

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0640-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.402221010>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, reverberado de um processo histórico, também vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência.

Este livro, intitulado **“Educação: Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina”**, da forma como se organiza, assume um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de espaços de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem esta obra tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os entrecruzam.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares as diversas problemáticas que os movem. O ato de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobiliza-se também os/as leitores/as, os/as incentivando a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a Educação. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa, lúdica e engajada leitura!


Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL


Everton Marcos Batistela
Airton Carlos Batistela
Celso Eduardo Pereira Ramos
Manoel Adir Kischener
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210101>

CAPÍTULO 2..... 12

A TRAMITAÇÃO DA LEI “DARCY RIBEIRO” E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA


Suzana Pinguello Morgado
Vanessa Freitag de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210102>

CAPÍTULO 3..... 27

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM IMIGRANTES ADULTOS: ENSINO, ACOLHIMENTO E SOLIDARIEDADE DE CLASSES


Ana Paula Santana de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210103>

CAPÍTULO 4..... 38

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE


Verediana Fernandes Sobradriel Fim
Lilian Fávoro Alegrância Iwasse
Viviane da Silva Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210104>

CAPÍTULO 5..... 54

AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE


Kássia Silva de Freitas








 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210105>

CAPÍTULO 6..... 63

COMPARTILHAR CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA


Renata Cervinhani
Arthur Guaberto Bacelar Urpia
Letícia Fleig Dal Forno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210106>

CAPÍTULO 7	77
FORMAÇÃO DOCENTE: O CURRÍCULO COM PROJETOS, TÁTICAS E LAÇOS PARA A CRIAÇÃO DE ‘CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES’ Andrea de Farias Castro Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues  https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107	
CAPÍTULO 8	82
IMPORTÂNCIA E LIMITES DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – CACS Daniel Marques de Freitas Elias Canuto Brandão  https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108	
CAPÍTULO 9	93
ESCUA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS Emerson Sandro Silva Saraiva  https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109	
CAPÍTULO 10	112
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa  https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010	
CAPÍTULO 11	123
DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DO SUPERVISOR, DE PROFESSORES E PIBIDIANOS Joel Ramos da Silva  https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011	
CAPÍTULO 12	129
POLÍTICA EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA Mauro Antonio de Oliveira  https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012	
CAPÍTULO 13	138
SOCIEDADE CIVIL ATIVA E NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: AS FORMULAÇÕES DO IBP E O PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL NO ENTORNO DA REDUC Marcio Douglas Floriano  https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013	
CAPÍTULO 14	151
ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE	

SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Ana Beatriz Oliveira da Silva
Iago Quinto Brandão
Lucas dos Santos da Silva
Kelly Rodrigues Barbosa
Sheyla de Nazaré da Silva Chaves
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101014>

CAPÍTULO 15..... 168

PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


Aldaci Lopes
Ana Cabanas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101015>

CAPÍTULO 16..... 181

TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E EDUCAÇÃO: PENSANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI


Everton Marcos Batistela
Airton Carlos Batistela
Celso Eduardo Pereira Ramos
Manoel Adir Kischener
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101016>

CAPÍTULO 17..... 189

UM ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE VAGAS E TAXA DE CONCLUINTES EM CURSOS A DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULADA AO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL


Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto
Antonio Marcos Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101017>

CAPÍTULO 18..... 201

A INSERÇÃO E EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA


Danielly da Silva Francisco
Rudson Carlos da Silva Jovano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101018>

CAPÍTULO 19..... 208

OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Quitéria da Silva
Adna de Almeida Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101019>

CAPÍTULO 20.....226

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laurena Brandão de Oliveira e Araújo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101020>

CAPÍTULO 21.....233

A EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Eulália Cristina Ferreira Barros

Cassiana Fagundes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101021>

CAPÍTULO 22.....243

DINAMIZANDO AS AULAS DE MATEMÁTICA E GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Lidiane Ferreira Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101022>

CAPÍTULO 23.....249

TEORIA E PRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Daniela Guse

Lidnei Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101023>

CAPÍTULO 24.....262

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Amanda Flores Scremin

Jane Schumacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101024>

CAPÍTULO 25.....274

INSPEÇÃO ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

Adelcio Machado dos Santos

Rita Marcia Twardowski

Audete Alves dos Santos Caetano

Danielle Martins Leffer

Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101025>

SOBRE OS ORGANIZADORES281

ÍNDICE REMISSIVO.....282

CAPÍTULO 19

OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/10/2022

Maria Quitéria da Silva

UFAL

Adna de Almeida Lopes

UFAL

RESUMO: Este trabalho objetivou refletir sobre os aspectos da textualidade relacionados à configuração do gênero textual reportagem em um trabalho didático desenvolvido sobre as profissões existentes na comunidade em que se insere uma escola municipal de Maceió-AL. Partiu-se do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: Trabalho, do capítulo intitulado: O trabalho nosso de cada dia, do Livro Didático de Português-LDP (EJA MODERNA, 2013) adotado pela escola. Os textos constam de duas versões, a original e a reescrita submetida à intervenção textual interativa, em que a professora escreve bilhetes apontando aspectos para a melhoria dos textos. Foram feitas análises e reflexões sobre os aspectos da textualidade, recorrendo-se principalmente aos estudos sobre coesão e coerência textuais, entre outros. O trabalho apontou para um significativo avanço na articulação dos mecanismos de coesão e coerência que tornaram os textos finais mais coerentes após a intervenção didática.

PALAVRAS-CHAVE: Mecanismos de coesão e coerência; gêneros do jornal; intervenção didática.

ABSTRACT: This work aimed to reflect on the

aspects of textuality related to the configuration of the textual genre reporting in a didactic work developed on the professions existing in the community in which a municipal school of Maceió-AL is inserted. It was based on the development of the proposal presented in Unit I: Work, of the chapter entitled: Our daily work, of the Portuguese-LDP Textbook (EJA MODERNA, 2013) adopted by the school. The texts consist of two versions, the original and the rewriting submitted to interactive textual intervention, in which the teacher writes notes pointing out aspects for the improvement of texts. Analyzes and reflections on the aspects of textuality were made, resorting mainly to studies on textual cohesion and coherence, among others. The work pointed to a significant advance in the articulation of the mechanisms of cohesion and coherence that made the final texts more coherent after the didactic intervention.

KEYWORDS: Mechanisms of cohesion and coherence; genres of the newspaper; didactic intervention.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Maceió-AL com alunos do 9º da EJA norteada pelas questões: Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal como educadora, mais precisamente, professora de Língua Portuguesa, diante da experiência em sala de aula com alunos da última fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo segmento, equivalente ao nono ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Maceió-AL.

Apesquisa, de cunho etnográfico, concentra-se na área Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual e Práticas Docentes do Mestrado Profissional em Letras/Profletras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas/Ufal.

Os dados obtidos em sala de aula, num total de 21 textos de reportagens desenvolvidas de forma compartilhada, selecionadas as versões iniciais e as segundas, terceiras e/ou quarta versões, foram submetidos à intervenção textual interativa (CALIL, 2000; RUIZ, 2015), em que a professora escreve bilhetes, apontando aspectos para a melhoria dos textos. Dessas produções, foram selecionados quatro textos em versão inicial (manuscrito), quatro em segunda versão (manuscrito), um em terceira versão (manuscrito) e quatro textos em versão final (diagramada), num total de 13 versões de textos para análise comparativa.

O trabalho didático, para a organização de um mural de reportagens sobre as profissões existentes na comunidade, partiu do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: Trabalho, do capítulo intitulado: O trabalho nosso de cada dia, do Livro Didático de Português-LDP (EJA MODERNA, 2013) adotado pela escola. Acreditamos que o estudo da reportagem por envolver diversas linguagens e por possibilitar a inclusão de relatos do cotidiano das pessoas, permitem ao aluno a observação dos acontecimentos de sua escola e de seu bairro e a reflexão sobre sua realidade, tanto na escola quanto fora dela, e pode ser uma grande ferramenta para a ampliação da competência leitora, bem como para a produção de textos mais significativos, propiciando, inclusive, o gosto por outras leituras, como a leitura de textos literários.

Cada grupo de alunos produziu uma reportagem sobre uma das profissões da comunidade escolhidas por eles (Cozinheira, Jogador de futebol, Vendedor, Enfermeira, Cabeleireiro, Vigilante patrimonial, Gerente de loja, Representante de vendas e Motorista), refletindo sobre a coesão do texto a partir das intervenções do professor.

Para as análises e reflexões sobre os aspectos da textualidade, recorreu-se aos estudos sobre coesão e coerência textuais (ANTUNES, 2010; KOCH, 2016; MARCUSCHI, 2008), sobre processo de escrita e reescrita (PASSARELI, 2012), produção textual (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), correção (SERAFINI, 1989), intervenção textual interativa (RUIZ, 2015) como também aos estudos sobre o gênero reportagem e o jornal em sala de aula (BARROS; STORTO 2017; FARIA, 2013, KINDERMANN, 2014; MARCUSCHI, 2008), entre outros.

2 | TEXTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Hoje em dia, é praticamente consenso entre os linguistas considerar a língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, ou seja, pelo uso da linguagem o ser humano age e interage com os outros, o que acontece por meio de textos. A partir da consideração da textualidade, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) definem como eixo central do ensino o uso da língua em textos orais e escritos.

Essa concepção de texto como processo de interação social, de ativação e de intercâmbio de sentidos e intenções, pelo qual os interlocutores atuam, muito além do mero pretexto para o trabalho com a gramática, como é perceptível nas aulas de Língua Portuguesa, nos induz a buscar novas estratégias de ensino que possibilitem uma reflexão sobre a língua e seus usos efetivos. Precisamos oferecer aos alunos a oportunidade de realização de eventos comunicativos reais que possam ultrapassar os muros da escola.

Apesar de vários estudos sobre o uso de textos em sala de aula de Língua Portuguesa, doravante LP, incluindo os teóricos aqui referenciados, tais como Fávero (1993), Koch (2015, 2016) e Marcuschi (2008) e do conhecimento aparentemente geral de que uma situação de interação verbal somente se dá através do texto, não é o que se observa em nossas salas de aula. Marcuschi (2008, p. 88) considera o texto “a unidade máxima de funcionamento da língua”, pois, para ele, a partir do momento que alguém abre a boca para falar se tem um texto. Vê-se, então que nossa atividade de linguagem é realizada basicamente por meio de textos, portanto, não se concebe que as aulas de LP também não o sejam.

No que concerne à escola, os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) preconizam que o papel dela seria o de promover a ampliação do conhecimento prévio do aluno “progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Os PCN (BRASIL, 1998) trazem então a responsabilidade para a escola, conseqüentemente, para o professor.

Em se tratando de textos, não há como não considerar a textualidade, isto é, a propriedade que confere ao texto ser um texto segundo Antunes (2010), e que “[...] pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29). A textualidade é, portanto, para essa autora, o modo de manifestação da atividade comunicativa e o fundamento para a compreensão do que é o texto.

Marcuschi (2008, p. 96), por sua vez, apresenta um esquema do que ele chama de “critérios de textualidade”, enfatizando que eles são muito mais que princípios de boa formação textual, são, pois, critérios de acesso à construção de sentido e que não têm o mesmo peso e a mesma relevância, e também não podem se distinguir de maneira clara como aparentam.

Nesse esquema, a textualidade está alicerçada em três pilares que são um produtor (autor), um leitor (receptor), e um texto (o evento) e que ele propõe sete “condições da textualidade”: Aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, coesão e coerência. Devemos lembrar que, como enfatiza Marcuschi (2008, p. 97), esses critérios “não constituem princípios de formação textual, mas critérios de acesso à produção de sentido”. E é essa produção de sentido que deve ser sempre considerada em relação ao texto.

Considerando, a exemplo de Antunes (2010) e Marcuschi (2008), que toda ação humana de linguagem se dá por meio de textos que se formam pela textualidade, recortamos para estudo a coesão e a coerência, por entendê-las partes constitutivas e fundamentais da textualidade, apesar de saber que apenas a presença delas não a garante em diversos textos, mas atendem mais especificamente ao gênero textual escolhido como objeto de estudo deste trabalho.

3 | COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL

Parece-nos que não há dúvida de que escrever um texto coeso, na maioria das vezes, é fator essencial da compreensão, embora não único, e como diz Antunes (2010), tudo o que dizemos tem um propósito, portanto, deve fazer sentido. Felizmente, na busca desse fazer sentido, não podemos criar modelos individuais de texto, sob pena de não nos fazermos entender.

Para atender a esse propósito de fazer sentido, devemos considerar, em boa parte, a articulação entre palavras, parágrafos etc. Articulação essa que se utiliza de recursos coesivos que, por sua vez, auxiliam no encadeamento das ideias formando um todo significativo que é o texto. Nessa vertente, a coesão, segundo Antunes (2010), estaria a serviço do caráter semântico do texto. Imaginemos as palavras que se juntam formando um conjunto. Desse conjunto, surgem os conjuntos de palavras e que se juntam também e formam os períodos que, por sua vez, formam os parágrafos e que se unem para formar o texto. Para que isso aconteça, será necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação que será materializada pelo uso de recursos coesivos.

Nesse sentido, Koch (2016, p. 18) afirma que “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” e mais adiante propõe “que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)” (KOCH, 2016, p. 27).

A coesão referencial seria para ela “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2016, p. 31, 53). Ao primeiro, ela denomina de forma referencial

ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. Por sua vez, a remissão pode se constituir em anáfora ou catáfora, se feita para trás ou para frente, respectivamente.

A coesão sequencial é a que “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH 2016, p. 53).

Antunes (2010) resume como se dá a coesão do texto. Para ela, as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por meio de quatro procedimentos: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos superparagráficos. Esses procedimentos, por sua vez, se efetivam através dos recursos que são a paráfrase, o paralelismo, a repetição propriamente dita, a substituição gramatical, a substituição lexical, a elipse, a seleção de palavras semanticamente equivalentes e o uso de diferentes conectores para associar palavras de acordo com o sentido e com a intenção pretendidos na interação.

Na relação por reiteração, os elementos do texto vão sendo retomados num movimento constante de volta ao que foi dito antes. Na coesão por associação, as palavras de um mesmo campo semântico ou campo semântico equivalente criam uma relação pela ligação de sentido entre elas. Já na coesão por conexão, a relação semântica acontece entre as orações, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Nesse caso, os conectores (conjunções, preposições etc.) assumem um papel muito importante, pois são responsáveis pela relação semântica que se quer estabelecer entre esses segmentos (ANTUNES, 2005).

Outro fator preponderante na construção dos sentidos do texto é a coerência. Os autores Koch; Travaglia (2015, p. 21) afirmam que a coerência está ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto [...] devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Para eles, a continuidade de sentido seria a base da coerência, contudo, nem sempre a ausência dela representa incoerência. Às vezes, a descontinuidade do texto é mais útil à construção de seu sentido que a continuidade. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que

a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Mesmo considerando que a coerência tem uma estreita relação com os sentidos que

se pretende atribuir ao texto, segundo Cavalcante (2017, p. 30) “ela não se reduz à unidade de sentido que se abstrai somente das articulações entre as partes do texto”, mas também engloba “as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos”. Para ela, a coerência não está no texto em si, mas se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa relação interacional com o leitor que confere sentido ao que lê, a partir de seus conhecimentos sociocognitivos.

Fica nítida aqui a estreita relação entre coesão e coerência, pois, em vários momentos, as regras da coerência mantêm uma relação de intersecção com as determinações da coesão em que ambas “corroboram o princípio fundamental de que coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos” (ANTUNES, 2005, p. 186).

Sobre isso, Charolles (2002) afirma:

as gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional; daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem, baseando-se, justamente em uma delimitação precisa desses dois territórios (CHAROLLES, 2002, p. 49).

Adotamos, para efeitos dessa pesquisa, essa impossibilidade em separar a coesão da coerência.

4 | O TRABALHO COM O JORNAL EM SALA DE AULA

O trabalho com os gêneros textuais do jornal não se configura como uma novidade no processo de ensino-aprendizagem de LP. Existem propostas de uso desses gêneros, além e em decorrência dos PCN (BRASIL, 1998), inclusive. Os livros didáticos também trazem essa proposta de trabalho com os chamados gêneros de imprensa, tais como: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta ao leitor, entrevista, charge e tira. A necessidade de se trabalhar com esses tipos de gêneros, talvez derive da tentativa de aproximar o aluno de sua realidade, através do uso de textos que circulam socialmente.

Nesse viés, Marcondes; Menezes; Toshimitsu (2013, p. 9) têm uma proposta de “trazer para o espaço escolar um pouco da vivência cotidiana desse estudante de sua cidade, sua casa, sua banca de jornal etc., fazendo-o refletir sobre ela, a fim de diminuir a distância entre o que se faz no espaço escolar e o que se exige socialmente”.

Faria (2013) argumenta que uma leitura do jornal bem conduzida serve como formador do cidadão, pois prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. Os jornais podem oferecer também um contato com a norma padrão escrita, úteis para a produção de textos. O jornal, antes de tudo, oferece aos alunos o contato com o texto em sua situação real de uso. Enquanto para os professores, “o jornal é um excelente material pedagógico (para todas as áreas) sempre atualizado, desafiando-os a encontrar o melhor caminho didático para usar esse material na sala de aula” (FARIA,

2013, p. 12).

Inclusa no jornal, o gênero jornalístico reportagem pela sua semelhança com a notícia, é considerada também como uma notícia ampliada. Ora ela decorre de uma notícia, ora mostra padrões de gênero autônomo. Kindermann (2014) propôs em uma de suas pesquisas sobre gêneros do jornal um conceito de reportagem que ela denomina de provisório que a ajudaria a identificar os exemplares mais característicos do gênero. Para tanto conceitua

a reportagem é caracterizada como um texto que: a) provém de pauta planejada (mostrando um alvo que foi buscado fora da realidade imediata dos fatos em eclosão); b) envolve pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia, sendo, em vários graus, mais atemporal; e) detém um estilo mais livre, rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal; e) embora diferente da notícia, é um relato (KINDERMANN, 2014, p. 87).

Desse modo, a autora estruturou o gênero reportagem em quatro subgêneros: a) a reportagem de aprofundamento da notícia; b) a reportagem a partir da entrevista; c) a reportagem de pesquisa; e d) a reportagem retrospectiva. Assim, seria a reportagem a partir da entrevista, o subgênero adotado por nossa pesquisa. Esse, por sua vez, é caracterizado por ela em cinco movimentos: a) movimento I - fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem; b) movimento II – introduzir o relato da entrevista; c) movimento III – retomar o fato gerador; d) movimento IV – relatar pormenores da entrevista; e, por fim, e) o movimento V – descrever o (s) entrevistado (s). Cada movimento se compõe de passos que fazem parte de sua estrutura e os caracterizaria.

Apesar da própria autora considerar a provisoriidade desses conceitos, decidimos utilizá-los dado que julgamos, salvo melhor entendimento, suficientes para o nosso propósito.

5 | A INTERVENÇÃO TEXTUAL INTERATIVA NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA

Embora haja várias maneiras de se especificar como se dá o processo de escrita (PASSARELLI, 2012) e de produção textual (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), os mais recentes estudos sobre o assunto consideram a “escritura” como um processo que exige trabalho, na qual a revisão e a reescrita é parte essencial e sem a qual o texto não passaria de um esboço. Para essa tarefa do professor de orientar os alunos em sua produção escrita, Passarelli (2012) propõe um roteiro de ensino, dividido em etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração.

Na etapa do *planejamento* deve ocorrer a seleção de informações e a organização das ideias. Para essa seleção será necessária a coleta de material, de fatos e de ideias, entre outras coisas, relevantes para a confecção do texto. Para Passarelli (2012, p. 155) essa fase é pouco utilizada pelos estudantes que, “em geral, ou iniciam a redação logo

que recebem o tema ou aguardam ‘olhando para o tempo’ por alguma inspiração caída de algum lugar” o que não ajuda muito no processo de escrever. Na segunda etapa: *tradução de ideias em palavras* é produzida a primeira versão do texto. Tudo o que foi selecionado na etapa anterior é colocado no papel, de uma forma já organizada em parágrafos. Este texto seria um esboço para a segunda versão.

Na terceira etapa: *revisão e reescrita*, deve-se fazer a leitura do material produzido, examinando “detalhadamente aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionada, exatidão quanto ao significado, e tendo em pauta, o leitor, acessibilidade e aceitabilidade” (PASSARELLI, 2012, p. 159-160), ou seja, os ajustes às convenções da língua. Na quarta etapa a de editoração, o aluno deve dar a forma final de seu texto, cuidar para que ele fique pronto para ser publicado, isto é, socializado, no mínimo, com seus colegas. A respeito disso

[...] sabemos que nem todos os textos produzidos na sala de aula poderão ser divididos com outros leitores, pois isso nem sempre é viável na prática do dia a dia. Assim, é pertinente que o professor deixe claro o que se pretende fazer com o produto final. Haverá situações em que o texto não sairá da classe, mas sempre é aconselhável que, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo (PASSARELLI, 2012, p. 168)

Para Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 13), a aprendizagem da produção escrita é fundamental no ensino de línguas, pois “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Para esses autores a produção textual¹ se realiza principalmente por meio de cinco grandes operações que compreendem: a situação de comunicação, a contextualização, o desenvolvimento dos conteúdos temáticos, a planificação, a textualização e, por último, a releitura, revisão e reescrita do texto:

A *situação de comunicação* corresponde à consigna no contexto escolar. A *contextualização* se deve a interpretação dessa situação de comunicação com vistas à produção de um texto coerente, ou seja, um texto que faz sentido em cada situação específica. Na segunda operação: *desenvolvimento dos conteúdos temáticos*, há a seleção das informações em função do gênero e em atendimento à situação de comunicação.

Na operação de *planificação*, os conteúdos são organizados de acordo com o texto. Como cada texto tem uma hierarquia e uma ordem que o difere de outros textos, cada um tem sua forma própria de planificação. Já na operação de *textualização* aplicam-se ao texto as “marcas linguísticas” como sinais de pontuação, parágrafo, organizadores textuais, como também os mecanismos de coesão nominal (retomada anafórica) e coesão verbal (emprego dos tempos verbais). Enquanto que na operação de *releitura, revisão, e reescrita* de textos, que pode ocorrer durante a produção ou após um esboço, acontece um retorno do produtor a seu texto, efetuando intervenções com vistas a melhorá-lo.

¹ Aqui consideramos o termo produção textual como “as situações de interação e as operações que intervêm na atividade de escrita” (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

A essas operações, esses autores (2010) acrescentam ainda as de *lexicalização* e de *sintagmatização*, além dos componentes *ortográficos* e *gráficos*. A de lexicalização dá conta do vocabulário e da criação de novas palavras, enquanto a de sintagmatização dá conta da construção e das relações entre os componentes da frase. No que se refere aos aspectos gráficos, ou seja, a disposição espacial, a paginação e a repartição dos blocos no texto devem ser consideradas para a compreensão do texto.

Em se tratando de produção textual, outro fator essencial para a construção dos sentidos pretendidos a considerar é a correção. Para Serafini (1989, p. 13) “a correção de um texto é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar”. Essas intervenções se realizariam sobre as produções textuais de três formas, as quais denominou de indicativa, resolutive e classificatória.

Na correção indicativa, o professor faz marcações sobre os erros. O aluno, observando as indicações, tenta resolver os problemas apontados por conta própria. Na correção resolutive, o professor identifica e soluciona o problema encontrado. O aluno apenas copia o texto com as correções, não participando ativamente desse processo. Esse tipo de correção não favorece a reflexão do aluno sobre os problemas encontrados no texto.

A maior limitação desse método é que ele mostra ao aluno uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos. Por vezes, quando é difícil interpretar as intenções do aluno, o professor acaba por sobrepor a elas seu próprio pensamento (SERAFINI, 1989, p. 114)

Na correção classificatória, o professor cria uma lista de classificação de erros, que seja do conhecimento do aluno, que pode ser feita a partir de letras ou abreviações tais como: A – para acentuação, CN – para concordância nominal, entre outros. São feitas marcações no texto com esses códigos, onde o professor diz qual aspecto deve ser observado e corrigido. Esses códigos, em geral aparecem à margem do texto, classificando o tipo de problema encontrado, de conhecimento do aluno, e pode variar de professor a professor (RUIZ, 2015, p. 46).

Em uma pesquisa realizada entre 1991 a 1996 em escolas municipais, estaduais e particulares de Campinas-SP, Ruiz (2015), a partir dos estudos apresentados por Serafini (1989), encontrou um novo tipo de intervenção, ao que ela chamou de correção textual-interativa, assim definida:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de pós-texto). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2015, p. 47).

Esses bilhetes teriam duas funções: falar sobre os problemas do texto ou falar sobre

a própria tarefa de correção pelo professor. Os bilhetes são, pois, uma alternativa aos outros tipos de correção, quando não é possível fazer as marcações à margem ou no corpo do texto. Nesse sentido, Ruiz (2015) afirma que, quando a intervenção se dá pela correção textual-interativa, há sempre uma resposta verbal do aluno ao professor em sua reescrita, principalmente sobre a primeira versão do texto, entretanto admite que “o aluno também pode deixar de revisar seu texto se o aspecto visado pelo “bilhete” do professor demanda uma retextualização mais trabalhosa, com alterações complexas” (RUIZ, 2015, p. 75).

Sobre a intervenção por bilhetes é bem vista por Calil (2008) que os considera como recursos didáticos que viabilizam a intervenção do professor, no qual ele pode comentar e sugerir alterações no texto do aluno. Para esse autor, esse tipo de intervenção é rara e ressalta que o professor deve considerar prioritariamente os aspectos ligados a uma ordem discursiva, deixando os aspectos formais para outro momento (CALIL, 2000).

Sobre esse aspecto Buin (2006) ressalta que a correção não deve se restringir à identificação de erros pontuais, devendo o professor assumir um papel de leitor atento e interessado em compreender o que o aluno tem a dizer e auxiliá-lo a melhorar. E para ajudá-lo nessa tarefa, os bilhetes parecem cumprir bem o papel de orientar o aluno na procura de respostas para a reescrita.

Além de cobrar e incentivar o aluno, os bilhetes são, na verdade, uma forma diferente de intervenção que foge às formas tradicionais e apesar de ser uma forma alternativa às outras três estratégias de correção, nada impede que elas se combinem na orientação da reescrita do texto com o objetivo de tornar mais claro o que precisará ser revisto pelo aluno.

6 | AS REPORTAGENS: DO LEVANTAMENTO DOS FATOS À PUBLICAÇÃO – CAMINHOS DA COESÃO E COERÊNCIA

Para analisar os mecanismos de coesão nas reportagens produzidas pelos alunos participantes, tomamos como base os estudos de Antunes (2005) sobre os recursos da coesão do texto em que define que as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por quatro procedimentos: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos que se efetivam através dos recursos de paralelismo, paráfrase, repetição propriamente dita, substituição gramatical e lexical, elipse, seleção de palavras semanticamente equivalentes e uso de diferentes conectores para associar palavras de acordo com o sentido e com a intenção pretendidos na interação.

Nesse sentido, levou-se também em consideração os estudos de Antunes (2010) que postula a íntima relação da coesão com a coerência e a impossibilidade de isolar uma da outra, entendendo que “a íntima relação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço ao caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional [...] não se pode isolar a coesão da coerência” (ANTUNES, 2010, p. 117).

Dessa forma, diante da impossibilidade em abordar todos esses mecanismos, foram analisados, na versão inicial escrita em atendimento à consigna, aqueles que se mostram mais frequentes e aparentes, em cada texto, portanto, os que estavam mais intimamente ligados à sua coesão e coerência, bem como o atendimento ao gênero proposto. Logo após essa análise, apresentamos a intervenção didática (textual interativa – RUIZ, 2015) a partir da primeira versão, a que se segue a segunda versão escrita em atendimento ou não às observações feitas no bilhete.

Com base nos elementos elencados sobre coesão e coerência, fizemos uma análise comparativa entre a versão inicial e a segunda versão das reportagens (com exceção de um texto em que foram analisadas as três versões), identificando as cadeias coesivas de cada texto, com o intuito de responder às indagações de nosso objeto de estudo.

Para essa análise comparativa, fizemos também um recorte nos recursos constitutivos dos nexos textuais abordados por Antunes (2010), e consideramos apenas a repetição de palavras, a substituição pronominal e a elipse, a partir da definição de duas categorias, sendo a última dividida em três aspectos, dessa forma: 1. Atendimento ao gênero proposto; 2. Ocorrência de retomadas, pelos recursos constitutivos dos nexos textuais: a) repetição de palavras; b) substituição por pronominal; e c) elipse.

Portanto, foram identificadas, nas diferentes versões dos textos, as cadeias coesivas formadas por esses mecanismos, considerando “referente” a expressão inicial, a partir da qual se constrói a cadeia no processo de manutenção da continuidade temática do texto.

Por último, apresentamos aqui um trecho da versão final publicada de um dos textos em que se observou o caminho percorrido desde a versão inicial, passando pela intervenção didática, a reescrita, e a revisão de aspectos da coesão e coerência no atendimento das exigências em se produzir uma reportagem sobre as profissões da comunidade, em que estão inseridos os alunos participantes.

Título	Indo para cozinha
Sub Título	O lugar na cozinha sempre será altlizado. Em todos os lugares, como em restaurantes ou casas
1.	Em sua infância Maria Luzia , sempre gostava de cozinhar. Ø Sempre ia para as
2.	feirinhas de mercados livres nas ruas! Seu prato preferido, era o cozido.
3.	Pois cada um dos cozinheiros sempre tem seu prato preferido.
4.	Em uma cozinha há de tudo e mais um pouco como em restaurantes e em casas. Cada
5.	prato é um sabor irresistível, em que só um cozinheiro com suas práticas,
6.	com curso ou sem curso sabe fazer.
7.	Iguar Maria Luzia , era pequena, Ø não tinha curso, mais Ø tinha seu
8.	instinto o Ø desejo de aprender a cozinhar, e aos poucos Ø foi aprendendo e Ø seguio
9.	sua vontade de fazer oque gosta. Ir para cozinha não é para qualquer um. Tem que

10. saber cozinhar, mais também não basta só saber: E sim ter amor pelo oque faz.

Trecho de uma produção textual – versão inicial – profissão escolhida: Cozinheira
Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017-2018 – produção textual dos alunos participantes

A partir de leitura dessa primeira versão, o texto foi devolvido aos alunos com o seguinte bilhete, com algumas considerações:

Caros (as) alunos (as):

Gostei muito do texto de vocês, no entanto, gostaria que observassem o “lide”² e o reescrevessem de forma mais clara. Logo no começo, quando vocês falam da Maria Luzia, seria ótimo se aproveitassem e usassem dados da entrevista como sua idade, profissão e há quanto tempo trabalha com isso. Por que Maria Luzia prefere o cozido? Sei que vocês sabem e seria interessante que as pessoas que fossem ler o texto soubessem também.

ATENÇÃO! Cuidado com as ideias soltas, procurem ligar umas às outras para facilitar a compreensão do que estão dizendo. Aguardo a segunda versão.

Bjs! Quitéria 19/12/17

Intervenção didática para a reescrita da produção textual - bilhete

Nesse bilhete, tentou-se abordar o texto de uma forma global, inclusive, para ajustá-lo à estrutura do gênero solicitado, priorizando-se o sentido do que se quis dizer. Após esse bilhete, os alunos participantes apresentaram a versão do texto abaixo:

Título	Maria Luzia e seu prato especial o cozido
1.	Em sua infância Maria Luzia , já gostava de cozinhar. Ø Sempre ia para as
2.	feirinhas de mercados livres nas ruas! Ø já estando maior de idade, Ø começou a
3.	seguir sua profissão de cozinheira . Seu emprego era na casa da sua tia, em
4.	Maceió.
5.	No início se sentiu um pouco insegura, com medo que seus fregueses não
6.	gostassem de seu tempero, mas depois o medo passou e ela se sentiu segura.
7.	Como todos cozinheiros sempre há um prato preferido , e o Ø de Maria Luzia
8.	era o cozinhado.
9.	Hoje aos 47 anos, Maria Luzia não está mais em sua profissão

Trecho da produção textual – segunda versão

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017-2018 – produção textual dos alunos participantes

O texto produzido pode ser considerado coerente, embora careça de vários ajustes para cumprir seu propósito de falar sobre uma profissão e sobre as experiências de uma

2 Na ocasião troquei subtítulo por “lide” no bilhete, o que foi esclarecido aos alunos que considerassem a referência ao subtítulo.

profissional naquele campo de trabalho. Há uma certa unidade de sentido pelo uso de termos e expressões do universo da profissão de cozinheira, em que se apresenta uma profissional da área com seus desejos e inquietações, diante da vida e de sua profissão. Contudo, devido a sua organização, demandaria muito esforço do leitor na construção de seus sentidos.

Entretanto, pode-se dizer que os alunos atenderam, em sua maior parte, às indicações do bilhete e que a segunda versão cumpre, ainda de maneira não definitiva, seu propósito comunicativo. Podemos observar, a partir do título, uma reordenação do texto, com algumas respostas ao nosso bilhete. O primeiro no que diz respeito ao subtítulo tratado por engano por mim no bilhete por “lide”, mas apontado, no momento da entrega do bilhete, aos alunos como subtítulo.

Além disso, há marcadores temporais como: *No início, depois e hoje*, que marcam a ordem em que os fatos aconteceram na vida de Maria Luzia, também inexistentes na primeira versão. Parece-nos que quando os alunos se desprendem da pesquisa feita sobre a profissão pela internet, inclusive copiando trechos dessa pesquisa, e se colocam como autores para contar algo a que somente eles tiveram acesso na entrevista, naturalmente se utilizam de repetições e substituições pronominais, além de elipse, formando cadeias coesivas que refletem diretamente na coerência do que foi dito.

Como nos diz Antunes (2005, p. 94) ao tratar sobre os recursos da substituição: “de qualquer forma, pode-se prever uma certa alternância entre os usos de um nome, de um pronome, de uma elipse, de uma repetição do nome, ao longo do texto, para que sua clareza e sua relevância fiquem preservadas.” Isso fica evidente na segunda versão do texto com a maior utilização de substituição por pronomes, o uso de elipses que se referem a Maria Luzia, bem como a repetição propriamente dita do termo, que na versão inicial ocorre apenas uma vez e na versão final cinco vezes.

Depois das referências a Maria Luzia, os alunos colocam informações e sobre a cozinha e a vida de cozinheiro. Para tanto, eles se utilizam, mais ainda, na segunda versão, de recursos reiterativos como a repetição e a substituição por pronome, dando ao texto maior concisão, cumprindo essas substituições com seu papel de manter a cadeia referencial tão necessária à coerência textual.

Indo para a cozinha

Maria Luzia e seu prato especial: o cozido

Em sua infância, Maria Luzia sempre gostou de cozinhar. Ia para as feirinhas de mercados livres nas ruas. Já estando maior de idade, começou a seguir sua profissão de cozinheira. Seu emprego era na casa da sua tia em Maceió.

No início, ela se sentiu um pouco insegura, com medo que seus fregueses não gostassem de seu tempero, mas depois o medo passou e ela se sentiu mais segura. Como todos os cozinheiros sempre têm um prato preferido o de Maria Luzia era o cozido.

Hoje, aos 47 anos, Maria Luzia não está mais em sua profissão.

Em uma cozinha há de tudo e mais um pouco, como em restaurantes e casa, cada prato é um sabor irresistível, em que só um cozinheiro com suas práticas com curso ou sem curso sabe fazer.

Igual Maria Luzia, era pequena, não tinha curso mas tinha seu instinto e o desejo de aprender a cozinhar e aos pouco foi aprendendo e seguiu sua vontade de fazer o que gostava.

Ir para a cozinha não é para qualquer um, tem que saber cozinhar, mas também não basta só saber, e sim ter amor pelo que faz.

Ser cozinheiro é buscar novas descobertas em todos os momentos de sua vida. Tudo sempre será novo. Ser cozinheiro é ter sempre algo novo no cardápio, tudo graças a aquela graciosa cozinha onde o cozinheiro passa o seu tempo vivendo e aprendendo.



Maria Luzia se realiza fazendo seu cozido.

Servir é estar sempre um passo atrás dos ingredientes.

Hoje em dia há cursos de gastronomia, não tem mais desculpas para dizer que não aprendeu a cozinhar.

Entrar na cozinha é vida, é saber que ela sempre estará lá te esperando chegar para usá-la. A vida de um cozinheiro é assim quando estar indo para a cozinha.

Autores: XXXXXXXXXXXXXXXX

Figura 1 – Recorte da versão final da produção textual para publicação

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018

Para finalizar essa análise, destacamos alguns pontos que julgamos importantes considerar:

No que diz respeito ao atendimento ao gênero proposto na consigna, todas as primeiras versões dos textos analisados “tentaram” atender às exigências da escrita de uma reportagem sobre profissões existentes na comunidade, através de uma entrevista com esses profissionais, de livre escolha dos alunos. Além disso, eles foram orientados a fazer uma pesquisa sobre as profissões escolhidas que serviriam de embasamento para a escrita

da primeira versão do texto. Há traços dessa pesquisa em todos os textos, com exceção de um dos textos que foi construído, ao que tudo indica, apenas com base na entrevista. Identifica-se, nos textos, a constituição de cadeias coesivas, a partir basicamente dos referentes como profissão e nome do profissional, seguidos de outros termos no mesmo campo semântico de cada profissão:

Textos	Referentes		
	Profissão	Nome	outros
Texto 1	Cozinheira	Maria Luzia	Cozinha, prato
Texto 2	Jogador de futebol	Inaldo Bastos	Futebol, time
Texto 3	Motorista	Márcio Praxedes	profissão
Texto4	Cabeleireiro	Tiago	profissão

Quadro 1 – Os textos produzidos e seus principais referentes

Fonte: Autora: Dados da pesquisa, 2017/2018

Na identificação das cadeias construídas e seus referentes transparece a “tentativa” dos alunos em atender à proposição da consigna, o que de uma maneira geral conseguem, inclusive, nas primeiras versões. Em todos os textos, há duas grandes cadeias coesivas que se sobressaem, uma delas formada a partir dos referentes indicados pelo nome do profissional, e a outra formada a partir dos referentes indicados pela profissão. Essas duas cadeias são responsáveis pela continuidade temática dos textos e caracterizadas, em sua maioria, pelo uso dos recursos coesivos da substituição pronominal, da repetição e da elipse.

Além disso, a seleção de itens lexicais em cada texto em torno do universo da profissão escolhida “já funciona como um dos recursos de sua coesão e de sua coerência” (ANTUNES, 2010, p. 145), apontando para uma unidade temática relacionada ao universo das profissões escolhidas para a reportagem, em que os termos: *cozinha* no texto 1, *futebol* no texto 2, *motorista* no texto 3 e *cabeleireiro* no texto 4, bem como seus derivados, são marcas da concentração temática de cada texto analisado. Nesse sentido, todos os textos se apresentam coesos e coerentes de acordo com seu propósito comunicativo.

A partir dessas e de outras constatações, com as intervenções didáticas, em todas as segundas versões, apesar do atendimento parcial ao que foi solicitado nos bilhetes, os textos avançam em sua coerência, talvez não somente pelas intervenções, mas também pela própria releitura dos alunos em seus próprios textos. A versão final para publicação diagramada no aplicativo Publisher é resultado de um caminho que se iniciou no desenvolvimento da proposta do livro didático, passou pela produção textual dos alunos

a partir das entrevistas e da pesquisa, fez uma parada nas intervenções e se concretizou com o acréscimo dos recursos multimodais próprios da publicação como fotos, design de tipos e letras em formatos diversos, inserção de colunas, boxes, caixas de texto, além da revisão da professora, atendendo às exigências de produção de uma reportagem sobre as profissões da comunidade em que estão inseridos.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui postas, pode-se verificar que as versões finais das reportagens diagramadas para publicação atenderam ao propósito comunicativo da produção de uma reportagem sobre as profissões da comunidade. A consequente análise de toda a trajetória da produção textual, desde a primeira versão até essa, nos permite responder aos questionamentos desta pesquisa: *Como alunos do 9º ano articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?*

É possível afirmar que houve um avanço quanto à qualidade dos marcadores utilizados da versão um para a versão final. Apesar de identificarmos a presença de mecanismos coesivos nas várias versões, que não diferem muito em quantidade, na versão dois e na final, eles contribuem de maneira mais significativa para a fluidez e o sentido do texto. É possível também afirmar que a intervenção didática por meio de bilhetes, a correção “textual-interativa” apontada por Ruiz (2015), contribuiu com o processo de construção de um texto mais coeso e coerente, embora não tenha sido o único recurso utilizado para tal fim, pois além dos bilhetes, foi realizado um estudo sobre coesão e coerência textual, como preconiza a proposta didática utilizada, como também orientações orais por grupo.

Dessa forma, reforça-se a ideia da importância do estudo mais detalhado dos recursos coesivos para um melhor desenvolvimento dos textos dos nossos alunos, visando sua progressão temática, tornando-o agradável e coerente e, acima de tudo, que alcance o seu propósito comunicativo. O texto pode e deve estar no centro das atenções das aulas de Língua Portuguesa. Nossos alunos precisam saber dizer e serem entendidos no que dizem. Percebe-se pela análise dos textos dos alunos em questão que, quando os recursos coesivos foram bem utilizados, houve maior clareza no texto. Resta aos professores efetivarem análises e posteriores intervenções nos textos dos alunos, objetivando as reescritas, quantas vezes forem necessárias para contribuir com o desenvolvimento do sentido pretendido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

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

BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (Org.). **Gêneros do jornal e ensino**: práticas de letramentos na contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUIN, E. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CALIL, E. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, R.; OLIVEIRA, M. B. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 11-36.

CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In MOURA, D. **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000. p. 29-39.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CHAROLLES, M. Introdução dos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto, leitura e escrita**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Pontes, 2002. p 39-90.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

EJA MODERNA: **Educação de jovens e adultos**: anos finais do ensino fundamental: manual do educador. São Paulo: Moderna, 2013.

FARIA, M. A. **Como usar o jornal em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO. L. L. F. **Coesão e coerência textuais**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

KINDERMANN, C. A. A reportagem. In BONINI, A. et al. (Org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014.

KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MARCONDES, B. MENEZES, G.; TOSHIMITSU. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, A. Z. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 10, 31, 80, 156, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 242, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 281

Alfabetização matemática 249, 250, 251, 252, 255, 256, 258, 260

Aprendizagem 19, 20, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 50, 51, 58, 61, 65, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 98, 101, 107, 108, 109, 110, 116, 126, 127, 128, 156, 157, 160, 172, 179, 190, 201, 202, 203, 205, 206, 213, 215, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 254, 256, 257, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279

Atendimento pedagógico hospitalar 262

Avaliação 8, 12, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 94, 98, 102, 104, 119, 120, 134, 152, 163, 166, 174, 199, 228, 229, 231, 238, 241, 265, 276, 277, 279

B

Banco Mundial 12, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 142, 143

Base Nacional Comum Curricular 38, 39, 52, 168, 179, 206, 224

C

CACS 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91

Coerência 18, 65, 77, 116, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 224

Coesão 145, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 222, 223, 224

Concepção de história 181, 183, 184

Conhecer 4, 50, 56, 59, 77, 78, 124, 170, 173, 228, 231, 265, 275

Conhecimento 4, 7, 8, 13, 19, 20, 28, 33, 42, 43, 44, 47, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88, 98, 101, 102, 108, 109, 113, 114, 116, 129, 132, 136, 146, 156, 157, 161, 165, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 180, 186, 199, 202, 203, 206, 210, 216, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 244, 253, 254, 255, 256, 259, 264, 266, 270, 274, 277, 279

Contemporaneidade 40, 42, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 168, 169, 170, 172, 175, 178, 179, 224

Councils 82, 83

D

Desafios docentes 93, 95

Desafios sociais 112

Design 78, 223, 243, 244, 245, 248

Dificuldades 31, 34, 47, 86, 107, 123, 126, 155, 224, 226, 228, 231, 254, 258, 259, 263, 270

Docência 123, 125, 127, 155, 167, 168, 170, 172, 254, 260, 274, 275, 279, 281

E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 224, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281

Educação à distância 233

Educação básica 15, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 52, 85, 87, 91, 92, 123, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 149, 190, 201, 230, 232, 250, 259, 260, 272, 274, 279, 281

Educação de surdos 151, 152, 154, 156, 157, 158

Educação infantil 25, 41, 43, 45, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 133, 134, 155, 158, 161, 168, 169, 171, 174, 175, 177, 179, 266

Educação Matemática 201, 202, 205, 206, 207, 244, 248, 249, 259, 281

Educação não formal 27, 28, 31, 32, 33, 98

Educação virtual 233

Ensino 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 69, 70, 71, 76, 78, 82, 83, 91, 95, 98, 102, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 190, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 276, 277, 279, 281

Ensino fundamental 21, 22, 30, 31, 41, 45, 46, 47, 53, 133, 135, 155, 158, 208, 209, 210, 224, 226, 227, 229, 230, 232, 245, 246, 249, 250, 257, 266

Ensino remoto 199, 226, 227, 228, 232

Escuta pedagógica 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110

F

Fazer docente 98, 168, 169, 172, 174, 179

Formação cidadã 51, 129, 130, 135, 136

Formação continuada 60, 96, 97, 167, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 190, 204, 249, 250, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 279

Formação de professores 100, 103, 106, 111, 112, 116, 117, 120, 121, 157, 158, 160, 179, 180, 191, 199, 205, 260, 281

Formação em serviço 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110

Funções de apoio 274

G

Gêneros do jornal 208, 214, 224

GeoGebra 204, 243, 244, 245, 246, 248

Gestão do conhecimento 44, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 274

Gestão escolar 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 90, 175, 280, 281

Grounded theory 249, 250, 261

H

História da educação 129, 152, 156, 157, 167, 205, 207

I

Inspetor escolar 274, 277, 278

Intervenção didática 208, 218, 219, 223

L

Legislação educacional 12, 21, 229

Lúdico 255, 262, 264, 267, 268, 269

M

Migração contemporânea 27, 28, 29, 37

N

Neoliberalismo 1, 2, 8, 40, 53, 87, 103, 110, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149

O

Objetivos 5, 18, 20, 21, 31, 33, 35, 43, 47, 50, 64, 66, 67, 71, 72, 96, 117, 123, 125, 126, 127, 140, 143, 144, 146, 147, 151, 154, 155, 161, 164, 176, 177, 179, 233, 235, 241, 243, 244, 255, 256, 257, 265, 275, 276

Objeto matemático 243, 244

P

PIBID 123, 124, 125, 126, 127, 128, 281

Política educacional 20, 26, 53, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 145, 161, 165

Políticas públicas 12, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 53, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 199, 233, 236

Prática docente 38, 39, 48, 49, 50, 58, 108, 124, 171, 178, 226, 227, 231

Práticas educativas 27, 31, 35, 78, 230

Projetos 13, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 69, 77, 78, 79, 80, 98, 110, 133, 144, 145, 147, 148, 201, 202, 205, 237, 238, 239

Public education 82, 83, 152, 169

R

Refletir 10, 16, 77, 78, 96, 98, 103, 112, 118, 120, 128, 154, 208, 213, 227, 231, 249, 252, 253, 254

Relatos 34, 79, 108, 110, 123, 175, 209, 252, 258

S

Síndrome comportamentalista 1, 2, 3, 4, 10

T

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) 169, 201, 202, 205

Teoria positivista-funcionalista 181

Trabalho pedagógico 55, 56, 226, 228, 229, 231, 253, 255, 260, 262, 264

Transposição didática 123, 126

U

Universidade 12, 17, 18, 25, 27, 28, 37, 75, 77, 78, 82, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 112, 121, 129, 145, 151, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 167, 178, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 207, 209, 224, 226, 234, 248, 249, 266, 273, 274, 281



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina