira do singular.

Ao usar **“já que”** – expressão que representa encadeamento de marca linguística a qual tem função de estabelecer dados tipos de relação entre os enunciados que compõem o texto, como no caso, a argumentativa, destaca-se que logo a seguir, o autor confunde o leitor ao substituir o referente apresentado até momento – **“própria pessoa”** e **“amigos”** por **“jovem”**.

A sugestão é que se utilize a coesão lexical por hiperônimo, isto é, que substitua o substantivo hipônimo **“jovem”** pela palavra hierarquicamente superior com sentido abrangente **“juventude”**.

Espera-se que o autor tenha exemplificado alguns casos para evitar que o leitor tenha dúvidas e compreenda com maior clareza **“a quais casos”** o autor se refere na frase **“em alguns casos”**.

Porém, não se observa em nenhum momento durante a leitura do texto, referência aos **“casos”** mencionados na frase acima. Logo, propõe-se que a frase seja reestruturada com acréscimo de exemplos referentes à **“alguns casos”**.

Nas L10, 11, 12, 13 e 14 – **“Com isso, ele quer desfrutar daquela bebida em questão, já que uma ótima propaganda acaba conquistando o cliente, no caso um menor a fim de beber”** – ao usar o elemento coesivo **“com isso”**, observa-se tentativa de indicar uma ideia ou fato como consequência de outro e concluir o argumento.

Porém, o objetivo não foi alcançado pelo fato de o autor não ter conseguido ligar a argumentação anterior de forma clara e precisa para que no leitor não promovesse dúvida quanto ao referente de **“isso”**. No entanto, cabe inferir que o elemento coesivo – pronome demonstrativo **“isso”** faz remissão ao que foi dito a respeito de o **“jovem que se encanta pela propaganda”** – nas L8 e L9.

Já o pronome reto de terceira pessoa do singular **“ele”** representa um dos mecanismos de coesão pontuados por Halliday & Hasan (1976 apud Koch, 2016, p. 18,19) denominado referência pessoal anafórica, pois o pronome **“ele”** exerce a função de evitar a repetição do substantivo **“jovem”**.

Em suma, os pronomes pessoais de terceira pessoa são formas remissivas gramaticais livres, ou seja, não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas podem ser utilizados para fazer remissão anafórica ou cataforicamente a um ou mais constituintes do universo textual.

Além disso, os pronomes têm a função de fornecer ao leitor instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual a conexão deve ser estabelecida.

L11 – **“daquela bebida em questão (...)”**

Usa-se os pronomes demonstrativos para explicitar a posição de dada palavra em relação a outras ou ao contexto. Tal relação pode-se dar em termos de espaço, tempo ou discurso. Além disso, quando bem empregados, os

pronomes demonstrativos são eficientes elementos de coesão entre o que se diz, o que já foi dito e o que será dito.

No excerto acima, o uso do pronome demonstrativo adjetivo **“daquela”** denota que o autor usou-o como um elemento de coesão, mas que não foi suficiente para localizar o leitor quanto à posição do substantivo **“bebida”** no espaço, no tempo ou no discurso, uma vez que nada se sabe sobre tal bebida: tipo, qualidade, nome etc.

Assim sendo, a atenção torna-se promordial, pois, em dadas situações o uso dos pronomes demonstrativos pode ser produtivo ou problemático. Para que haja amplitude no campo semântico, sugere-se que o pronome **“daquela”** seja suprimido, acrescentada a preposição **“de”** antes da palavra **“bebida”** e o marcador de plural **“s”** no final: **“bebida”** → **“de bebidas”**.

Segundo Aurélio (1999, p.1684) a expressão **“em questão”** significa: **sobre o que se discute, em apreço, em foco** – e diz respeito à pessoa ou coisa.

O autor usou a expressão **“em questão”** referindo-se ao substantivo **“bebida”**, porém, não atentou para a explicação sobre qual bebida relatava o texto. Assim, a expressão **“em questão”** tornou-se nula face ao substantivo **“bebida”**, pois as informações referentes à palavra **“bebida”** foram insuficientes, prejudicando desse modo a fruição da leitura. A sugestão é que a frase seja reescrita com a exclusão da expressão **“em questão”**.

Em seguida, o aluno usou o elemento conectivo nas L7 e L11 **“já que”** o qual desempenha as funções de **causa, consequência** ou **explicação de uma ação**, um **fenômeno** etc.

Todavia, se pelo menos um dos conectivos fosse substituído por **“uma vez que”**, por exemplo, o aluno demonstraria maior conhecimento a respeito da aplicabilidade dos conectores textuais.

Nas L12 e L13 **“uma ótima propaganda acaba conquistando o cliente”** percebe-se a escolha do autor pela locução verbal **“acaba conquistando”**. Contudo, recomenda-se que sejam evitadas as locuções compostas por gerúndio, que reorganize a frase e opte por formas mais

abrangentes tais como: **“sempre conquista”**, **“geralmente conquista”** ou **“por vezes conquista”**.

Ao usar **“o cliente”** o autor sugere ao leitor que todo aquele que assiste qualquer ótima propaganda se torna cliente. Ocorre que há grande diferença entre ser cliente de uma propaganda e ser um possível consumidor do produto apresentado por um comercial.

Explica-se que o **“cliente”** é aquele que contrata os serviços de uma empresa de publicidade para promover dado produto. Já o **“consumidor”** é aquele que assiste à propaganda pelos meios de comunicação, os quais são os veículos de transmissão e apresentação de determinado produto, ou seja, tal pessoa pode ou não se identificar com o produto e tornar-se consumidor.

Recomenda-se então, que o aluno aplique o mecanismo de coesão nominal por substituição, apague o substantivo **“cliente”** e escreva **“consumidor”**.

O fragmento extraído das L13 e L14 apresenta o elemento coesivo **“no caso”** intencionalmente utilizado pelo autor para nortear o leitor com relação ao tipo de referente ao qual ocorre remissão → **“um menor”**. Contudo, faz-se necessário o uso da vírgula após a expressão **“no caso”** → **( , )**

Na linguagem informal usa-se a expressão **“a fim de”** para indicar interesse em alguém ou em fazer algo. Já na gramática, a locução prepositiva **“a fim de”** significa **“com o objetivo de”**, **“com finalidade de”**, **“com o desejo de”**.

Se o texto é argumentativo e opinativo recomenda-se que o autor use um elemento coesivo diferente do encontrado na fala, pois, as marcas de oralidade podem ir de encontro à proposta e comprometer o equilíbrio do texto.

Como sugestão tem-se: **“um menor que intenciona beber”**, **“um menor que tem o objetivo de beber”**.

As L14, 15, 16, 17 e 18 são compostas pela oração **“sem a propaganda esse jovem dificilmente se interessará por bebida ou coisa do tipo, mas isso não quer dizer que o privará das bebidas sem a propaganda.”**

A observação pertinente a fazer diz respeito ao modo circular da oração que finaliza a redação, ou seja, a repetição irrelevante de determinadas palavras as quais poderiam ser reorganizadas de maneira a não prejudicar a leitura.

Nota-se também, que o autor finaliza o texto com o posicionamento que retoma o título da proposta. Ao dizer que **“sem a propaganda esse jovem dificilmente se interessará por bebida”** o autor deixa clara a sua opinião e admite que a propaganda é a principal responsável por incentivar a juventude a consumir bebida alcoólica.

No entanto, logo em seguida, o que foi colocado como baixa probabilidade de ocorrência do oposto, pelo uso do advérbio de modo **“dificilmente”** – logo é demolido com a frase composta pela conjunção adversativa **“mas”** → **“mas isso não quer dizer que o privará das bebidas sem a propaganda”**, isto é, o que a princípio era um posicionamento que tinha por objetivo encerrar a redação, agora contradiz a opinião formada pelo autor e lança um possível reinício do tema. Em virtude disso, a dúvida atinge o leitor no que se refere à real influência da propaganda sobre o jovem quanto ao consumo de bebidas alcoólicas.

Também vale destacar o dispensável uso do elemento coesivo **“ou coisa do tipo”**, assim como o uso inadequado do pronome demonstrativo **“esse”**, já pontuado detalhadamente *no* presente trabalho.

Portanto, sugere-se que sejam suprimidos o elemento coesivo **“ou coisa do tipo”**, o pronome demonstrativo **“esse”**, que seja substituído o substantivo hipônimo **“jovem”** pelo hiperônimo **“juventude”** que apresenta sentido abrangente.

## REDAÇÃO 3 – 1º A – ENSINO MÉDIO

### A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL.



Figura 7: cópia da redação original

**TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO ORIGINAL**  
**REDAÇÃO 3 – 1º A – ENSINO MÉDIO**

**A redução da maioria penal.**

- L1. Sou praticamente contra, porque tem
- L2. muitos jovens na vida errada, fazendo coisas
- L3. sem pensar, saindo da escola, ou seja,
- L4. abandonando os estudos, eles fazem coisas que
- L5. não tem futuro algum.
- L6. Por conta desses jovens adolescentes muitas
- L7. pessoas ficam inseguras, passa a não ter
- L8. segurança na rua ou, qualquer outro lugar.
- L9. eles ficam muito violentos, por conta desses
- L10. jovens que violam a lei com esse exemplo, os outros
- L11. adolescentes passam a fazer a mesma coisa e
- L12. assim vai gerando mais jovens criminosos.
- L13. Muitos vão pelo caminho errado, outros
- L14. pretendem fazerem o que quiserem achando
- L15. que da forma que eles fazem está correta, em
- L16. minha opinião os estudos vem primeiro, pensa
- L17. no que quer ser no futuro, e esquece essa
- L18. parte do crime porque com isso não tem
- L19. futuro.

## ANÁLISE TEXTUAL

### REDAÇÃO 3 – 1º A – ENSINO MÉDIO

### A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

A proposta dessa atividade sugere que o aluno produza um texto dissertativo argumentativo, ou seja, que expresse por meio de argumentos lógicos o seu posicionamento a respeito do que pode ser acarretado com **“a redução da maioria penal”**. Desse modo, espera-se que o aluno reflita sobre o tema e desenvolva um texto de forma coesa, que promova bom entendimento para o leitor.

Quando se pede posicionamento espera-se que o autor se coloque de modo claro e objetivo, seja na forma oral ou escrita.

Logo na abertura do primeiro parágrafo – o aluno realiza o oposto do que se espera de alguém que deve colocar sua opinião a respeito de um dado tema.

O excerto da L1 **“sou praticamente contra (...)”** justifica o que pontuou-se acima, pois, o advérbio de modo **“praticamente”** sinaliza incerteza quanto ao posicionamento do autor perante a **“redução da maioria penal”**.

Com intuito de maior clareza sobre o que pensam alguns teóricos no que concerne aos advérbios, tratar-se-á de modo sucinto a seguir, uma vez que o tema, além de controverso é bastante extenso e não abrange o escopo do nosso trabalho.

De acordo com Bechara (1999) advérbio é:

*a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial.*

O advérbio **“praticamente”** significa no dicionário online Priberam da Língua Portuguesa: (prático + -mente) advérbio  
1. De forma prática (ex.: aprendemos praticamente).2. Indica uma aproximação

a um ponto, a um nível, a uma situação, etc.(ex.: a biblioteca tem praticamente 10000 livros; ele praticamente não comeu). = **QUASE**

Além da definição e significado, merece destaque a visão de Neves (2000, p.237) a qual apresenta dentro da categoria de advérbios modalizadores, a subdivisão semântica denominada de delimitadores – os quais fixam condição de verdade, delimitam o âmbito do enunciado, a saber: basicamente, praticamente, rigorosamente, historicamente etc.

Ainda dentro dessa categoria há outros tipos de modalizadores, como por exemplo os terminados no sufixo **“mente”**, cuja maioria denota opinião, certeza ou dúvida do enunciador a respeito do que se diz.

Com base na escolha do autor pelo advérbio **“praticamente”** na frase L1 **“Sou praticamente contra”** e o que foi pontuado sobre o que dizem alguns estudiosos, conclui-se que o autor poderia valer-se de uma forma mais ponderada para sinalizar para o leitor que ainda não possuía uma opinião concreta a respeito da redução ou não da maioria penal, isto é, em vez de usar a frase **“praticamente contra”** mais produtivo seria se usasse, por exemplo: **“Nem sempre podemos nos posicionar contra ou a favor da redução da maioria penal, uma vez que se trata de um tema polêmico e muito complexo (...)”**

Outra ressalva que merece menção diz respeito ao uso que o autor faz da primeira pessoa do singular **“eu”** implícita na forma verbal **“sou”** como ideia inclusiva para referir-se à indecisão do seu posicionamento a favor ou contra à redução da maioria penal.

Sabe-se que um texto dissertativo argumentativo pode ser escrito na terceira pessoa do plural a qual denomina-se dissertação objetiva ou na primeira pessoa do singular denominada subjetiva. Assim, na forma objetiva de escrita não há identificação direta do autor para o leitor, pois os argumentos são apresentados de modo impessoal.

Tais estratégias argumentativas conferem ao texto certa imparcialidade, ainda que se note a visão do autor na discussão. Já na dissertação subjetiva o autor se apresenta por meio do uso da primeira pessoa do singular **“eu”**,

revelando que os argumentos são resultados da opinião pessoal daquele que escreve. Nesse sentido, ao escrever a abertura do primeiro parágrafo L1 **“Sou (...)”** o autor sugere para o leitor que optou pela dissertação subjetiva e espera-se que esse a mantenha ao longo da argumentação.

É importante observar que em vários momentos o autor transporta expressões e/ou palavras do universo conversacional para a escrita. A exemplo disso selecionamos os seguintes excertos: L2 **“vida errada”**, L3 **“sem pensa”**, L4 e L5 **“coisas que não tem futuro algum”**, L6, L7 e L8 **“muitas pessoas ficam inseguras, passa a não ter segurança”**, L6 e L9 **“Por conta”**, L12 **“vai gerando”**, L13 **“caminho errado”**, L17 e L18 **“essa parte do crime”**, L18 e L19 **“não tem futuro”**.

Ao usar nas L2 **“vida errada”**, L4 e L5 **“coisas que não tem futuro algum”**, L13 **“caminho errado”** e L19 **“não tem futuro”**, o aluno sugere ao leitor que tais expressões sejam comumente faladas no meio da comunidade que frequenta ou vive. Geralmente, quando grupos de adolescentes intencionam dizer que certo indivíduo não exerce boa conduta ou não segue dados preceitos estabelecidos pela sociedade costuma-se dizer que tal indivíduo está em uma **“vida errada”**, em um **“caminho errado”** ou simplesmente **“numa errada”**.

Reitera-se assim, que o uso de palavras e expressões extraídas do ambiente da oralidade é válido somente se a proposta textual assim o permitir, pois caso contrário, o aluno pode ter problema na contagem final dos pontos.

Nesse sentido, a coesão do texto pode ser preservada se o aluno optar por substituir as expressões oralizadas **“vida errada”** e **“caminho errado”** por **“más escolhas”**, por exemplo.

Nas L4 e L5 **“coisas que não tem futuro algum”** nota-se que o autor utiliza o substantivo **“coisas”** para não explicitar o que certos jovens fazem ao tomarem rumos duvidosos.

A palavra **“coisa”** é mais um exemplo de marca de oralidade evidenciada no texto em análise, pois, serve de atalho para quase tudo o que se deseja condensar em determinada dissertação. Segundo as gramáticas de Língua Portuguesa, a palavra **“coisa”** pode ser substantivo, adjetivo, advérbio ou verbo.

De acordo com o Dicionário Aurélio (1999, p.498):

*De coisa + -ar. Verbo transitivo direto. Bras. Pop.1.Refletir, matutar; imaginar. Verbo transitivo indireto. 2.Bras. Pop. Cuidar; preparar: F. está coisando do almoço. Verbo intransitivo. 3.Refletir, matutar.*

O substantivo **“coisa”** representa não apenas um universo de palavras e expressões, mas também uma economia da fala, ou seja, pela ausência de dada palavra que expresse exatamente o que o locutor planeja dizer, elege-se como substitutivo a palavra **“coisa”** para solucionar qualquer impasse na comunicação.

Todavia, há de se ter muito cuidado ao escolher a palavra **“coisa”** para expressar uma ideia, uma vez que se corre o risco de confundir o leitor, caso tal palavra não seja bem empregada. Ademais, ao eleger a palavra **“coisa”** numa redação por exemplo, pode-se caracterizar que o aluno não possui um bom vocabulário e por isso, se vale desse artifício.

Ainda na frase das L4 e L5 **“coisas que não tem futuro algum”** destacamos o final **“não tem futuro algum”** que de igual modo denota a presença do uso da fala no texto do aluno, pois, em nenhum momento houve comparação com o tempo passado para justificar o uso da palavra **“futuro”**. **“Ter futuro”** e **“Não ter futuro”** exprimem uma ideia de que **“algo não terá bons resultados a médio ou longo prazo”**. Diz-se também que **“uma pessoa é sem futuro”** quando essa **“não quer dar continuidade aos estudos”, “não quer trabalhar”**. Desse modo, espera-se que o aluno busque uma palavra ou frase que possa exprimir a sua ideia, mas que não denote proximidade com o âmbito oral.

Ao usar o pronome indefinido **“algum”** no final da frase **“não tem futuro algum”**, o autor demonstrou ter internalizado que se a palavra **“algum”**, estiver após o substantivo a que se refere, essa assume valor negativo.

Já ao usar a locução prepositiva **“Por conta”** nas frases da L6 **“Por conta desses jovens adolescentes muitas pessoas ficam inseguras (...)”** e L9 **“por conta desses jovens que violam a lei (...)”** presume-se que o autor objetivou dizer que a razão de algumas pessoas se tornarem inseguras nas ruas

seria por causa de certos jovens enveredarem por caminhos contrários à Lei, ou seja, por tornarem-se infratores.

Porém, o uso de **“por conta de”** como sinônimo de **“por causa de”** não é adequado, uma vez que, **“por conta de”** significa **“a cargo de”** ou **“por responsabilidade de”**.

Nesse sentido, a escrita adequada das frases das L6 e L9 seria: **“Por causa desses jovens adolescentes muitas pessoas ficam inseguras (...)”** e **“por causa desses jovens que violam a lei (...)”**.

Como já pontuado, deve-se ter cautela no que concerne ao uso dos pronomes demonstrativos, por exemplo **“desses jovens”** - pois, uma vez utilizados há de se ter certeza de uma referência prévia no texto para esclarecer quem são tais jovens. Do contrário, propõe-se que use os pronomes indefinidos **“certos”**, **“alguns”**, **“determinados”**.

A mesma ocorrência se faz presente nas L17 e L18 **“essa parte do crime”** com relação ao uso do pronome demonstrativo adjetivo **“essa”** como se o leitor soubesse de qual **“parte do crime”** e de que **“tipo de crime”** se refere o texto.

Da mesma maneira, ao usar a combinação da preposição **“de”** + artigo definido masculino singular **“o”** → **“do”** espera-se que o leitor possa resgatar informações que contribuam para o entendimento a respeito do que se trata. Mas, se não for possível, a sugestão é que o autor escolha palavras de sentido mais amplo: **“parte do crime”** → **“a criminalidade”**.

Alguns verbos usados no texto merecem atenção, pois o autor demonstra não ter concretizado os tempos verbais, modos e sua aplicabilidade. Destacam-se nas L1 **“tem”**, L3 **“pensa”**, L7 **“passa”**, L12 **“vai gerando”**, L14 **“pretendem fazerem o que quiserem achando (...)”**, L16 **“vem”**, **“pensa”**.

Nota-se que na L1, o uso do verbo **“ter”** com sentido de **“haver”** é frequentemente adotado na oralidade. No entanto, não é considerado uso oficial na norma escrita padrão. Já o verbo **“existir”** pode ser outra opção, mas esse deve ser flexionado em número como demonstra-se a seguir.

Na frase **“(...) porque “tem” muitos jovens na vida errada (...)”** – o autor aplica o verbo **“ter”** no presente do indicativo, todavia, sugere-se que o autor escolha o verbo **“existir”** na terceira pessoa do plural do presente do indicativo → **“(...) porque “existem” muitos jovens na vida errada (...)”**.

Caso a opção seja pelo uso do verbo **“haver”** a situação torna-se diferente, pois, esse permanece na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, não concordando com o referente no plural **“muitos jovens”**. Assim, a frase pode ser → **“(...) porque “há” muitos jovens na vida errada (...)”**.

Nas L2 e L3 **“(...) fazendo coisas sem “pensa” (...)”** infere-se que o verbo em destaque esteja no presente do indicativo. Todavia, salienta-se que esse deveria estar no modo infinitivo impessoal acompanhado pelo marcador de infinitivo **“r”**.

Tal fenômeno tem sido recorrente na escrita dos usuários das mídias sociais. Na fala poucas são as pessoas que pronunciam o marcador de infinitivo, ou seja, geralmente a letra **“r”** é suprimida e o tempo verbal automaticamente é modificado, passando do infinitivo **“pensar”** para um “possível” presente simples **“pensa”**.

Esse fenômeno pode-se chamar de *sui generis*, pois, embora pareça o presente simples **“pensa”**, na verdade, é o infinitivo impessoal pronunciado como se tivesse a tonicidade localizada na última sílaba → **“pensá”**.

Desse modo, a marca do infinitivo é substituída por um acento agudo imaginário o qual somente distingue-se no momento da pronúncia.

Em suma, conclui-se que a supressão da marca de infinitivo **“r”** transportada para a escrita pode causar problema de compreensão no contato com a leitura, uma vez que a coesão textual torna-se deficiente.

Espera-se que o aluno tenha em mente que se deve reconhecer que a escrita das mídias sociais é determinada por regras diferentes das da norma escrita padrão e que por isso, no momento da produção textual há de se ter cautela para que se faça a devida distinção e não resulte em inadequação.

O excerto das L6, 7 e 8 **“(...) muitas pessoas ficam inseguras, passa a não ter segurança na rua ou qualquer outro lugar” (...)** é um exemplo de inadequação de concordância verbal, isto é, ao usar o verbo **“passar”** na terceira pessoa do singular **“passa”**, o autor não percebeu que o verbo **“passar”** deve concordar com **“muitas pessoas”** que está no plural e como tal, o verbo também deve estar na terceira pessoa do plural → **“passam”**.

Além disso, neste fragmento percebe-se que o autor usa o adjetivo **“inseguras”** – L7, referindo-se à **“muitas pessoas”** L6 e L7, mas logo a seguir reforça a ideia de **“insegurança”** ao usar a frase **“passa a não ter segurança”**, gerando dessa forma um movimento circular desnecessário.

A sugestão que se faz é que sejam suprimidas as partes do trecho **“ficam inseguras”** e **“na rua ou qualquer outro lugar”** e seja preservado o complemento já modificado no âmbito da concordância verbal **“passam a não ter segurança”**.

Assim sendo, reescrita do trecho pode ser: **“muitas pessoas passam a não ter segurança em todos os lugares”**.

Na L12 **“vai gerando”** o autor usa uma locução verbal composta pelo verbo auxiliar **“ir”** no presente do indicativo seguido do verbo principal **“gerar”** na forma do gerúndio. Tal uso não seria inadequado se o autor estivesse num ambiente conversacional.

Todavia, o autor deve atentar para a proposta de produção de um texto argumentativo de opinião. Sendo assim, sugere-se que faça o apagamento da locução verbal **“vai gerando”** e aplique a substituição pelo verbo **“surgir”** na terceira pessoa do plural do presente do indicativo **“surgem”** o qual fará referência ao substantivo **“jovens”** L10.

O trecho das L13, 14 e 15 **“(...) outros pretendem fazerem o que quiserem achando que da forma que eles fazem está correta (...)**” demonstra que houve exaustivo empenho por parte do autor para reproduzir seu conhecimento concernente aos verbos e respectivos tempos.

Todavia, ao agrupá-los no período acima, seu intento não se concretiza coesivamente, uma vez que, a terceira pessoa do plural **“eles”** é a que os verbos se referem e, por isso, o autor culminou por se confundir quanto à forma adequada que deveria resultar.

Ao examinar o fragmento **“(…) outros pretendem fazerem o que quiserem (...)”** – nota-se que o aluno usou o verbo **“pretender”** da maneira condizente à terceira pessoa do plural **“eles”** em concordância com o presente do indicativo **“pretendem”**. No entanto, espera-se que um aluno que cursa o ensino médio já tenha introjetado que uma locução verbal composta por dois verbos, um auxiliar e outro principal, estando o primeiro no presente do indicativo, o segundo estará no infinitivo impessoal **“fazer”**, não no infinitivo pessoal **“fazerem”**.

Espera-se ainda, que ele perceba que o infinitivo impessoal é o nome do verbo, no caso, **“fazer”** e que o infinitivo pessoal é aquele que está ligado às pessoas do discurso: **fazer eu, fazeres tu, fazer ele, fazermos nós, fazerdes vós, fazerem eles.**

Além disso, a construção no final do excerto **“(…) outros pretendem fazerem o que quiserem (...)”** → **“o que quiserem”** não está de acordo com o que se espera da norma escrita padrão, pois, em vez de usar o infinitivo pessoal **“quiserem”** – o aluno deveria utilizar o verbo **“querer”** no presente do indicativo **“querem”** na terceira pessoa do plural.

A sugestão que pode-se apresentar é que o período seja reescrito, com base no procedimento da seleção lexical, isto é, escolha de palavras semanticamente próximas, as quais contribuirão para uma melhor compreensão do que se deseja dizer: **“(…) outros pretendem fazer o que bem querem por pensar que assim estão certos (...)”**.

No final do texto, nas L15, 16, 17, 18 e 19 – espera-se que o título seja retomado para que haja um posicionamento efetivo quanto à opinião do autor a respeito dos argumentos por ele usados no texto.

No entanto, ele não se posiciona somente com relação ao que pensa sobre o valor dos estudos, mas elabora também um aconselhamento para que o jovem reflita sobre o futuro que deseja ter e encerra advertindo que esse deve se desvencilhar do crime, pois tal caminho não leva a nada.

É fundamental destacar que o aluno embora esteja no ensino médio, ou seja, prestes a ingressar no ensino superior, ainda deixa muito a desejar no que diz respeito, não somente, às normas básicas da escrita padrão de um texto dissertativo argumentativo, mas como também no que concerne à pontuação, à concordância verbal e nominal e ao exíguo vocabulário que o obriga a repetir palavras desnecessariamente.

Observou-se também, que durante a leitura, em momento algum houve a realização da retomada para que se fizesse a progressão temática. Por não ter desenvolvido o movimento de retomada, o autor acabou divagando no campo das ideias e com isso, tomou direções que prejudicaram sobremaneira, não somente o cumprimento das três características basilares de um texto dissertativo argumentativo (apresentação do ponto de vista, discussão dos argumentos e análise crítica do texto), como também a coesão textual e a conclusão do texto.

**REDAÇÃO 4 – 2º C – ENSINO MÉDIO**  
**PROIBIR. PUBLICIDADE DE BEBIDAS ALCOÓLICAS RESOLVE**  
**OS PROBLEMAS.**

04.03.16  
 00000000

████████████████████ 2º C.

Proibir. publicidade de bebidas  
 Alcoólicas resolve os problemas.

NA OPINIÃO DE MUITOS ISSO SERIA,  
 BEM PRESUDICIAL, PORQUE MUITOS BEBEM  
 PARA ESQUECER OS PROBLEMAS, AMORES E  
 TAMBÉM PARA DISTRAÇÃO E COMEMORAÇÕES,  
 MAS SERIA BOM PARA AQUELAS PESSOAS  
 DE MENOR IDADE, PORQUE ELAS BEBEM  
 E FAZEM COISAS ABSURDAS.

A PUBLICIDADE AJUDA AS MARCAS DE  
 BEBIDAS VENDEREM MAIS PORQUE, MOSTRAM  
 MULHERES BONITAS, PESSOAS FELIZES E  
 MUITA COBITAÇÃO E ISSO É UMA VISUALIZA-  
 ÇÃO PELAS PESSOAS QUE ACEITAM E LOGO  
 DEPOIS ESTÃO COMPRANDO AS ~~per~~ BEBIDAS  
 OU OQUE ESTÁ NA PROPAGANDA.

TAMBÉM TEM AQUELAS PROPAGANDAS DE  
 ARGUMENTOS COM AÍTO TECH DE GORDURA QUE  
 CHAMA A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS, QUE HOJE  
 ESTÃO COM A PORCENTAGEM DE OBESIDADE  
 DE MUITO ALTA.

Figura 8: cópia da redação original

## TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO ORIGINAL

### REDAÇÃO 4 – 2º C – ENSINO MÉDIO

#### **Proibir. publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas.**

- L1. Na opinião de muitos isso seria,  
L2. bem prejudicial, porque muitos bebem  
L3. para esquecer os problemas, amores e  
L4. também para distração e comemorações,  
L5. mais seria bom para aquelas pessoas  
L6. de menor idade, porque elas bebem  
L7. e fazem coisas absurdas.
- L8. A publicidade ajuda as marcas de  
L9. bebidas venderem mais porque, mostram  
L10. mulheres bonitas, pessoas felizes e  
L11. muita curtidão e isso é uma vizualiza-  
L12. ção pelas pessoas que aceitam e logo  
L13. depois estão comprando as bebidas  
L14. ou oque está na propaganda.
- L15. Também tem aquelas propagandas de  
L16. alimentos com alto teor de gordura que

L17. chama a atenção das crianças, que hoje

L18. estão com a porcentagem de obesida-

L19. de muito alta.

## ANÁLISE TEXTUAL

### REDAÇÃO 4 – 2º C – ENSINO MÉDIO

#### PROIBIR. PUBLICIDADE DE BEBIDAS ALCOÓLICAS RESOLVE OS PROBLEMAS.

Nesta redação o aluno optou por produzir um texto dissertativo objetivo por meio de argumentos impessoais, ou seja, o autor não se coloca de modo explícito, por meio dos pronomes retos “eu” ou “nós”, mas sim por meio da terceira pessoa do singular ou do plural. O que predomina nesse tipo de texto é a imparcialidade ainda que o leitor consiga identificar de alguma forma a visão do autor no decorrer da dissertação.

No título observa-se que o aluno insere um ponto final logo após o verbo **“proibir”** no infinitivo impessoal, dando seguimento à frase **“publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas”**, a qual pode causar dúvida no contato com a leitura.

É importante destacar o final da frase **“os problemas”** e pontuar que ao usar o artigo definido masculino plural – forma remissiva gramatical presa – **“os”** antes do substantivo **“problemas”** presume-se que o leitor tenha algum conhecimento prévio a respeito de quais problemas serão evitados com a proibição da publicidade de bebidas alcoólicas.

Caso não o tenha, o apagamento do artigo definido **“os”** faz-se necessário para que a palavra **“problemas”** adquira um sentido mais amplo e norteie o leitor que no percurso do texto ele descobrirá sobre quais **“problemas”** menciona o título.

Do excerto das L1, 2, 3 e 4 – **“Na opinião de muitos isso seria, bem prejudicial, porque muitos bebem para esquecer os problemas, amores também para distração e comemorações, (...)”** serão extraídas algumas palavras para serem analisadas a seguir.

O pronome demonstrativo substantivo **“isso”** foi aplicado pelo autor com o objetivo de substituir o título na íntegra → **“proibir publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas”**. Espera-se que o autor tenha internalizado

que se deve fazer referência a uma palavra ou frase antes da utilização dos pronomes sejam esses de qualquer classe.

Todavia, como mencionado em outras análises neste trabalho, toda cautela deve ser tomada, uma vez que o uso indiscriminado de pronomes pode causar confusão na compreensão do leitor.

Desse modo, propõe-se que o autor se valha do recurso de substituição do pronome demonstrativo **“isso”** pelo substantivo **“proibição”** nominalização do verbo **“proibir”** que sugere sentido abrangente.

Para isso, deve-se acrescentar o artigo definido feminino singular **“a”** ao substantivo **“proibição”** → **“a proibição”**.

Nas L1 e L2, nota-se que o pronome indefinido **“muitos”** foi usado na forma substantiva, isto é, ocupando o lugar de um substantivo. Todavia, o autor serviu-se desse pronome sem direcionar o leitor a respeito de quem falava. A proposta é que na L1, **“muitos”** seja substituído pelo pronome indefinido adjetivo **“algumas”** e que um substantivo o suceda, fazendo a flexão em gênero e número → **“algumas pessoas”**.

A substituição é cabível, pois, o autor não apresentou nenhuma tabela de pesquisa estatística para afirmar que haja um número expressivo de pessoas as quais detenham dada opinião a respeito de serem contra ou a favor da proibição das propagandas de bebidas alcoólicas nos meios de comunicação.

Assim, com a comutação de **“muitos”** para **“algumas pessoas”** evita-se que haja repetição desnecessária, o vocabulário se amplia e não gera problemas de entendimento no momento da leitura.

Na L2, o mesmo pode ser feito no que concerne à substituição da conjunção explicativa **“porque”** pelo elemento conectivo **“uma vez que”**. Faz-se necessária na L2 a substituição do pronome **“muitos”** pelo artigo indefinido masculino plural **“uns”** o qual enseja uma ideia genérica.

Assim, por meio de ajustes se estabelecem a coesão e a relação de sentido entre as palavras, isto é, a semântica.

Ainda na L2, ao usar a expressão **“bem prejudicial”**, o autor demonstra restrito domínio de vocabulário. Espera-se que um aluno do ensino médio já tenha introjetado uma gama de palavras e expressões que possam ser apropriadas no momento da escrita.

Porém, ao usar o advérbio de modo **“bem”** o que se observa é a opção a todo instante, da transposição de determinado falar do meio oral para a escrita de um texto dissertativo argumentativo. Em vez de usar **“bem prejudicial”** sugere-se que seja utilizado o advérbio de intensidade **“bastante”** o qual significa **“em grau elevado”**.

Percebe-se na L3, a repetição do artigo definido masculino plural – forma remissiva gramatical **“os”** o qual sugere para o leitor que o texto explicita quais são tais problemas. Todavia, essa informação não foi disponibilizada pelo autor. Assim sendo, decerto surgirão questionamentos e dúvidas por parte de quem lê. Sugere-se, portanto, que seja aplicada a supressão do artigo **“os”**.

Nesse sentido, outras adaptações podem ser feitas tais como: o apagamento do substantivo **“amores”**, o acréscimo do pronome indefinido **“outros”** e do adjetivo **“simples”**, a substituição da conjunção aditiva **“também”** e da preposição **“para”** pela preposição **“por”**, a preservação do substantivo **“problemas”** seguido do adjetivo **“afetivos”**.

Logo, a proposta de uma possível reescrita desse excerto seria → **“Na opinião de algumas pessoas a proibição da propaganda de bebidas alcoólicas nos meios de comunicação seria bastante prejudicial, uma vez que, uns bebem para esquecer problemas afetivos, outros por comemoração ou simples diversão.”**

No excerto das L5, 6 e 7 **“mais seria bom para aquelas pessoas de menor idade, porque elas bebem e fazem coisas absurdas”** percebe-se que o autor se posiciona, ainda que de modo implícito, a respeito de ser a favor da proibição da publicidade de bebidas alcoólicas para menores de idade. Nesse momento, ele admite ser uma medida plausível, uma vez que a embriaguês resulta em ações que fogem ao controle.

Porém, ao iniciar a frase o aluno grafava a conjunção adversativa, **“mas”** com **“i”**. Tal inadequação é comumente cometida a partir da fala. Na oralidade não se nota a diferença entre a conjunção **“mas”** e o advérbio de intensidade **“mais”**, pois, tende-se a pronunciar tanto a conjunção quanto o advérbio com a inclusão da vogal **“i”**. Portanto, aconselha-se que ao redigir um texto tenha-se a devida atenção para a diferença de significado entre, **“mas”** e **“mais”**, pois, pode ocorrer expressiva mudança de sentido do que se pretende dizer.

Quanto ao uso do pronome demonstrativo adjetivo L5 **“aquelas”** → **“aquelas pessoas”**, o leitor não consegue definir a referência sobre quais pessoas se fala. Desse modo, a supressão do pronome é a medida adequada.

Vale ainda pontuar que no excerto das L5, 6 e 7 **“mais seria bom para aquelas pessoas de menor idade, porque elas bebem e fazem coisas absurdas”** o autor prefere a palavra **“porque”** com sentido de causa, não de explicação.

Como ressalta MATEUS, M. H. M. *et al.* 2003 – *“Um aspecto distintivo formal do **“porque”** é o causal, ou seja, se puder co-ocorrer com outra conjunção”*.

Assim, no excerto das L6 e L7 o **“porque”** assume a classificação de conjunção causal, pois, co-ocorre com a conjunção aditiva **“e”** → **“(…) porque elas bebem e fazem coisas absurdas”**.

No fragmento que compreendem as L5, 6 e 7 observa-se um movimento de coesão referencial por meio da alusão ao substantivo **“pessoas”** com a substituição desse pelo pronome feminino plural do caso reto **“elas”**.

Já no excerto que compreendem as L8, 9, 10, 11, 12 e 13 – **“A publicidade ajuda as marcas de bebidas venderem mais porque, mostram mulheres bonitas, pessoas felizes e muita curtidão e isso é uma visualização pelas pessoas que aceitam e logo depois estão comprando as bebidas ou o que está na propaganda”** destacam-se alguns elementos que merecem análise a saber: a classificação que assume a conjunção **“porque”**, o uso da conjunção aditiva **“e”**, a regência do verbo **“ajudar”**, a falta da preposição **“a”** antes do verbo **“vender”**, o sentido e a grafia do substantivo

“**vizualização**”, o uso do verbo “**aceitar**”, o emprego da locução verbal “**estão comprando**”, o comprometimento da coesão em alguns pontos.

Ao escrever “**A publicidade ajuda as marcas de bebidas venderem mais (...)**”, o autor se vale do verbo “**ajudar**” no presente do indicativo “**ajuda**”, mas não atenta que nesse caso trata-se de um verbo transitivo direto e indireto, logo, o verbo “**venderem**” – no infinitivo pessoal, deve ser precedido da preposição “**a**”. Do contrário, mais uma vez, caracteriza-se marca de oralidade na frase e falha na regência. Portanto, a frase deve ser escrita → “**A publicidade ajuda as marcas de bebidas a venderem mais (...)**”.

O conectivo “**porque**” – L9, no fragmento “**A publicidade ajuda as marcas de bebidas venderem mais porque, mostram mulheres bonitas, pessoas felizes e muita curtição (...)**” recebe a classificação de conjunção explicativa, uma vez que, pode ser substituído por “**pois**”, “**uma vez que**”, preservando a ordem semântica e interpretativa.

O uso repetitivo da conjunção aditiva “**e**” nas L10, 11 e 12 denota grande aproximação com a forma usual do falar (oralidade). Contudo, espera-se que o aluno já tenha ampliado o seu vocabulário ao chegar na última fase da educação básica, ou seja, no ensino médio. No entanto, nota-se que há expressiva dificuldade na apropriação de diferentes palavras que evitem repetição sem objetivo.

No que concerne ao sentido do substantivo “**vizualização**” nas L11 e 12, o que se pode constatar é que o autor idealizou um dado significado para esse substantivo, porém, não observou que ao inseri-lo na frase todo o sentido se perdeu.

Ademais, ao grafar a palavra “**vizualização**” – nota-se falta de internalização da grafia adequada ou dispersão no momento da escrita. Propõe-se assim, que o substantivo “**vizualização**” seja reescrito por meio da substituição da letra “**z**” na segunda sílaba pela letra “**s**”.

Porém, tais estratégias serão somente a título de revisão da escrita, pois, faz-se imprescindível a supressão do fragmento no qual a palavra “**vizualização**” está inserida, uma vez que, essa não completa o contexto →

**“(...) e isso é uma vizualização pelas pessoas que aceitam e logo depois estão comprando as bebidas ou oque está na propaganda”.**

O uso do verbo **“aceitar”** – L12 na terceira pessoa do presente do indicativo **“aceitam”** prejudica sobremaneira a compreensão do leitor, isto é, ao ler o excerto, **“(...) é uma vizualização pelas pessoas que aceitam e logo depois estão comprando as bebidas (...)”** de imediato surge o questionamento **“pessoas que aceitam o quê?”**

Tal indagação se deve ao fato de o autor não observar que o verbo **“aceitar”** sugere um complemento **→ aceitar algo.**

Além disso, o autor em momento algum mencionou o que teve aceitação por parte das pessoas. Por isso, vale lembrar que toda cautela é necessária ao redigir uma redação para não se romper o “elo” coesivo e gerar dúvidas no leitor.

O emprego da locução verbal **“estão comprando”** – L13 composta pelo verbo auxiliar **“ser”** no presente do indicativo seguido pelo verbo principal **“comprar”** no gerúndio denota uma escolha inadequada, pois, espera-se que o aluno tenha conhecimento que em um texto argumentativo deve-se evitar o gerúndio e suas formas. Recomenda-se então, que se use a terceira pessoa no presente do indicativo do verbo principal **→ “compram”** como forma substitutiva do gerúndio.

Na L14 supõe-se que a aglutinação do pronome relativo **“oque”** se deu por causa da distração do aluno no momento da grafia. Sugere-se que sejam escritos separadamente o **“o”** e o **“que”**.

Outra ressalva que merece destaque diz respeito ao tipo de letra usado pelo aluno. A letra cursiva não é exigida em todas as situações em que se produz um texto. Contudo, deve-se atentar para a diferença entre letra maiúscula e letra minúscula, no caso de optar por redigir em letra de forma.

Na redação em análise observou-se que o autor ora usou letras maiúsculas no meio e no final das palavras ora usou letras minúsculas na mesma situação.

A exemplo pode-se relacionar as letras maiúsculas A, D, G, H, J, L, M, N, R, S e T e as minúsculas e, i, o, u, b, c, m, q e ç - as quais foram usadas no meio e no final das palavras.

Faz-se pertinente pontuar que o terceiro e o último parágrafos compreendidos da L15 até a L19 – **“Também tem aquelas propagandas de alimentos com alto teor de gordura que chama a tenção das crianças, que hoje estão com a porcentagem de obesidade muito alta”** não condizem com o tema da redação. Espera-se que o aluno se tenha apropriado que em um texto dissertativo argumentativo obrigatoriamente, sejam seguidas as três etapas a saber: a apresentação do ponto de vista (introdução), a discussão dos argumentos (desenvolvimento) e a análise crítica do texto (conclusão).

Entretanto, nota-se que não houve preocupação por parte do aluno em realizar de maneira coesa e objetiva nenhum dos passos. O fragmento acima denota mudança de tema e fechamento inadequado no que concerne à proposta.

A conclusão deve ser um fechamento composto por alguma ideia que venha a acrescentar novidade ao texto. Além disso, pode ser o momento de fazer advertências, análise crítica ao tema discutido ou também fazer sugestões.

Todavia, o autor reservou para a finalização do seu texto um comentário no qual aplicou a retomada do tema por meio da seleção lexical de uma palavra semanticamente próxima ao substantivo **“publicidade”** → **“propaganda”**, porém, não atingiu o objetivo da proposta, uma vez que se distanciou do tópico em discussão, mudando totalmente o enfoque, ou seja, passou de **“publicidade de bebidas alcoólicas”** para **“propagandas de alimentos com alto teor de gordura”**.

Desse modo, o autor finalizou a produção textual de maneira lacunar, fomentando mais dúvidas no leitor, trazendo surpresa com novos argumentos, expondo-se a uma possível perda de pontos na nota final.

## REDAÇÃO 5 – 1º B – ENSINO MÉDIO

### A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

19 / 02 2016

1º B

#### A redução da maioridade penal

A redução da maioridade penal é tema muito comentado pois um grupo de pessoas vão a favor e outros contra. Eu particularmente sou contra a maioridade penal porque não colocar na escola as coisas de prender essas crianças só precisam de alguém para auxiliá-las.

É porque se elas podem votar e ser eleitas elas não são consideradas maior de idade. O país precisa acordar e ver que precisamos de escolas e não cadeias.

Cadê o governo quando essas crianças precisam, alguém para pensar no que elas passaram. O poder público quer ajudar a pensar o país?

Para que a diminuição na maioridade penal no que isso vai melhorar o país. Isso tudo para que quando formos a ouas sermos respeitados. Cadê a democracia desse país. Quando precisamos, cadê o auxílio público deste país?

Figura 9: cópia da redação original

## TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO ORIGINAL

### REDAÇÃO 5 – 1º B – ENSINO MÉDIO

#### A redução da maioridade penal

- L1. A redução da maioridade penal é tema
- L2. muito comentado pois um grupo de pessoas são
- L3. a favor e outros contra. Eu particularmente
- L4. sou contra a maioridade penal porque não
- L5. colocar na escola ao invés de prender essas
- L6. crianças só precisam de alguém para auxilia-
- L7. las.
- L8. E porque se elas podem votar e ser presas
- L9. elas não são consideradas maior de idade. O
- L10. país precisa acordar e ver que precisamos de
- L11. escolas e não cadeias.
- L12. Cadê o governo quando essas crianças
- L13. precisam, alguém parou pra pensar no que
- L14. elas passaram. O poder público quer ajudar ou
- L15. piorar o país?
- L16. Pra que a diminuição na maioridade
- L17. penal no que isso vai melhorar o país. Isso tudo
- L18. para que quando formos a ruas sermos repre-

L19. sados. Cadê a democracia desse país Quando

L20. precisamos, cadê o auxílio público deste país?

## ANÁLISE TEXTUAL

### REDAÇÃO 5 – 1º B – ENSINO MÉDIO

#### A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

O autor inicia o primeiro parágrafo L1, L2 e L3 com a sentença **“A redução da maioria penal é tema muito comentado pois um grupo de pessoas são a favor e outros contra.”** Porém, ao usar o elemento conectivo **“pois”** que serve para explicar a causa e consequência de uma ação ou um fenômeno, o autor sugere para o leitor que a importância da discussão de tal tema se dá por causa da divergência de opinião de determinados grupos.

Com tal afirmativa o leitor infere que o autor possui elementos comprobatórios os quais serão apresentados ao longo do texto. Além disso, observa-se que no fragmento **“um grupo de pessoas são a favor e outros contra”** a concordância do verbo **“ser”** no presente do indicativo **“são”** com **“um grupo de pessoas”** não é adequada, pois, o aluno deveria já ter assimilado que se o núcleo do sujeito for um substantivo coletivo, deve-se usar o verbo no singular. Desse modo, aconselha-se que a frase seja → **“um grupo de pessoas é a favor (...)”**. Na sequência, ainda no mesmo excerto, nota-se que o aluno utiliza o recurso da substituição gramatical postulado no quadro de Antunes (2005, p.51) por meio da retomada e uso do pronome indefinido **“outros”**.

Ocorre, que essas estratégias não foram satisfatórias, pois, **“outros”** não cumpriu a concordância a qual se esperava com o substantivo coletivo **“grupo”**. Logo, sugere-se que a sentença seja reescrita → **“um grupo de pessoas é a favor e outro contra”**.

Nas L3 e L4 **“Eu particularmente sou contra a maioria penal (...)”** observa-se o claro posicionamento do autor ao usar o pronome do caso reto **“eu”** na primeira pessoa do singular. Desse modo, o autor sinaliza a sua opção por produzir um texto com base na dissertação subjetiva, a qual evidencia argumentos oriundos da opinião de quem escreve. Como já ressaltado neste trabalho, tal escolha exige do autor maior atenção, pois, esse estilo deve ser mantido do início ao fim do texto.

Em **“Eu particularmente sou contra a maioria penal (...)”**, o autor introduz o advérbio de modo **“particular”** composto pelo sufixo **“mente”** entre o pronome **“eu”** e o verbo **“ser”** no presente do indicativo **“sou”**. Assim sendo, ainda que seja opcional, caso a vírgula fosse incluída antes, depois, ou antes e depois da palavra **“particularmente”** não seria inadequado, pois não há uma regra definida para tal e isso dependerá da intenção comunicativa do autor.

Na sequência, o autor completa a frase **“Eu particularmente sou contra a maioria penal”** com a conjunção explicativa **“porque”**, o qual sugere um sentido de justificativa. No decorrer da análise será retomada a discussão a respeito do uso da forma adequada da palavra **“porque”** neste caso.

Contudo, pela falta da pontuação adequada, gerou-se grande confusão para o leitor, uma vez que, não se sabe se a intencionalidade do autor foi **“explicar”** o fato de ele ser contrário à redução da maioria penal ou **“questionar”** algo concernente ao tema.

Seguindo com a análise do excerto **“Eu particularmente sou contra a maioria penal porque não colocar na escola ao invés de prender essas crianças só precisam de alguém para auxiliá-las.”** parece que o propósito do autor foi lançar uma pergunta logo após o substantivo **“maioridade penal”**, porém, ele deveria ter usado o ponto final (.) e começado a próxima oração com um questionamento por meio da palavra → **“Por que”** grafada separadamente, iniciada por letra maiúscula e no final da sentença um sinal de interrogação (?).

Faz-se imprescindível esclarecer que, nesse caso, a função do **“Por que”** é de pronome interrogativo, isto é, significa **“por qual motivo”**, **“por qual razão”** e não de conjunção explicativa.

O uso da expressão **“ao invés de”** já foi abordado em outra redação analisada neste trabalho. Por isso, faz-se necessário reiterar que a locução prepositiva **“ao invés de”** exprime a ideia de **“ao contrário de”**, pois, a palavra **“invés”** vem do latim e significa **“inverso”**, ao **“lado oposto”**.

Ao utilizar a expressão **“ao invés de”**, o autor contrapôs os verbos **“colocar”** e **“prender”** como se um fosse oposto do outro. A sugestão que se

faz é que o autor substitua essa expressão por outra de igual modo prepositiva → **“em vez de”** – que significa **“no lugar de”** a qual sugere **“substituição”**, **“troca de algo”** ou **“alguém”**.

Destaca-se também, o uso do pronome demonstrativo adjetivo **“essas”** precedido do substantivo **“crianças”**. Espera-se que o aluno já tenha introjetado que para usar quaisquer pronomes demonstrativos deve-se atentar para a menção prévia a respeito de quais **“crianças”** se refere. Do contrário, o leitor se questionará e não obterá resposta.

Para não comprometer a compreensão da leitura, propõe-se que seja apagada a palavra **“essas”** e preserve a palavra **“crianças”** acompanhada do pronome relativo **“que”** o qual assume o papel de conector coesivo, funcionando nesse caso como **“as quais”**, referindo-se ao substantivo **“crianças”**.

Nesse sentido, apresenta-se o exemplo abaixo e recomenda-se que o período seja reestruturado → **“Eu, particularmente, sou contra a maioria penal. Por que não colocar na escola, em vez de prender crianças que só precisam de alguém para auxiliá-las?”**

Nas L8 e L9 **“E porque se elas podem votar e ser presas elas não são consideradas maior de idade.”** nota-se que mais uma vez o autor objetivou um questionamento, mas não usa o ponto de interrogação. Desse modo, sinaliza para quem lê que se trata de uma afirmativa. Além disso, a palavra **“porque”** deve ser grafada separadamente, por tratar-se de uma pergunta → **“por que”**

Outra observação diz respeito à substituição gramatical com a retomada do substantivo **“crianças”** por meio do pronome reto de terceira pessoa do plural **“elas”**. Nesse caso, seria mais adequado usar o recurso da substituição lexical, uma vez que os substantivos **adolescente** e/ou **jovem** atendem de maneira satisfatória.

Para que a sentença **“E porque se elas podem votar e ser presas elas não são consideradas maior de idade.”** adquira sentido e coesão, faz-se necessário que seja reescrita, pois, caso contrário, haverá dúvidas no momento da leitura.

Ao passar para as L9, 10 e L11 **“O país precisa acordar e ver que precisamos de escolas e não cadeias.”** o autor utiliza o substantivo **“país”** antecedido do artigo definido – forma gramatical presa **“o”**, sugerindo que **“o país”** do qual se fala é **“o Brasil”** ou **“a população brasileira”**. Ademais, nesse trecho há a inclusão da pessoa do autor ao mencionar a primeira pessoa do plural **“nós”** de modo implícito por meio do verbo **“precisamos”** – presente do indicativo. Assim, o autor sinaliza que o desejo de ver os jovens nas escolas e não presos, não deve ser apenas dele, mas sim de todos os brasileiros.

No terceiro parágrafo L12, 13, 14 e 15 **“Cadê o governo quando essas crianças precisam, alguém parou pra pensar no que elas passaram. O poder público quer ajudar ou piorar o país?”** o período apresenta duas marcas de oralidade comumente usadas para substituir o advérbio de lugar **“onde”** → **“cadê”** e a preposição **“para”** → **“pra”** respectivamente. Reitera-se que se deve evitar a transposição da oralidade para textos dissertativos, a não ser que a proposta determine.

No seguimento, supõe-se que o excerto **“Cadê o governo quando essas crianças precisam, alguém parou pra pensar no que elas passaram.”** seja composto por duas frases interrogativas. No entanto, nota-se que na primeira o aluno opta por usar o verbo **precisar** na terceira pessoa do plural **“precisam”**. Todavia, **precisar** é verbo transitivo indireto → **“as crianças precisam de algo ou de alguém”**. Assim sendo, não somente um complemento deve ser acrescentado, mas também um sinal de interrogação **( ? )** e o apagamento do ponto final **( . )**. E na sentença que se segue **“alguém parou pra pensar no que elas passaram.”** propõe-se a substituição do **( . )** → **( ? )** e da palavra **“pra”** por **“para”**.

Na sequência, a última frase do terceiro parágrafo L14 e L15 é de igual modo composta por uma pergunta **“O poder público quer ajudar ou piorar o país?”**. Ao usar o verbo **querer** na terceira pessoa do singular do presente do indicativo **“quer”** com referência ao **“poder público”**, sugere-se que o autor busque uma forma mais moderada como por exemplo: **intenciona, deseja, objetiva**.

O quarto e último parágrafo compõe-se de cinco perguntas sucessivas, as quais serão analisadas separadamente a seguir.

Nas L16 e L17 **“Pra que a diminuição na maioria penal”** o problema reside na marca de oralidade **“pra”** mencionada acima que deve ser substituída por **“para”**, a troca da combinação da preposição **“em”** + o artigo definido feminino singular **“a”** → **“na”** pela combinação da preposição **“de”** + artigo definido feminino singular **“a”** → **“da”** e inserção do ponto de interrogação **( ? )** o qual caracteriza pergunta. Vale ressaltar também, que o aluno optou pela substituição lexical no intuito de evitar a repetição do substantivo **“redução”** pelo substantivo **“diminuição”**.

Outro questionamento é feito nas L18 e L19 **“Isso tudo para que quando formos a ruas sermos represados”**. O excerto em análise sugere que o autor usa a expressão **“Isso tudo”** com o objetivo de enfatizar as consequências da possível aprovação da **“redução da maioria penal no Brasil”**. Todavia, aconselha-se cautela com o uso das palavras **“isso”**, **“tudo”**, ou da expressão **“Isso tudo”**, pois, espera-se que o autor já tenha escrito alguma referência ao longo do texto para nortear o leitor acerca do que se trata a expressão **“isso tudo”**.

Geralmente, a opção por dadas palavras e expressões se dá pela economia da fala. No momento da leitura o leitor não entende o que significa **“Isso tudo”** e conseqüentemente, surgem problemas na coesão textual.

Ainda no mesmo excerto, o aluno se coloca na polêmica da **“redução da maioria penal”** ao usar o verbo **“ir”** na primeira pessoa do plural do futuro do subjuntivo **“formos”**.

Todavia, na sequência, percebe-se que houve dispersão ao redigir **“a”** em vez de **“às”** antes do substantivo **“ruas”**. Espera-se que o aluno já tenha internalizado que o verbo **“ir”** exige a contração da preposição **“a”** com o artigo **“a”** cujo resultado será **“à”** com acento grave – nesse caso, como o substantivo **“ruas”** está no plural, deve-se grafar **“às”** → **“às ruas”**.

Nas L18 e L19, no fragmento **“(…) quando formos a ruas sermos represados.”**, supõe-se que o adjetivo **“represados”** foi utilizado pelo autor

com a intenção de se referir ao direito cerceado pelas autoridades quando os jovens saírem às ruas, caso a lei seja aprovada. Todavia, outras palavras com o mesmo sentido semântico poderiam ser usadas tais como: coibidos, limitados, reprimidos.

Para concluir a produção textual, o autor o faz por meio de mais um questionamento, **“Cadê a democracia desse país Quando precisamos?”**, repetindo a palavra **“Cadê”** em vez de usar **“Onde está”** – L19 e L20. A repetição do substantivo **“país”** foi desnecessária, pois, o autor poderia escolher o substantivo **“Brasil”**, por exemplo, como pontuou-se nesta análise. Outra observação que deve ser feita é a respeito da incorrência da dispersão de atenção do aluno ao grafar a palavra **“Quando”** com letra maiúscula no meio da sentença. Caso não seja no início da frase, a palavra **“quando”** deve ser grafada com letra minúscula.

Já na sequência, o autor opta pela substituição do substantivo **“governo”** ao utilizar a expressão **“auxílio público”**, estratégias que denotam boa escolha.

Constata-se que já no primeiro parágrafo L3, 4, 5, 6 e 7, o autor lança uma indagação, explicitando sua opinião desfavorável concernente à **“redução da maioria penal”**.

Contudo, as mesmas estratégias de perguntas segue no segundo, terceiro e quarto parágrafos sem a preocupação de que se deve diminuir o número de questionamentos para que se possa expandir os argumentos, discutilos e finalizar o texto com uma conclusão satisfatória para o leitor. Como já foi pontuado, um texto dissertativo argumentativo exige introdução, desenvolvimento e conclusão de maneiras coesa e objetiva. Todavia, tais passos não são observados nesta produção.

Talvez, a intencionalidade do autor tenha sido chamar a atenção do leitor para a reflexão sobre um tema tão polêmico, além de dialogar de forma próxima com seu interlocutor. Todavia, os recursos usados pelo autor não alcançaram o objetivo da proposta de forma satisfatória. Por isso, vale salientar que o treino da escrita em diferentes tipos de textos deve ser o comprometimento principal em sala de aula constantemente.

## REDAÇÃO 6 – 1º B – ENSINO MÉDIO

### AQUI SE FAZ AQUI SE PAGA

data 19 02 2016  
① ① ① ① ① ① ①

1º B

Aqui se faz aqui se paga  
 O escândalo atual do Brasil faz com que muitos sejam do falar da maioridade penal, o que para alguns será uma forma de pôr uma infância e adolescência sócia, o que a sociedade quer é um governo apto a cuidar a população, existem sim leis governamentais e jurídicas caso essa redução seja aprovada, porém o governo não tem justificas para que a lei seja aplicada e garantir que esta seja cumprida.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) prega que os adolescentes tenham direito ao lazer, saúde e educação melhores, o que para muitos acabariam com todos crimes e não fariam com que um pai de família seja morto se a sociedade sinta a sensação de impunidade.

Crianças e adolescentes cometem erros e devem ser responsabilizados, mas, se não for uma vida se não acaba com estes crimes, a solução é barrar o que cria a adolescência se leva ao tema mais discutido que é a maioridade penal.

Figura 10: cópia da redação original

## TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO ORIGINAL

### REDAÇÃO 6 – 1º B – ENSINO MÉDIO

#### AQUI SE FAZ AQUI SE PAGA

- L1. O escândalo atual do Brasil faz com que
- L2. muitos sejam à favor da maioria penal,
- L3. o que para alguns será uma forma de privar
- L4. uma infância e adolescência sábia, o que a
- L5. o que a sociedade quer é um governo apto a ouvir
- L6. a população, existem sim leis governamentais e
- L7. jurídicas caso essa redução seja vigorada,
- L8. porém o governo não tem artifícios para que
- L9. a lei seja aplicada e garantir que esta seja
- L10. cumprida.
- L11. O ECA (Estatuto da criança e do adolescente) prega
- L12. que os adolescentes tenham direito ao lazer,
- L13. saúde e educação melhores, o que para muitos
- L14. acabariam com tais crimes e não fariam com
- L15. que um pai de família seja morto e a sociedade
- L16. sinta a sensação de impunidade.
- L17. Crianças e adolescentes cometem erros e
- L18. devem ser responsabilizados, mas a lei não
- L19. traz uma vida e não acaba com estes crimes,
- L20. solução é barrar o que priva a adolescência
- L21. e leva ao tema mais discutido que é a

L22. maioria penal.

## ANÁLISE TEXTUAL

### REDAÇÃO 6 – 1º B – ENSINO MÉDIO

#### AQUI SE FAZ AQUI SE PAGA

O título **“AQUI SE FAZ AQUI SE PAGA”** sugere ao leitor que o texto discorrerá a respeito de dada ação desaprovada e que o autor dessa sofrerá as consequências. Na sequência, na L1, o autor usa o substantivo **“escândalo”** que à primeira vista, reforça a ideia que o título promove.

Porém, espera-se que o aluno ao usar a palavra **“escândalo”** conheça o seu significado que segundo o Dicionário Aulete digital é → sm. **1.** Fato, situação ou acontecimento que causa perplexidade, indignação e censura públicas por serem contrários às convenções morais, éticas, sociais, religiosas etc.: *o escândalo da compra de votos*. **2.** Essa indignação, repulsa etc., causadas pelo escândalo (1); tumulto; escarcéu.

Na continuação da leitura, ainda na L1, nota-se que o aluno associa o tema **“maioridade penal”** a um **“escândalo”**. Desse modo, demonstra que houve desconhecimento semântico no momento da escrita, pois, a **“maioridade penal”** nada tem a ver com **“escarcéu”**, por exemplo. A **“maioridade penal”** diz respeito à idade mínima para que um jovem possa responder criminalmente, o que no Brasil ocorre aos 18 anos.

Ademais, na L1 e L2, ao redigir o período **“O escândalo atual do Brasil faz com que muitos sejam à favor da maioridade penal (...)”** o aluno insinua que a polêmica acerca da **“maioridade penal”** influenciou a opinião de algumas pessoas. Espera-se que nesse momento o aluno se expresse de forma mais clara sobre a **“redução”** a qual é a palavra-chave do tópico **“maioridade penal”**, pois, são os debates que ocorrem por causa da possível diminuição da idade de 18 para 16 anos. Assim, o leitor já no início do texto seria norteado para a expansão do tema.

No entanto, o que se observa nas L2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, é grande confusão de ideias, dificuldade para organizar o que se deseja dizer e como transferir tais ideias para a escrita.

A exemplo do apontado pode-se destacar: **“L2 (...) sejam à favor (...); L3 “(...) uma forma de privar uma infância e adolescência sádia (...); L6 “(...) existem sim leis governamentais e jurídicas caso essa redução seja vigorada (...); L8, L9 e L10 “(...) porém o governo não tem artifícios para que a lei seja aplicada e garantir que esta seja cumprida.**

Além das inadequações gramaticais quanto à acentuação de → **“à favor”** – expressão que não deve ser grafada com acento grave, uma vez que após a preposição **“a”** é seguida de uma palavra masculina → **“a favor”** e **“sádia”** – que é uma palavra paroxítona terminada em hiato **“i - a”** a qual de igual forma não recebe acento → **“sadia”**.

Melhor seria substituir a locução verbal **“seja vigorada”** a qual faz referência à redução da maioria penal pelo verbo **“vigorar”** no presente do subjuntivo → **“vigore”** → **L6 “(...) existem sim leis governamentais e jurídicas caso essa redução vigore (...).”**

Vale destacar ainda, que o advérbio de afirmação **“sim”** deve ser suprimido, pois, a frase não necessita de ênfase por meio desse. Da mesma forma, a supressão do pronome demonstrativo **“essa”** se faz necessária.

Quanto ao período das **L8, L9 e L10 “(...) porém o governo não tem artifícios para que a lei seja aplicada e garantir que esta seja cumprida”** o aluno optou pelo substantivo “artifício” referindo-se ao governo. Todavia, tal palavra é definida no Dicionário da Língua Portuguesa – Novo Aurélio Século XXI, p. 205 como: recurso engenhoso; habilidade; perspicácia; astúcia; manha; posição; fingido entre outras. Assim sendo, constata-se que a palavra **“mecanismos”** pode comutar com a palavra **“artifícios”** para não gerar dúvidas quanto à intencionalidade do autor.

Na sequência, o uso do pronome **“esta”** como recurso de substituição gramatical foi adequada para que o substantivo **“lei”** não fosse repetido.

Porém, no parágrafo das L11, 12, 13, 14, 15 e 16, **“O ECA (Estatuto da criança e do adolescente) prega que os adolescentes tenham direito ao lazer, saúde e educação melhores, o que para muitos acabariam com tais crimes e não fariam com que um pai de família seja morto e a sociedade sinta a sensação de impunidade”** o autor muda o foco da discussão para comentar outro tópico, gerando assim reflexões díspares e confusas, pois, o

assunto é a **“redução da maioria penal”**, mas de repente resgata-se o ECA e os direitos do adolescente.

Mesmo que o segundo parágrafo, o qual é parte do desenvolvimento do texto e a introdução tenham uma relação íntima, deve-se ter em mente que o desenvolvimento é onde se prova ao leitor o ponto de vista do autor e isso se faz por meio de argumentos consistentes.

Por isso, a mudança inesperada de tópico torna-se extremamente prejudicial para quem lê, uma vez que os argumentos usados pelo autor são concernentes apenas ao ECA.

Portanto, o autor deveria ter redigido o segundo parágrafo com base na explicação do que foi abordado na introdução. Aconselha-se então, que o segundo parágrafo seja reestruturado para que faça sentido na leitura.

Ainda, ao analisar o período que compreende o segundo parágrafo, **“(…) O ECA (Estatuto da criança e do adolescente) prega que os adolescentes tenham direito ao lazer, saúde e educação melhores, o que para muitos acabariam com tais crimes e não fariam com que um pai de família seja morto (…)”**, sugere-se que o verbo **“pregar”** seja substituído pelos verbos **“pontuar”**, **“ressaltar”**, **“dizer”** – na forma do presente do indicativo para que o texto apresente um formato mais adequado.

Em seguida, o tempo verbal mais adequado para o verbo **“ter”** não é o presente do subjuntivo **“tenham”**, mas sim o presente do indicativo **“têm”** o qual remete ao substantivo **“adolescentes”** → e ao pronome **“eles”**.

Observa-se que o aluno possui conhecimento acerca do uso do termo **“melhor”** como adjetivo, pois, na frase **“(…) tenham direito ao lazer, saúde e educação melhores, o que para muitos acabariam com tais crimes e não fariam com que um pai de família seja morto (…)”**, ele aplica a flexão em número da palavra → **“melhores”** para que essa concorde com os substantivos **“lazer”**, **“saúde”** e **“educação”**.

Contudo, no seguimento da frase **“(…) o que para muitos acabariam com tais crimes e não fariam com que um pai de família seja morto e a sociedade sinta a sensação de impunidade”**, o aluno se confunde ao usar

“para muitos”, “acabariam”, “tais crimes”, “não fariam” e todo o final do excerto.

Nesse caso, a sugestão da reescrita do trecho faz-se necessária → “(...) o que na opinião de algumas pessoas, tais direitos contribuiriam com a diminuição de práticas ilícitas como crimes e drogas, pois estariam ocupados com atividades construtivas.

Já o final do excerto “ (...) e não fariam com que um pai de família seja morto e a sociedade sinta a sensação de impunidade” propõe-se o apagamento.

No terceiro e último parágrafo o qual supõe-se ser a conclusão, nota-se que o autor admite algum tipo de punição para a criança e o adolescente infrator. No entanto, ao escrever a sentença “(...), mas, a sela não traz uma vida e não acaba com estes crimes, (...)” o autor possibilita questionamentos e dúvidas por parte do leitor, pois afinal, o substantivo “sela” foi grafado com “s”.

Além de outras definições, de acordo com o Novo Aurélio – O Dicionário da Língua Portuguesa – Século XXI, p. 1830 - “sela” é um substantivo feminino o qual significa “arreio de cavalgadura, o qual constitui assento sobre que monta o cavaleiro”. Já o substantivo feminino “cela” significa “pequena alcova ou quarto de dormir, aposento de frades ou de freiras, nos conventos, aposento de condenado, em penitenciárias”.

Dessa forma, o leitor questiona como um assento, um arreio de cavalgadura não traz vida e não acaba com crimes. Logo atesta-se que o autor desconhece a diferença de “sela” com “s” e “cela” com “c”, resultando assim, no prejuízo da coesão e do sentido que se perdem em tentativas de compreensão quanto à intencionalidade do autor no momento da escrita.

As L20, 21 e 22 denotam que o autor está com grande dificuldade para finalizar o texto de modo claro e objetivo. Percebe-se no excerto “a solução é barrar o que priva a adolescência e leva ao tema mais discutido que é a maioridade penal” – o uso da palavra “barrar” com sentido de gíria não é adequado.

Espera-se que o aluno já tenha introjetado que a proposta não sugere que se valha de tal verbo.

Ademais, constata-se que houve expressiva preocupação por parte do autor para que o texto se tornasse coeso na conclusão.

Contudo, tal objetivo não foi alcançado, uma vez que ao longo da produção, sequer o título escolhido com base num ditado popular **“Aqui se faz aqui se paga”** foi expandido.

Até o momento não se sabe **“onde se faz o quê e onde se paga o quê”**. Melhor seria que o autor deixasse para escrever o título depois de finalizar o texto, pois, de acordo com o que foi argumentado algumas sugestões seriam naturalmente apresentadas e serviriam como auxílio para definir o título da proposta.

## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS OBTIDOS**

Neste capítulo faremos uma síntese dos principais problemas detectados nas redações analisadas com intuito de demonstrar de maneira clara e objetiva as ocorrências inadequadas da coesão textual, concordância nominal e verbal, substituição gramatical e lexical, inadequação do uso de pronomes e advérbios, ortografia, acentuação e outras. Tais problemas serão relacionados a partir do número da redação seguido do ano e turma, título respectivamente.

#### **Redação 1 – 1º A**

##### **A redução da maioria penal**

Problemas detectados:

- Dificuldade de distinção de título e tema;
- Uso de formas dialógicas por meio de marcas de interação com o leitor;
- Uso inadequado do “então” como possível marca de oralidade;
- Uso inadequado do pronome demonstrativo “isso” como substituição do substantivo “violência”;
- Indefinição de posicionamento opinativo por parte do autor;
- Uso inadequado do advérbio de exclusão “só”;
- Uso inadequado de locuções verbais;
- Uso inadequado dos artigos definidos e indefinidos;
- Falta de acentuação;
- Possível desconhecimento da diferença de “ao invés de” e “em vez de”;
- Dificuldade ao usar as flexões da preposição “de”;
- Uso inadequado da conjunção adversativa, “mas”;

- Circularidade de expressão de ideias;
- Falta de conexão entre sentenças com causa de prejuízo à coesão;
- Substituição lexical – palavras as quais poderiam ser substituídas por parassinônimos mais moderados;
- Finalização do texto por meio de questionamento direto para o leitor;
- Prejuízo da coesão textual;
- Pontuação.

## **Redação 2 – 2º C**

### **Proibir publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas?**

Problemas detectados:

- Falta de espaço entre o título e o início do primeiro parágrafo;
- Uso inadequado do artigo definido;
- Progressão temática;
- Uso inadequado da concordância nominal;
- Uso inadequado do “porque”;
- Uso inadequado dos pronomes possessivo e demonstrativo;
- Uso do recurso de remissão ao referente;
- Repetição desnecessária de termos;
- Manutenção do uso da primeira pessoa do singular no decorrer do texto;
- Seleção lexical - palavras semanticamente próximas;
- Possível desconhecimento e uso inadequado de substantivos os quais possuam significados semânticos diferentes;
- Manutenção da intencionalidade autoral;

- Pontuação;
- Prejuízo da coesão textual.

### **Redação 3 – 1º A**

#### **A redução da maioria penal**

Problemas detectados:

- Uso inadequado de advérbios;
- Posicionamento crítico;
- Uso inadequado de palavras e expressões pertencentes à oralidade;
- Dificuldade de escolha de palavras com sentido abrangente;
- Uso inadequado do verbo “ter” com sentido de “haver”;
- Dificuldade de uso de tempos e modos verbais em geral;
- Uso inadequado da linguagem e escrita utilizadas em redes sociais no que concerne ao infinitivo impessoal de dados verbos;
- Uso inadequado da concordância verbal;
- Ideias contraditórias geradoras de circularidade;
- Uso inadequado de locuções verbais;
- Dificuldade de substituição de substantivos e verbos;
- Repetição excessiva;
- Baixo conhecimento vocabular;
- Falta do movimento de retomada e prejuízo da progressão temática;
- Possível desconhecimento das características basilares de um texto dissertativo argumentativo;
- Pontuação;

- Prejuízo da coesão textual;
- Prejuízo na compreensão da leitura.

#### **Redação 4 – 2º C**

##### **Proibir publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas.**

Problemas detectados:

- Uso inadequado do artigo definido;
- Uso inadequado dos pronomes demonstrativo e indefinido;
- Uso inadequado das conjunções explicativa, adversativa e aditiva;
- Uso inadequado de expressões da oralidade;
- Uso inadequado de advérbios;
- Locução verbal;
- Comprometimento da compreensão do leitor;
- Ortografia – uso inadequado das letras maiúsculas e minúsculas;
- Pontuação;
- Inclusão inadequada de novo tema na conclusão do texto;
- Prejuízo da coesão textual.

#### **Redação 5 – 1º B**

##### **A redução da maioria penal.**

Problemas detectados:

- Uso inadequado da concordância do verbo “ser”;
- Uso inadequado da substituição gramatical por meio da retomada e uso do pronome indefinido;

- Posicionamento crítico em primeira pessoa do singular;
- Mudança da primeira pessoa do singular para primeira do plural;
- Texto produzido por meio de questionamentos em todos os parágrafos;
- Possível desconhecimento da diferença dos significados das expressões “ao invés de” e “em vez de”;
- Uso inadequado do pronome demonstrativo;
- Ortografia;
- Substituição gramatical;
- Seleção lexical;
- Uso inadequado do artigo definido “o”;
- Uso inadequado do advérbio de lugar “onde” na forma oralizada “cadê”;
- Questionamento em todos os parágrafos;
- Uso inadequado da preposição “para” como marca de oralidade “pra”;
- Acentuação inadequada;
- Falta do uso da forma moderada de expressão;
- Falta de remissão a um dado referente para usar a expressão “isso tudo”;
- Dispersão de atenção em alguns momentos da escrita;
- Uso inadequado da contração da preposição “a” com o artigo “a”;
- Pontuação;
- Comprometimento da compreensão do leitor;
- Prejuízo da coesão.

## Redação 6 – 1º B

### Aqui se faz aqui se paga.

Problemas detectados:

- Escolha inadequada do título, uma vez que esse não será expandido ao longo do texto;
- Possível desconhecimento do significado e uso inadequado do substantivo “escândalo”;
- Dificuldade na organização de ideias ao longo do texto;
- Inserção de período sem a devida conexão com os demais;
- Uso inadequado do advérbio de afirmação “sim”;
- Dificuldade com o uso de dadas locuções verbais;
- Uso inadequado dos pronomes demonstrativos “esse” e “esta”;
- Dificuldade com o recurso da substituição gramatical;
- Mudança de tópico no segundo parágrafo com geração de prejuízo na compreensão da leitura;
- Conclusão do texto prejudicada pela falta de expansão do título;
- Ortografia;
- Acentuação;
- Pontuação;
- Prejuízo na coesão textual.

Observou-se a partir da síntese que alguns alunos apresentaram os mesmos problemas no momento da produção textual. Observou-se ainda, que alguns problemas fizeram parte de todas as seis redações analisadas.

A exemplo será elaborado um quadro ilustrativo composto por uma coluna horizontal com as referências das redações e outra vertical com a relação dos problemas detectados. O objetivo é que se tenha uma visão panorâmica a respeito de quais e quantas ocorrências se repetem em diferentes redações.

<b>Problemas Detectados</b>	<b>Red. 1 – 1ºA</b>	<b>Red. 2 – 2ºC</b>	<b>Red. 3 – 1ºA</b>	<b>Red. 4 – 2ºC</b>	<b>Red. 5 – 1ºB</b>	<b>Red. 6 – 1ºB</b>
<b>Título</b>	X	X				X
<b>Marcas de interação</b>	X					
<b>Marcas de Oralidade</b>	X		X	X	X	
<b>Pronomes</b>	X	X		X	X	X
<b>Posicionamento crítico</b>	X		X		X	
<b>Advérbios</b>	X		X	X	X	X
<b>Artigos</b>	X	X		X	X	
<b>Locuções verbais</b>	X		X	X		X
<b>Acentuação</b>	X				X	X
<b>Expressões “ao invés de” / “em vez de”</b>	X				X	
<b>Preposição e flexões</b>	X				X	
<b>Conjunções</b>	X			X		
<b>Circularidade de ideias</b>	X		X			
<b>Conexão entre períodos</b>	X					X
<b>Seleção lexical</b>		X			X	
<b>Indagações diretas e indiretas</b>	X				X	
<b>Pontuação</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Coesão textual</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Progressão temática</b>		X	X			X
<b>Concordância</b>		X	X		X	
<b>Uso do “porque”</b>		X				

Figura 11 – Quadro ilustrativo – problemas detectados nas redações

<b>Problemas Detectados</b>	<b>Red. 1 – 1ºA</b>	<b>Red. 2 – 2ºC</b>	<b>Red. 3 – 1ºA</b>	<b>Red. 4 – 2ºC</b>	<b>Red. 5 – 1ºB</b>	<b>Red. 6 – 1ºB</b>
Remissão ao referente		X	X		X	
Repetição desnecessária		X	X			
Uso da 1ª pessoa do singular		X			X	
Uso de moderação na escrita	X				X	
Substantivos semanticamente diferentes		X				
Manutenção de intencionalidade autoral		X				
Compreensão na leitura		X	X	X	X	X
Palavras com sentido abrangente			X			
Verbo “ter” com sentido de “haver”			X			
Tempos e modos verbais			X			
Infinitivo impessoal nas redes sociais			X			
Conhecimento vocabular			X			X
Características basilares do texto dissertativo			X			
Ortografia			X	X	X	X
Conclusão				X		
Substituição gramatical					X	X
Questionamento em todos os parágrafos					X	
Substituição lexical	X					
Dispersão de atenção na escrita					X	

Figura 12 – Quadro ilustrativo – problemas detectados nas redações

## **CAPÍTULO 4**

### **SUGESTÃO DE REESCRITA**

Após uma conversa sobre o desempenho do aluno na produção textual, a reescrita da redação será proposta para que esse possa refletir, ajustar os pontos lacunares e observar como pode tirar melhor proveito dos recursos linguísticos disponíveis.

O exemplo de reescrita de cada redação é de suma importância, pois, pode auxiliar o professor com a utilização dos argumentos e comentários pontuados neste trabalho, no momento de direcionar o aluno na reestruturação da sua redação.

Abaixo, apresentamos exemplos de reescrita com base na coesão textual, utilizando a maior parte dos termos presentes na redação produzida por cada aluno, a qual serviu para a nossa análise.

## EXEMPLOS DE PROPOSTAS DE REESCRITA

### REDAÇÃO 1 – 1º A – ENSINO MÉDIO

#### A redução da maioridade penal

A maioridade penal voltou a ser pauta de debates ao levantar a possibilidade da redução da faixa etária, abrangendo muito mais jovens abaixo de 18 anos. A não aceitação da redução da maioridade penal por parte da juventude pode trazer consequências desastrosas num futuro próximo.

Sabe-se que uma sociedade desassistida pelo poder público gera falta de ajuste em determinados indivíduos. Além disso, na maioria dos casos, o governo é o principal responsável pelas más escolhas que os jovens fazem, pois, não investe nas áreas como educação, saúde pública, mercado de trabalho e pesquisas no campo da Medicina para a cura de doenças.

Mais importante do que a redução da maioridade penal é preocupar-se com o bem estar da população em geral. A educação é a base para que uma criança quando crescer se torne um jovem que possivelmente, não será atraído pelas facilidades que o tráfico oferece ou até mesmo cometa transgressões graves que possam levá-lo a cumprir pena e ser privado do convívio da família e amigos.

Reduzir a maioridade penal é uma forma de violência, pois mais cedo o jovem passa a ser adulto perante a Lei. Violência gera violência, pois, um jovem revoltado pode fazer coisas erradas.

No entanto, se o governo focar esforços na educação desse indivíduo não será necessário reduzir a maioridade penal, pois teremos uma sociedade bem equilibrada e muito menos violenta.

(21 linhas)

## REDAÇÃO 2 – 2º C – ENSINO MÉDIO

Proibir a publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas de alcoolismo?

O problema maior não é a publicidade. A propaganda pode influenciar alguns jovens, mas não a totalidade, uma vez que, muitos não têm acesso aos meios de comunicação e mesmo assim, compram bebidas alcoólicas sem nenhum impedimento ou persuasão publicitária.

Proibir a publicidade não resolve. O que pode solucionar o problema do alcoolismo não somente na juventude, como também em adultos é a educação. Esclarecer sobre os males causados pelo álcool, o perigo de pessoas embriagadas na direção de veículos, as perdas familiares e sociais são as mais eficazes medidas.

Se tais medidas forem postas em prática desde o início da vida escolar, a publicidade não exercerá poder expressivo sobre o espectador/ouvinte, pois ele será capaz de avaliar os prós e contras de determinado discurso publicitário e formará suas opiniões com base na desmistificação do fascínio acerca do álcool. Proibir não é a solução, educar é o caminho.

(14 linhas)

### REDAÇÃO 3 – 1º A – ENSINO MÉDIO

#### A redução da maioridade penal

Considero-me contra à redução da maioridade penal por alguns motivos, pois, penso não ser a prisão precoce a solução para o alto índice de criminalidade do Brasil. Conheço muitos jovens que abandonaram a escola, porque não viam atrativos que os incentivassem a prosseguir. Acabaram assim, enveredando por caminhos obscuros os quais pareciam promissores, mas que na verdade comprometeriam o futuro deles, talvez, de maneira irreversível.

Entristeço-me em ver que a população está cada dia mais insegura por causa dos jovens infratores que estão por toda parte. É claro que devo considerar que a família, ou seja, o ambiente familiar é de suma importância na formação da criança e do adolescente que num futuro próximo serão jovens. Contudo, os governantes também têm sua parcela de responsabilidade, pois não podem fechar os olhos para um problema que cresce de forma extremamente acelerada.

Não quero mais ter notícias que um amigo foi adotado pelo crime ou que morreu trocando tiro com a Polícia. Não quero ver que na lista de chamada todos os dias falta um nome. Não desejo que os muros das casas alcancem alturas estrondosas por causa da violência que amedronta a cidade.

Acredito que se houver uma reformulação curricular que a torne mais produtiva para os alunos, certamente o panorama crítico da evasão escolar mudará. Espero que aqueles que idealizaram diminuir a maioridade penal reflitam a respeito de medidas educacionais que possam ser postas em prática desde os primeiros anos escolares. Que esses idealizadores tenham o intuito de transformar os pensamentos dos meninos e meninas para que quando crescerem enxerguem no horizonte um futuro diferente daquele que o crime e a cadeia oferecem. Sei que alguns dirão que estou sonhando acordado, mas prefiro acreditar em cadeias mais vazias e escolas mais cheias. (27 linhas)

## REDAÇÃO 4 – 2º C – ENSINO MÉDIO

Proibir a publicidade de bebidas alcoólicas resolve os problemas de alcoolismo?

Na opinião de algumas pessoas a proibição da propaganda de bebidas alcoólicas nos meios de comunicação não deve ocorrer, uma vez que, por meio da publicidade uns esquecem problemas afetivos, outros comemoram ou simplesmente se divertem.

Por outro lado, há quem seja a favor da proibição, pois, segundo alguns, seria uma forma de resguardar os jovens menores do incentivo à bebida que a publicidade gera. Ao assistir aos comerciais de bebidas alcoólicas, a juventude se inspira em carros esportivos, mulheres bonitas, pessoas felizes, festas e tudo lhe parece possível de alcançar.

Desse modo, muitos se iludem, compram a magia vendida através da TV e acreditam que a propaganda mudará sua dura realidade. Porém, ao acordarem do sonho se deparam com um panorama muito diferente e caem novamente numa profunda tristeza.

Na verdade, beber não resolve problemas. A bebida apenas contribui para que o indivíduo pense por alguns minutos que conseguiu enganar o mundo real. Também não será a proibição da publicidade de bebidas alcoólicas que resolverá os problemas de alcoolismo, mas sim a conscientização de que encarar as adversidades da vida sem lançar mão da bebida é que pode fazer de qualquer indivíduo uma pessoa vitoriosa. (19 linhas)

## REDAÇÃO 5 – 1º B – ENSINO MÉDIO

### A redução da maioridade penal

A redução da maioridade penal tem sido um tema bastante discutido em diferentes esferas desde o judiciário até a educação. Embora alguns sejam a favor e outros contra, há quem pense que a polêmica a respeito do assunto pode gerar novos pontos de vista e resultar num denominador comum que venha beneficiar a vida do cidadão jovem.

Contudo, meu posicionamento é contrário à medida da diminuição, pois, há outros pontos que merecem urgência de reflexão e discussão, como por exemplo, a importância que a escola tem na vida do adolescente e quais são os motivos de um jovem optar por abandonar os estudos e preferir arriscar-se a ser preso.

Penso que com maior atenção às crianças e adolescentes por parte das autoridades competentes, a educação se colocará em primeiro plano e a repressão em último. Não vejo ganho algum na diminuição da maioridade penal no Brasil, pois, os jovens continuarão cerceados e reprimidos com 16 ou 18 anos.

A conscientização a respeito dos direitos e deveres dos jovens, na minha opinião, é que deve ser o principal tópico a ser discutido, pois, acredito ser na sala de aula que tais polêmicas devem ser abordadas e, com base na democracia, cada aluno deve ser ouvido.

É no ambiente escolar que surgem ideias, desabafos, experiências, dúvidas e anseios, isto é, dados que podem ser levados ao conhecimento do poder público para serem analisados. Certas decisões não devem ser tomadas sem a opinião dos envolvidos, no caso, os menores. Desse modo, espero que repensem com cuidado para que não se arrependam mais tarde.

(23 linhas)

## REDAÇÃO 6 – 1º B – ENSINO MÉDIO

### A polêmica da redução da maioridade penal no Brasil

Até o momento não se pode afirmar que a discussão a respeito da redução da maioridade penal tenha chegado a um denominador comum. As divergências são inúmeras e o consenso ainda está longe de ser alcançado, pois, muitas pessoas são contra e outras a favor da proposta da nova lei.

O que se vê nos meios de comunicação são juizes, advogados, jornalistas, comentaristas, professores de Direito e pessoas leigas, expressando seus pontos de vista sobre os prós e contras caso a lei seja aprovada. Aqueles que defendem a redução de 18 para 16 anos, já sofreram ou têm conhecimento de alguém que sofreu assalto, sequestro ou perdeu a vida por culpa de um menor de idade. Já os que são contra pensam que a diminuição da maioridade privará o adolescente de ter a chance de recomeçar, amadurecer, mesmo que tenha cometido algum erro.

É do conhecimento da sociedade, que um jovem quando vai para a cadeia dificilmente sai transformado para melhor, muito pelo contrário, ele se torna mais agressivo e com muita vontade de retornar à vida de crimes. Se ele foi agredido na cela, aqui fora fará o mesmo, ou seja, tudo o que ele passou na penitenciária será motivo para fazer pior quando for libertado.

É sabido também, que toda criança e adolescente têm o direito de estudar, se divertir, ter um bom tratamento médico etc. Contudo, não se vê esforços por parte das autoridades competentes no sentido de garantir tais direitos. Por isso, o caminho mais curto e imediatamente rentável é aquele que alguns jovens escolhem: o das drogas e do crime.

Espera-se que o governo atente, o quanto antes, para o enorme problema que tem nas mãos e ouça não somente os especialistas, mas também os familiares e os próprios adolescentes, pois, na maioria das vezes, os especialistas nunca vivenciaram o que determinados jovens experienciaram.

Talvez, o mais importante não seja debater sobre a diminuição da maioridade penal, mas sim, discutir a respeito de medidas que podem ser

tomadas em prol de uma vida melhor para os jovens carentes do Brasil. (29 linhas)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar o processo de elaboração de redações produzidas por alunos dos dois primeiros anos do ensino médio, não somente com a finalidade de compreender os percursos, mas também os recursos linguísticos utilizados por esses produtores. Outro propósito foi descobrir por meio das redações, como a coesão textual se apresentou, de que forma os elementos coesivos foram usados e os possíveis problemas ocorridos no momento da escrita. Com o suporte teórico de autores e pressupostos embasados na Linguística Textual fez-se a seleção, a leitura e o levantamento dos itens que mereciam atenção. No momento seguinte, como método investigativo, realizou-se uma análise detalhada por meio de excertos extraídos das transcrições das seis redações, as quais serviram como objeto deste estudo. Cada observação foi pontuada, expandida por intermédio de comentários e concluída com sugestões de ajustes tais como: substituição, supressão, acréscimo, apagamento de elementos e reflexão a respeito do assunto abordado. Nessa direção, no tópico “Resultados obtidos”, todos os problemas detectados foram relacionados de acordo com a numeração da redação. A seguir, um quadro ilustrativo foi projetado com o intuito de demonstrar para o professor, de modo objetivo, todas as incidências ocorridas em uma ou mais redações, a fim de comprovar que as inadequações são muito mais frequentes do que se espera e que podem ser trabalhadas em aulas específicas, as quais promovam melhores produções textuais. A partir da pesquisa os problemas se evidenciaram, sendo possível recomendar uma proposta didática de reescrita para que o professor desenvolva os pontos analisados neste estudo e consiga levar o aluno a refletir sobre a importância de um texto coeso que propicie ao leitor maior clareza e entendimento. O desenvolvimento desta pesquisa também teve como escopo compreender em quais momentos da escrita o aluno não atingiu a fruição de suas ideias de maneira segura e ordenada para que alcançasse um resultado positivo no final do texto. Observou-se ainda, que os resultados obtidos apontaram para uma realidade, a qual faz parte do cotidiano, principalmente, dos alunos da rede pública brasileira. Decerto que este trabalho não intenciona julgar metodologias, estratégias de ensino, abordagens ou

desempenho do docente e/ou dicente. Ademais, ao longo desta pesquisa uma indagação se fez presente em cada passo dado: **“É possível ensinar estratégias de usos lexicais da coesão, de modo a contribuir com o aluno no momento da produção do texto, para que resulte em uma produção textual melhor escrita?”** Após diversas leituras em livros que abordam o tema, longas análises e intensiva reflexão, pode-se dizer que o ensino de estratégias de construção da coesão é possível. O nosso olhar percorreu diferentes direções e as teorias de autores como Koch, Antunes, Marcuschi e outros, corroboraram de forma eficaz com a nossa persistência por uma resposta. Indubitavelmente, o docente exerce um papel primordial nesse processo de reconstrução do texto. E foi pensando nesse profissional que disponibilizamos exemplos de reescrita de cada redação com o reaproveitamento de grande parte do vocabulário escolhido pelo aluno. Essa proposta pretendeu facilitar a aproximação do docente e do aluno no momento da abordagem, fornecendo subsídios para uma argumentação robusta acerca da necessidade da elaboração de um novo texto a partir do já produzido. Contudo, os exemplos de reescrita aqui apresentados não estão fechados em si ou impõem que o professor os siga *ipsis litteris*. As sugestões estão abertas para que o docente adicione, suprima, modifique, recrie de acordo com as necessidades do aluno. Concluindo, esperamos ter contribuído com trabalhos futuros que possam trazer novos olhares no que concerne às sugestões de estratégias de ensino sobre a coesão textual e os usos adequados dos elementos coesivos para garantir a tessitura do texto.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146. Língua Portuguesa, seção 5.1.2, p. 490-498, Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades, seção 5.1.2.1, p. 497, 2017.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 2002.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, I. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. ; FÁVERO, L. L. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. ; \_\_\_\_\_. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1998.