

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL
Instituição Associada
IFFluminense – Centro de Referência

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL:
uma proposta de sequência didática para curso do Ensino Médio Integrado

ANA PAULA FERNANDES KLEM

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ
2022

ANA PAULA FERNANDES KLEM

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL:
uma proposta de sequência didática para curso do Ensino Médio Integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Dr. Thiago Soares de Oliveira

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K64e Klem, Ana Paula Fernandes, 1985-
Educação Profissional e Tecnológica e Linguística Textual: uma proposta de sequência didática para curso do Ensino Médio Integrado / Ana Paula Fernandes Klem. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.
147 f.: il. color.

Orientador: Thiago Soares de Oliveira, 1986-

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.
Referências: p. 78-81.

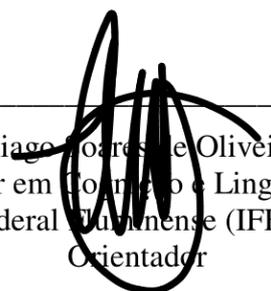
1. Ensino Profissional - Brasil. 2. Linguística Textual - Ensino. 3. Sequência didática. 4. Educação - Currículos. 5. Ensino integrado - Estudo e Ensino . I. Oliveira, Thiago Soares de, 1986- , orient. II. Título.

CDD 373.27 23.ed.

Dissertação intitulada **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E LINGÜÍSTICA TEXTUAL: uma proposta de sequência didática para curso do Ensino Médio Integrado**, elaborada por **Ana Paula Fernandes Klem** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 26 de agosto de 2022

Banca Examinadora:



Thiago Soares de Oliveira,
Doutor em Letras e Linguagem
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)
Orientador

Leonardo Salvalaio
Muline:08798253751

Assinado de forma digital por Leonardo
Salvalaio Muline:08798253751
Dados: 2022.10.31 14:47:12 -03'00'

Leonardo Salvalaio Muline,
Doutor em Ensino em Biociências e Saúde
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)



Milena Ferreira Hygino Nunes
Doutora em Cognição e Linguagem
Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)

À minha mãe, Edinea Alves Fernandes Klem (*in memoriam*), minha primeira professora e grande inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder tantas bênçãos e cumprir Sua promessa em minha vida, sustentando-me nas adversidades, dando-me forças para persistir e não desistir.

A meu pai, que nunca mediu esforços para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial, por me estimular, desde cedo, a estudar e por ser a maior inspiração de perseverança em minha vida.

A meu marido. Faltam-me palavras para agradecer a Willian pelo companheirismo, pelo incentivo, por ser suporte e calma no meio da minha agitação, por me transmitir tranquilidade para que eu pudesse me concentrar para estudar e escrever, pelo amor a mim dedicado e transmitido nos pequenos detalhes. Obrigada por ser o meu parceiro de vida.

A Lucas, meu filho, que ainda no meu ventre pôde despertar em mim uma vontade genuína de lutar pela realização do meu sonho. Obrigada por ser o meu maior combustível para seguir em frente.

A minha irmã e a minha madrasta por trazerem leveza aos meus dias, com palavras de incentivo e gestos de carinho. Sem dúvidas, vocês foram primordiais para deixar esta caminhada mais serena.

A Maycon Dias Prado, amigo que o mestrado me deu. Obrigada por compartilhar tanto conhecimento comigo, pela parceria nos trabalhos e nas aulas, por ser o revisor oficial dos meus textos e por todo o suporte nestes anos de curso.

A meu orientador Thiago Soares de Oliveira. Sou extremamente grata pelo empenho na construção deste trabalho e por todo o aprendizado compartilhado. Sem dúvidas a sua orientação foi primordial para que eu pudesse me tornar mestra.

Aos meus familiares e amigos, por compreenderem a minha ausência e por incentivarem que eu perseverasse nesta trajetória.

A minha amiga Laryce por não medir esforços em me auxiliar com a tradução dos resumos desta dissertação e dos artigos científicos produzidos.

Aos professores que compuseram a banca examinadora desta pesquisa: Leonardo Salvalaio e Milena Hygino. Obrigada por enriquecerem o meu trabalho com seus ensinamentos e considerações.

A meus alunos, em especial os estudantes da turma do 2º ano B, do Curso Técnico de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do ano letivo de 2020. Obrigada pela participação nesta pesquisa e nas minhas aulas. Sem dúvidas, vocês são o motivo principal para eu buscar ser uma professora melhor a cada dia.

Ao Instituto Federal Fluminense por ser uma instituição que me permite crescer profissionalmente não só pelo aprimoramento dos meus conhecimentos acadêmicos, mas também na minha prática profissional como docente da Educação Profissional e Tecnológica.

Produzir linguagem é expressar sentidos, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada.

(ANTUNES, 2014, p. 84)

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL: uma proposta de sequência didática para curso do Ensino Médio Integrado

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por uma relação de dualidade entre as disciplinas da área técnica e as propedêuticas. Assim como se observa a preocupação em oferecer uma formação técnica de qualidade de modo a preparar o estudante para a inserção no mercado de trabalho, verifica-se também a importância de se pensar em um projeto de ensino que supere a lógica dicotômica de formação manual x formação intelectual. Espera-se, então, que a EPT seja capaz de preparar o indivíduo para atuar criticamente na sociedade em que vive. Dessa forma, buscou-se, neste trabalho, como objetivo principal, investigar como a leitura e a interpretação de um conto que aborda a temática do mundo do trabalho pode funcionar como um recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem que estimule a análise crítica da realidade e permita o estudo da coesão e da coerência textuais para a disciplina de Língua Portuguesa no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Guarus. Para isso, foram adotadas, como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa-ação. Além disso, objetivou-se a aplicação de uma sequência didática (SD), que foi aplicada em quatro aulas expositivas e dialogadas, com duração de 1 hora, por meio da plataforma Google Meet, com o intuito de trabalhar as conjunções coordenativas, subordinativas, a leitura com a análise de um conto, o debate sobre o mundo do trabalho e a redação dissertativo-argumentativa. Com a análise dos textos produzidos, pôde-se verificar que os estudantes apresentaram aprendizagem satisfatória do conteúdo, visto que se constatou o uso de conjunções em todas as redações analisadas. Em alguns casos, todavia, foi possível constatar que houve pouca diversidade na escolha das conjunções de alguns grupos semânticos, sugerindo uma dificuldade em utilizar elementos coesivos que pertencessem ao mesmo grupo semântico de forma diversificada. De um modo geral, foi possível observar que a SD aplicada pode despertar o interesse dos estudantes para os conteúdos trabalhados e contribuir para a análise crítica da realidade a fim de estimular a participação dos estudantes nos âmbitos do trabalho e da cidadania.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Linguística Textual. Currículo Integrado. Sequência Didática. Coesão Sequencial.

**PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND TEXTUAL LINGUISTICS:
a proposal of didactic sequence for integrated high school course**

ABSTRACT

Professional and Technological Education (PTE) in Brazil is marked by a relationship of duality among the subjects of the technical area and the propaedeutics. As well as the concern to offer a quality technical education in order to prepare the student for insertion in the labor market, it is also verified the importance of thinking on a teaching project that overcomes the dichotomous logic of manual education x intellectual education. It is expected, then, that the PTE will be able to prepare the individual to act critically in the society in which s/he lives. Thus, this paper aimed to investigate how the reading and interpretation of a short story that addresses the theme of the world of work can work as a didactic-pedagogical resource in the teaching-learning process that stimulates the critical analysis of reality and allows the study of textual cohesion and coherence for the subject of Portuguese Language in the Technical Course Integrated to High School in Environment, at the Fluminense *Campus* Campos Guarus Federal Institute. For this, bibliographic research, documentary research and action research were adopted as methodological procedures. In addition, the objective was to apply a didactic sequence (DS), which was applied in four exhibition and dialogued classes, lasting 1 hour, through the Google Meet platform, in order to work on the coordination and subordinative conjunctions, reading with the analysis of a short story, the debate on the world of work and the dissertation-argumentative writing. With the analysis of the texts produced, it was possible to verify that the students presented satisfactory learning of the content, since the use of conjunctions was verified in all the essays analyzed. In some cases, however, it was possible to observe that there was little diversity in the choice of conjunctions of some semantic groups, suggesting a difficulty in using cohesive elements that belonged to the same semantic group in a diversified way. In general, it was possible to observe that the applied DS can arouse the interest of students in the contents worked and contribute to the critical analysis of reality in order to stimulate the participation of students in the areas of work and citizenship.

Keywords: Professional and Technological Education. Textual Linguistics. Integrated Curriculum. Didactic Sequence. Sequential Cohesion

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Esquema da estrutura base de uma SD.....	51
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Gêneros dos estudantes	55
Gráfico 2 — Faixa etária dos estudantes	56
Gráfico 3 — Nível de escolaridade dos estudantes	56
Gráfico 4 — Resposta à pergunta “Segundo Ingedore Koch (2008), a coesão sequencial está associada aos procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer relações semânticas (por exemplo: causa; oposição; adição; condição; finalidade; tempo; etc.), de modo a garantir a progressão de um texto. Diante disso, você apresenta algum conhecimento sobre os mecanismo de coesão sequencial de um texto?”	57
Gráfico 5 — Resposta à pergunta “Se respondeu sim à questão anterior, como você considera o seu conhecimento sobre o assunto?”	58
Gráfico 6 — Resposta à pergunta “No seu ponto de vista, qual é a importância de se conhecer os mecanismos de coesão sequencial para a escrita de redações e os demais gêneros textuais (por exemplo: e-mail, relatório, crônica etc.)?”	58
Gráfico 7 — Resposta à pergunta “Você conhece ou já ouviu falar sobre alguma lei trabalhista?”	59
Gráfico 8 — Resposta à pergunta “Se você respondeu sim à questão anterior, indique por qual ou quais meio(s) você teve acesso ao conhecimento de alguma(s) lei(s) trabalhista(s)” ..	60
Gráfico 9 — Resposta à pergunta “Você possui algum conhecimento sobre os impactos da Reforma Trabalhista na vida do trabalhador?”	60
Gráfico 10 — Resposta à pergunta “No seu ponto de vista, qual é a importância do conhecimento de leis trabalhistas e de informações inerentes ao mundo do trabalho para formação do cidadão?”	61
Gráfico 11 — Resposta à pergunta “Na sua opinião, qual é a relevância de haver discussões/ reflexões sobre o tema do trabalho e suas implicações nas aulas de Língua Portuguesa?”	61
Gráfico 12 — Resposta à pergunta “Em relação ao estudo das conjunções, houve alguma informação que foi novidade para você?	71
Gráfico 13 — Resposta à pergunta “O estudo das conjunções, proposto pela sequência didática, te auxiliou na escolha dos elementos coesivos na escrita da redação?”	72
Gráfico 14 — Resposta à pergunta “A leitura e análise do conto contribuíram para a expansão da sua percepção sobre o tema trabalho?”	72
Gráfico 15 — Resposta à pergunta “A leitura / análise do conto e o debate sobre o tema trabalho te auxiliaram na construção dos argumentos utilizados na redação?”	73

Gráfico 16 — Resposta à pergunta “Como você avalia a sua participação durante a aula sobre coesão sequencial?	73
Gráfico 17 — Resposta à pergunta “Como você avalia a sua participação durante a aula que promoveu a leitura e análise do conto “O arquivo”, de Victor Giudice?”	74
Gráfico 18 — Resposta à pergunta “Como você avalia a sua participação durante o debate sobre os aspectos inerentes ao trabalho:”	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Possibilidades de encadeamento por justaposição	33
Quadro 2 — Uso de elementos de articulação que não configuram os conectores.....	34
Quadro 3 — Uso de elementos de encadeamento por conexão a partir de relações lógico-semânticas	34
Quadro 4 — Uso de elementos de encadeamento por conexão a partir de relações discursivo-argumentativas.....	36
Quadro 5 — Classificação das Conjunções Coordenativas	38
Quadro 6 — Classificação das Conjunções Subordinativas	40
Quadro 7 — Etapas da sequência didática	51
Quadro 8 — Uso das conjunções nas redações	63
Quadro 9 — Uso da conjunção coordenativa ‘e’ nas redações.....	64
Quadro 10 —Uso das conjunções coordenativas adversativas nas redações.....	64
Quadro 11 —Uso da conjunção coordenativa alternativa ‘ou’ nas redações.....	65
Quadro 12 —Uso da conjunção coordenativa explicativa ‘pois’ nas redações.....	65
Quadro 13 —Uso das conjunções coordenativas conclusivas nas redações	66
Quadro 14 —Uso da conjunção subordinativa integrante ‘que’ nas redações.....	66
Quadro 15 —Uso das conjunções subordinativas adverbiais causais	67
Quadro 16 —Uso das conjunções subordinativas adverbiais consecutivas nas redações.....	67
Quadro 17 —Uso das conjunções subordinativas adverbiais condicionais	68
Quadro 18 —Uso das conjunções subordinativas adverbiais finais nas redações	68
Quadro 19 —Uso da conjunção subordinativa adverbial temporal ‘quando’ nas redações.....	69
Quadro 20 —Uso das conjunções subordinativas adverbiais conformativas nas redações	69
Quadro 21 —Uso de preposição e locução prepositiva nas redações	70
Quadro 22 —Respostas à questão “Se você respondeu sim à pergunta anterior, indique qual ou quais informações foram uma novidade para você”	71
Quadro 23 —Respostas à pergunta “Há algum ponto a respeito da aplicação da sequência didática que você gostaria de enfatizar? Utilize as linhas abaixo para tecer críticas e/ou sugestões para a melhoria das atividades aplicadas nesta sequência didática”	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
IFFluminense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LT	Linguística Textual
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SD	Sequência didática
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	19
2.1	Breve percurso histórico do Ensino Médio Integrado à EPT	19
2.2	A EPT no século XXI: a questão da integração	24
3	LINGUÍSTICA TEXTUAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NA EPT	28
3.1	Alguns pressupostos teóricos da Linguística Textual: a questão da sequenciação	29
4	METODOLOGIA	47
4.1	Características da pesquisa	47
4.2	Descrição dos passos da pesquisa	48
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
5.1	Questionário prévio	55
5.2	Produção textual	62
5.3	Questionário Póstumo	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICES	82
	APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
	APÊNDICE B — Termo de Assentimento	83
	APÊNDICE C — Questionário Semiestruturado Prévio	84
	APÊNDICE D — Exercícios sobre as conjunções	86
	APÊNDICE E — Exercícios sobre o conto O Arquivo, de Victor Giudice	95
	APÊNDICE F — Proposta de redação	96
	APÊNDICE G — Questionário Semiestruturado Póstumo	101
	APÊNDICE H — Produto Educacional	103
	ANEXOS	142
	ANEXO A — Conto de Victor Giudice	142
	ANEXO B — Parecer Consubstanciado do CEP	144

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a relação entre educação e trabalho é marcada pela dualidade. De um lado, tem-se a educação básica, propedêutica, destinada às elites; de outro lado, o ensino profissionalizante voltado para a preparação de operários para o exercício profissional. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é pensada a partir de um princípio pedagógico voltado para o trabalho e traz, em sua origem, uma concepção dicotômica e excludente, uma vez que propaga a separação entre o saber e o fazer. Superar essa dicotomia, portanto, tornou-se o grande desafio para aqueles que se dedicam a pensar a EPT (RAMOS, 2014).

Os primeiros indícios da educação profissional no Brasil datam do início do século XIX, com a criação de escolas que tinham como objetivo principal ensinar as primeiras letras e alguns ofícios para a população que se encontrava à margem da sociedade. Até então, o que havia em termos educacionais era o ensino propedêutico voltado para a elite. Essas duas propostas diferentes de ensino evidenciam a dualidade estrutural que marcou o início do ensino profissional e perdurou durante todo o século XIX.

O século XX foi marcado por medidas que ratificavam a dualidade estrutural que predominava no ensino profissional no Brasil. Embora tenha sido verificada uma grande alteração de perspectiva em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que reconheceu a integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino, instituindo a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, não houve uma mudança significativa no que tange à superação da dualidade estrutural, visto que ainda existiam duas trajetórias distintas de ensino, para diferentes públicos (KUENZER, 2002).

A aprovação do Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, representa um marco na história da EPT por promover a forma integrada entre ensino técnico e ensino médio. Segundo Ramos (2014), esse decreto objetivou articular os princípios pedagógicos de educação profissional com a educação básica, entendendo que esse ato representa um direito dos estudantes e uma necessidade do país. A partir de então, torna-se urgente (re)pensar a EPT, partindo do pressuposto de que, no século XXI, educação e trabalho são termos indissociáveis. Por essa razão, as discussões acerca da composição curricular da EPT no âmbito do ensino médio suscitam reflexões em torno das proposições pedagógicas que a norteiam. Se, por um lado, observa-se a preocupação em garantir uma formação técnica de qualidade, de modo que o estudante esteja apto a ingressar no mercado de trabalho; por outro lado, verifica-se a urgência em se pensar um projeto de ensino que supere a ideia dicotômica de formação manual x formação intelectual.

Com isso, uma questão é suscitada, qual seja: de que forma uma sequência didática (SD), estruturada como um instrumento complementar à aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa para os estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, no Instituto Federal Fluminense, *Campus* Campos Guarus, a partir da leitura de um conto, pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura crítica, a reflexão sobre o mundo do trabalho e o aprendizado de alguns mecanismos inerentes à coesão e à coerência textual? Acredita-se que a SD, pela própria forma como é estruturada segundo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pode auxiliar no aprendizado do estudante do Ensino Médio Integrado (EMI) no que tange à coesão e à coerência textuais, visto que aprofundar os conteúdos que abordam aspectos da textualidade favorece a interpretação de texto e a escrita e, conseqüentemente, contribui para a formação cidadã do discente.

Diante disso, pretende-se inserir, na SD, aspectos da educação básica — como leitura, interpretação de textos e análise crítica da realidade — tendo como turma experimental¹ a 2ª série do referido curso. Essa turma foi escolhida por apresentar as condições necessárias para a realização desta pesquisa por se tratar de turma do EMI e permitir a adequação da proposta à disciplina de Língua Portuguesa, já que, na ementa do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da turma, consta que um dos objetivos da disciplina é favorecer a leitura de mundo e a interpretação crítica da realidade. Além disso, situa-se no *campus* onde a pesquisadora atua como docente (IFFLUMINENSE, 2016).

Como os cursos técnicos integrados ao ensino médio possibilitam ao egresso a inserção no mercado de trabalho, torna-se relevante uma reflexão aprofundada sobre o mundo do trabalho. Tal reflexão se deu por meio da leitura do conto *O arquivo*, de Victor Giudice, que aborda a temática da desvalorização do trabalhador e dos aspectos inerentes às leis trabalhistas. É importante ressaltar que a escolha do conto não foi feita de forma aleatória. Em primeiro lugar, justifica-se a seleção por se tratar de um gênero que, de acordo com Bosi (2006), apresenta um lugar privilegiado, pois evidencia situações corriqueiramente vivenciadas pelo homem contemporâneo. É principalmente em razão da temática abordada que foi escolhido esse conto para esta pesquisa. Em segundo lugar, a escolha deste texto foi pensada em virtude da possibilidade de abordar aspectos relacionados à coesão e à coerência textuais, a partir do estudo dos aspectos semânticos inerentes às conjunções coordenativas e subordinativas².

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu a partir da vivência desta pesquisadora como professora de Língua Portuguesa e Literatura na 2ª série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente no *Campus* Campos Guarus. O conteúdo programático previsto para essa série contempla o estudo de todas as classes gramaticais. Dentre elas, destacam-se as conjunções. Os

¹ A expressão “turma experimental”, neste trabalho, refere-se à turma em que foi aplicada a sequência didática proposta.

² O estudo das conjunções coordenativas e subordinativas faz parte do plano de ensino da turma experimental escolhida.

conteúdos relacionados à coesão textual, no entanto, são estudados, na maioria das vezes, de forma autônoma, com ênfase principalmente em seus aspectos gramaticais. Por isso, surgiu a intenção de elaborar uma sequência didática para compilar esses conteúdos, a fim de estimular o reconhecimento dos elementos coesivos que os alunos podem utilizar na produção de seus textos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), ao abordar os aspectos os quais são almeçados para o ensino médio, ressalta a importância de se pensar em uma proposta de ensino que favoreça a preparação do jovem para o mercado de trabalho e para a cidadania, sem que isso signifique a profissionalização precária dos estudantes. Segundo o documento, no ensino médio, é preciso pensar em práticas pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, com perspectivas de continuarem aprendendo posteriormente. Dessa forma, esta pesquisa se justifica socialmente, pois possibilita a elaboração de uma SD que pode promover, no discente, a reflexão sobre o mundo do trabalho, o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade e o estudo de elementos linguísticos os quais serão necessários para a interpretação e a escrita de textos de diferentes gêneros.

Ao defender um produto educacional que proponha o estudo da linguagem a partir da leitura de um conto, estimulando que o aluno desenvolva a sua criticidade diante dos aspectos relativos ao mundo do trabalho, pretende-se contribuir para EPT, visto que esta SD pode funcionar como uma ferramenta para promover uma formação mais ampla para os alunos do Ensino Médio Integrado, além de ser mais uma possibilidade de instrumento de atividade para os professores de Língua Portuguesa, justificando, assim, este trabalho no âmbito acadêmico.

Com a finalidade de buscar resposta para a problemática levantada, definiu-se o seguinte objetivo geral desta pesquisa: investigar como a leitura e a interpretação do conto *O arquivo*, de Victor Giudice, que aborda a temática do mundo do trabalho, pode funcionar como um recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem que estimule a análise crítica da realidade e permita o estudo da coesão e da coerência textuais, a partir do conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas, para a disciplina de Língua Portuguesa no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Guarus.

Além disso, outros objetivos específicos foram elencados, quais sejam: i) traçar breves considerações históricas sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a partir de um duplo olhar: um que considera o percurso histórico do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional Tecnológica; outro que aborda a questão da integração curricular no século XXI; ii) refletir a respeito de uma possível relação entre a Linguística Textual (LT) e a EPT, a partir do conceito de sequenciação, verificado no conto *O arquivo*, de Victor Giudice; iii) elaborar e aplicar uma sequência didática a estudantes da 2ª série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente no *Campus*

Campos Guarus do Instituto Federal Fluminense, a fim de trabalhar a sequenciação a partir da leitura e da análise crítica de um conto.

Além dessa parte introdutória, a dissertação apresenta mais quatro seções. No capítulo 2, constam as considerações sobre a EPT no Brasil, a partir de duas ênfases, quais sejam: i) um breve percurso histórico do EMI na EPT e ii) a EPT no século XXI: a questão da integração.

Em seguida, no terceiro capítulo, foi feita uma análise, buscando as possíveis relações entre a LT e a EPT. Para isso, o capítulo foi dividido em duas seções: na primeira seção, foram enfatizados os pressupostos teóricos dessa vertente linguística e a questão da sequenciação; na segunda, foi abordada uma reflexão em relação ao ensino de língua portuguesa, com ênfase na gramática contextualizada e a educação profissional e tecnológica.

No quarto capítulo, foram verificados, de forma detalhada, os aspectos teórico-metodológicos adotados em todas as etapas. Por fim, na quinta seção, apresenta-se a sequência didática como produto educacional e o detalhamento de todas as atividades desenvolvidas.

Na seção de apêndices, estão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A); o Termo de Assentimento (Apêndice B); o questionário semiestruturado prévio (Apêndice C); exercícios sobre as conjunções (Apêndice D); exercícios sobre o conto *O arquivo*, de Victor Giudice (Apêndice E); proposta de redação (Apêndice F); questionário semiestruturado póstumo (Apêndice G) e o produto educacional (Apêndice H). Logo em seguida, na seção de anexos, consta o conto *O arquivo*, de Victor Giudice (Anexo A).

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Este capítulo aborda o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, do século XIX até o início do século XXI, de modo a buscar compreender de que forma a dualidade estrutural marca essa modalidade de ensino desde o seu princípio. Em seguida, são feitas considerações acerca da formação integral, destacando a importância de se conceber o trabalho como princípio educativo na tentativa de promover uma educação omnilateral para o estudante.

2.1 Breve percurso histórico do Ensino Médio Integrado à EPT

A concepção de ensino que se verificava, historicamente, no Brasil, era determinada pela lógica da dualidade estrutural. Até o século XIX, o que se observava no âmbito educacional era o ensino propedêutico destinado aos filhos da elite, com o intuito de prepará-los para assumirem cargos de dirigentes. Não havia, até então, registros de ensino no que tange à educação profissional. De acordo com Moura (2007, p. 5), “a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso”.

Ramos (2014, p. 24) afirma que “os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI”. A autora explica, ainda, que, no decorrer do século XIX, foram criadas outras instituições a fim de ensinar as primeiras letras e promover a iniciação em ofícios para as crianças pobres, os órfãos e os abandonados.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes (RAMOS, 2014, p. 24-25).

No início do século XX, foram criadas, pelo Presidente Nilo Peçanha, dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em inúmeros estados do Brasil. Essa iniciativa representa um movimento do Estado para organizar a educação profissional no país. De acordo com Kuenzer (2002, p. 247),

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar,

pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Essas instituições, futuramente, tornaram-se um ponto de avanço para a dimensão econômica do país, uma vez que propagaram sua atuação para atender às demandas emergentes dos empreendimentos da agricultura e da indústria, acarretando grandes mudanças políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira no período das décadas de 1930 e 1940 (RAMOS, 2014).

Moura (2007) afirma que a demanda decorrente do processo de industrialização, desencadeado a partir da década de 1930, exigiu um contingente de profissionais mais especializados, o que justificava o avanço da educação profissional no país. Apesar deste cenário de crescimento de demandas para o ensino profissional, poucas mudanças foram verificadas neste período, uma vez que o caráter dual da educação profissional também permaneceu durante o Estado Novo. De acordo com Manfredi (2016), a Educação Profissional no Estado Novo consolidou a dualidade, pois legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual à medida que enfatizava a divisão da estrutura escolar quando oferecia um ensino secundário destinado às elites e os ramos profissionais do ensino médio direcionados às classes menos favorecidas.

A partir das Leis Orgânicas instituídas pela Reforma Capanema, em 1942, verificou-se a redefinição dos currículos, os quais, no entanto, não foram capazes de superar a dualidade existente entre a formação intelectual e a formação de trabalhadores, visto que, apesar de terem regulamentado o ensino profissional em diversos ramos da economia, mantiveram a tradição do ensino secundário e propedêutico. Dentre as medidas desta reforma, destaca-se a criação, para as elites, de cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, objetivando a preparação dos estudantes para o ensino superior. Além disso, foi por meio das Leis Orgânicas que a formação profissional direcionada aos trabalhadores também passou a ser uma alternativa em se tratando de ensino médio do 2º ciclo. Nesta modalidade, entretanto, os discentes não tinham acesso ao ensino superior. Aqueles que, por sua vez, desejassem dar prosseguimento aos estudos eram submetidos a exames de adaptação que lhes concederiam o direito de participar de processos seletivos para o ensino superior (KUENZER, 2002; RAMOS, 2014).

Sobre isso, Kuenzer (2002, p. 28) defende que o fato de que os alunos egressos do ensino profissional precisarem fazer um exame de adaptação para ingressar no ensino superior reforça a noção de que o acesso a este nível de ensino “se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”. Ainda sobre este tema, a autora assevera que,

Assim, não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico do trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competência em línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral, história do Brasil, geografia geral e do Brasil, filosofia) e arte (desenho) (KUENZER, 2002, p. 28).

Kuenzer (2002) também argumenta que a dualidade estrutural se configurou como a grande categoria explicativa do processo de constituição do ensino médio e profissional no Brasil, já que legitimou a existência de duas trajetórias diferentes de ensino de acordo com as funções que se pretendia exercer no mundo econômico.

Esse cenário só modificou em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 4.024/61). A mudança mais relevante foi o reconhecimento e a equivalência do ensino profissional ao ensino médio. Para Ramos (2014, p. 28), “a equivalência estabelecida pela Lei nº 4.024/61 veio, então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico”. Sobre esse tema, Kuenzer (2002, p. 29) tece as seguintes considerações:

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

Kuenzer (2002) comenta, ainda, que, apesar do avanço ocorrido com a referida lei, a equivalência não foi suficiente para superar a dualidade estrutural, porque ainda continuavam a existir dois ramos distintos de ensino, para diferentes clientelas. Esse cenário perdurou até 1971, quando ocorreu uma reforma que impactou o ensino secundário. A Lei n.º 5.692/71 tornou compulsória a profissionalização no ensino de 2º grau. A ideia era que todas as escolas, públicas e particulares, fossem profissionalizantes. Na prática, porém, a realidade foi bem diferente. Conforme Moura (2007, p. 12) afirma, “na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando ao atendimento às elites”.

O autor enfatiza, também, que a profissionalização compulsória, nas redes estaduais de ensino, foi problemática. Para ele, isso ocorreu porque “a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação

integral do cidadão” (MOURA, 2007, p. 12).

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais consolidaram-se como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. “As ETFs, em função das condições diferenciadas que tiveram, na maioria dos casos não mantiveram seus currículos nos limites restritos de instrumentalidade para o mundo do trabalho, estabelecidos pela Lei nº 5.692/1971” (MOURA, 2007, p. 13).

No decorrer da década de 1970, essa lei foi sendo gradualmente flexibilizada, de modo a tornar facultativa a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, com a Lei n.º 7.044/82. Ramos (2014) afirma que, no final da década de 1980, o processo de redemocratização pelo qual passou o Brasil, somado às mudanças no mundo do trabalho, propiciou, na sociedade e no interior das instituições, uma reflexão sobre um novo tipo de formação profissional que abrangesse também os aspectos políticos comprometidos com a cidadania.

Na década de 1990, com a Lei n.º 8.948/94, houve a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Para Ramos (2014, p. 36), tal mudança foi estratégica, pois, embora não estivessem claras, outras razões poderiam comprometer as escolas técnicas. Dessa forma, almejava-se, com essa transformação, fortalecer a rede federal de ensino.

A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tenderia a unificar e fortalecer essa rede de ensino, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de *estadualização* (transferência para os sistemas estaduais), *senaização* (transferência para o SENAI) ou privatização (transferência para o mercado). Isto se vinculava, especialmente, à implantação do ensino superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino.

Nesse período, estava em andamento, na sociedade, um debate em torno de um novo projeto de lei para a educação básica. Segundo Ramos (2014), a nova LDB, Lei n.º 9.394/96, trouxe grandes conquistas para a educação básica brasileira, dentre as quais destacam-se a ampliação da educação básica com a inclusão do ensino médio e sua caracterização do ensino como etapa final da educação básica, “responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania” (RAMOS, 2014, p. 58).

Em relação à educação profissional, destaca-se que ela foi incorporada na nova lei como uma possibilidade de ensino que, todavia, não se enquadrava na educação básica nem na superior. Pretendia-se, portanto, promover a separação entre a educação profissional e a regular, de modo a organizar o ensino técnico de forma independente do ensino médio. Nesse novo cenário, a educação profissional poderia ser ofertada de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, desde que fosse assegurada a educação básica ao discente.

A Lei nº 9394/96 incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (RAMOS, 2014, p. 58).

A nova LDB, dessa forma, não consegue superar a dualidade estrutural da educação profissional. De acordo com Moura (2007, p. 16),

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto.

No ano seguinte, houve a publicação do Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB que tratavam da educação profissional, instituindo definitivamente a separação curricular entre o ensino médio e o ensino profissional. Segundo Ramos (2014, p. 59), esse decreto implementou as seguintes medidas:

Os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

No início dos anos 2000, efervescia o debate em torno da necessidade de se superar a dualidade estrutural inerente à educação profissional. Defendia-se, segundo Moura (2007), um Ensino Médio que integrasse a educação básica ao ensino profissional, de modo a adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes. Essas foram as bases edificantes que deram origem ao Decreto n.º 5.154/04.

Coube, portanto, ao Decreto n.º 5.154/04 a revogação do Decreto n.º 2.208/97, que possibilitou a integração do Ensino Médio à educação profissional. De acordo com Ramos (2014, p. 73–74),

Este ato buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto uma necessidade do país, que podem ser assim resumidos: a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo

a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional.

Logo após a publicação desse decreto, foi homologado o Parecer n.º 39/2004, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais vigentes às disposições do Decreto n.º 5.154/04, determinando que a Educação Profissional e Técnica de nível médio fosse ofertada simultaneamente e durante o ensino médio. Sobre isto, Ramos (2014, p. 76) defende: “a proposta de integração distingue-se de simultaneidade”.

Apesar dos avanços propostos pelo Decreto n.º 5.154/04 e o Parecer n.º 39/2004, no que tange ao ensino profissional e ao reconhecimento da forma integrada de ensino como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, muito precisa avançar para que o currículo do Ensino Médio Integrado possa, de fato, superar as concepções educacionais dicotômicas de uma formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico e profissional.

2.2 A EPT no século XXI: a questão da integração

Uma proposta curricular para o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico necessita de um projeto que ultrapasse a lógica dicotômica de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. A ideia da formação integrada pressupõe a superação da noção histórica de divisão das ações de executar e as de pensar, dirigir ou planejar. Entendendo o trabalho como princípio educativo, espera-se que a formação proposta pelo EMI seja capaz de promover uma educação que não só capacite o estudante para a inserção no mercado de trabalho, mas também contribua para o desenvolvimento de senso crítico e sua autonomia (RAMOS, 2014).

Kuenzer (2002) defende que, para que isso ocorra,

O eixo do currículo deverá ser compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho. Toda educação é educação para o trabalho, que não se confundirá com formação profissional *stricto sensu*. Assim, a formação profissional, em sua dimensão básica, está presente na base nacional comum e não se confunde com a parte diversificada, que também atenderá a ambas as finalidades (KUENZER, 2002, p. 50).

Neste sentido, o conceito de trabalho, como parte curricular, deve ser entendido como práxis

humana e não somente como práxis produtiva, de modo a tentar superar a dualidade estrutural presente nos currículos dos cursos de educação profissional no Brasil. De acordo com esse ponto de vista, portanto, o trabalho deve ser visto como aspecto inerente à condição humana (KUENZER, 2002).

Essa perspectiva vai ao encontro da concepção ontológica do trabalho defendida por Saviani (2007), na qual ele argumenta que o trabalho é responsável por definir a essência humana, uma vez que é impossível para o homem viver sem trabalhar. Conforme esse autor, o homem precisa agir sobre a natureza, de modo a transformá-la e adequá-la às suas necessidades; sem essa intervenção, o homem pereceria. Logo, para ele, nenhuma pessoa poderia viver sem trabalhar. Saviani (2007) defende, ainda, que existe uma relação intrínseca entre as noções de trabalho e educação, visto que o trabalho é a condição para a existência humana, e, dessa forma, o homem precisa aprender a trabalhar para garantir a sua subsistência.

Diante disso, é possível afirmar que a relação entre trabalho e educação é de identidade, e, por essa razão, toda concepção de educação será sempre voltada para o trabalho (KUENZER, 2002). Partindo dessa perspectiva, torna-se urgente pensar na composição curricular da educação profissional de nível médio. É preciso ter clareza sobre os objetivos e a identidade que se almejam para o ensino médio profissional no Brasil. Sobre esse ponto, Kuenzer (2002) assevera que o principal compromisso do ensino médio deve ser educar o jovem para participar crítica e produtivamente do contexto social em que está inserido, de modo a ratificar a ideia de que o principal objetivo das instituições escolares deve ser, conforme Santomé (1998), preparar o cidadão para conviver e intervir no local onde vive de maneira justa e democrática.

Frigotto (2005) tece algumas reflexões acerca dos aspectos ontológicos inerentes ao trabalho. Segundo ele, o trabalho não deve ser concebido apenas como um emprego ou uma atividade laborativa, visto que está associado às diversas dimensões da vida humana.

Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Dessa forma, Frigotto (2005) defende que o trabalho é uma condição imprescindível para a existência humana, já que todas as pessoas precisarão se alimentar e criar seus meios de vida. Por essa razão, ele defende que o trabalho se trata de um direito e um dever, precisando ser concebido como um princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser de natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005, p. 60–61).

Conceber o trabalho como princípio educativo significa assumir que um projeto de educação profissional deve se comprometer com a formação humana e possibilitar a compreensão das relações socioprodutivas das sociedades modernas, além de estimular as pessoas para o exercício autônomo e crítico de suas profissões. Compreender o trabalho como princípio educativo não é sinônimo de “aprender fazendo”, tampouco se reduz à formação para o exercício do trabalho, mas “equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2014, p. 90).

Ramos (2014) argumenta, ainda, que o trabalho também é constituído pela prática econômica, uma vez que é necessário produzir riquezas para satisfazer as nossas necessidades e garantir a nossa subsistência. Para ela, a relação econômica do trabalho tornou-se o fundamento da profissionalização na sociedade moderna. Ela defende, todavia, que, na perspectiva da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a profissionalização deve se opor à redução da formação para o mercado de trabalho e precisa incorporar “valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2014, p. 90).

Nessa linha de pensamento, Maria Ciavatta (2005, p. 85) levanta questionamentos em torno do tema da formação integrada, destacando a concepção de educação que, de acordo com a autora, encontra-se em disputa permanente na história da educação brasileira, a saber: “educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?”. Ciavatta responde a esses questionamentos afirmando que

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

:

Neste sentido, pretende-se, com o ensino médio integrado ao ensino técnico, que a formação geral se torne aspecto inseparável da educação profissional em todos os âmbitos em que se almeje a preparação para o trabalho. Para isso, é preciso pensar, do ponto de vista organizacional, em estratégias que possibilitem, em um mesmo currículo, a formação científica imprescindível à formação técnica do trabalhador, associada à aquisição de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade (RAMOS, 2014; BRASIL, 2007).

Acerca dessa temática, Ronaldo Araújo e Gaudêncio Frigoto (2015, p. 63) salientam que é preciso pensar em projetos pedagógicos que rompam com a dicotomia teoria e prática na elaboração de uma proposta de ensino integrado. O ensino integrado, então, deve abranger um “projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

De acordo com o documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (2007), além do trabalho, a ciência e a cultura são consideradas dimensões imprescindíveis à formação omnilateral dos sujeitos. No documento, defende-se que a ciência seja concebida como

Parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2007, p. 44).

O documento base enfatiza, ainda, a relação entre ciência e tecnologia a partir de duas características. A primeira diz respeito à produção industrial; a segunda associa o desenvolvimento da tecnologia à satisfação das necessidades humanas. Dessa forma, tecnologia é definida “como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (BRASIL, 2007, p. 44).

No que tange à cultura, esse documento a conceitua numa perspectiva ampliada, entendendo-a como a relação entre as representações, os comportamentos e o processo de socialização que constituem o modo de vida de uma população. A cultura, portanto, “é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do

e pelo tecido social” (BRASIL, 2007, p. 44). Defende-se que

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL, 2007, p. 45).

Dessa forma, entende Ramos (2014) que o conhecimento deve ser visto como uma produção do pensamento pela qual se compreendem e se representam as relações que configuram e estruturam a realidade. Esses conhecimentos são resultados de um processo “empreendido pela humanidade na busca de compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (RAMOS, 2014, p. 89). Diante disso, um projeto pedagógico de currículo de ensino médio integrado ao técnico propõe uma atitude política que possibilite o ensino pautado no conhecimento científico em consonância com os saberes populares e tácitos aliados a uma metodologia que permita aos estudantes serem sujeitos ativos de seu processo pedagógico. O currículo integrado deve ser elaborado em contraposição aos projetos fragmentadores que ratificam a dualidade brasileira (ARAÚJO, 2014).

Destaca-se como marca importantíssima a necessidade de os projetos educacionais integradores pressuporem engajamento político-social com as mudanças estruturais e culturais da sociedade, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora e, conseqüentemente, com a promoção de atitudes docentes e discentes integradoras, que reflitam uma compreensão dos fenômenos físicos e sociais sobre o prisma da sua relação com a totalidade social (ARAÚJO, 2014, p. 58).

A escola profissional, então, deve promover um ensino que não se restrinja aos conhecimentos técnicos relacionados à inserção do indivíduo no mercado de trabalho. É preciso também preparar o estudante para refletir criticamente sobre sua realidade para, dessa forma, poder transformá-la. Por essa razão, ao propor, na presente pesquisa, uma ação pedagógica integradora desenvolvida para alunos da 2ª série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente do Instituto Federal Fluminense, *Campus Campos Guarus*, com o intuito de estimular a leitura crítica dos discentes, a reflexão sobre o mundo do trabalho e o aprendizado de alguns mecanismos inerentes à coesão textual, poderá ser uma contribuição em direção à formação de cidadãos críticos, capazes de refletirem, com autonomia, tanto no âmbito do trabalho quanto na convivência em sociedade de um modo geral.

3 LINGUÍSTICA TEXTUAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NA EPT

Este capítulo aborda os pressupostos teóricos da Linguística Textual, mencionando os aspectos inerentes à textualidade, de modo a enfatizar a coesão sequencial. Em seguida, são propostas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, segundo essa vertente linguística, na Educação Profissional e Tecnológica.

3.1 Alguns pressupostos teóricos da Linguística Textual: a questão da sequenciação

Atualmente, pensar nos estudos da linguagem a partir do texto como unidade de análise pode parecer inquestionável e até mesmo recomendado (BENTES, 2008). Essa concepção de análise, porém, nem sempre fez parte dos estudos da linguagem que, durante muito tempo, debruçaram-se à explicação dos fenômenos linguísticos valorizando seus aspectos estruturais de forma descontextualizada. O projeto inicial da Linguística Textual (LT) é questionar os postulados estruturalistas que entendem a língua como um sistema de signos ou de regras, cuja análise prioriza os aspectos inerentes à sua estrutura.

Segundo Fávero e Koch (2012), a LT constituiu um ramo da Linguística que surgiu a partir da década de 1960, tendo como unidade básica de investigação o texto, visto que ele era considerado a forma mais específica da apresentação da linguagem. Para Marcuschi (2012, p. 33), “a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” e apresenta como objetivo “prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos”.

A LT parte do princípio de que a língua não funciona em partes isoladas, como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases aleatórias, mas acontece em unidades de sentido chamadas texto, que podem ser orais ou escritos, em situações concretas de uso (MARCUSCHI, 2008).

O que se postula enfaticamente na LT é que a *língua não tem autonomia sintática, semântica e cognitiva*. O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. Assim, poderíamos concluir estas observações preliminares com a posição sistemática de que: *a linguística de texto é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua* (MARCUSCHI, 2008, p. 75-76, grifos do autor).

Antunes (2017) explica que a Linguística do Texto surgiu a partir do interesse por uma linguística que abrangesse a língua de forma integral, fugindo da compreensão unilateral e reduzida tradicionalmente adotada. Para ela, “abranger a língua como um todo supõe percebê-la na sua complexidade, já que toda língua é um sistema plural de componentes linguísticos e cognitivos estreitamente vinculados e dependentes das situações socioculturais de cada grupo” (ANTUNES,

2017, p. 25). A autora argumenta, ainda, que essa compreensão permitiu à Linguística estabelecer como objeto central de estudo e pesquisa os usos reais da língua, em diferentes contextos de comunicação.

Nesse contexto, se chegou à compreensão de que as teorias sobre a frase já não eram suficientes para explicar muitos dos fenômenos da comunicação linguística, sobretudo aqueles dependentes das diferentes situações de uso. Atualmente, dada a divulgação de algumas questões textuais, **já ganhou certo consenso** – pelo **menos teoricamente** – o princípio de que *muitas questões linguísticas só podem ser apreendidas na dinâmica textual e fundamentadas nas teorias sobre o texto* (ANTUNES, 2017, p. 26, grifos da autora).

Antunes (2017) cita alguns exemplos que corroboram a ideia da insuficiência da frase para a explicação de alguns elementos da atividade verbal. Para ela, o texto é imprescindível, dentre outros exemplos, para justificar a escolha do uso de artigo definido ou artigo indefinido; explicar as retomadas lexicais ou gramaticais, bem como os mecanismos de continuidade temática, que garantem a sua coerência. Em outras palavras, o texto funciona como subsídio para que sejam trabalhados os inúmeros aspectos linguísticos que garantem a sua constituição. E, por essa razão, Antunes afirma que *“o novo objeto da linguística é a textualidade da língua. Concretamente, os textos realizados pelos (e entre os) parceiros de comunicação”* (ANTUNES, 2017, p. 27, grifos da autora).

Com efeito, Antunes (2010) explica que, para compreender o fundamento do que caracteriza um texto, é preciso entender o conceito de textualidade, que pode ser compreendida *“como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação”* (ANTUNES, 2010, p. 29, grifos da autora). Para a autora, todas as ações de linguagem acontecem dentro da textualidade. *“Quer dizer, em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer”* (ANTUNES, 2010, p. 29, grifos da autora).

Para Antunes (2010), um texto não se constitui a partir de um conjunto aleatório de palavras ou de frases. Todo texto, segundo a autora, representa algum propósito comunicativo e, por essa razão, recorreremos a ele com alguma finalidade específica. Além disso, a autora considera como aspecto inerente ao texto o fato de ele ser construído com uma orientação temática: *“o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico, que lhe dá continuidade e unidade”* (ANTUNES, 2010, p. 32, grifos da autora).

Além disso, Antunes (2010) afirma que a compreensão de um texto ultrapassa o seu aparato linguístico, uma vez que representa um evento comunicativo que convoca, simultaneamente, as ações linguísticas, sociais e cognitivas. *“Todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus*

sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano” (ANTUNES, 2010, p. 31).

Neste sentido, Marcuschi (2008) ratifica a ideia de que um texto “não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Para ele, um texto deve obedecer a alguns critérios de textualização, quais sejam: i) coesão; ii) coerência; iii) intencionalidade; iv) aceitabilidade; v) situacionalidade; vi) intertextualidade e vii) informatividade. A coesão e a coerência são critérios que se inserem no âmbito da cotextualidade, ou seja, abrangem os conhecimentos linguísticos. A coesão é responsável pela estruturação da sequência do texto, por meio do uso de conectivos, ou recursos referenciais. Já a coerência diz respeito à relação de sentido que se verifica entre os enunciados, conferindo a continuidade de sentido no texto (MARCUSCHI, 2008).

Os demais critérios se situam na esfera da contextualidade, isto é, englobam conhecimentos de mundo. O critério da intencionalidade corresponde à intenção do autor como elemento importante para a textualização. A aceitabilidade está relacionada ao receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, classificando-o como coerente e coeso. A situacionalidade diz respeito à adequação do texto à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre. O critério da intertextualidade prevê as relações entre textos encontradas em experiências anteriores, uma vez que se entende que não existem textos que não apresentem nenhum aspecto intertextual. Por fim, a informatividade relaciona-se ao grau de expectativa e de conhecimento do texto oferecido (MARCUSCHI, 2008).

Koch (2020) afirma que a coesão textual é designada como a forma em que os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam a fim de formar um “tecido”, uma tessitura do texto.

A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam ‘laço’, ‘elo coesivo’ (KOCH, 2008, p. 16, grifos da autora).

De fato, o conceito de coesão textual está associado a todos os processos de sequencialização que garantem (ou tornam recuperável) uma relação linguística significativa entre os elementos que se encontram na superfície textual (KOCH, 2008). Há, ao que parece, uma ênfase para os recursos de coesão referencial e coesão sequencial. Segundo Marcuschi (2008), tem-se observado classicamente dois tipos de coesividade, a saber: i) a conexão referencial – representada por aspectos mais especificamente semânticos; ii) a conexão sequencial – realizada por elementos conectivos. Para efeitos deste trabalho, o foco de análise se dará nos aspectos inerentes à sequenciação.

A coesão sequencial ou sequenciação é a segunda grande modalidade de coesão textual e está associada ao uso de recursos linguísticos que estabelecem relações semânticas para garantir a progressão do texto (KOCH, 2008).

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos de texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático-discursiva, à medida que se faz o texto progredir. Esta interdependência é garantida, em parte, pelo uso dos diversos mecanismos de sequenciação existentes na língua e, em parte, pelo que se denomina progressão tópica (KOCH, 2020, p. 48).

Koch (2020) afirma, ainda, que a progressão textual pode ser realizada por meio de diferentes atividades formulativas, nas quais o emissor pode introduzir no texto recorrências de variados tipos. Destacam-se, então, as seguintes recorrências: reiteração de itens lexicais; paralelismos, paráfrases e encadeamento de enunciados.

A reiteração ou repetição de itens lexicais confere ao enunciado o efeito de introduzir um acréscimo de sentido que não haveria caso o item fosse utilizado apenas uma vez (KOCH, 2020), como em “Ela olhava ansiosa pela janela. Mas chovia, chovia, chovia...” (KOCH, 2020, p. 84).

Em relação ao paralelismo, o enunciado é construído com o uso das mesmas estruturas sintáticas, preenchidas com itens lexicais diferentes, que podem apresentar estruturas rítmicas semelhantes (KOCH, 2020). Como exemplo, Koch (2020, p. 84) cita um trecho do “Sermão da quarta-feira”, de Pe. Antônio Vieira: “[...] Se os olhos veem com amor, o corvo é branco; se com ódio, o cisne é negro; se com amor, o demônio é formoso; se com ódio, o anjo é feio; se com amor, o pigmeu é gigante; se com ódio, o gigante é pigmeu [...]”.

Na paráfrase, um mesmo conteúdo semântico é apresentado com formas estruturais diferentes. Destaca-se o fato de que a cada reescritura, o conteúdo pode sofrer algumas alterações que podem configurar, muitas vezes, ajustamento, reformulação, desenvolvimento, síntese ou precisão maior do sentido inicial (KOCH, 2020). “Cada língua possui uma série de expressões linguísticas introdutoras de paráfrases, como: *isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, em síntese, em resumo etc*” (KOCH, 2020, p. 85, grifos da autora).

Um outro importante recurso de progressão textual é o encadeamento de enunciados, que pode acontecer por justaposição, com ou sem articuladores explícitos, ou por conexão, a partir do uso de conectores (KOCH, 2020).

A justaposição pode dar-se com ou sem o uso de elementos sequenciadores. A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual, que, como se viu, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si *através de elementos linguísticos*. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. Nesses casos, o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de

pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto) e, na falta, pelas pausas (KOCH, 2008, p. 66, grifos da autora).

Nesta linha de pensamento, Koch (2020) elenca algumas possibilidades de encadeamento por justaposição, a saber: conexão causal; conexão de motivos; interpretação diagnóstica; especificação; conexão temporal; conexão de pressupostos; contraste adversativo; correção de asserções precedentes; comentário e confronto/comparação. Em todos os exemplos mencionados pela autora nestes casos, não há a presença de conectores, os quais são substituídos por sinais de pontuação, e as relações semânticas são apreendidas pelo contexto, o que torna cada enunciado coerente para o leitor. Eis o Quadro 1:

Quadro 1 — Possibilidades de encadeamento por justaposição

Possibilidades de encadeamento por justaposição	Exemplos
Conexão causal	A lâmpada não acende. A corrente elétrica está interrompida.
Conexão de motivos	João desceu à adega. Ele foi buscar uma garrafa de vinho.
Interpretação diagnóstica	Geou durante a noite. Os canos de aquecimento estão rachados.
Especificação	Aconteceu um desastre. José atropelou uma criança.
Conexão temporal	O atacante avança. Um jogador adversário impede-lhe a passagem e tira-lhe a bola...
Conexão de pressupostos	As crianças foram tomar sorvete. Alguém deve ter-lhes dado o dinheiro.
Contraste adversativo	Maria é uma garota simpática. Seu irmão, pelo contrário, é muito carrancudo.
Correção de asserções precedentes	Aí, Maria viu João. Não, foi João que viu Maria.
Comentário	Os índices de desemprego continuam altos. É um escândalo.
Confronto / comparação	Luís tem cabelos compridos. Seu irmão os tem ainda mais longos.

Fonte: Koch (2020).

Vale acrescentar que Koch (2020) afirma que a justaposição não se restringe aos casos já mencionados. De acordo com a autora, é possível haver justaposição utilizando elementos de articulação temporais, espaciais, lógico-semânticos e discursivos que não configuram os conectores propriamente ditos, como se pode observar no Quadro 2, que segue.

Quadro 2 — Uso de elementos de articulação que não configuram os conectores

Uso de elementos de articulação	Exemplos
Elementos de articulação temporais	<i>O casal brigava muito e acabaram se separando. Durante muito tempo, ficaram sem se ver. Certo dia, porém, encontraram-se casualmente numa recepção. Poucos dias depois, estavam juntos novamente.</i>
Elementos de articulação espaciais	<i>Caminhávamos pela estrada deserta. De um lado, plantações estendiam-se a perder de vista. Do outro lado, um bosque cerrado impedia a visão. À nossa frente, só terra e pó.</i>
Elementos de articulação lógico-semânticos	<i>O prefeito andava sempre doente. Por esta razão, o município encontrava-se praticamente abandonado.</i>
Elementos de articulação discursivos	<i>O reitor não compareceu à manifestação. Com toda a certeza, estava tentando esquivar-se das críticas.</i>

Fonte: Koch (2020). Grifos da autora.

Verifica-se o encadeamento por conexão a partir do uso de conectivos de variados tipos. Nestes casos, as relações verificadas entre os enunciados partem de uma análise de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo (KOCH, 2020, p. 90). “Contemplam-se aqui não apenas as conjunções propriamente ditas, mas também as locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais que têm por função interconectar enunciados” (KOCH, 2020, p. 90).

Já os elementos de encadeamento por conexão que são exemplos de relações lógico-semânticas são: causalidade, mediação (causalidade intencional), condicionalidade, temporalidade, conformidade e disjunção (KOCH, 2020). Eis o Quadro 3:

Quadro 3 — Uso de elementos de encadeamento por conexão a partir de relações lógico-semânticas

Relações lógico-semânticas	Exemplos
Causalidade	<i>Nosso candidato foi derrotado porque houve infidelidade partidária.</i>
Mediação (causalidade intencional)	<i>Farei o que estiver ao meu alcance para que nosso plano seja coroado de sucesso.</i>
Condicionalidade	<i>Se os resultados forem positivos, poderemos pedir prorrogação do prazo para a pesquisa.</i>
Temporalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Quando você chegar ao aeroporto, avise-me, que irei busca-la (tempo pontual). - Depois que você terminar o serviço, venha até aqui (tempo posterior). - Antes que chova, vou recolher as roupas que estão no varal (tempo anterior). - Enquanto você termina o trabalho, vou regar as plantas (tempo simultâneo). - À proporção que os recursos forem chegando, faremos os investimentos necessários (tempo progressivo)
Conformidade	<i>Os investimentos deverão ser feitos conforme o programa preestabelecido.</i>
Disjunção	<i>Ontem a seleção brasileira enfrentou a Argentina. Ganhamos? Perdemos?</i>

Fonte: Koch (2020).

No que tange à relação de causalidade, Koch (2020) faz uma observação a partir da análise do exemplo: “Nosso time lutou tanto que acabou vencendo o jogo” (KOCH, 2020, p. 90). Segundo a autora, a noção de causalidade pressupõe dois argumentos – a causa e a consequência. Sendo assim, este exemplo está classificado dentro da relação de causalidade, apresentando apenas uma diferença de ordem sintática.

Os elementos de encadeamento por conexão que são exemplos de relações discursivo-argumentativas são: conjunção de argumentos; disjunção argumentativa; justificção ou explicação; comparação; conclusão; comprovação; generalização; modalização da força ilocucionária; correção; reparação; especificação ou exemplificação; contrajunção (KOCH, 2020). Vide o Quadro 4:

Quadro 4 — Uso de elementos de encadeamento por conexão a partir de relações discursivo-argumentativas

Relações discursivo-argumentativas	Observações	Exemplos
Conjunção de argumentos	Soma de argumentos	A equipe brasileira deverá vencer a competição. Não só possui os melhores atletas, como também o técnico é dos mais competentes. Além disso, tem treinado bastante e está sendo apontada pela imprensa como a favorita.
Disjunção argumentativa	Tem o efeito de uma provocação / conclamação do interlocutor a uma concordância	Acho que você deve reivindicar o que lhe é devido. Ou vai continuar se omitindo?
Justificação ou explicação	Por meio de um novo ato de fala, de um ato de fala anterior (e não simplesmente de seu conteúdo proposicional)	- Prefiro não sair, pois estou um pouco gripada. - Vá ver o filme, que você vai gostar!
Comparação	Estabelece confronto entre dois elementos, tendo em vista determinada meta a ser alcançada.	Acho que não há necessidade de convocar o Plínio. O Mário é tão competente quanto ele.
Conclusão	A partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão.	Já temos toda a documentação necessária. Portanto, podemos encaminhar o projeto imediatamente.
Comprovação	O locutor apresenta provas de que sua asserção é verdadeira.	A sessão foi demorada. Tanto que a maior parte dos presentes começou a retirar-se.
Generalização		Lúcia ainda não sabe que carreira pretende seguir. Aliás é o que está acontecendo com grande número de jovens na fase pré-vestibular.
Modalização da força ilocucionária		Vou entregar hoje os resultados da perícia. <i>Ou melhor</i> , vou fazer o possível.
Correção		O professor não me parece muito compreensivo. <i>De fato (na verdade, pelo contrário)</i> acho que deve ser rigorosíssimo.
Reparação		Irei à sua festa de aniversário. <i>Isto é</i> , se eu for convidado.
Especificação ou exemplificação		Muitos de nossos alunos estão desenvolvendo pesquisas no exterior. <i>Por exemplo</i> (a saber), Mariana está na França e Marcelo, na Alemanha.
Contração	Oposição, contraste de argumentos.	Lutou arduamente durante a vida. Mas não conseguiu realizar o seu projeto

Fonte: Koch (2020, p. 91-93, grifos da autora)

Koch (2020), ainda, tece algumas observações acerca dos elementos que indicam a relação de contração. De acordo com a autora, os elementos de oposição também podem se estabelecer entre sequências mais afastadas, entre parágrafos ou porções maiores do texto e entre conteúdos explícitos e implícitos, conforme se verifica nos exemplos a seguir: “O jovem fez muitos planos para o casamento, pois amava muito a noiva e queria fazê-la feliz. Tudo corria às mil maravilhas. A data já

estava marcada e os preparativos corriam céleres. Mas, de uma hora para outra, o castelo desmoronou” (KOCH, 2020, p. 93) e “Aguardava, ansiosa, o momento da partida. Aflita, aproximou-se da janela. Mas a chuva persistia” (KOCH, 2020, p. 93).

Além dos articuladores adversativos, os concessivos atribuem o mesmo valor semântico de contraste de argumentos. Os exemplos a seguir comprovam a afirmação: “Embora nada tivesse de seu, nunca reclamava e era feliz” (KOCH, 2020, p. 94) e “Apesar de ser atencioso e prestativo, não gozava de simpatia” (KOCH, 2020, p. 94).

A diferença, na verdade, está no tipo de estratégia argumentativa utilizada, e não na relação semântica em si: pode-se dizer que quando do emprego de uma adversativa, o locutor põe em ação a ‘estratégia do suspense’, protelando o momento de deixar claro a qual dos argumentos ele adere; ao passo que, ao usar uma concessiva, ele assinala, por antecipação, o argumento que pretende destruir, o argumento (possível), mas que, em sua opinião, ‘não vale’ (KOCH, 2020, p. 94).

A compreensão das relações semânticas estabelecidas pelos elementos de encadeamento por conexão, que são responsáveis pela organização dos enunciados nos textos, tem se mostrado de indiscutível importância para o melhor entendimento do funcionamento textual desde o início da LT até a atualidade, como bem registra Koch(2020). Tanto assim o é que autores representantes da gramática normativa também mencionam os elementos da sequenciação em suas obras. Bechara (2019), por exemplo, ao explicar os aspectos linguísticos inerentes às conjunções, divide-as em duas categorias, a saber: conector e transpositor. Ele explica que as conjunções se dividem em dois grupos: coordenadas e subordinadas.

As conjunções coordenadas agrupam orações que pertencem ao mesmo nível sintático e estabelecem entre elas uma relação de independência, podendo aparecer em enunciados separados. Por essa razão, as conjunções coordenadas são consideradas conectores (BECHARA, 2019). Para exemplificar, ele menciona o seguinte exemplo: “Pedro fez concurso para medicina, e Maria se prepara para a mesma profissão” (BECHARA, 2019, p. 345, grifo do autor).

Bechara (2019) justifica, ainda, que o fato de serem conectores permite que as conjunções coordenadas sejam utilizadas para conectar duas unidades menores que as orações, desde que sejam do mesmo valor funcional e estejam dentro do mesmo enunciado. Como exemplo, tem-se: “Pedro e Maria (dois substantivos); Ele e ela (dois pronomes); Ele e Maria (um pronome e um substantivo); rico e inteligente (dois adjetivos); ontem e hoje (dois advérbios); saiu e voltou (dois verbos); com e sem dinheiro (duas preposições)” (BECHARA, 2019, p. 345).

Classificam-se, dessa forma, os conectores ou conjunções coordenativas em três grupos: aditivas, alternativas e adversativas. A classificação de cada tipo respeita a relação de sentido estabelecida nas unidades que as conjunções unem (BECHARA, 2019). Eis, agora, o Quadro 5:

Quadro 5 — Classificação das Conjunções Coordenativas

Conjunções coordenativas	Explicações	Principais Conectores	Exemplos
Conjunções Aditivas	Indica que as unidades que une estão marcadas por uma relação de adição.	<i>E</i> (para a adição das unidades positivas) <i>Nem</i> (para as unidades negativas)	- O velho teme o futuro <i>e</i> se abriga no passado. - Não emprestes o vosso <i>nem</i> o alheio, não tereis cuidados <i>nem</i> receio.
Conjunções Alternativas	Enlaçam as unidades coordenadas matizando-as de um valor alternativo, quer para exprimir a incompatibilidade dos conceitos envolvidos, quer para exprimir a equivalência deles.	<i>Ou</i> (utilizada sozinha ou duplicada junto a cada unidade)	“Quando a cólera <i>ou</i> o amor nos visita, a razão se despede.”
Conjunções Adversativas	Enlaçam unidades apontando uma oposição entre elas.	<i>Mas</i> – indica oposição <i>Porém</i> – indica oposição; <i>Senão</i> – indica incompatibilidade	“Acabou-se o tempo das ressurreições, <i>mas</i> continua o das insurreições”.

Fonte: Bechara (2019).

Bechara (2019) tece algumas observações a respeito do uso de unidades adverbiais como conjunções coordenativas. Conforme defende o autor,

Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois*, *logo*, *portanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as explicativas (*pois*, *porquanto*, *etc.*) e conclusivas (*pois* [posposto], *logo*, *portanto*, *então*, *assim*, *por conseguinte*, *etc.*), sem contar *contudo*, *entretanto*, *todavia* que se alinham junto com as adversativas. [...] tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas (BECHARA, 2019, p. 348, grifos do autor).

Para comprovar que esses advérbios não são conjunções coordenativas e desempenham funções diversas, apresentam-se os seguintes exemplos: “Não foram ao cinema *e*, *portanto*, não se poderiam encontrar” e “Ele *e*, *portanto*, seu filho são responsáveis pela denúncia” (BECHARA, 2019, p. 348, grifos do autor). Cabe à conjunção *e* reunir as duas orações independentes em um mesmo grupo oracional, enquanto o advérbio *portanto* marca uma relação semântica com o que já foi dito (BECHARA, 2019).

Outro fator que marca a diferença entre as conjunções coordenativas e os advérbios é que só as conjunções podem efetivar a coordenação entre orações subordinadas que apresentam o mesmo valor e a mesma função sintática (BECHARA, 2019). Como exemplo, tem-se: “Espero que estudes *e* que sejas feliz” (BECHARA, 2019, p. 349). Neste caso, a conjunção *e* foi utilizada para unir duas orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

Outra característica que marca esses advérbios textuais ou discursivos, conforme nomenclatura do autor, está o fato de eles manterem com o núcleo verbal uma relação de flexibilidade, podendo ser alocado em diferentes posições dentro da oração (BECHARA, 2019). A fim de exemplificar: “Eles não chegaram *nem todavia* deram certeza da presença.; Eles não chegaram *nem* deram, *todavia*, certeza da presença.; Eles não chegaram *nem* deram certeza da presença, *todavia*” (BECHARA, 2019, p. 349, grifos do autor).

Bechara (2019) considera a conjunção subordinativa como um transpositor, uma vez que relaciona orações que estabelecem entre si relações de dependência dentro das camadas de estruturação gramatical. A oração subordinada, para esse autor, pode exercer uma das funções sintáticas próprias do substantivo, do adjetivo e do advérbio. Para efeitos deste trabalho, o foco será dado às conjunções subordinativas adverbiais, visto que foram trabalhadas com os alunos por meio de uma das atividades propostas pela sequência didática.

Bechara (2019) destaca as principais conjunções e locuções conjuntivas subordinativas, enfatizando que a classificação desses elementos coesivos é feita a partir do matiz semântico das relações estabelecidas por elas, conforme se verifica no quadro a seguir.

Quadro 6 — Classificação das Conjunções Subordinativas

Conjunções Subordinativas	Explicações	Principais Conjunções	Exemplos
Conjunções Subordinativas Causais	Iniciam oração que exprime a causa, o motivo, a razão do pensamento da oração principal.	<i>Que</i> (= porque); <i>porque</i> ; <i>como</i> (= porque, sempre anteposta a sua principal); <i>visto que</i> ; <i>visto como</i> ; <i>já que</i> ; <i>uma vez que</i> (com verbo no indicativo); <i>desde que</i> (com verbo no indicativo).	“A memória dos velhos é menos pronta <i>porque</i> o seu arquivo é muito extenso”. “ <i>Como</i> ia de olhos fechados, não via o caminho”. “ <i>Desde que</i> se fala, indeterminadamente, e no plural, em direitos adquiridos e atos jurídicos perfeitos, razão era que no plural e indeterminadamente se aludisse a casos julgados”.
Conjunções Subordinativas Comparativas	Iniciam oração que exprime o outro termo da comparação. A comparação pode ser <i>assimilativa</i> ou <i>quantitativa</i> . A comparação assimilativa consiste em assimilar uma coisa, pessoa, qualidade ou fato a outra mais interessante ou mais conhecida”. A comparação quantitativa consiste em comparar, na quantidade ou na intensidade, coisas, pessoas, qualidades ou fatos, indicando as noções de igualdade, superioridade ou inferioridade	As principais unidades comparativas assimilativas são: <i>como</i> ou <i>qual</i> , podendo estar em correlação com <i>assim</i> ou <i>tal</i> , postos na oração principal, ou ainda aparecer <i>assim como</i> .	“O medo é a arma dos fracos, <i>como</i> a bravura a dos fortes”. “A ignorância, <i>qual</i> outro Faetonte, ousa muito e se precipita <i>como</i> ele”. “O jogo, <i>assim como</i> o fogo, consome em poucas horas o trabalho de muitos anos”.
		As comparativas quantitativas de igualdade são introduzidas por <i>como</i> ou <i>quanto</i> em correlação com o advérbio <i>tanto</i> ou <i>tão</i> da oração principal.	“Nenhum homem é <i>tão</i> bom como o seu partido o apregoa, nem <i>tão</i> mau <i>como</i> o contrário o representa”. “Nada incomoda <i>tanto</i> aos homens maus <i>como</i> a luz, a consciência e a razão”.
		As comparativas quantitativas de superioridade são introduzidas por <i>que</i> ou <i>do que</i> em correlação com o advérbio <i>mais</i> da oração principal.	“O orgulho do saber é talvez <i>mais</i> odioso <i>que</i> o do poder”. “O homem bom espera <i>mais do que</i> teme, o mau recebe <i>mais do que</i> espera”.

Conjunções Subordinativas	Explicações	Principais Conjunções	Exemplos
		As comparativas quantitativas de inferioridade são introduzidas por <i>que</i> ou <i>do que</i> em correlação com o advérbio <i>menos</i> da oração principal.	“Tempos há em que é <i>menos</i> perigoso mentir <i>que</i> dizer verdades”.
Conjunções Subordinativas Concessivas	Iniciam oração que exprime um obstáculo – real ou suposto – que não impedirá ou modificará a declaração da oração principal.	<i>Ainda que; embora; posto que</i> (= ainda que, embora); <i>se bem que; apesar de que;</i> etc.	“ <i>Ainda que</i> perdoemos aos maus, a ordem moral não lhes perdoa, e castiga a nossa indulgência”. “Venceu Escobar; <i>posto que</i> vexada, Capitu entregou-lhe a primeira carta, que foi mãe e avó das outras. Nem depois de casado suspendeu ele o obséquio”.
Conjunções Subordinativas Condicionais (e hipotéticas)	Iniciam oração que em geral exprime: i) uma condição necessária para que se realize ou se deixe de realizar o que se declara na oração principal; ii) um fato – real ou suposto – em contradição com o que se exprime na principal.	<i>Se; caso; sem que; uma vez que</i> (com o verbo no subjuntivo); <i>desde que</i> (com o verbo no subjuntivo); <i>dado que; contanto que,</i> etc.	“ <i>Se</i> os homens não tivessem alguma coisa de loucos, seriam incapazes de heroísmo”. “ <i>Se</i> as viagens simplesmente instruísem os homens, os marinheiros seriam os mais instruídos”.
Conjunções Subordinativas Conformativas	Iniciam oração que exprime um fato em conformidade com outro expresso na oração principal.	<i>Como; conforme; segundo; consoante</i>	“Tranquelizei-a <i>como</i> pude”. Fez os exercícios <i>conforme</i> o professor determinou.
Conjunções Subordinativas Consecutivas	Iniciam oração que exprime o efeito ou consequência de fato expresso na oração principal.	<i>Que</i> , que se prende a uma expressão de natureza intensiva como <i>tal, tanto, tão, tamanho</i> , posta na oração principal.	“Os povos exigem <i>tanto</i> dos seus validos, <i>que</i> estes em breve tempo se enfadaram e os atraíam”. “Os vícios são <i>tão</i> feios <i>que</i> , ainda enfeitados, não podem inteiramente dissimular a sua fealdade”.
Conjunções Subordinativas Finais	Iniciam oração que exprime a intenção, o objetivo, a finalidade da declaração expressa na oração principal.	<i>Para que; a fim de que; que</i> (= para que); <i>porque</i> (= para que).	“Levamos ao Japão o nosso nome, <i>para que</i> outros mais felizes implantassem naquela terra singular os primeiros rudimentos da civilização ocidental”.
Conjunções Subordinativas Modais	Iniciam oração que exprime o modo pelo qual se executa o fato expresso na oração principal.	<i>Sem que</i>	Fez o trabalho <i>sem que</i> cometesse erros graves.

Conjunções Subordinativas	Explicações	Principais Conjunções	Exemplos
Conjunções Subordinativas Proporcionais	Iniciam oração que exprime um fato ocorre, aumenta ou diminui na mesma proporção daquilo que se declara na oração principal.	<i>À medida que; à proporção que; ao passo que (tanto mais)... quanto mais; quanto menos (tanto menos)... quanto mais; (tanto mais) ... menos, etc.</i>	“ <i>Quanto mais</i> atentava na revelação da carta, <i>mais</i> o coração lhe bradava contra ela”. “ <i>Progredia à medida que</i> se dedicava aos estudos sérios”.
Conjunções Subordinativas Temporais	Iniciam oração que exprime o tempo da realização do fato expresso na oração principal.	<i>Quando, depois que, logo que, assim que, desde que, antes que, sempre que, enquanto, etc.</i>	<i>Quando</i> disse isso, ninguém acreditou. <i>Logo que</i> saíram, o ambiente melhorou. Dormia <i>enquanto</i> o professor dissertava.

Fonte: Bechara (2019).

Bechara (2019) destaca que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959) não contempla as conjunções subordinativas modais. Em se tratando das conjunções, essa norma especifica os seguintes tipos: coordenativas (aditivas; adversativas; alternativas; conclusivas e explicativas) e subordinativas (integrantes; causais; consecutivas; concessivas; condicionais; comparativas; conformativas; finais; temporais e proporcionais).

Na próxima seção, serão feitas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir das teorias da Linguística Textual e suas possíveis interseções com o que é preconizado para a Educação Profissional e Tecnológica.

3.2 Ensino de Língua Portuguesa: a relevância do gênero conto

O documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (2007) preconiza a integração entre ensino médio e educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo, de modo a garantir uma base unitária de formação geral para, então, promover possibilidades de formações específicas. Neste sentido, a organização dos projetos pedagógicos do ensino médio profissional deve possibilitar “construções intelectuais elevadas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente da realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 47), que, de acordo com o documento, pressupõe entender que

homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (BRASIL, 2007, p. 42).

Essa concepção de ensino está em consonância com o que é previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) que assevera a necessidade de promover experiências que favoreçam a preparação básica para o trabalho e cidadania para os estudantes do ensino médio. Como estratégias, a BNCC (2018) defende ações pedagógicas que promovam, dentre outros objetivos, “garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (BRASIL, 2018, p. 466).

Mais especificamente, em se tratando de ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2018) defende que os projetos pedagógicos dessa disciplina possam aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, a fim de intensificar a perspectiva crítica e analítica da leitura e da produção de textos verbais, além de ampliar as possibilidades “de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 498).

O documento defende, ainda, que a literatura amplia a nossa percepção sobre o mundo, sendo fundamental para expandir a capacidade do estudante de ver e sentir. O trabalho com o texto literário, dessa forma, deve exercer uma posição nuclear nas aulas de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2018)

Conceber o texto como elemento central das aulas de Língua Portuguesa é condição imprescindível para aqueles que defendem o ensino da língua materna a partir das referências teóricas da LT, visto que, conforme Antunes (2017), todas as ações verbais acontecem sempre em textos, os quais são portadores de uma função comunicativo-interacional. Em outras palavras, todas as ações de linguagem ocorrem somente em forma de textos, justificando, dessa forma, que o ensino da língua seja sempre amparado por algum gênero textual. Por essa razão, a autora defende:

Parece claro que os pressupostos e as motivações apresentadas para justificar a relevância da linguística de texto se ajustam exatamente àqueles objetivos pretendidos para a tarefa da educação, pois é no estudo e na análise das atuações comunicativas – quer dizer, *das atividades de linguagem em textos* – que se pode, com amplo sucesso, preparar as pessoas para o mercado de trabalho e para sua participação cidadã na construção de sua própria vida e da vida da sociedade em que está inserido (ANTUNES, 2017, p. 23, grifos da autora).

O ensino de língua portuguesa, dessa forma, pode contribuir para a construção de conhecimentos, compreensão crítica da realidade e preparação dos jovens nos âmbitos da cidadania e do trabalho, conforme defendem o documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (2007) e a BNCC (2018), à medida que possibilite o ensino das atividades de linguagem em textos.

O texto é uma unidade constituída de sintaxe, semântica e pragmática, que aciona diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, o ensino de língua que se restrinja apenas aos componentes

linguísticos, ou seja, às categorias morfossintáticas da língua, é um ensino parcial, artificial, não sendo capaz de esclarecer o que, de fato, ocorre quando as pessoas estão em interação verbal. O ensino mais consistente da língua, portanto, exige o conhecimento das particularidades semânticas das palavras, dos recursos gramaticais e lexicais que promovem a coesão do texto e as condições para sua coerência, das particularidades do contexto do uso efetivo da língua, e que sejam mobilizados os conhecimentos prévios em relação aos diferentes usos da linguagem (ANTUNES, 2017).

Antunes (2014) defende que o ensino de língua deve ser concebido a partir da noção da gramática contextualizada. Segundo ela,

a *gramática*, enquanto elemento constitutivo das línguas é sempre *contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um *contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma função *comunicativa* (ANTUNES, 2014, p. 39).

Além disso, é correto afirmar que a linguagem não é utilizada dissociando o que é fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Nas ações verbais, todos esses estratos se misturam e se integram inseparavelmente. A linguagem, então, não existe fora de contexto, já que é o próprio contexto o elemento constitutivo dos sentidos expressos (ANTUNES, 2014).

Assim como a linguagem, a gramática faz parte das atuações verbais que são sempre contextualizadas, ou seja, inseridas em uma dada situação social de comunicação. Logo, uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos daquilo que é dito ou escrito em textos de diferentes gêneros. (ANTUNES, 2014). Nas palavras da autora, a gramática contextualizada corresponde a

uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de *seus valores e funções*, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. A pretensão de recorrer ao estudo de uma gramática que possa ser caracterizada como contextualizada decorre do ponto de vista de que *todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos* (situacionais e verbais) *em que as ações de linguagem ocorrem* (ANTUNES, 2014, p. 46, grifos da autora).

Antunes (2017) defende que, na perspectiva da fala, da escuta, da leitura ou da escrita, o aspecto principal de desenvolvimento a ser promovido pela escola deveria ser “*a compreensão dessas propriedades textuais*, nas suas complexas relações culturais em que a linguagem acontece, o que atinge outras questões como, por exemplo, os tipos e gêneros de texto” (ANTUNES, 2017, p. 48).

Marcuschi (2008) explica que toda comunicação verbal acontece por meio de textos materializados em algum gênero textual. Isso justifica a centralidade da noção de gênero textual no

âmbito sociointerativo da linguística. O gênero textual, contudo, não se confunde com os tipos textuais, embora tanto os gêneros quanto os tipos textuais sejam “aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (MASCUSCHI, 2008, p. 156).

Os tipos textuais são caracterizados por uma espécie de construção teórica determinada pela natureza linguística de sua estruturação (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Os tipos textuais, portanto, abarcam as categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2017).

Os gêneros textuais, por sua vez, estão relacionados à materialização dos textos em situações comunicativas recorrentes na nossa vida diária, que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. Em outras palavras, pode-se afirmar que os gêneros textuais são realizações empíricas do texto (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2017).

Os tipos de texto são reconhecidos por suas marcas linguísticas e não são concretamente exemplares de texto. Os *gêneros*, ao contrário, são textos concretos, reconhecidos por seu conteúdo, por seus propósitos comunicativos e sua forma de composição. Por exemplo: um texto do tipo narrativo pode, concretamente, ser dos gêneros notícia, relato policial, biografia, romance, crônica, conto etc, (ANTUNES, 2017, p. 131)

Os gêneros textuais são caracterizados mais por suas funções comunicativas do que por suas características linguísticas e estruturais. É por essa razão que os textos são nomeados pelos gêneros, e não pelos tipos (ANTUNES, 2017). Marcuschi ratifica essa noção acerca dos gêneros textuais quando afirma que as distinções entre um gênero e outro não são feitas a partir dos seus aspectos linguísticos e, sim, por suas características funcionais.

Feitas essas considerações, é relevante destacar algumas características sobre o gênero textual conto, uma vez que esse foi o gênero escolhido como objeto de análise da sequência didática, o que o torna um elemento importante para esta pesquisa de dissertação.

O gênero textual conto se configura por ser um texto de pequena extensão, mais curto que o romance e a novela, com uma estrutura fechada que, normalmente, abrange uma história, com apenas um clímax. Bosi (2006), ao comparar a estrutura do conto à novela e ao romance, afirma que a narrativa curta do conto condensa e potencializa todas as possibilidades da ficção. Para ele, “o conto não só consegue abraçar a temática toda do romance, como põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético e do convívio de tons, gêneros e significados” (BOSI, 2006, p. 7).

Em relação ao tema, o conto tem privilegiado situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo. Literariamente, o contista explora no discurso ficcional “situações históricas vividas

na sua tipicidade externa” (BOSI, 2006, p. 9). De acordo com Bosi (2006), o conto cumpre o destino da ficção contemporânea, já que consegue assumir variadas formas no que tange à temática, apresentando uma estrutura concisa, porém com profundidade. “Se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra” (BOSI, 2006, p. 8).

Essas características de concisão e profundidade do conto foram relevantes na escolha do gênero textual que norteou a sequência didática. Por se tratar de uma proposta de produto educacional que foi aplicado em um contexto pandêmico, com restrições no que tange ao tempo disponível para a aplicação das atividades propostas pela SD em virtude da estruturação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, optou-se por esse gênero que, embora sucinto, possibilitou reflexões profundas acerca do tema abordado, além de permitir a contextualização dos conteúdos gramaticais trabalhados.³

O próximo capítulo abordará os aspectos metodológicos desta dissertação, com ênfase às características da pesquisa e à descrição dos seus passos. Além disso, foi realizado o detalhamento da sequência didática, com seus pressupostos teóricos, as etapas de aplicação e seus respectivos objetivos.

³ O detalhamento das atividades propostas pela SD foi feito no item 4.2 desta dissertação.

4 METODOLOGIA

4.1 Características da pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que não se preocupa com representações numéricas, mas busca se aprofundar em questões para compreender determinado grupo social, preocupando-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Dessa forma, a dimensão aqui delimitada, uma turma da 2ª série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente do *Campus* Campos Guarus, foi investigada para se explicitar o modo como os fatores presentes, como curso, alunado e atividades didáticas podem influenciar as aulas de Língua Portuguesa, assim como estas se relacionam com a questão da integração curricular.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa é classificada como uma pesquisa aplicada, visto que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). As considerações tecidas pela dissertação foram materializadas no produto educacional selecionado, uma sequência didática, por meio do qual se buscou reunir orientações possíveis de serem aplicadas em contextos educacionais próximos ao que foi delimitado neste trabalho. É importante destacar que as aulas da sequência contaram com a participação ativa dos estudantes, por meio da contribuição dos assuntos abordados e das estratégias executadas. Por fim, acerca dos objetivos, este estudo apresenta aspecto exploratório, pois procura investigar formas de ensino de conteúdos de língua portuguesa (GIL, 2002).

A seleção de ferramentas para a execução desta pesquisa exigiu abordagens metodológicas que possibilitassem a utilização de técnicas para pesquisa em duas vias: em materiais textuais, devido ao grande referencial teórico que estrutura a Educação Profissional Tecnológica brasileira e a Linguística Textual; e para a investigação e intervenção coletiva em uma realidade determinada, visto que a sequência didática aqui planejada visa a contribuir para a reflexão de ações didáticas almejando a integração curricular. Nesse sentido, adotaram-se dois procedimentos metodológicos, com o intuito de dar corpo às formas de investigação e de intervenção realizadas, a saber: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação⁴.

⁴ Por se tratar de uma pesquisa que tem como participantes seres humanos, o presente trabalho foi submetido ao Conselho de Ética na Plataforma Brasil e aprovado no dia 23 de abril de 2021 e conta com termo de consentimento livre e esclarecido do participante, assim como autorização do responsável para o participante que seja menor de idade. Os termos de consentimento e o assentimento se encontram nos Apêndices B e C, respectivamente. Já o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa está disponível no Anexo B desta dissertação.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita que o pesquisador tenha contato, por meio de materiais textuais em diferentes linguagens, com uma grande gama de informações publicadas a respeito do assunto delimitado. Explorar as contribuições que o Ensino Integrado e a Linguística Textual podem oferecer a uma nova configuração de procedimentos dentro da EPT nacional torna necessária a investigação sobre documentos, artigos, dissertações e teses que abordaram tais temas, sem, no entanto, repetir tais fontes. Sobre esse ponto, as autoras citadas esclarecem que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

A segunda metodologia adotada, a pesquisa-ação, pode ser caracterizada “como *método*, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (THIOLLENT, 2011, p. 8, grifo do autor). A ação, no âmbito desta pesquisa, possui caráter intervencionista porque busca compreender procedimentos didáticos realizados nas aulas da Língua da Portuguesa aspirando à integração curricular. Além disso, essa intervenção foi caracterizada não de forma unilateral, com as ações do pesquisador sobre o campo em análise, mas de forma coletiva, com a participação de todos os envolvidos, discentes e docente. Sobre esse aspecto, Thiollent (2011, p. 22) esclarece que “a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas”.

Em relação à coleta de dados, foi aplicado aos alunos um questionário semiestruturado prévio a fim de verificar a visão que a turma tinha sobre o mundo do trabalho, o conhecimento sobre algumas leis trabalhistas e a Reforma Trabalhista de 2017, bem como a percepção existente sobre o impacto do trabalho na vida do indivíduo. Além disso, pretendeu-se diagnosticar o conhecimento que o estudante já apreendeu acerca dos mecanismos de coesão sequencial. A aplicação do questionário póstumo permitiu a realização da autoavaliação do aluno, bem como a avaliação da própria sequência didática.

4.2 Descrição dos passos da pesquisa

O material utilizado, para o desenvolvimento desta pesquisa, abrangeu livros, artigos impressos e digitais, revistas digitais e documentos oficiais que foram utilizados para a fundamentação teórica. Em relação ao desenvolvimento da sequência didática, foi usado o notebook para a elaboração das atividades.

A aplicação das atividades propostas pela SD se deu de forma virtual, por meio do uso do Google Meet. Os formulários do Google foram utilizados tanto para a aplicação dos questionários prévio e póstumo quanto para a aplicação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Além

disso, usou-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* para a postagem dos materiais didáticos utilizados e a entrega da atividade final por parte dos estudantes. A escolha desses recursos virtuais se deu em virtude da pandemia do coronavírus, que transformou as aulas presenciais em aulas remotas. É importante ressaltar que o Instituto Federal Fluminense estabeleceu, por meio da Resolução n.º 38/2020, as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) (IFFLUMINENSE, 2020), transformando as aulas presenciais em remotas como medida de prevenção ao contágio do coronavírus. Como a pesquisadora é também a professora da turma experimental, optou-se por utilizar os mesmos recursos virtuais que já eram usados nas aulas remotas.

Depois de realizada uma pesquisa bibliográfica, para embasamento teórico, objetivou-se construir uma sequência didática, destinada a uma turma da 2ª série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Fluminense.

Antes da aplicação da SD, foram disponibilizados, por meio do Google Formulário, dois termos: i) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e preenchido pelos alunos maiores de idade; ii) Termo de Assentimento, que foi lido e preenchido pelos responsáveis dos alunos menores de idade. Os modelos dos termos se encontram nos apêndices A e B desta dissertação. Após essa etapa, iniciou-se a aplicação das atividades da sequência didática. Antes de detalhá-la, porém, torna-se relevante fazer breves considerações a respeito desse recurso escolhido.

A escolha da sequência didática, como produto educacional desta pesquisa, foi feita em virtude de esta modalidade adequar-se ao objetivo geral deste trabalho e possibilitar tanto a reflexão sobre um conto cujo tema central é o trabalho como a abordagem dos conteúdos de conjunções coordenativas e subordinativas, visto que são assuntos previstos nos estudos morfológicos da 2ª série do ensino médio. As atividades pensadas para essa SD encaminhavam o estudante para a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com o intuito de estimular a escrita de um gênero textual que não faz parte de seu repertório habitual. Além disso, a partir da escrita de uma redação, é possível promover uma compilação e reflexão dos conteúdos trabalhados e avaliar a sua aplicabilidade na construção do texto. Tal proposta está de acordo com os preceitos de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), segundo os quais

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 83, grifo dos autores).

Segundo Zabala (1998, p. 18), a sequência didática representa “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um

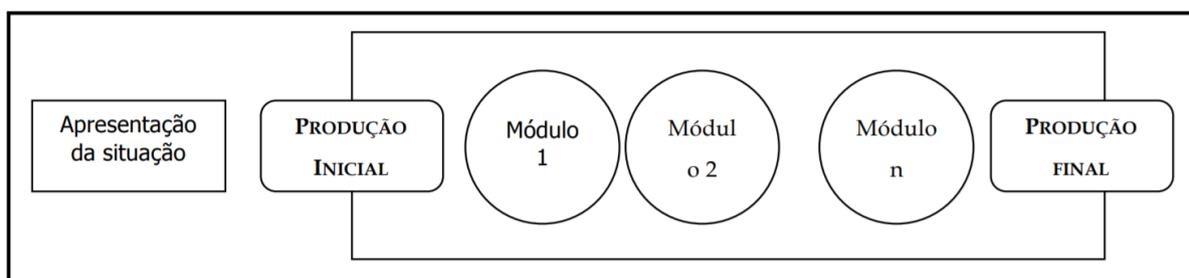
princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Tal concepção está em consonância com as afirmações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que entendem a SD como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O gênero conto norteou a organização da SD, uma vez que permite a inserção dos aspectos propedêuticos da educação básica, quais sejam: leitura, interpretação e análise crítica da realidade, além de permitir o estudo da coesão e da coerência textual, a partir do conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas. Neste sentido, o conto escolhido é *O arquivo*, de Victor Giudice, pois aborda uma temática inerente ao trabalho, mais especificamente ao processo de desumanização que, muitas vezes, o trabalho pode acarretar. Esperava-se, com a aplicação desta SD, favorecer os estudos da linguagem em duas vertentes, quais sejam: o estudo das conjunções coordenativas e subordinativas sob a ótica da coesão sequencial e da coerência textual e a reflexão inerente ao mundo do trabalho, a partir da leitura do conto sugerido.

Levando em consideração que essa SD foi aplicada para alunos do Ensino Médio Integrado, que, ao final do curso, poderão estar aptos a ingressar no mercado de trabalho; e considerando que o trabalho configura um dos temas contemporâneos transversais propostos pela Base Nacional Comum Curricular (2018), a escolha deste conto como texto norteador da SD foi justificada pela urgência e necessidade de aprofundar as reflexões sobre o tema.

No âmbito dos estudos da linguagem, as teorias linguísticas avançaram e contribuíram para uma visão da língua que ultrapasse os limites da estrutura, valorizando, portanto, o texto, já que, conforme Fávero e Koch (2012, p. 15), são “os textos a forma específica de manifestação da linguagem”. Em consequência, essas novas concepções de língua oferecem outras perspectivas para se refletir sobre a forma de ensiná-la, de modo que o foco no texto ultrapasse o ensino de gramática voltado para memorização, direcionando o conhecimento sobre a língua para uma maior apropriação da leitura crítica e da escrita.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura básica de uma sequência didática deve respeitar um esquema que prevê as atividades na seguinte ordem: apresentação da situação, produção inicial, aplicação de módulos e produção final. A proposta dos autores é voltada para o ensino fundamental e se preocupa em proporcionar ao estudante o domínio de um gênero textual, de modo a estimular a adequação da fala ou da escrita a uma determinada situação comunicativa. Para isso, os autores sugerem, no início e no final da aplicação da SD, uma produção de um texto oral ou escrito, conforme se verifica na figura 1 que sintetiza as etapas de uma sequência didática por meio de um esquema:

Figura 1 — Esquema da estrutura base de uma SD

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Neste trabalho, o objetivo não foi fazer uma aplicação exata das teorias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas uma proposta análoga, visto que o público-alvo foi diferente, uma turma da 2ª série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Além disso, em virtude do cenário pandêmico, o tempo destinado às aulas remotas foi reduzido, exigindo, dessa forma, uma otimização das atividades executadas. A sequência didática formulada, então, privilegiou, no decorrer dos módulos, a apresentação da proposta, a leitura e análise de um conto para promover a reflexão inicial sobre o tema e possibilitar trabalhar os aspectos gramaticais já mencionados, um debate oral para discutir questões envolvendo o mundo do trabalho e um texto escrito como produto final, pois, segundo os autores, a sequência didática que apresenta uma produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004, p. 90).

O quadro 7, a seguir, apresenta as etapas da sequência didática, indicando as atividades que foram propostas, seus objetivos específicos e o tempo estimado para cada atividade.

Quadro 7 — Etapas da sequência didática

Etapas de ensino	Atividades propostas	Objetivos específicos	Tempo estimado
AULA 1	Apresentação da proposta; Aplicação do questionário prévio.	Explicar o objetivo das atividades que serão aplicadas na sequência didática.	10 minutos
	Exposição dos conceitos inerentes às conjunções coordenativas e às conjunções subordinativas.	Incitar o conhecimento de recursos coesivos imprescindíveis para a produção de textos.	30 minutos

Etapas de ensino	Atividades propostas	Objetivos específicos	Tempo estimado
	Aplicação e correção de exercícios sobre conjunções.	Exercitar os mecanismos de coesão textual com aplicabilidade em textos de diferentes gêneros.	20 minutos
AULA 2	Considerações sobre o gênero conto;	Explicar as características gerais do gênero conto.	10 minutos
	Leitura e análise do conto <i>O arquivo</i> , de Victor Giudice;	Construir a compreensão do texto lido, relacionando as informações explícitas com os elementos implícitos e passíveis de serem inferidos pela leitura do conto; Promover a reflexão em torno das implicações inerentes ao mundo do trabalho.	30 minutos
	Análise sobre os elementos coesivos utilizados no texto e suas implicações para a construção da coerência do conto.	Verificar de que maneira a escolha do elemento coesivo interfere na significação e na construção da coerência do texto.	20 minutos
AULA 3	Debate sobre os aspectos inerentes ao trabalho no Brasil.	Fomentar a discussão sobre os aspectos inerentes ao mundo do trabalho, bem como as dimensões do trabalho na formação humana.	10 minutos
	Elaboração de redação sobre o tema “As novas configurações do trabalho no Brasil”.	Promover uma forma de compilação e reflexão dos aspectos abordados nas aulas anteriores e avaliar o uso dos elementos coesivos na construção da redação.	50 minutos
AULA 4	Entrega dos textos analisados aos alunos.	Comentar sobre a produção de textos feita pelos alunos.	20 minutos
	Avaliação da sequência didática e autoavaliação, por meio de questionário póstumo	Avaliar a sequência didática aplicada e promover uma autoavaliação dos estudantes.	40 minutos

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, a formulação da sequência didática respeitou os conteúdos previstos no plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e, para a sua aplicação, foram previstas quatro aulas, com duração de sessenta minutos cada uma, sob a liderança da pesquisadora/professora da turma. A organização social da classe aconteceu por meio do Google Meet, uma vez que esta já era a plataforma utilizada pela instituição para os encontros síncronos das Atividades Pedagógicas Não Presenciais⁵.

Na primeira aula, apresentou-se a proposta e aplicou-se um questionário prévio (ver Apêndice C). Em seguida, foram expostos os conceitos de conjunções coordenativas e subordinativas, seguido da aplicação de alguns exercícios propostos a partir de questões objetivas do Enem e de outros

⁵ As aulas foram previstas de acordo com a realidade da instituição no contexto de pandemia. Naquele momento, o IFF executava as Atividades Pedagógicas Não Presenciais. No planejamento das APNP para disciplina Português, havia a previsão de encontros síncronos semanais com 1 hora de duração.

vestibulares que abordavam o conteúdo de coesão sequencial (Ver Apêndice D). No segundo encontro, foram feitas algumas considerações sobre o gênero conto, segundo Bosi (2006), acerca das suas especificidades literárias, focando nos aspectos inerentes ao tema e à extensão do texto; a leitura e a interpretação do conto *O arquivo*, de Victor Giudice (ver Anexo A), a análise sobre os elementos coesivos utilizados no texto e suas implicações para a construção da coerência do conto (ver Apêndice E). Na terceira aula, foi feita uma reflexão sobre os aspectos inerentes ao trabalho no Brasil, enfatizando as mudanças ocorridas após a Reforma Trabalhista de 2017, que instituiu o trabalho intermitente, tema discutido no debate e, depois, mencionado em algumas produções textuais e, em seguida, solicitou-se a elaboração de uma redação (Ver Apêndice F). Na última aula, foram entregues as redações corrigidas, estabelecendo, como critério principal de análise, o uso dos elementos coesivos nos textos e foi realizada a aplicação de um questionário póstumo (Ver Apêndice G), que buscou avaliar a sequência didática e promover uma autoavaliação dos estudantes.

De acordo com a tipologia de Zabala (1998), a sequência didática proposta neste trabalho mobilizou os seguintes conteúdos de aprendizagem já mencionados: conceitual, procedimental e atitudinal. Os conteúdos conceituais foram abordados à medida que foram explicados os valores semânticos das conjunções coordenativas e subordinativas. Já os conteúdos procedimentais foram trabalhados no momento em que os alunos exercitaram a empregabilidade dos elementos coesivos nos textos de diferentes gêneros e os que foram verificados após a leitura do conto proposto. Por fim, os conteúdos atitudinais tiveram como objetivo estimular a reflexão, a partir da leitura e análise do conto, em torno do mundo do trabalho, levando o estudante a refletir criticamente sobre sua realidade.

No mais, as relações interativas entre professor e alunos aconteceram quando estes foram convocados a intervir tanto no momento da explanação dos conceitos inerentes à coesão textual quanto na explicação sobre as características gerais do gênero conto. Além disso, houve uma participação ativa dos estudantes no momento da interpretação do conto *O arquivo*, de Victor Giudice, bem como no momento do debate suscitado para a elaboração da redação. Coube, portanto, a esta pesquisadora, que também é professora da turma na qual a pesquisa foi aplicada, estimular os alunos a participarem dos inúmeros momentos pensados para a sequência didática. A ideia foi mostrar que aprender os elementos coesivos é extremamente importante para a escrita de textos de diferentes gêneros. Além disso, buscou-se provocar interesse pelo debate sobre o tema abordado pelo conto, à medida que houve a conscientização da necessidade de jovens, futuros trabalhadores, refletirem sobre os aspectos inerentes ao mundo do trabalho.

Dessa forma, a sequência didática proposta por esta pesquisa almejou promover a autonomia do aluno, principalmente, no momento em que se solicitou a produção de um texto. A escolha dessa atividade está de acordo com Zabala (1998, p. 102) que entende ser “necessário oportunizar situações

em que os meninos e meninas participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores”.

Ao solicitar que o aluno produza individualmente um texto sobre o tema debatido, esperou-se que ele refletisse ainda mais sobre o assunto para a construção de argumentos para a redação, estimulando, assim, a sua autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, almejou-se que os alunos escolhessem corretamente os elementos coesivos para promover a sequenciação de ideias, de modo a garantir a coesão e do texto.

Para a avaliação da aprendizagem, foram utilizados instrumentos diversificados, a fim de contemplar os diferentes tipos de aprendizagem. Zabala (1998, p. 205) defende que, para averiguar a aprendizagem de um conteúdo conceitual, o ideal seria promover atividades que garantissem “a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações”. Sendo assim, ele sugere que sejam propostos exercícios que estimulem o uso do conceito ensinado. Por essa razão, para verificar a aplicabilidade dos conceitos de coesão textual estudados, foi solicitado ao aluno a produção de um texto sobre o tema discutido em aula. Ao produzir uma redação, esperava-se que o estudante lançasse mão dos recursos coesivos estudados para garantir o encadeamento e a fluidez de seu texto. Esta proposta de avaliação contempla também a averiguação da aprendizagem dos conteúdos procedimentais, uma vez que estes, segundo Zabala (1998, p. 205), “implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos”.

No que tange à avaliação dos conteúdos atitudinais, esse mesmo autor defende que, “para poder saber de que os alunos realmente precisam e o que valorizam e, principalmente, quais são suas atitudes, é necessário que na classe e na escola surjam suficientes situações ‘conflitantes’, que permitam a observação do comportamento de cada um dos meninos e meninas” (ZABALA, 1998, p. 208). Dessa forma, neste trabalho, a avaliação dos conteúdos atitudinais pôde ser feita tanto no momento do debate, quanto na argumentação desenvolvida pelo aluno na redação proposta. Pode-se dizer, também, que a avaliação do conteúdo atitudinal também foi realizada por meio da autoavaliação aplicada pelo questionário póstumo, que pretendeu estimular a reflexão do aluno sobre o processo de aprendizagem ao qual foi submetido.

Na próxima seção, será feita a análise dos resultados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

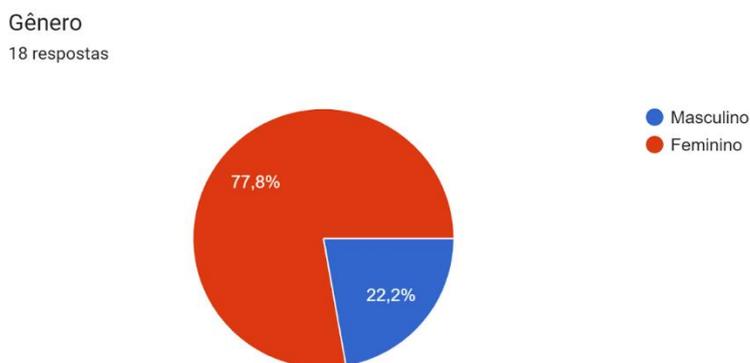
Nesta seção, foi feita a análise dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados: questionário prévio (Apêndice C) e questionário póstumo (Apêndice G). Além disso, foi feita uma análise das redações escritas pelos alunos que participaram da aplicação da sequência didática para verificar se as aulas elaboradas contribuíram para que os alunos utilizassem, de forma correta, os elementos da coesão sequencial em seus textos. Deve-se destacar que todas as análises foram realizadas sem expor a identidade dos alunos, conforme previsto pelos termos assinados pela autora desta pesquisa com o consentimento dos responsáveis pelos alunos menores de idade, e pelos estudantes maiores de idade.

5.1 Questionário prévio

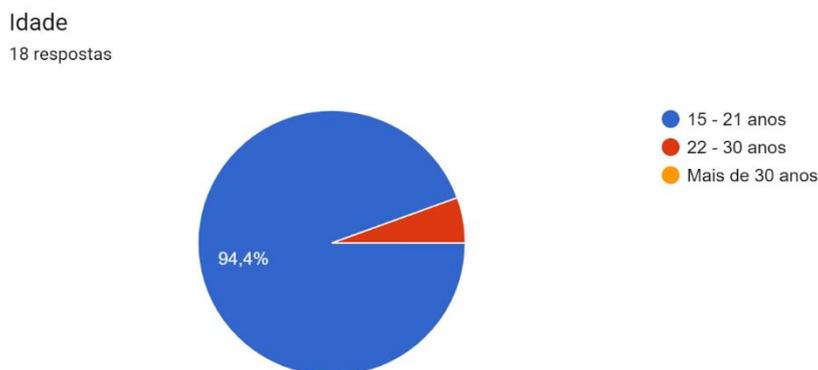
A pesquisa iniciou com a participação de 18 (dezoito) estudantes que responderam às perguntas do questionário prévio. Primeiramente, será apresentado o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa e, logo em seguida, uma análise sobre o conhecimento prévio que os alunos demonstravam acerca dos elementos de coesão sequencial e das discussões em torno do mundo do trabalho.

Os gráficos 1, 2 e 3, dispostos a seguir, apresentam informações sobre o gênero, a faixa etária e o grau de escolaridade dos participantes. Essa última informação se mostrou relevante para verificar se havia, na turma analisada, algum aluno que tivesse cursado previamente o ensino médio, já que pode ocorrer, em cursos técnicos de nível médio, que um aluno egresso do ensino médio opte por cursar novamente esse nível de ensino visando à formação técnica.

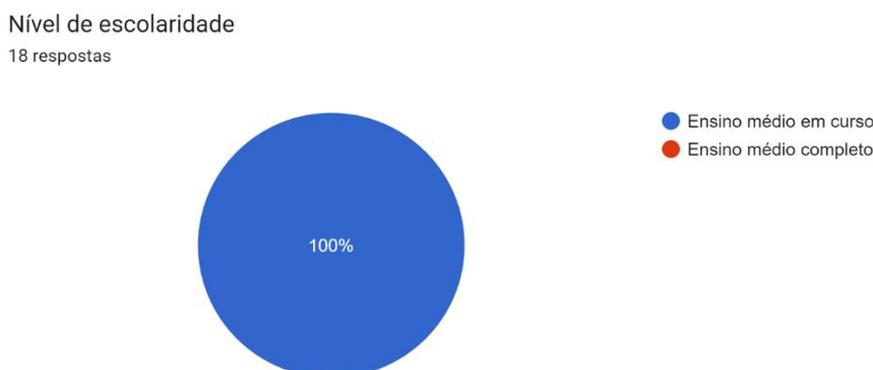
Gráfico 1 — Gêneros dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 — Faixa etária dos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 — Nível de escolaridade dos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa.

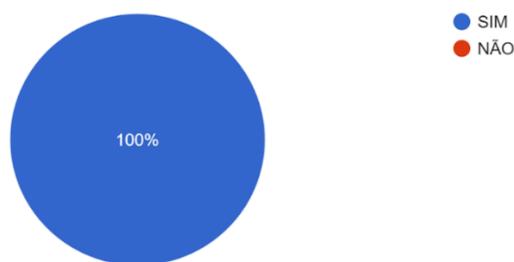
De acordo com os dados apresentados, dos 18 (dezoito) participantes, 14 (quatorze) eram do gênero feminino e 04 (quatro) do gênero masculino, correspondendo, respectivamente, a 77,8% e a 22,2% da amostra. A faixa etária média da turma é de jovens de 15 a 21 anos: 17 discentes informaram que estão neste intervalo de idade, enquanto 1 (um) aluno afirmou se encontrar na faixa de 22 a 30 anos. Em relação à escolaridade, buscava-se saber se algum estudante já havia cursado completamente o ensino médio, contudo todos os participantes informaram estar cursando o ensino médio no momento da pesquisa, representando, dessa forma, 100% da amostra.

As perguntas 01, 02 e 03 deste questionário buscavam investigar os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam acerca do conteúdo que seria trabalhado na sequência didática, qual seja: coesão sequencial, bem como a percepção que eles apresentavam sobre a relevância de se conhecer os

aspectos coesivos para a construção do texto. Essas perguntas ressaltam a importância de os alunos entenderem que “para que um grupo de palavras ou de frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal” (ANTUNES, 2010, p. 117).

Neste sentido, a primeira pergunta do questionário, direcionada aos alunos: “Segundo Ingedore Koch (2008), a coesão sequencial está associada aos procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer relações semânticas (por exemplo: causa; oposição; adição; condição; finalidade; tempo; etc.), de modo a garantir a progressão de um texto. Diante disso, você apresenta algum conhecimento sobre os mecanismo de coesão sequencial de um texto?”, foi realizada para averiguar o nível de conhecimento que eles apresentavam em relação ao conteúdo que seria trabalhado pela sequência didática. Todos os alunos afirmaram ter algum conhecimento em relação aos mecanismos de coesão sequencial, representando 100% da amostra, conforme se verifica no gráfico 4.

Gráfico 4 — Resposta à pergunta “Segundo Ingedore Koch (2008), a coesão sequencial está associada aos procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer relações semânticas (por exemplo: causa; oposição; adição; condição; finalidade; tempo; etc.), de modo a garantir a progressão de um texto. Diante disso, você apresenta algum conhecimento sobre os mecanismo de coesão sequencial de um texto?”

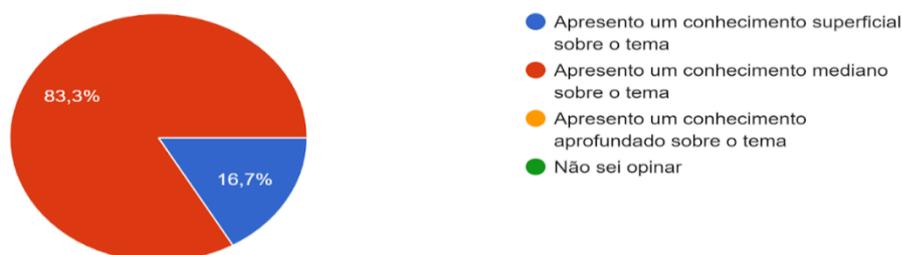


Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda pergunta era direcionada aos participantes que responderam positivamente à questão anterior (vide gráfico 5). Pretendia-se, então, averiguar a percepção de cada estudante acerca do nível de conhecimento sobre coesão sequencial. Para isso, foi feita a seguinte escala: “apresento um conhecimento superficial sobre o tema”; “apresento um conhecimento mediano sobre o tema”; “apresento um conhecimento aprofundado sobre o tema” e “não sei opinar”. Do total de participantes, 15 (quinze) alunos afirmaram apresentar um conhecimento mediano sobre o tema, correspondendo a 83,3% da amostra, e 03 (três) afirmaram apresentar um conhecimento superficial sobre o tema, correspondendo a 16,7% da amostra. É importante destacar que, embora anteriormente, todos os alunos tenham mencionado apresentar algum conhecimento sobre os mecanismos de coesão sequencial, ao dar prosseguimento à averiguação, verifica-se que nenhum aluno afirma conhecer aprofundadamente

o tema, o que pode justificar a necessidade de se trabalhar esse conteúdo com as turmas do segundo ano do ensino médio.

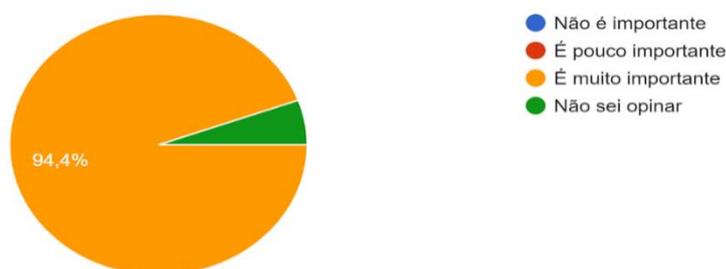
Gráfico 5 — Resposta à pergunta “Se respondeu sim à questão anterior, como você considera o seu conhecimento sobre o assunto?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Na terceira questão, indagou-se a importância de conhecer os mecanismos de coesão sequencial para a escrita de redações e dos demais gêneros textuais. Como possibilidade de resposta, havia as seguintes alternativas: “não é importante”, “é pouco importante”, “é muito importante” e “não sei opinar”. 17 (dezessete) estudantes responderam “é muito importante” para esse questionamento, correspondendo a 94,4% da amostra, enquanto apenas 1 estudante afirmou “não sei opinar”, representando 5,6% da amostra total. Vide gráfico 6.

Gráfico 6 — Resposta à pergunta “No seu ponto de vista, qual é a importância de se conhecer os mecanismos de coesão sequencial para a escrita de redações e os demais gêneros textuais (por exemplo: e-mail, relatório, crônica etc.)?”



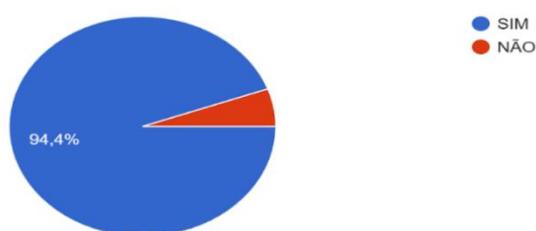
Fonte: Dados da pesquisa.

As perguntas 04, 05, 06, 07 e 08 buscaram indagar a percepção que o aluno apresentava sobre as discussões em torno do mundo do trabalho, visto que esse era o assunto abordado pelo conto

analisado, além de ser o tema principal da redação produzida como atividade final. O tema trabalho foi escolhido, como já foi explicado anteriormente nesta dissertação, por se tratar de um dos temas transversais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a qual preconiza que sejam desenvolvidos projetos pedagógicos que favoreçam a preparação para o trabalho e para a cidadania, de modo a “revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 466).⁶

O gráfico 7, apresentado a seguir, aborda o questionamento feito na pergunta 04 do questionário sobre o estudante conhecer alguma lei trabalhista. Com base nos dados apresentados, 17 (dezessete) estudantes responderam “sim” para esse questionamento, correspondendo a 94,4% da amostra, enquanto apenas 1 estudante afirmou “não”, representando 5,6% da amostra total.

Gráfico 7 — Resposta à pergunta “Você conhece ou já ouviu falar sobre alguma lei trabalhista?”

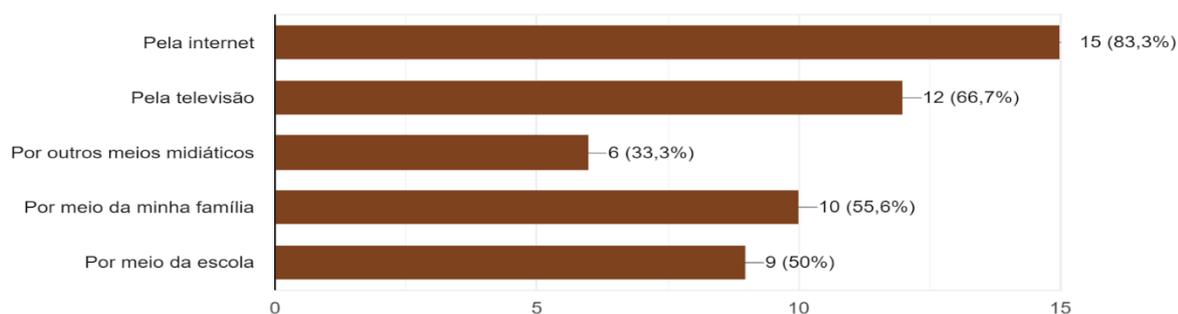


Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 05 foi a seguinte: “Se você respondeu sim à questão anterior, indique por qual ou quais meio(s) você teve acesso ao conhecimento de alguma(s) lei(s) trabalhista(s). Você pode marcar mais de uma alternativa”. Embora apenas 17 (dezessete) alunos tenham respondido “sim” à questão 04, houve 18 (dezoito) respostas para a questão 05. Dos 18 (dezoito) participantes que responderam, 15 estudantes (83,3%) afirmaram ter tido acesso ao conhecimento sobre alguma lei trabalhista por meio da internet; 12 alunos (66,7%) conheceram pela televisão; 6 respondentes (3,3%) tiveram acesso por outros meios midiáticos; 10 alunos, equivalente a 55,6%, por meio da família e, por fim, 9 estudantes, correspondente a 50% da amostra, afirmaram que tiveram acesso a esse conhecimento por meio da família, conforme se verifica no gráfico 8. Esses números denotam a relevância de ampliar essa discussão no ambiente escolar, principalmente, em se tratando de uma escola profissional que habilita o egresso a ingressar no mercado de trabalho.

⁶ As demais discussões em torno do tema trabalho no Ensino Médio Integrado foram amplamente abordadas no capítulo 2 desta dissertação, justificando, também, a escolha desse tema para as atividades da sequência didática.

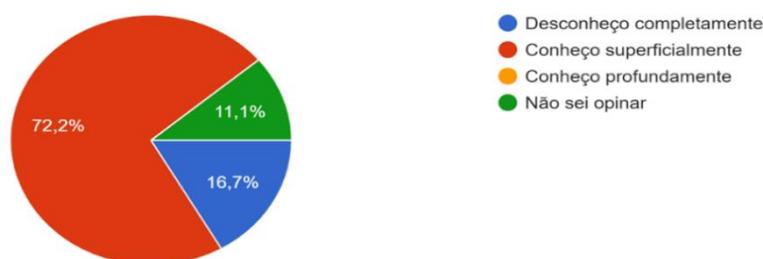
Gráfico 8 — Resposta à pergunta “Se você respondeu sim à questão anterior, indique por qual ou quais meio(s) você teve acesso ao conhecimento de alguma(s) lei(s) trabalhista(s)”



Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta 06 “Você possui algum conhecimento sobre os impactos da Reforma Trabalhista na vida do trabalhador?” buscava investigar o nível de atualização dos alunos em relação às mudanças das leis trabalhistas que impactaram diretamente a vida dos trabalhadores brasileiros e, conseqüentemente, por extensão, impactarão a vida desses estudantes assim que ingressarem no mercado de trabalho. O gráfico 9, a seguir, mostra que 13 (treze) alunos (72,2%) conhecem superficialmente o tema; 03 (três) alunos (16,7%) desconhecem completamente o tema e 02 (dois) estudantes (11,1%) não souberam opinar. Esse resultado evidencia a urgência de se trazer esse tema para as atividades escolares.

Gráfico 9 — Resposta à pergunta “Você possui algum conhecimento sobre os impactos da Reforma Trabalhista na vida do trabalhador?”

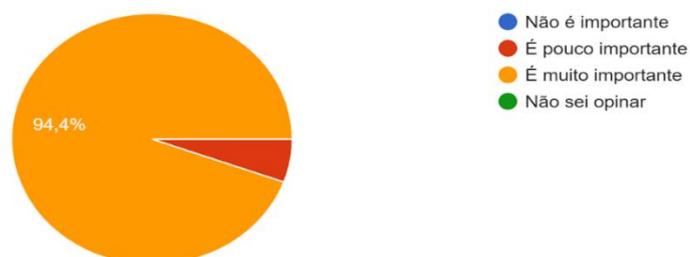


Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta 07 investiga a importância do conhecimento de leis trabalhistas e de informações inerentes ao mundo do trabalho para formação do cidadão. Embora, no questionamento anterior, a maioria dos alunos tenha demonstrado um conhecimento superficial sobre o tema, nesta indagação, a maioria afirmou que esse é um tema muito importante. O gráfico 10 mostra que 17 (dezessete)

alunos (94,4%) julgaram ser um tema muito importante e apenas 01 aluno afirmou achar pouco importante esse conhecimento, o que corresponde a 5,6% da amostra.

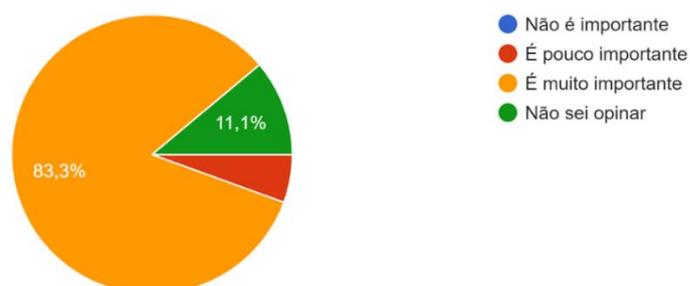
Gráfico 10 — Resposta à pergunta “No seu ponto de vista, qual é a importância do conhecimento de leis trabalhistas e de informações inerentes ao mundo do trabalho para formação do cidadão?”



Fonte: Dados da pesquisa.

A última pergunta do questionário prévio indagou a relevância de haver discussões sobre o tema do trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. O gráfico 11, a seguir, aborda essa percepção dos alunos: 15 (quinze) alunos (83,3%) julgaram ser muito importante; 02 (dois) alunos (11,1%) responderam que não sabem opinar e 01 (um) aluno considerou pouco importante, representando 5,6% da amostra.

Gráfico 11 — Resposta à pergunta “Na sua opinião, qual é a relevância de haver discussões/ reflexões sobre o tema do trabalho e suas implicações nas aulas de Língua Portuguesa?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Na próxima subseção, será feita a análise das produções textuais.

5.2 Produção textual

A produção textual foi a última atividade da sequência didática (SD) e consistiu em uma proposta de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo. A escolha desse gênero textual como proposta de atividade final se deu, por se tratar de um gênero pouco praticado pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio e, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Além disso, tratava-se de uma produção textual que permitiria a avaliação da coesão textual, a qual representa um dos aspectos da textualidade, segundo Marchushi (2008).⁷

Embora, no início da aplicação da SD houvesse 18 (dezoito) participantes, apenas 10 (dez) estudantes fizeram a atividade final. Quando foram questionados sobre a ausência das produções textuais, os alunos que não as entregaram alegaram que estavam sobrecarregados de atividades e trabalhos das demais disciplinas. Como as atividades da sequência didática eram extracurriculares, esses alunos optaram por não fazer a redação para priorizar os trabalhos curriculares.

Ao se proceder à análise dos textos produzidos, observou-se que os estudantes utilizaram tanto as conjunções coordenativas quanto as subordinativas como elementos de coesão sequencial em seus textos, demonstrando uma aprendizagem satisfatória do conteúdo trabalhado nas aulas. O quadro 8, a seguir, mostra os tipos de conjunções que foram utilizadas nas redações dos alunos.

⁷ Os aspectos da textualidade, de acordo com Marchuschi (2008), já foram detalhados no capítulo 3 desta dissertação.

Quadro 8 — Uso das conjunções nas redações

Classificação das conjunções	Conjunções	Quantidade de ocorrências
Conjunções coordenativas aditivas	<i>E</i>	67
Conjunções coordenativas adversativas	<i>Mas</i>	5
	<i>Porém</i>	3
	<i>No entanto</i>	4
	<i>Entretanto</i>	1
	<i>Contudo</i>	1
	<i>E</i>	2
Conjunções coordenativas alternativas	<i>Ou</i>	2
Conjunções coordenativas explicativas	<i>Pois</i>	3
Conjunções coordenativas conclusivas	<i>Portanto</i>	5
	<i>Logo</i>	2
	<i>Por isso</i>	1
Conjunções subordinativas integrantes	<i>Que</i>	19
Conjunções subordinativas adverbiais causais	<i>Porque</i>	1
	<i>Já que</i>	4
	<i>Visto que</i>	2
Conjunções subordinativas adverbiais consecutivas	<i>De modo que</i>	2
	<i>Que</i>	1
	<i>Por conseguinte</i>	1
Conjunções subordinativas adverbiais condicionais	<i>Se</i>	1
	<i>Sem que</i>	1
Conjunções subordinativas adverbiais finais	<i>Para que</i>	9
Conjunções subordinativas adverbiais temporais	<i>Quando</i>	4
Conjunções subordinativas adverbiais conformativas	<i>Segundo</i>	3
	<i>Como</i>	2
	<i>Conforme</i>	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao uso das conjunções coordenativas aditivas, percebe-se a preferência exclusiva pelo uso da conjunção ‘e’, totalizando 67 (sessenta e sete) ocorrências nas dez produções. Tal fato sugere que houve, por parte dos estudantes, uma dificuldade em optar por outros conectivos de igual valor semântico, ou em buscar outras estratégias coesivas, como a elipse, por exemplo. Para exemplificar, no parágrafo transcrito a seguir, retirado da redação do aluno J, verifica-se que o conectivo ‘e’ foi utilizado 5 (cinco) vezes pelo discente. Vide quadro 9.

Quadro 9 — Uso da conjunção coordenativa ‘e’ nas redações

De acordo com a Constituição federal de 1988, Carta Magna, que engloba direitos e normas do Brasil, foram consolidadas as leis dos trabalhadores, concedendo-las condições humanas e dignas ao trabalhar. No entanto, por meio da perspectiva das novas configurações de trabalho e das relações trabalhistas no Brasil em debate no século XXI, são perceptíveis os danos causados aos trabalhadores e às condições justas asseguradas por leis. Diante desta conjuntura, estas irregularidades têm raízes na ineficácia estatal e no eixo educacional brasileiro.
(Aluno J – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

O uso das conjunções coordenativas adversativas representou a preferência unânime de todos os alunos que necessitaram indicar um contra-argumento ou alguma oposição de ideias. Não se observou, após a análise de todas as redações, o uso das conjunções subordinativas adverbiais concessivas. A opção predominante pelo uso das conjunções coordenativas adversativas em detrimento das subordinativas concessivas pode estar associada ao fato de as construções coordenativas, por se tratarem de orações independentes, apresentarem uma estrutura mais fácil de ser escrita, se comparada às complexas estruturas subordinativas, que exigem um conhecimento linguístico mais aprofundado. O quadro 10, a seguir, traz alguns exemplos dos usos das conjunções coordenativas adversativas nas redações produzidas pelos estudantes.

Quadro 10 — Uso das conjunções coordenativas adversativas nas redações

*“Logo, pode-se afirmar que as leis trabalhistas possuem pontos positivos, que asseguram muitos de nossos recursos. **No entanto**, contam com a presença de grandes falhas, que deveriam ser deixadas no passado”.*
(Aluno A – grifos nossos)

*“As novas configurações trabalhistas foram feitas para proporcionar direitos aos trabalhadores, **no entanto** vemos que na aplicação dessas leis, ainda há uma grande deficiência, essa qual impacta na vida de milhões de brasileiros.* (Aluno C – grifos nossos)

*“O trabalho é um fator imprescindível para a sociedade, já que sustenta um número incontável de famílias, movimenta a economia e nos proporciona produtos presentes no dia a dia. **Porém**, os ambientes de trabalho já permitiram que muitos passassem por situações extremamente precárias e desumanas, até as leis surgirem, o que não extinguiu o problema, mas pôde trazer mais dignidade”.* (Aluno F – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

As conjunções alternativas, por outro lado, foram pouco utilizadas nas redações, totalizando apenas 02 (duas) ocorrências, após a análise de todos os textos. E, nos dois casos, optou-se pelo uso da conjunção ‘ou’, mesmo havendo outras possibilidades de uso de outros conectivos que apresentem o mesmo valor semântico, conforme se verifica no quadro 11.

Quadro 11 — Uso da conjunção coordenativa alternativa ‘ou’ nas redações

*“Existe um debate no Brasil sobre a significância das novas configurações de trabalho e das relações trabalhistas. Esse debate se dá pelo questionamento se esses novos padrões ameaçam a estabilidade dos empregados e oferecem oportunidades para aqueles que querem entrar no mercado de trabalho, **ou** se favorecem os empregados e prejudicam os desempregados”.* (Aluno E – grifos nossos)

*“O novo padrão de trabalho não entrega estabilidade, pois cada vez mais pessoas que não tiveram acesso a escolarização são excluídas **ou** rebaixadas no mercado de trabalho”.* (Aluno E – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange ao uso das conjunções coordenativas explicativas, verificou-se apenas o uso do conectivo ‘pois’, com apenas 03 (três) incidências em todas as redações analisadas, consoante se verifica no quadro 12. Esses dados podem indicar a falta de conhecimento das demais conjunções que apresentam esse valor semântico, além de demonstrar uma baixa adesão aos conectivos que indicam a noção de explicação.

Quadro 12 — Uso da conjunção coordenativa explicativa ‘pois’ nas redações

*“O novo padrão de trabalho não entrega estabilidade, **pois** cada vez mais pessoas que não tiveram acesso a escolarização são excluídas ou rebaixadas no mercado de trabalho”.* (Aluno E – grifos nossos)

*“De acordo com a pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad contínua), a taxa de desemprego foi de 14,1% no trimestre encerrado em novembro de 2020. Um fator principal é a robotização, **pois** muitos países vem sofrendo com o desemprego”.* (Aluno H – grifos nossos)

*“Em seu livro, “Adeus ao Mundo do Trabalho”, Ricardo Antunes como o movimento pendular caracteriza as classes trabalhadoras nos dias de hoje, onde pessoas não trabalham mais no ritmo frenético, da 1ª revolução industrial, mas encontram menos oportunidades de emprego contentando-se com qualquer tipo de trabalho. Isso acontece **pois** como o grande capital não pode eliminar completamente o trabalho vivo, a solução é reduzi-lo em algumas áreas e ampliá-lo em outras gerando assim a precarização do trabalho”.* (Aluno I – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 13 traz alguns exemplos em relação ao uso das conjunções coordenativas conclusivas. Ao todo, essas conjunções foram utilizadas 08 (oito) vezes, o que representa um bom número, levando em consideração que a análise foi feita a partir de um total de 10 (dez) redações. Deve-se destacar, entretanto, que as conjunções coordenativas conclusivas foram utilizadas 05 (cinco) vezes na elaboração de conclusões das redações. Esperava-se que esse número fosse maior, já que foi ensinado a eles que o uso das conjunções coordenativas conclusivas é uma boa estratégia para se iniciar a conclusão dos textos dissertativos-argumentativos.

Quadro 13 — Uso das conjunções coordenativas conclusivas nas redações

*“**Logo**, pode-se afirmar que as leis trabalhistas possuem pontos positivos, que asseguram muitos de nossos recursos. No entanto, contam com a presença de grandes falhas, que deveriam ser deixadas no passado. Para a solução dessas falhas, é inevitável a fiscalização contínua, a denúncia dos funcionários e o posicionamento do governo para demais soluções. Assim se consolidará uma sociedade mais justa.* (Aluno A – grifos nossos)

*“**Portanto**, como formas mitigadoras, cabe ao estado, instância máxima em poder, promover a oferta de empregos em condições corretas e sem flexibilizações nos direitos do trabalhador por meio da criação de novas vagas de trabalho regulamentadas pela Lei Magna, visando diminuir o desemprego e aumentar o número de trabalhos formais e legalizados. Competem às escolas, importantes instituições sociais, promover o esclarecimento das leis, dos direitos trabalhistas e da importância de proteger estas normas por intermédio de debates e aulas inseridas neste conteúdo, visando diminuir a lacuna de conhecimento dos estudantes prestes a ingressar no mercado de trabalho sobre os seus direitos trabalhistas e assim, o risco de terem sua mão de obra explorada. Dessa maneira, as novas configurações de trabalho e as relações trabalhistas no Brasil irão caminhar conforme a Constituição Federal estabelecida em 1988”.* (Aluno J – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

No âmbito das conjunções subordinativas, observou-se o uso reiterado da conjunção integrante ‘que’, totalizando 19 (dezenove) ocorrências após a análise dos 10 (dez) textos. Não se verificou, todavia, o uso da conjunção integrante ‘se’ nos textos analisados. O quadro 14 traz alguns exemplos das ocorrências dessa conjunção.

Quadro 14 — Uso da conjunção subordinativa integrante ‘que’ nas redações

*“A Constituição Federal de 1988, documento jurídico, prevê em seu artigo 7º, o direito ao trabalho, a condições justas e favoráveis de trabalho, e a proteção contra o desemprego, garantindo **que** todo cidadão tenha o direito a ter um trabalho de qualidade”.* (Aluno G – grifos nossos)

*“Acreditasse **que** as mudanças da legislação trabalhista fortaleçam as negociações coletivas que podem, por meio do diálogo, ajustar condições de trabalho entre empregado e empregador de modo que ambos ganhem”.* (Aluno D – grifos nossos)

*“É fato **que** muita coisa precisa melhorar, os próprios números mostram, mas também é fato **que** se as leis trabalhistas não existissem, as estatísticas seriam alarmantes. Para que as leis sejam de fato efetivas, é necessário **que** o governo tenha eficiente fiscalização, para que a dignidade e integridade dos trabalhadores seja respeitada e que crimes como trabalho infantil e escravo não aconteçam”.* (Aluno F – grifos nossos)

Fonte: dados da pesquisa

As conjunções subordinativas adverbiais causais foram utilizadas 7 (sete) vezes, o que representa um número razoável, visto que foram analisados 10 (dez) textos. Verificou-se, ainda, o uso de 3 (três) tipos de conjunção ou locução conjuntiva desse valor semântico, evidenciando que os alunos utilizaram esse grupo de conectivos como estratégia para inserir a noção de causa em seus textos e apresentaram um conhecimento satisfatório desses elementos coesivos. O quadro 15 traz alguns exemplos desses usos.

Quadro 15 — Uso das conjunções subordinativas adverbiais causais

“Com a criação de novos empregos, o Brasil passa por novos processos de forma de contrato, as política dos contratos muitas vezes não abrangem os direitos dos trabalhadores, desse modo o cidadão tem que pagar por fora o INSS por conta própria, e isso se torna mais difícil, porque muitas vezes uma pessoa é o chefe da casa, tem contas, filhos, compras para fazer e o salário que ela recebe é uma quantia muito pequena. (Aluno C – grifos nossos)

“Em uma primeira análise, deve-se evidenciar a falta de medidas governamentais para resolver a situação de muitos trabalhadores da classe dos intermitente. Nesse sentido, o contrato do intermitente funciona da seguinte maneira, o cidadão é contratado para uma determinada função, porém, só exerce seu trabalho quando o patrão precisa, podendo ficar meses parado, conseqüentemente sem receber, já que ele só ganha pelas horas trabalhadas, e isso vai contra o direito do trabalhador, além disso se o cidadão não recebe, automaticamente isso reflete na sua qualidade de vida, dessa forma acaba aumentando os índices de pobreza no país. (Aluno G – grifos nossos)

“Diante desta realidade, é necessário salientar a ineficiência estatal como um dos entraves para a problemática. O termo Cidadania de Papel, pertencente à produção do escritor Gilberto Dimenstein, expressa um contexto no qual os direitos do cidadão são representados apenas na teoria, visto que prática não compactua a tese. (Aluno J – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao uso das conjunções subordinativas adverbiais consecutivas, verificou-se a preferência pelo uso da locução conjuntiva ‘de modo que’, em detrimento da conjunção ‘que’ e da locução conjuntiva ‘por conseguinte’. Destaca-se que foram registrados apenas 4 (quatro) ocorrências de uso de conjunções que apresentassem claramente o valor semântico de consequência. Eis os exemplos desse grupo de conjunções no quadro 16.

Quadro 16 — Uso das conjunções subordinativas adverbiais consecutivas nas redações

“Acreditasse que as mudanças da legislação trabalhista fortaleçam as negociações coletivas que podem, por meio do diálogo, ajustar condições de trabalho entre empregado e empregador de modo que ambos ganhem”. (Aluno D – grifos nossos)

“A substituição da manufatura pelas máquinas provocou em êxodo rural, que gerou enormes concentrações populacionais, por conseguinte houve o excesso de mão-de-obra e o desemprego. Esse acontecimento provocou uma explosão de trabalho informal no país. (Aluno H – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 17 mostra o uso das conjunções subordinativas adverbiais condicionais que foram pouco abordadas pelos alunos nas redações, totalizando apenas 02 (duas) ocorrências. Para indicar o valor semântico de condição, os estudantes optaram pelo uso da conjunção ‘se’ e da locução conjuntiva ‘sem ‘que’, apresentando 01 (uma) ocorrência cada.

Quadro 17 — Uso das conjunções subordinativas adverbiais condicionais

“É fato que muita coisa precisa melhorar, os próprios números mostram, mas também é fato que se não existissem, as estatísticas seriam alarmantes. (Aluno F – grifos nossos)

“Para fim de homeostase na sociedade, portanto, é necessário a flexibilização da CLT, sem que esteja totalmente alheio a tal”. (Aluno H – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

As conjunções subordinativas finais foram utilizadas 09 (nove) vezes nas redações, como se observa no quadro 18. Embora o número de usos tenha sido satisfatório, todas as ocorrências privilegiaram a locução conjuntiva ‘para que’, o que sugere o desconhecimento, por parte dos estudantes, das demais opções de elementos coesivos com o mesmo valor semântico. Tal fato fica evidente no trecho a seguir, transcrito da redação do aluno F, que utilizou a locução conjuntiva ‘para que’ duas vezes no mesmo período.

Quadro 18 — Uso das conjunções subordinativas adverbiais finais nas redações

“Para que as leis sejam de fato efetivas, é necessário que o governo tenha eficiente fiscalização, para que a dignidade e integridade dos trabalhadores seja respeitada e que crimes como trabalho infantil e escravo não aconteçam”. (Aluno F – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao uso das conjunções subordinativas temporais, verificou-se o uso exclusivo da conjunção ‘quando’, totalizando 04 (quatro) ocorrências no total de 10 (dez) redações. O quadro 19 traz dois trechos de uma mesma redação em que o estudante optou por indicar a noção de tempo utilizando apenas a conjunção ‘quando’, sugerindo uma falta de conhecimento dos demais conectivos que apresentam o mesmo valor semântico.

Quadro 19 — Uso da conjunção subordinativa adverbial temporal ‘quando’ nas redações

“A Constituição Federal de 1988, documento jurídico, prevê em seu artigo 7º, o direito ao trabalho, a condições justas e favoráveis de trabalho, e a proteção contra o desemprego, garantindo que todo cidadão tenha o direito a ter um trabalho de qualidade. Entretanto, esse direito não tem se feito evidente quando se observa a classe dos trabalhadores intermitentes, dificultando, deste modo, a universalização desse direito social tão importante”. (Aluno G – grifos nossos)

“Ademais, é fundamental apontar a instabilidade que esses cidadãos vivem, já que não sabem quando vão trabalhar e quanto vão ganhar no mês, mas mesmo assim as contas chegam no final do mês”. (Aluno G – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

Em se tratando das conjunções subordinativas adverbiais conformativas, houve 6 (seis) registros de seu uso, sendo 3 (três) ocorrências da conjunção ‘segundo’; 2 (duas), da conjunção ‘como’ e 1 (uma) ocorrência da conjunção ‘como’, evidenciando um uso equilibrado dos elementos coesivos deste valor semântico, conforme se verifica no quadro 20.

Quadro 20 — Uso das conjunções subordinativas adverbiais conformativas nas redações

“Fato presente em nossa sociedade desde o princípio da introdução do trabalho, como no período da Revolução Industrial, onde a jornada de trabalho variava de 14 a 16 horas diárias, de exaustivo trabalho”. (Aluno A – grifos nossos)

“Segundo a coordenadora do mesmo relatório, neste mesmo ano trabalhadores domésticos recebiam o FGTS pela primeira vez, já que não possuíam o direito”. (Aluno F – grifos nossos)

“Dessa maneira, as novas configurações de trabalho e as relações trabalhistas no Brasil irão caminhar conforme a Constituição Federal, estabelecida em 1988”. (Aluno J – grifos nossos)

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora o foco de análise dos conectivos nas redações tenha enfatizado o uso das conjunções ou locuções conjuntivas, uma vez que foram os conteúdos priorizados pelas aulas da sequência didática, não se pode deixar de registrar o uso de outros elementos coesivos identificados nas redações dos estudantes como, por exemplo, as preposições e as locuções prepositivas que, segundo Koch (2015) também são elementos que “têm por função interconectar enunciados” (KOCH, 2015, p. 169). O quadro 21, a seguir, mostra as preposições e locuções prepositivas encontradas nas redações dos estudantes, com a indicação de seus respectivos valores semânticos e alguns exemplos para ilustrar o uso desses conectivos nos textos dos alunos.

Quadro 21 — Uso de preposição e locução prepositiva nas redações

Preposições ou locuções prepositivas	Valor semântico	Exemplos
<i>Para</i>	<i>Finalidade</i>	<i>“Para o bom funcionamento do mercado de trabalho, são geradas regras entre trabalhadores e empregadores que devem ser claras e de fácil compreensão...” (Aluno D – grifos nossos)</i>
<i>A fim de</i>	<i>Finalidade</i>	<i>“É importante também a desburocratização do setor empreendedor a fim de expandir o mercado interno, dando-se pela elaboração de projetos entre o Governo Federal e a SEBRAE, que juntos poderão abrir pequenos cursos para pessoas desempregadas”. (Aluno H – grifos nossos)</i>
<i>De acordo com</i>	<i>Conformidade</i>	<i>De acordo com a Constituição federal de 1988, Carta Magna, que engloba direitos e normas do Brasil, foram consolidadas as leis dos trabalhadores, concedendo-las condições humanas e dignas ao trabalhar. (Aluno J – grifos nossos)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos dados analisados, pode-se afirmar que os estudantes, de um modo geral, assimilaram de forma satisfatória o conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas, já que se pôde observar o uso diversificado das conjunções, indicando diferentes valores semânticos, de modo a estabelecer a coesão sequencial do texto. Além disso, foi possível constatar o uso das preposições e locuções prepositivas, em algumas redações, com a mesma finalidade de favorecer a coesão sequencial da redação, o que indica um conhecimento prévio e mais ampliado sobre o tema por parte de alguns estudantes.

Observou-se, também, após a análise dos textos produzidos, que todos os alunos abordaram o tema do trabalho em suas redações, respeitando o tema da proposta. Foi possível verificar a menção a aspectos discutidos no debate como o processo de desvalorização do trabalhador e as mudanças na forma de trabalho ocorridas por meio do trabalho intermitente, instituído após a Reforma Trabalhista de 2017.

Na próxima seção, a análise dos questionários póstumos.

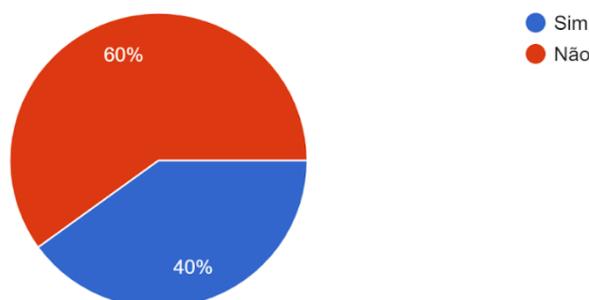
5.3 Questionário Póstumo

O questionário póstumo foi realizado após o término da aplicação da sequência didática, com o intuito de avaliar as atividades propostas e promover uma autoavaliação, no discente, em relação à sua participação nas aulas, e contou com a participação de 10 (dez) alunos.

Objetivou-se, com a primeira questão, avaliar se houve alguma informação nova em relação ao conteúdo das conjunções após a aplicação da sequência didática. Do total de participantes, 06 (seis) alunos responderam que não houve nenhuma informação nova em relação a esse conteúdo, enquanto 04 (quatro) alunos responderam que houve informações novas assimiladas após a sequência didática,

correspondendo, respectivamente, a 60% e 40% da amostra.

Gráfico 12 — Resposta à pergunta “Em relação ao estudo das conjunções, houve alguma informação que foi novidade para você?”



Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda questão era direcionada aos alunos que responderam positivamente à questão anterior. Embora apenas 04 (quatro) alunos tenham respondido “sim” à questão anterior, houve 06 (seis) respostas a este questionamento que foram transcritos conforme se verifica no quadro 22.

Quadro 22 — Respostas à questão “Se você respondeu sim à pergunta anterior, indique qual ou quais informações foram uma novidade para você”

Resposta 1	<i>“Algumas coisas que eu não lembrava muito”.</i>
Resposta 2	<i>“Aprendi a usar melhor as conjunções em meus textos de redação, suas funções e classificações”.</i>
Resposta 3	<i>“Conjunções adversativas”</i>
Resposta 4	<i>“Não teve novidades, mas foi perfeito para recordação”.</i>
Resposta 5	<i>“Recebi uma visão especializada das conjunções como um todo”.</i>
Resposta 6	<i>“Tudo”</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira questão buscou investigar se o estudo das conjunções, proposto pela sequência didática, auxiliou o estudante na escolha dos elementos coesivos na escrita da redação. Para respondê-la foi proposta a seguinte escala: “não auxiliou”; “pouco auxiliou”; “muito auxiliou” e “não sei opinar”. Os dez alunos assinalaram que o estudo em questão muito auxiliou durante a escolha dos conectivos na escrita da redação, totalizando, dessa forma, 100% da amostra. Vide gráfico 13.

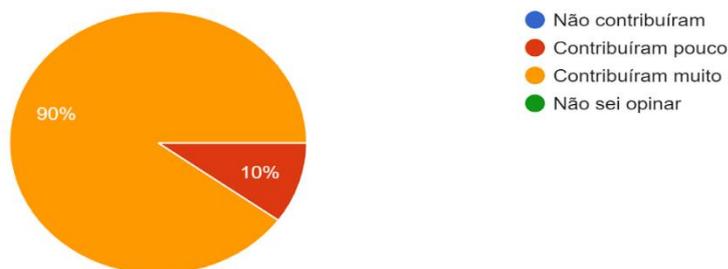
Gráfico 13 — Resposta à pergunta “O estudo das conjunções, proposto pela sequência didática, te auxiliou na escolha dos elementos coesivos na escrita da redação?”



Fonte: Dados da pesquisa.

A quarta pergunta foi: “A leitura e análise do conto contribuíram para a expansão da sua percepção sobre o tema trabalho?” e apresentava como possibilidades de resposta a seguinte escala: “não contribuíram”; “contribuíram pouco”; “contribuíram muito” e “não sei opinar”. Dos respondentes, 09 (nove) alunos afirmaram que a leitura e a análise do conto contribuíram muito e 01 (um) aluno respondeu que as propostas contribuíram pouco, equivalendo a 90% e 10% da amostra, respectivamente, conforme se verifica no gráfico 14.

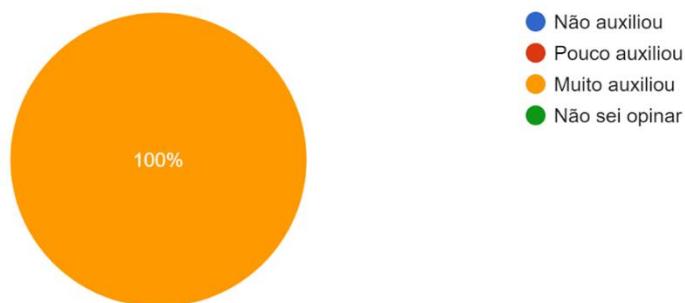
Gráfico 14 — Resposta à pergunta “A leitura e análise do conto contribuíram para a expansão da sua percepção sobre o tema trabalho?”



Fonte: Dados da pesquisa.

A quinta pergunta buscou averiguar se a leitura e a análise do conto somadas ao debate sobre o tema do trabalho auxiliaram o discente na construção de argumentos para a escrita da dissertação. Os dez alunos participantes afirmaram que as duas propostas muito auxiliaram na construção dos argumentos da dissertação, totalizando, dessa forma, 100% da amostra, conforme se verifica no gráfico 15.

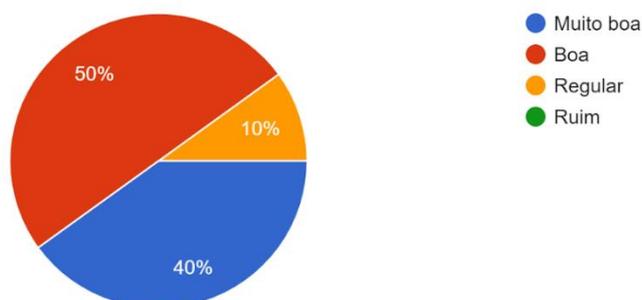
Gráfico 15 — Resposta à pergunta “A leitura / análise do conto e o debate sobre o tema trabalho te auxiliaram na construção dos argumentos utilizados na redação?”



Fonte: Dados da pesquisa.

A sexta pergunta propôs uma autoavaliação do estudante à medida que buscou averiguar a participação que ele teve durante a aula de coesão sequencial. 5 (cinco) alunos (50%) responderam que a participação foi boa; 04 (quatro) alunos (40%), muito boa e 1 (um aluno) afirmou que teve uma participação regular, correspondendo a 10% da amostra, segundo se observa no gráfico 16.

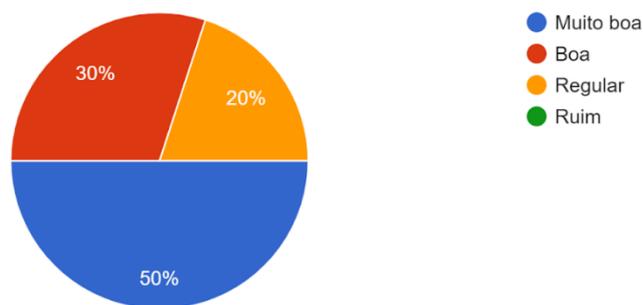
Gráfico 16 — Resposta à pergunta “Como você avalia a sua participação durante a aula sobre coesão sequencial?”



Fonte: Dados da pesquisa.

A sétima pergunta solicitou que o aluno avaliasse a sua participação na aula que promoveu a leitura e a análise do conto “O arquivo”, de Victor Giudice. Dos participantes, 05 (cinco) alunos (50%) afirmaram ter tido uma participação muito boa; 03 (três) alunos (30%) consideraram a participação boa e 02 (dois) alunos (20%) julgaram ter participado de forma regular. Vide gráfico 17.

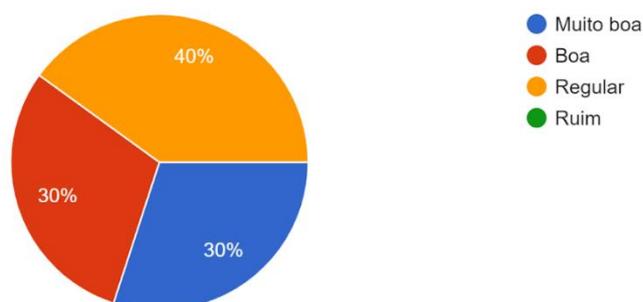
Gráfico 17 — Resposta à pergunta “Como você avalia a sua participação durante a aula que promoveu a leitura e análise do conto “O arquivo”, de Victor Giudice?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Na oitava pergunta, buscou-se averiguar a como foi a participação dos estudantes na aula do debate sobre os aspectos inerentes ao mundo do trabalho. 03 (três) alunos (30%) afirmaram que a participação foi muito boa; 03 (três) alunos (30%) consideraram a participação como boa e 04 (quatro) alunos (40%) julgaram a participação regular, conforme se verifica no gráfico 18.

Gráfico 18 — Resposta à pergunta “Como você avalia a sua participação durante o debate sobre os aspectos inerentes ao trabalho:”



Fonte: Dados da pesquisa.

A última pergunta do questionário póstumo buscou averiguar se haveria algum ponto da sequência didática que o estudante gostaria de enfatizar e solicitou que fossem feitas, de forma discursiva, críticas e/ou sugestões que pudessem promover a melhoria da sequência didática aplicada. Dos 10 (dez) alunos que responderam ao questionário póstumo, apenas 9 (nove) redigiram respostas, as quais foram transcritas no quadro 23, a seguir.

Quadro 23 — Respostas à pergunta “Há algum ponto a respeito da aplicação da sequência didática que você gostaria de enfatizar? Utilize as linhas abaixo para tecer críticas e/ou sugestões para a melhoria das atividades aplicadas nesta sequência didática”

Resposta 1	<i>“Nenhuma crítica”</i>
Resposta 2	<i>“Sempre manter a mesma didática que nos traz grande conhecimento e educação necessários à vida.”</i>
Resposta 3	<i>“Foi incrível a didática usada, me ajudou demais a entender melhor conceitos que eu já conhecia!”</i>
Resposta 4	<i>“Muito boa, queria ter tido mais temas de redação”</i>
Resposta 5	<i>“Pra você não existem críticas, só o desejo que sua energia e conhecimento mudem a vida de mais pessoas.”</i>
Resposta 6	<i>“Não dá pra melhorar uma explicação perfeita!”</i>
Resposta 7	<i>“O detalhamento específico de cada aspecto abordado no projeto”</i>
Resposta 8	<i>“Não há.”</i>
Resposta 9	<i>“Gostaria de parabenizar pela dedicação e empenho da professora Ana Paula e agradecer por estes aspectos de sua identidade amável como professora, assim como a paciência e determinação em obter o aprendizado do aluno. Portanto, não teço críticas às aulas elucidadas em seu mestrado, apenas elogios e agradecimentos.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

De um modo geral, verificou-se que os alunos apresentaram uma boa participação nas atividades propostas pela sequência didática apresentada, principalmente em se tratando da atividade final: produção de um texto dissertativo argumentativo. O empenho nesta atividade sugere o interesse dos alunos em aprender e praticar mais esse gênero textual que, embora não faça parte do cotidiano dos estudantes, é o principal gênero cobrado nos diferentes vestibulares do país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou, de modo geral, investigar como a leitura e a interpretação de um conto que aborda a temática do mundo do trabalho pode funcionar como um recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem que estimule a análise crítica da realidade e permita o estudo da coesão e da coerência textual. Para isso, foi elaborada uma sequência didática, aplicada para uma turma da 2ª série do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus, que contemplou atividades que foram planejadas e executadas em quatro aulas. Em virtude do contexto da pandemia do coronavírus, as aulas foram aplicadas de forma remota, por meio do Google Meet, respeitando as normativas da instituição em relação às Atividades Pedagógicas Não Presenciais.

Para embasar teoricamente o trabalho produzido, inicialmente foram feitas considerações sobre um breve percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, do século XIX até a atualidade, de modo a buscar compreender os primórdios da dualidade estrutural que permeou a história desta modalidade de ensino no nosso país. Entender essa fundamentação histórica era fundamental para se pensar em outras propostas curriculares que fossem capazes de superar essa dicotomia. Por essa razão, logo em seguida, foram apresentadas reflexões em torno da composição do currículo integrado e seus objetivos principais de formação omnilateral do estudante, tendo o trabalho como princípio educativo.

No capítulo seguinte, foram abordados alguns pressupostos teóricos da Linguística Textual, com ênfase na questão da sequenciação, visto que esse foi o conteúdo adotado nas atividades da SD, quando foram explicados os usos das conjunções coordenativas e subordinativas como estratégias para garantir a coesão sequencial de um texto. Logo após, contemplou-se uma análise em torno do conceito de gramática contextualizada como objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa na EPT.

Analisando-se as produções de texto feitas pelos discentes como atividade final da SD, foi possível verificar que o aprendizado do conteúdo trabalhado foi, de modo geral, satisfatório, visto que foi constatado o uso de inúmeras conjunções ensinadas durante as aulas propostas. Observou-se, contudo, pouca diversidade na escolha das conjunções de alguns grupos semânticos, evidenciando uma dificuldade, por parte de alguns estudantes, em optar por outros elementos coesivos que estabelecessem a mesma relação semântica. Além disso, é válido destacar que foi verificado o uso de outras classes gramaticais, como a preposição e a locução prepositiva, como elementos da coesão sequencial. Tal uso sugere que essas classes poderiam ter sido contempladas pelas atividades da sequência didática proposta.

O tema trabalho, abordado tanto na leitura e análise do conto escolhido para a SD quanto no

debate feito em aula, foi mencionado em todas as redações analisadas, evidenciando que as reflexões suscitadas foram assimiladas pelos estudantes.

A análise dos questionários prévio e póstumo indicou o interesse, por parte dos alunos, no estudo dos elementos de coesão sequencial e o reconhecimento da importância de se conhecer essas estratégias para a escrita de textos de diferentes gêneros, em especial, as redações dissertativo-argumentativas. Verificou-se, ainda, que os estudantes apresentaram uma boa participação nas atividades propostas pela SD, principalmente em relação à elaboração da redação dissertativo-argumentativa.

Assim, a partir desta pesquisa, foi possível perceber que as atividades propostas culminando na produção escrita de uma redação dissertativo argumentativa como atividade final de uma sequência didática, pode despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem, de modo a contribuir para a análise crítica da realidade e estimular a participação dos jovens nos âmbitos do trabalho e da cidadania.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a Educação Profissional e Tecnológica, no que tange ao aprendizado de elementos da sequenciação e ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Tenciona-se, ainda, que a sequência didática, que será disponibilizada por meio de um guia pedagógico, possa funcionar como mais uma possibilidade de instrumento de atividade para os professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de texto**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando ‘o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61–80, mai./ago. 2015.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BENTES, Anna Christina. *Linguística Textual*. In: BENTES, Anna Christina, MUSSALIM, Fernanda (org). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v. 1. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: 27 dez. 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 12 ago. 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: 19 out. 1982. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 9 dez. 1994. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. Nomenclatura Gramatical Brasileira. **Diário Oficial da União**: 11 mai. 1959. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CNB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/322>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, n. 3, p. 1–20, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83–106.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57–82.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUDICE, Victor. O arquivo. In: MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 382–384.

IFFLUMINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Meio Ambiente do Campus Campos Guarus**. 2016.

IFFLUMINENSE. Resolução n.º 38, de 27 de agosto de 2020. Estabelecer Diretrizes para a realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) para os cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada, da Educação Profissional Técnica de nível médio, de Graduação e Pós-graduação do IFFluminense, para reorganização do Calendário Acadêmico 2020, em função da excepcionalidade provocada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Reitoria do IFFluminense: 27 ago. 2020. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-33>. Acesso em: 4 ago. 2022.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenário ao longo da história**. Jundiaí: Paço Editorial, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. v. 2, 2007.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS. Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Educação Profissional e Tecnológica e Linguística Textual: uma proposta de Sequência Didática para curso do Ensino Médio Integrado”. Neste estudo, o que se pretende é investigar como a leitura e a interpretação de um conto que aborda a temática do mundo do trabalho pode funcionar como um recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem que estimule a análise crítica da realidade e permita o estudo da coesão e da coerência textual, a partir do conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas, para a disciplina de Língua Portuguesa no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Guarus.

O motivo de estudar este assunto é a necessidade de tentar contribuir com a melhoria da prática do ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: revisão de literatura, proposta, implementação e avaliação de uma sequência didática, a ser realizada durante as aulas de Língua Portuguesa no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente do IFFluminense, *Campus* Campos Guarus. A avaliação da proposta será feita mediante diário de campo, além de questionários semiestruturados com os participantes.

Os riscos que o envolvem, como participante nesta pesquisa, são aqueles que se referem à comunicação e à divulgação de informações. A fim de minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a guardar sigilo em relação aos nomes dos envolvidos na pesquisa.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identificação dos participantes não será realizada em nenhuma publicação, sendo guardada em sigilo, exceto se houver sua permissão.

Todas as informações que quiser sobre esta pesquisa serão disponibilizadas e se você aceitar participar contribuirá para a construção do conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Assinatura d(a) pesquisador(a) responsável

Instituição: Instituto Federal Fluminense
 Nome do pesquisador: Ana Paula Fernandes Klem
 Tel.: (22)998935110
 E-mail: anapaulafklem@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

Nome do(a) Participante da pesquisa

Data ___/___/_____

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B — Termo de Assentimento

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Educação Profissional e Tecnológica e Linguística Textual: uma proposta de Sequência Didática para curso do Ensino Médio Integrado”.

Neste estudo o que se pretende é investigar como a leitura e a interpretação de um conto que aborda a temática do mundo do trabalho pode funcionar como um recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem que estimule a análise crítica da realidade e permita o estudo da coesão e da coerência textual, a partir do conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas, para a disciplina de Língua Portuguesa no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Guarus.

O motivo de estudar este assunto é a necessidade de tentar contribuir com a melhoria da prática do ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: revisão de literatura, proposta, implementação e avaliação de uma sequência didática, a ser realizada durante as aulas de Língua Portuguesa. A avaliação da proposta será feita mediante diário de campo, além de questionários semiestruturados com os participantes.

Os riscos que envolvem os participantes nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação e à divulgação de informações. A fim de minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a guardar sigilo em relação aos nomes dos envolvidos na pesquisa.

Caso você concorde com a participação do menor, ele(a) será entrevistado(a) e responderá a questionários sobre as experiências vividas durante as aulas em que serão abordados os conteúdos do tema da pesquisa. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que forem realizadas com ele nesta pesquisa, ele terá direito à indenização.

Todas as informações que quiser sobre esta pesquisa serão disponibilizadas e se o menor aceitar participar contribuirá para a construção do conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Se depois do consentimento da participação, houver desistência de continuar participando, você, como responsável pelo menor, tem o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identificação dos participantes não será realizada em nenhuma publicação, sendo guardada em sigilo, exceto se houver sua permissão.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Assinatura d(a) pesquisador(a) responsável

Instituição: Instituto Federal Fluminense

Nome do pesquisador: Ana Paula Fernandes Klem

Tel.: (22)998935110

E-mail: anapaulafklem@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e que os direitos do meu filho/
minha filha serão preservados como participante da pesquisa e concordo em permitir a sua
participação.**

Nome do Participante da pesquisa

Data ____/____/____

(Assinatura Responsável do/da participante)

APÊNDICE C — Questionário Semiestruturado Prévio

IDENTIFICAÇÃO⁸

Nome: _____

Gênero: () masculino () feminino () outro: _____

Idade: () 15 a 21 anos () 22 a 30 anos () mais de 30 anos

Nível de escolaridade: () Ensino Médio em curso
 () Ensino Médio completo
 () Outro: _____

01. Segundo Ingedore Koch (2008), a coesão sequencial está associada aos procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer relações semânticas (por exemplo: causa; oposição; adição; condição; finalidade; tempo etc.), de modo a garantir a progressão de um texto. Diante disso, você apresenta algum conhecimento sobre os mecanismos de coesão sequencial de um texto?

() Sim () Não

02. Se respondeu **sim** à resposta anterior, como você considera o seu conhecimento sobre o assunto?

- () Apresento um conhecimento superficial sobre o tema
- () Apresento um conhecimento mediano sobre o tema
- () Apresento um conhecimento aprofundado sobre o tema
- () Não sei opinar

03. No seu ponto de vista, qual é a importância de se conhecer os mecanismos de coesão sequencial para a escrita de redações e os demais gêneros textuais (por exemplo: e-mail, relatório, crônica etc.)?

- () Não é importante
- () É pouco importante
- () É muito importante
- () Não sei opinar

04. Você conhece ou já ouviu falar sobre alguma lei trabalhista?

() Sim () Não

05. Se você respondeu **sim** à questão anterior, indique por qual ou quais meio(s) você teve acesso ao conhecimento de alguma(s) lei(s) trabalhista(s). Você pode marcar mais de uma alternativa.

- () Pela internet
- () Pela televisão
- () Por outros meios midiáticos: _____
- () Por meio da minha família
- () Por meio da escola
- () Outro: _____

⁸ Os nomes dos alunos não serão divulgados na pesquisa a fim de resguardar a sua identificação.

06. Você possui algum conhecimento sobre os impactos da Reforma Trabalhista na vida do trabalhador?

- Desconheço completamente
- Conheço superficialmente
- Conheço profundamente
- Não sei opinar

07. No seu ponto de vista, qual é a importância do conhecimento de leis trabalhistas e de informações inerentes ao mundo do trabalho para formação do cidadão?

- Não é importante
- É pouco importante
- É muito importante
- Não sei opinar

08. Na sua opinião, qual é a relevância de haver discussões/ reflexões sobre o tema do trabalho e suas implicações nas aulas de Língua Portuguesa?

- Não é importante
- É pouco importante
- É muito importante
- Não sei opinar

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

APÊNDICE D — Exercícios sobre as conjunções

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

RETRATO FALADO

⁶Venho de um Cuiabá de garimpos e de ruelas entortadas.

¹Meu pai teve uma venda no Beco da Marinha, onde nasci.

²Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão, aves, pessoas humildes, árvores e rios. Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar entre pedras e lagartos.

³Já publiquei 10 livros de poesia: ao publicá-los me sinto meio desonrado e fujo para o Pantanal onde sou abençoado a garças.

⁴Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo que fui salvo.

⁵Não estou na sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.

⁷Os bois me recriam.

Estou na categoria de sofrer do moral porque só faço coisas inúteis.

⁸No meu morrer tem uma dor de árvore.

Manoel de Barros. *Livro das ignoranças*.

1. (Uff 2006) O texto "Retrato Falado" traça um perfil poético do eu-lírico, destacando seu modo de ser e seu entendimento do mundo à sua volta. Assinale o fragmento cuja organização sintático-semântica aponta uma relação de consequência e causa, respectivamente.

a) Meu pai teve uma venda no Beco da Marinha, onde nasci. (ref.1)

b) Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão, aves, pessoas humildes, árvores e rios. (ref. 2)

c) Já publiquei 10 livros de poesia: ao publicá-los me sinto / meio desonrado (ref. 3)

d) Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo que fui salvo. (ref. 4)

e) Não estou na sarjeta porque herdei uma fazenda de gado. (ref. 5)

2. (Acafe 2016) Considerando o termo destacado na frase e a relação de sentido explicitada entre parênteses, **todas** as alternativas estão corretas, **exceto** a:

a) **À medida que** o tempo ia passando, cada vez mais o grupo se dispersava e o ânimo da torcida baixava. (**relação de proporcionalidade**)

b) Não escaparia de uma condenação com base no Código Penal por homicídio qualificado **caso** o crime tivesse ocorrido um dia depois, já aos 18 anos. (**relação de condição**)

c) Dirigia em tamanha velocidade **que**, a qualquer momento, poderia envolver-se em grave acidente. (**relação de consequência**)

d) Parece incrível, mas a verdade é uma só: tudo, tudo aconteceu **como** tinha sido planejado. (**relação de causa e consequência**)

3. (FMP 2016) A relação lógica estabelecida pela expressão em destaque, nas frases do texto, está explicitada adequadamente entre colchetes em:

a) “A transformação trazida pela tecnologia, **no entanto**, não pode ser confundida com ruptura com tudo o que havia antes.” [contraposição]

b) “O respeito aos direitos autorais na era da internet é questão vital **porque** o mercado de CDs só faz encolher.” [finalidade]

- c) “O mesmo raciocínio se aplica à propriedade intelectual de músicas, textos, filmes e quaisquer outras obras, que ganham novas formas de exposição com a internet, **mas** continuam a ter donos.” [condição]
- d) “A agilidade e a onipresença da rede podem — e devem — servir **para** trazer mais recursos ao compositor, e não o contrário.” [causa]
- e) “**Se** as novas tecnologias facilitam o entretenimento e aumentam a oferta de bens culturais a consumidores no mundo inteiro, elas são bem-vindas.” [concessão]

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

COM O OUTRO NO CORPO, O ESPELHO PARTIDO

O que acontece com o sentimento de identidade de uma pessoa que se depara, diante do espelho, com um rosto que não é seu? Como é possível manter a convicção razoavelmente estável que nos acompanha pela vida, a respeito do nosso ser, no caso de sofrermos uma alteração radical em nossa imagem? Perguntas como essas provocaram intenso debate a respeito da ética médica depois do transplante de parte da face em uma mulher que teve o rosto desfigurado por seu cachorro em Amiens, na França.

Nosso sentimento de permanência e unidade se estabelece diante do espelho, a despeito de todas as mudanças que o corpo sofre ao longo da vida. A criança humana, em um determinado estágio de maturação, identifica-se com sua imagem no espelho. Nesse caso, um transplante (ainda que parcial) que altera tanto os traços fenotípicos quanto as marcas da história de vida inscritas na face destruiria para sempre o sentimento de identidade do transplantado? Talvez não. ¹Ocorre que o poder do espelho – esse de vidro e aço pendurado na parede – não é tão absoluto: o espelho que importa, para o humano, é o olhar de um outro humano. ²A cultura contemporânea do narcisismo*, ao remeter as pessoas a buscar continuamente o testemunho do espelho, não considera que ³o espelho do humano é, antes de mais nada, o olhar do semelhante.

É o reconhecimento do outro que nos confirma que existimos e que somos (mais ou menos) os mesmos ao longo da vida, na medida em que as pessoas próximas continuam a nos devolver nossa “identidade”. O rosto é a sede do olhar que reconhece e que também busca reconhecimento. ⁴É que o rosto não se reduz à dimensão da imagem: ele é a própria presentificação de um ser humano, em sua singularidade irrecusável. ⁵Além disso, dentre todas as partes do corpo, o rosto é a que faz apelo ao outro. ⁶A parte que se comunica, expressa amor ou ódio e, sobretudo, demanda amor.

⁷A literatura pode nos ajudar a amenizar o drama da paciente francesa. O personagem Robinson Crusóé do livro Sexta-feira ou os limbos do Pacífico, de Michel Tournier, perde a noção de sua identidade e enlouquece, na falta do olhar de um semelhante que lhe confirme que ele é um ser humano. No início do romance, o naufrago solitário tenta fazer da natureza seu espelho. Faz do estranho, familiar, trabalhando para “civilizar” a ilha e representando diante de si mesmo o papel de senhor sem escravos, mestre sem discípulos. Mas depois de algum tempo o isolamento degrada sua humanidade.

⁸A paciente francesa, que agradeceu aos médicos a recomposição de uma face humana, ainda que não seja a “sua”, vai agora depender de um esforço de tolerância e generosidade por parte dos que lhe são próximos. Parentes e amigos terão de superar o desconforto de olhar para ela e não encontrar a mesma de antes. Diante de um rosto outro, deverão ainda assim confirmar que ela continua sendo ela. E amar a mulher estranha a si mesma que renasceu daquela operação.

MARIA RITA KEHL

Adaptado de folha.uol.com.br, 11/12/2005.

*narcisismo – amor do indivíduo por sua própria imagem

4. (Uerj 2018) *É que o rosto não se reduz à dimensão da imagem: ele é a própria presentificação de um ser humano, em sua singularidade irrecusável.* (ref. 4)

Em relação à declaração feita antes dos dois-pontos, o trecho sublinhado possui valor de:

- a) condição
- b) conclusão
- c) explicação
- d) comparação

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Memórias do cárcere

¹Resolvo-me a contar, depois de muita hesitação, casos passados há dez anos – e, antes de começar, digo os motivos por que silencieei e por que me decido. Não conservo notas: algumas que tomei foram inutilizadas, e assim, ¹⁶com o decorrer do tempo, ia-me parecendo cada vez mais difícil, quase impossível, redigir esta narrativa. Além disso, julgando a matéria superior às minhas forças, esperei que outros mais aptos se ocupassem dela. Não vai aqui falsa modéstia, como adiante se verá. ²Também me afligiu a ideia de jogar no papel criaturas vivas, sem disfarces, com os nomes que têm no registro civil. Repugnava-me deformá-las, ⁹dar-lhes pseudônimo, fazer do livro uma espécie de romance; mas teria eu o direito de ⁵utilizá-las em história presumivelmente verdadeira? Que diriam elas se se vissem impressas, realizando atos esquecidos, repetindo palavras contestáveis e obliteradas?

(...)

O receio de cometer indiscrição exibindo em público pessoas que tiveram comigo convivência forçada já não me apoquentava. Muitos desses antigos companheiros distanciaram-se, apagaram-se.

¹⁰Outros permaneceram junto a mim, ou vão reaparecendo ao cabo de longa ausência, alteram-se, completam-se, avivam recordações meio confusas – e não vejo inconveniência em mostrá-los.

(...)

E aqui chego à última objeção que me impus. ¹³Não resguardei os apontamentos obtidos em largos dias e meses de observação: num momento de aperto fui obrigado a atirá-los na água. ⁶Certamente me irão fazer falta, mas terá sido uma perda irreparável? Quase me inclino a supor que foi bom privar-me desse material. ¹⁷Se ele existisse, ver-me-ia propenso a consultá-lo a cada instante, mortificar-me-ia por dizer com rigor a hora exata de uma partida, ¹¹quantas demoradas tristezas se aqueciam ao sol pálido, em manhã de bruma, a cor das folhas que tombavam das árvores, num pátio branco, a forma dos montes verdes, tintos de luz, frases autênticas, gestos, gritos, gemidos. Mas que significa isso? ¹⁵Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis. E se esmoreceram, deixá-las no esquecimento: valiam pouco, pelo menos imagino que valiam pouco. Outras, porém, conservaram-se, cresceram, associaram-se, e é inevitável mencioná-las.

⁷Afirmarei que sejam absolutamente exatas? Leviandade. (...) ¹⁴Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento, exponho o que notei, o que julgo ter notado. ³Outros devem possuir lembranças diversas. Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas: ⁴conjugam-se, completam-se e me dão hoje impressão de realidade. Formamos um grupo muito complexo, que se desagregou. De repente nos surge a necessidade urgente de recompô-lo. Define-se o ambiente, as figuras se delineiam, vacilantes, ganham relevo, a ação começa. ¹⁸Com esforço desesperado arrancamos de cenas confusas alguns fragmentos. Dúvidas terríveis nos assaltam. De que modo reagiram os caracteres em determinadas circunstâncias? O ato que nos ocorre, nítido, irrecusável, terá sido realmente praticado? Não será incongruência? Certo a vida é cheia de incongruências, mas

estaremos seguros de não nos haveremos enganado? Nessas vacilações dolorosas, ¹²às vezes necessitamos confirmação, apelamos para reminiscências alheias, convencemo-nos de que a minúcia discrepante não é ilusão. Difícil é sabermos a causa dela, ⁸desenterrarmos pacientemente as condições que a determinaram. Como isso variava em excesso, era natural que variássemos também, apresentássemos falhas. Fiz o possível por entender aqueles homens, penetrar-lhes na alma, sentir as suas dores, admirar-lhes a relativa grandeza, enxergar nos seus defeitos a sombra dos meus defeitos. Foram apenas bons propósitos: devo ter-me revelado com frequência egoísta e mesquinho. E esse desabrochar de sentimentos maus era a pior tortura que nos podiam infligir naquele ano terrível.

GRACILIANO RAMOS

Memórias do cárcere. Rio de Janeiro: Record, 2002.

5. (Uerj 2012) Não resguardei os apontamentos obtidos em largos dias e meses de observação: num momento de aperto fui obrigado a atirá-los na água. (ref.13)

O fragmento acima poderia ser reescrito com a inserção de um conectivo no início do trecho sublinhado. Esse conectivo, que garantiria o mesmo sentido básico do fragmento, está indicado em:

- a) porque
- b) embora
- c) contudo
- d) portanto

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Juventude e participação

Inicialmente, gostaria de destacar que toda avaliação é feita a partir de uma comparação. Neste caso, essa comparação poderia ser feita em duas direções. Uma delas em relação a outras faixas etárias e a outra em relação à juventude de épocas passadas. Em relação à primeira dimensão, me parece que o comportamento político da juventude não seja diferente do de outras faixas etárias. ¹Os que avaliam como baixa a participação política da juventude atual não podem afirmar que seja diferente da participação política das outras faixas. ¹⁰Existem parcelas da população passivas (e entre elas há jovens e também adultos), assim como existem parcelas da população com alta taxa de participação política, e entre elas podemos igualmente identificar jovens e adultos.

Logo, uma comparação entre faixas etárias não nos leva a concluir que seja baixa a participação política da juventude. Agora, em relação à outra dimensão, a comparação entre juventudes de épocas diferentes, podemos constatar diferenças que aparentemente levem algumas pessoas a afirmações do tipo “a juventude atual não está com nada”, “antigamente os jovens tinham maior consciência e atuação política”. E aqui, novamente, ¹¹devemos analisar a questão por partes. Jovens alienados e passivos sempre existiram ao lado de jovens conscientizados e ativos politicamente.

⁹Deve-se reconhecer que ⁵a proporção entre essas duas categorias muda com o tempo, ¹²tem épocas em que a proporção de jovens ativos se amplia e em outras épocas diminui. Mas esse aumento ou diminuição é uma expressão da sociedade como um todo e não de uma determinada faixa etária. Se numa época a parcela de jovens cresce e se torna mais intensa, ⁶é porque esse mesmo fenômeno se manifesta na sociedade como um todo. ²O comportamento juvenil expressa as tendências gerais da sociedade como um todo.

³A grande diferença está nos meios de que dispõem os jovens para desenvolver sua consciência crítica ⁷ou para manifestar sua postura política. Aí, sim, registramos mudanças radicais em relação a outras épocas.

⁴Atualmente, os jovens têm acesso aos meios de comunicação que permitem ampliar a velocidade e a abrangência da transmissão de ideias, o que oferece facilidades nunca antes disponíveis para a expressão política da juventude.

A minha resposta pode parecer otimista ⁸e tenho plena consciência de que ela é. Os jovens da atualidade não são diferentes dos jovens de outras épocas, aceitam ou rechaçam valores, assumem ou não atitudes políticas com a mesma postura dos jovens do passado, a diferença não está no grau e sim na forma. ¹³Não muda o caminho, muda a forma de caminhar.

LUÍS DE LA MORA

Adaptado de www.cipo.org.br

6. (Uerj 2009) *Deve-se reconhecer que a proporção entre essas duas categorias muda com o tempo, tem épocas em que a proporção de jovens ativos se amplia e em outras épocas diminui.* (ref. 9)

A relação de sentido entre o fragmento grifado e o anterior, neste exemplo, poderia ser indicada pelo emprego do seguinte conectivo:

- a) porque
- b) conforme
- c) no entanto
- d) não obstante

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Como e porque sou romancista

Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, ²passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra.

Muitas vezes, confesso, essa honra me arrancava bem a contragosto de um sono começado ou de um folgado querido; ³já naquela idade a reputação é um fardo e bem pesado.

Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, ⁴lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços ⁸que rompiam-lhes o seio.

Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas.

Nesse instante assomava à porta um parente nosso, o Revd.º Padre Carlos Peixoto de Alencar, já assustado com o choro que ouvira ao entrar – ⁶Vendo-nos a todos naquele estado de aflição, ainda mais perturbou-se:

- Que aconteceu? Alguma desgraça? Perguntou arrebatadamente.

As senhoras, escondendo o rosto no lenço para ocultar do Padre Carlos o pranto e evitar seus ¹remoques, não proferiram palavra. Tomei eu a mim responder:

⁷- Foi o pai de Amanda que morreu! Disse, mostrando-lhe o livro aberto.

Compreendeu o Padre Carlos e soltou uma gargalhada, como ele as sabia dar, verdadeira gargalhada homérica, que mais parecia uma salva de sinos a repicarem do que riso humano. E após esta, outra e outra, que era ele inesgotável, quando ria de abundância de coração, com o gênio prazenteiro de que a natureza o dotara.

Foi essa leitura contínua e repetida de novelas e romances que primeiro imprimiu em meu espírito a tendência para essa forma literária [o romance] que é entre todas a de minha predileção?

¹Não me animo a resolver esta questão psicológica, ⁵mas creio que ninguém contestará a influência das primeiras impressões.

JOSÉ DE ALENCAR

Como e porque sou romancista. Campinas: Pontes, 1990.

¹remoque: zombaria, caçoada

7. (Uerj 2011) *Vendo-nos a todos naquele estado de aflição*, (ref. 6)

O fragmento acima poderia ser reescrito, com o emprego de um conectivo.

A reescritura que preserva o sentido original do fragmento é:

- a) caso nos visse a todos naquele estado de aflição.
- b) porém nos viu a todos naquele estado de aflição.
- c) quando nos viu a todos naquele estado de aflição.
- d) não obstante nos ver a todos naquele estado de aflição.

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Ler e crescer

¹Com a inacreditável capacidade humana de ter ideias, sonhar, imaginar, observar, descobrir, constatar, enfim, refletir sobre o mundo e com isso ir crescendo, a produção textual vem se ampliando ao longo da história. As conquistas tecnológicas e a democratização da educação trazem a esse acervo uma multiplicação exponencial, que começa a afligir homens e mulheres de várias formas. Com a angústia do excesso. A inquietação com os limites da leitura. A sensação de hoje ser impossível abarcar a totalidade do conhecimento e da experiência (ingênuo sonho de outras épocas). A preocupação com a abundância da produção e a impossibilidade de seu consumo total por meio de um indivíduo. O medo da perda. A aflição de se querer hierarquizar ou organizar esse material. ³Enfim, constatamos que a leitura cresceu, e cresceu demais.

⁴Ao mesmo tempo, ainda falta muito para quanto queremos e necessitamos que ela cresça. Precisa crescer muito mais. Assim, multiplicamos campanhas de leitura e projetos de fomento do livro. Mas sabemos que, com todo o crescimento, jamais a leitura conseguirá acompanhar a expansão incontrolável e necessariamente caótica da produção dos textos, que se multiplicam ainda mais, numa infinidade de meios novos. Muda-se então o foco dos estudiosos, abandona-se o exame dos textos e da literatura, criam-se os especialistas em leitura, multiplicam-se as reflexões sobre livros e leitura, numa tentativa de ao menos entendermos o que se passa, já que é um mecanismo que recusa qualquer forma de domínio e nos fugiu ao controle completamente.

Falar em domínio e controle a propósito da inquietação que assalta quem pensa nessas questões equivale a lembrar um aspecto indissociável da cultura escrita, e nem sempre trazido com clareza à consciência: o poder.

Ler e escrever é sempre deter alguma forma de poder. Mesmo que nem sempre ele se exerça sob a forma do poder de mandar nos outros ou de fazer melhor e ganhar mais dinheiro (por ter mais informação e conhecer mais), ou sob a forma de guardar como um tesouro a semente do futuro ou a palavra sagrada como nos mosteiros medievais ou em confrarias religiosas, seitas secretas, confrarias de todo tipo. De qualquer forma, é uma caixinha dentro da outra: o poder de compreender o texto suficientemente para perceber que nele há várias outras possibilidades de compreensão sempre significou poder – o tremendo poder de crescer e expandir os limites individuais do humano.

Constatar que dominar a leitura é se apropriar de alguma forma de poder está na base de duas atitudes antagônicas dos tempos modernos. Uma, autoritária, tenta impedir que a leitura se

espalhe por todos, para que não se tenha de compartilhar o poder. Outra, democrática, defende a expansão da leitura para que todos tenham acesso a essa parcela de poder.

Do jeito que a alfabetização está conseguindo aumentar o número de leitores, paralelamente à expansão da produção editorial que está oferecendo material escrito em quantidades jamais imaginadas antes, e ainda com o advento de meios tecnológicos que eliminam as barreiras entre produção e consumo do material escrito, ²tudo levaria a crer que essa questão está sendo resolvida. Será? Na verdade, creio que ela se abre sobre outras questões. Que tipo de alfabetização é esse, a que tipo de leitura tem levado, com que tipo de utilidade social?

ANA MARIA MACHADO
www.dubitoergosum.xpg.com.br

8. (Uerj 2011) Com a inacreditável capacidade humana de ter ideias, sonhar, imaginar, observar, descobrir, constatar, enfim, refletir sobre o mundo e com isso ir crescendo, a produção textual vem se ampliando ao longo da história. (ref. 1)

O trecho destacado acima estabelece uma relação de sentido com o restante da frase. Essa relação de sentido pode ser definida como:

- a) simultaneidade
- b) consequência
- c) oposição
- d) causa

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:
Recordações do escrivão Isaías Caminha

Eu não sou literato, detesto com toda a paixão essa espécie de animal. O que observei neles, no tempo em que estive na redação do *O Globo*, foi o bastante para não os amar, nem os imitar. ¹São em geral de uma lastimável limitação de ideias, cheios de fórmulas, de receitas, ⁹só capazes de colher fatos detalhados e impotentes para generalizar, curvados aos fortes e às ideias vencedoras, e antigas, adstritos a um infantil fetichismo do estilo e guiados por conceitos obsoletos e um pueril e errôneo critério de beleza. Se me esforço por fazê-lo literário é para que ele possa ser lido, pois quero falar das minhas dores e dos meus sofrimentos ao espírito geral e no seu interesse, com a linguagem acessível a ele. É esse o meu propósito, o meu único propósito. Não nego que para isso tenha procurado modelos e normas. Procurei-os, confesso; e, agora mesmo, ao alcance das mãos, tenho os autores que mais amo. (...) ⁵Confesso que os leio, que os estudo, que procuro descobrir nos grandes romancistas o segredo de fazer. ⁶Mas não é a ambição literária que me move ao procurar esse dom misterioso para animar e fazer viver estas pálidas *Recordações*. Com elas, queria modificar a opinião dos meus concidadãos, obrigá-los a pensar de outro modo, a não se encherem de hostilidade e má vontade quando encontrarem na vida um rapaz como eu e com os desejos que tinha há dez anos passados. Tento mostrar que são legítimos e, se não merecedores de apoio, pelo menos dignos de indiferença.

⁷Entretanto, quantas dores, quantas angústias! ²Vivo aqui só, isto é, sem relações intelectuais de qualquer ordem. Cercam-me dois ou três bacharéis idiotas e um médico mezinheiro, ¹⁰repletos de orgulho de suas cartas que sabe Deus como tiraram. (...) Entretanto, se eu amanhã lhes fosse falar neste livro - que espanto! que sarcasmo! que crítica desanimadora não fariam. Depois que se foi o doutor Graciliano, excepcionalmente simples e esquecido de sua carta apergaminhada, nada digo das minhas leituras, não falo das minhas lucubrações intelectuais a ninguém, e minha mulher, quando me demoro escrevendo pela noite afora, grita-me do quarto:

³- Vem dormir, Isaías! Deixa esse relatório para amanhã!

De forma que não tenho por onde aferir se as minhas *Recordações* preenchem o fim a que as destino; se a minha inabilidade literária está prejudicando completamente o seu pensamento. Que tortura! E não é só isso: envergonho-me por esta ou aquela passagem em que me acho, em que ¹¹me dispo em frente de desconhecidos, como uma mulher pública... ¹²Sofro assim de tantos modos, por causa desta obra, que julgo que esse mal-estar, com que às vezes acordo, vem dela, unicamente dela. Quero abandoná-la; mas não posso absolutamente. De manhã, ao almoço, na coletoria, na botica, jantando, banhando-me, só penso nela. À noite, quando todos em casa se vão recolhendo, insensivelmente aproximo-me da mesa e escrevo furiosamente. Estou no sexto capítulo e ainda não me preocupei em fazê-la pública, anunciar e arranjar um bom recebimento dos detentores da opinião nacional. ¹³Que ela tenha a sorte que merecer, mas que possa também, amanhã ou daqui a séculos, despertar um escritor mais hábil que a refaça e que diga o que não pude nem soube dizer. (...) ⁸Imagino como um escritor hábil não saberia dizer o que eu senti lá dentro. Eu que sofri e pensei não o sei narrar. ⁴Já por duas vezes, tentei escrever; mas, relendo a página, achei-a incolor, comum, e, sobretudo, pouco expressiva do que eu de fato tinha sentido.

LIMA BARRETO

Recordações do escrivão Isaías Caminha. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

9. (Uerj 2013) Na descrição de sua situação e de seus sentimentos, o narrador utiliza diversos recursos coesivos, dentre eles o da adição. O fragmento do texto que exemplifica o recurso da adição está em:

- repletos de orgulho de suas cartas que sabe Deus como tiraram. (ref. 10)
- me dispo em frente de desconhecidos, como uma mulher pública... (ref. 11)
- Sofro assim de tantos modos, por causa desta obra, que julgo que esse mal-estar, com que às vezes acordo, vem dela, (ref. 12)
- Que ela tenha a sorte que merecer, mas que possa também, amanhã ou daqui a séculos, despertar um escritor mais hábil (ref. 13)

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Pietro Brun, meu tetravô paterno, embarcou em um navio no final do século 19, como tantos italianos pobres, em busca de uma utopia que atendia pelo nome de América. Pietro queria terra, sim. Mas o que o movia era um território de outra ordem. Ele queria salvar seu nome, encarnado na figura de meu bisavô, Antônio. Pietro fora obrigado a servir o exército como soldado por anos demais (...). ¹Havia chegado a hora de Antônio se alistar, e o pai decidiu que não perderia seu filho. Fugiu com ele e com a filha Luígia para o sul do Brasil. ²Como desertava, meu bisavô Antônio foi levado em um bote até o navio que já se afastava do porto de Gênova. Embarcou como clandestino.

Ao desembarcar no Brasil, em 10 de fevereiro de 1883, Pietro declarou o nome completo. O funcionário do Império, como aconteceu tantas e tantas vezes, registrou-o conforme ouviu. Tornando-o, no mundo novo, Brum – com “m”. Meu pai, Argemiro, filho de José, neto de Antônio e bisneto de Pietro, tomou para si a missão de resgatar essa história e documentá-la.

³No início dos anos 1990 cogitamos reivindicar a cidadania italiana. Possuímos todos os documentos, organizados numa pasta. ⁴Mas entre nós existe essa diferença na letra. ⁵Antes de ingressar com a documentação, seria preciso corrigir o erro do burocrata do governo imperial que substituiu um “n” por um “m”. ⁶Um segundo ele deve ter demorado para nos transformar, e com certeza morreu sem saber. E, se soubesse, não teria se importado, porque era apenas o nome de mais um imigrante a bater nas costas do Brasil despertando de tudo.

Cabia a mim levar essa empreitada adiante.

Há uma autonomia na forma como damos carne ao nosso nome com a vida que construímos – e não com a que herdamos. (...) Eu escolho a memória. A desmemória assombra porque não a nomeamos, respira em nossos porões como monstros sem palavras. A memória, não. É uma escolha

do que esquecer e do que lembrar – e uma oportunidade de ressignificar o passado para ganhar um futuro. ⁷Pela memória nos colocamos não só em movimento, mas nos tornamos o próprio movimento. Gesto humano, para sempre incompleto.

⁸Ao fugir para o Brasil, metade dos Brun ganhou uma perna a mais. O “n” virou “m”. Mas essa perna a mais era um membro fantasma, um ganho que revelava uma perda.

(...)

⁹Quando Pietro Brun atravessou o mar deixando mortos e vivos na margem que se distanciou, ele não poderia ser o mesmo ao alcançar o outro lado. ¹⁰Ele tinha de ser outro, assim como nós, que resultamos dessa aventura desesperada. Era imperativo que ele fosse Pietro Brum – e depois até Pedro Brum.

ELIANE BRUM

Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras. São Paulo: LeYa, 2014.

10. (Uerj 2017) *Como desertava, meu bisavô Antônio foi levado em um bote até o navio que já se afastava do porto de Gênova.* (ref. 2)

O trecho sublinhado estabelece com o restante da frase o sentido de:

- a) causa
- b) conclusão
- c) concessão
- d) conformidade

APÊNDICE E — Exercícios sobre o conto *O Arquivo*, de Victor Giudice

➤ Com a leitura do conto “O arquivo”, de Victor Giudice, responda ao que se pede.

1. Classifique as conjunções destacadas nos trechos a seguir, retirados do conto lido.

a) João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, **embora** tenha sido um dos poucos contemplados.

b) Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. **No entanto**, estava satisfeito.

c) Acordava mais cedo, **e** isto parecia aumentar-lhe a disposição.

d) Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

e) João preocupa-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. **Mas** não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

f) Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência.

g) **Quando** completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia.

2. É possível observar, em alguns trechos, a ausência do conectivo ligando as orações. Porém, a relação de sentido pode ser depreendida pelo contexto. Observe.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

➤ Reescreva o parágrafo acima, inserindo conjunções entre os períodos de modo a garantir o sentido básico do fragmento.

APÊNDICE F — Proposta de redação

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**As novas configurações de trabalho e as relações trabalhistas no Brasil em debate no século XXI**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Constituição de 1988 consolidou direitos dos trabalhadores

A [Constituição da República Federativa do Brasil](#), que hoje faz 30 anos, trouxe avanços significativos para os direitos dos trabalhadores. Várias garantias já existentes na CLT receberam status constitucional, alguns direitos foram ampliados e outros incluídos. Foi ela que garantiu aos trabalhadores a jornada de oito horas diárias e 44 horas semanais (antes eram 48 horas), o aviso-prévio proporcional, a licença-maternidade de 120 dias, a licença-paternidade e o direito de greve.

Alguns direitos que hoje são comuns nas relações trabalhistas formais são, na verdade, conquistas que resultaram de disputas políticas e incontáveis debates entre entidades patronais e sindicais durante os 20 meses de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1985. Entre eles estão os mecanismos de proteção contra a demissão arbitrária e a redução de salário. A nova Constituição prestigiou as relações coletivas de trabalho, com o fortalecimento da autonomia sindical, e a liberdade de organização, estendida aos servidores públicos. Também tornou constitucional o direito de greve para trabalhadores da iniciativa privada e do setor público.

Formalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 relacionou, no artigo 7º, os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e outros que visem à melhoria de sua condição social. No parágrafo único, listou os direitos assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos. No artigo 8º, estabeleceu a liberdade sindical; e, no artigo 9º, o direito de greve.

Disponível em: https://www.tst.jus.br/noticias/-/asset_publisher/89Dk/content/constituicao-de-1988-consolidou-direitos-dos-trabalhadores Acesso em 12 de maio de 2021

TEXTO II



Artigo 7º da Constituição Federal
São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

<p>1 - Emprego protegido</p> <p>2 - Seguro-desemprego</p> <p>3 - FGTS</p> <p>4 - Salário mínimo</p> <p>5 - Piso salarial</p> <p>6 - Irredutibilidade do salário</p> <p>7 - Salário não inferior ao mínimo para remuneração variável</p> <p>8 - Décimo terceiro</p> <p>9 - Remuneração para trabalho noturno superior ao diurno</p> <p>10 - Proteção do salário</p> <p>11 - Participação nos lucros da empresa</p> <p>12 - Salário-família</p> <p>13 - Jornada de trabalho de 8 horas diárias</p> <p>14 - Jornada de 6 horas para trabalho realizado em turno ininterrupto</p> <p>15 - Repouso semanal remunerado</p> <p>16 - Remuneração de hora extra</p> <p>17 - Proibição de discriminação</p> <p>18 - Proibição de trabalho noturno, perigoso e insalubre a menores de 18 anos, e qualquer trabalho a menores de 16 anos salvo na condição de aprendiz a partir de 14</p>	     	<p>19 - Férias anuais remuneradas</p> <p>20 - Licença à gestante</p> <p>21 - Licença paternidade</p> <p>22 - Proteção do mercado de trabalho da mulher</p> <p>23 - Aviso prévio</p> <p>24 - Redução dos riscos inerentes ao trabalho</p> <p>25 - Adicional de remuneração para atividades penosas, insalubres ou perigosas</p> <p>26 - Aposentadoria</p> <p>27 - Assistência aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas até 5 anos de idade</p> <p>28 - Reconhecimentos das convenções e acordos coletivos de trabalho</p> <p>29 - Proteção em face da automação</p> <p>30 - Ação com limite de 2 anos após a extinção do contrato de trabalho</p> <p>31 - Seguro contra acidentes de trabalho</p> <p>32 - Igualdade de direitos entre o trabalhador permanente e avulso</p> <p>33 - Proibição de distinção entre profissionais</p> <p>34 - Proibição de diferença de salário por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil</p>
---	--	---



TEXTO III

Trabalho informal

A geração de **trabalho informal** é uma característica dos processos de transformação que o trabalho vem sofrendo ao longo dos anos. Essas transformações acontecem devido ao processo de globalização, com novos empregos, novas conexões, interatividade e praticidade.

Com isso, os trabalhos informais possuem características específicas, como a falta de carteira assinada, direitos trabalhistas previstos em lei, auxílios de segurança social, como o auxílio-maternidade, auxílio-doença, entre outros. Dessa forma, trata-se daquela **atividade laboral que não é regulamentada pelo Estado**.

As causas desse tipo de trabalho são as mais variadas. Ele é uma realidade cada vez mais presente na sociedade, principalmente nos países emergentes. Ainda, antes de vermos algumas de suas causas, é necessário entendermos, de forma breve, as diferenças entre desemprego estrutural e desemprego conjuntural.

Desemprego estrutural é aquele que ocorre com a adoção de novas tecnologias em alguma etapa do processo ou em alguma função exercida na cadeia trabalhista. Como exemplos podemos citar a invenção do computador, que deixou sem emprego as pessoas que eram habilidosas com as máquinas de escrever, os datilógrafos.

Já o **desemprego conjuntural ocorre quando há uma crise econômica no país**, seja ela interna ou externa. Esse tipo de desemprego é mais fácil de ser revertido, pois acontece em um momento específico de crise. Quando a situação econômica melhorar, os empregos tendem a voltar.

Com base nisso, podemos citar **os dois tipos de desemprego como uma das causas da informalidade**, uma causa econômica. O trabalhador perde seu emprego e não consegue readequar-se em outra função (desemprego estrutural), ou, em muitos casos, os empregadores decidem substituí-lo por uma mão de obra mais barata quando a situação melhora (desemprego conjuntural).

Outra causa pode ser encontrada na sociedade, uma **causa social**. Muitas pessoas não conseguem uma boa educação, escolarização. Devido a isso, não são qualificadas a candidatarem-se a uma vaga formal, o que leva ao emprego formal para garantir seu sustento e de quem mais depender delas.

Podemos citar, também, as **migrações populacionais**. Em muitas situações, pessoas saem de uma localidade em busca de regiões mais desenvolvidas para melhorar sua qualidade de vida. Entretanto, ao chegar a essas regiões, não possuem a qualificação exigida, ou são vítimas de preconceito (xenofobia), e não conseguem o emprego, partindo para a informalidade.

MATIAS, Átila. "Trabalho informal"; *Brasil Escola*. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/empregos-informais.htm>. Acesso em 12 de maio de 2021.

TEXTO IV

Em dois anos, dobra o número de contratos de trabalho intermitente no Brasil

Modalidade de contratação foi instituída em 2017 com a Reforma Trabalhista. Em 2018, primeiro ano de vigência, trabalho intermitente representou 0,5% das contratações com carteira assinada; já em 2019, 1%.

12/11/2020

Dados divulgados nesta quinta-feira (12) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, em dois anos, dobrou o número de trabalhadores contratados sob a modalidade de trabalho intermitente no Brasil. A Região Nordeste lidera, em proporção, esse tipo de contratação.

Esta é a primeira vez que o IBGE divulga dados sobre o trabalho intermitente. Ele foi instituído no Brasil a partir da Reforma Trabalhista, que acaba de completar três anos. Trata-se de uma modalidade em que o trabalhador é contratado com carteira assinada, mas sem a garantia de jornada mínima de trabalho.

Sob o contrato intermitente, o trabalhador é chamado para o exercício de sua atividade de acordo com a necessidade da empresa que o contratou e, assim, pode ficar meses sem trabalhar e, conseqüentemente, sem remuneração.

Com base no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério da Economia, o órgão apontou que, em 2019, foram registradas mais de 155 mil contratações sob essa modalidade, o que representou 1% de todas os contratos com carteira assinada firmados no país.

O número é superior ao dobro do registrado em 2018, primeiro ano de vigência da nova Lei Trabalhista, quando foram registradas 71 mil contratos de trabalho intermitente, que representaram 0,5% dos contratos com carteira assinada.

Enquanto o número de contratos intermitentes aumentou em 117,5% na passagem de 2018 para 2019, o número total de carteiras assinadas aumentou em apenas 4,6% no mesmo período, o que dimensiona o avanço da nova modalidade de trabalho.

Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/11/12/em-dois-anos-dobra-o-numero-de-contratos-de-trabalho-intermitente-no-brasil.ghtml>. Acesso em 12 de maio de 2021.

TEXTO V

Especialistas analisam o empreendedorismo com otimismo para o ano de 2021

Victor Rosa

22/01/2021

Em 2020 o Brasil atingiu um número recorde de pessoas que iniciaram algum tipo de empreendimento. Segundo a pesquisa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), 25% da população adulta está envolvida na abertura de um novo negócio ou com um negócio de até 3,5 anos de atividade. A expectativa é que este crescimento continue em 2021.

Especialistas e empreendedores acreditam que a pandemia do novo coronavírus, na realidade, facilitou que novas pessoas começassem a empreender. Para a jornalista Luciana Amâncio, que trabalha de forma autônoma há cerca de 4 anos, a pandemia trouxe uma situação devastadora de desemprego, mas também abriu o leque de oportunidades para surgir novos empreendedores.

“Acredito que 2020 se tornou um ano de oportunidade para pessoas que se viram desempregadas e começaram a empreender por necessidade e por consequência disso descobriram talentos grandiosos que talvez nunca fossem descobertos. Acredito que 2021 vai ser um ano mais potente neste sentido, ainda mais porque estamos saindo desta situação tão devastadora da pandemia”, pontua Luciana, que trabalha no ramo da assessoria de comunicação.

Luciana comenta que começou a empreender, mesmo sem saber, quando ainda era criança. Aos 12 anos, com vontade de ter seu próprio dinheiro, dava aulas de português e matemática para as crianças mais novas que ela e vendia produtos de catálogos de revista.

Posteriormente, já formada e trabalhando como CLT na equipe de comunicação de uma empresa, a jornalista percebeu que poderia ganhar mais se produzisse para ela.

(...)

Este pensamento de potencializar uma qualidade e ganhar mais em cima disso é uma das principais vantagens de se começar a empreender, segundo a gerente da Unidade de Atendimento Individual do Sebrae Bahia, Fernanda Gretz.

(...)

De acordo com Luciana, é importante não romantizar o empreendedorismo e nem acreditar que é tudo muito fácil.

“Eu tive a bênção de ter uma rede apoio da família - e que não é comum a todo mundo. Mesmo com esta rede de apoio não foi fácil, porque você sai de um campo seguro, como um emprego CLT, para um campo completamente incerto e sua vontade de fazer dar certo é o que mais conta e foi este o principal desafio”, disse a jornalista.

Os especialistas Fernanda Gretz e Matheus Floresta destacam justamente a instabilidade de ganhos e de tempo gasto como uma das desvantagens do empreendedorismo, que não oferece este valor fixo como em um emprego de carteira assinada.

“O empreendedor precisa dedicar uma quantidade de horas que muitas vezes não se tem uma noção antes. É um esforço muito maior de dedicação de horas, muitas vezes sem conseguir tirar férias. Além das receitas, que são com base no trabalho que se faz. Você depende das vendas, de prospectar clientes, de fechar negócios”, aborda Fernanda.

(...)

Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/economia/noticias/2154882-especialistas-analisam-o-empreendedorismo-com-otimismo-para-o-ano-de-2021> Acesso em 12 de maio de 2021.

APÊNDICE G — Questionário Semiestruturado Póstumo

IDENTIFICAÇÃO⁹

Nome: _____

Gênero: () masculino () feminino () outro: _____

Idade: () 15 a 21 anos () 22 a 30 anos () mais de 30 anos

Nível de escolaridade: () Ensino Médio em curso
 () Ensino Médio completo
 () Outro: _____

01. Em relação ao estudo das conjunções, houve alguma informação que foi novidade para você?
 () Sim () Não

02. Se você respondeu **sim** à pergunta anterior, indique qual ou quais informações foram uma novidade para você.

03. O estudo das conjunções, proposto pela sequência didática, te auxiliou na escolha dos elementos coesivos na escrita da redação?

- () Não auxiliou
 () Pouco auxiliou
 () Muito auxiliou
 () Não sei opinar

04. A leitura e análise do conto contribuíram para a expansão da sua percepção sobre o tema trabalho?

- () Não contribuíram
 () Contribuíram pouco
 () Contribuíram bastante
 () Não sei opinar

05. A leitura / análise do conto e o debate sobre o tema trabalho te auxiliaram na construção dos argumentos utilizados na redação?

- () Não auxiliou
 () Pouco auxiliou
 () Muito auxiliou
-

⁹ Os nomes dos alunos não serão divulgados na pesquisa a fim de resguardar a sua identificação.

Não sei opinar

06. Como você avalia a sua participação durante a aula sobre coesão sequencial?

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

07. Como você avalia a sua participação durante a aula que promoveu a leitura e análise do conto “O arquivo”, de Victor Giudice?

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

08. Como você avalia a sua participação durante o debate sobre os aspectos inerentes ao trabalho:

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

09. Há algum ponto a respeito da aplicação da sequência didática que você gostaria de enfatizar? Utilize as linhas abaixo para tecer críticas e/ou sugestões para a melhoria das atividades aplicadas nesta sequência didática.

GUIA PEDAGÓGICO

TRABAHANDO A COESÃO SEQUENCIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

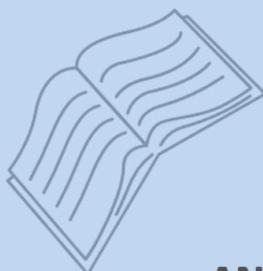


**ANA PAULA FERNANDES KLEM
THIAGO SOARES DE OLIVEIRA**

**TRABALHANDO A COESÃO SEQUENCIAL NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**



**GUIA PEDAGÓGICO
1ª EDIÇÃO**



**ANA PAULA FERNANDES KLEM
THIAGO SOARES DE OLIVEIRA**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K64t

Klem, Ana Paula Fernandes, 1985-.

Trabalhando a coesão sequencial no Ensino Médio Integrado por meio de uma sequência didática / Ana Paula Fernandes Klem. — Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

39 p. : il. color.

Produto educacional proveniente da dissertação intitulada: Educação Profissional e Tecnológica e Linguística Textual: uma proposta de sequência didática para o curso do Ensino Médio Integrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

Referências: p. 37.

1. Ensino Profissional - Brasil. 2. Linguística Textual - Ensino. 3. Sequência didática. 4. Educação - Currículos. 5. Ensino integrado - Estudo e Ensino. I. Oliveira, Thiago Soares de, 1986-. orient. II. Título.

CDD 373.27

(23. ed.)

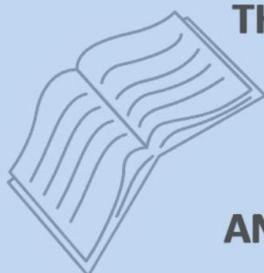
**TRABALHANDO A COESÃO SEQUENCIAL NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

EXPEDIENTE TÉCNICO

**REALIZAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**

AUTORES

**ANA PAULA FERNANDES KLEM
THIAGO SOARES DE OLIVEIRA**



**REVISÃO DE TEXTO
ANA PAULA FERNANDES KLEM**

**PROJETO GRÁFICO
CILMARA SILVA**

**1ª EDIÇÃO
CAMPOS DOS GOYTACAZES
2022**

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 REVISITANDO A TEORIA	7
2.1 FORMAÇÃO INTEGRAL	7
2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	9
3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	12
3.1 AULA 1	12
3.2 AULA 2	26
3.3 AULA 3	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	37



APRESENTAÇÃO

O documento-base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (2007) defende que uma concepção de formação humana, baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, deve almejar a formação omnilateral dos sujeitos. Em outras palavras, defende-se que a educação profissional promova um ensino que não se restrinja aos conhecimentos técnicos relacionados à inserção do indivíduo no mercado de trabalho e possibilite a preparação do estudante, de modo que ele possa refletir criticamente sobre a realidade.

Com a preocupação de promover tais ações, vislumbrou-se uma oportunidade de contribuir com uma prática pedagógica, a partir da elaboração de uma sequência didática (SD) desenvolvida, como produto educacional da dissertação de mestrado de Klem (2022), durante o Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Fluminense (PROFEPT), para estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus.

Após uma revisão bibliográfica, as atividades da sequência didática foram elaboradas e materializadas neste Guia Pedagógico. Em virtude da pandemia do coronavírus, esta sequência didática foi aplicada de forma remota, o que não inviabiliza a sua implementação de forma presencial.

Este guia pedagógico, então, apresenta a seguinte estrutura: apresentação, fundamentação teórica, apresentação da sequência didática, descrição das etapas da sequência didática, considerações finais e referências.

Espera-se que este guia pedagógico possa funcionar como uma ferramenta para promover uma formação mais ampla para os alunos do ensino médio integrado, além de ser mais uma possibilidade de instrumento de atividade para os professores de Língua Portuguesa.



Os autores

REVISITANDO A TEORIA

FORMAÇÃO INTEGRAL

A relação entre educação e trabalho é marcada, historicamente, pela dualidade. De um lado, tem-se a educação básica, propedêutica, destinada às elites; de outro lado, o ensino profissionalizante voltado para a preparação de operários para o exercício profissional. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é pensada a partir de um princípio pedagógico voltado para o trabalho e traz, em sua origem, uma concepção dicotômica e excludente, uma vez que propaga a separação entre o saber e o fazer. Superar essa dicotomia se tornou, então, o grande desafio para aqueles que se dedicam a pensar a EPT. (RAMOS, 2014)

Acácia Kuenzer (2002) tece algumas reflexões em torno da problemática do trabalho na constituição do currículo. Segundo ela, o conceito de trabalho, como parte curricular, deve ser entendido como práxis humana e não somente como práxis produtiva, de modo a tentar superar a dualidade estrutural presente nos currículos dos cursos de educação profissional no Brasil. De acordo com esse ponto de vista, portanto, o trabalho deve ser visto como aspecto inerente à condição humana.

Essa perspectiva vai ao encontro da concepção ontológica do trabalho defendida por Saviani (2007) na qual ele argumenta que o trabalho é responsável por definir a essência humana, uma vez que é impossível para o homem viver sem trabalhar. Segundo esse autor, o homem precisa agir sobre a natureza, de modo a transformá-la e adequá-la às suas necessidades; sem essa intervenção, o homem pereceria. Logo, para ele, nenhuma pessoa poderia viver sem trabalhar. Saviani (2007) defende, ainda, que existe uma relação intrínseca entre as noções de trabalho e educação, visto que o trabalho é a condição para a existência humana e, dessa forma, o homem precisa aprender a trabalhar para garantir a sua subsistência.

Diante disso, é possível afirmar que a relação entre trabalho e educação é de identidade e, por essa razão, toda concepção de educação será sempre voltada para o trabalho (KUENZER, 2002). Partindo dessa perspectiva, torna-se urgente pensar na composição curricular da educação profissional de nível médio. É preciso ter clareza sobre os objetivos e a identidade que se almeja para o ensino médio profissional no Brasil. Sobre esse ponto, Kuenzer (2002) assevera que o principal compromisso do Ensino Médio deve ser educar o jovem para participar crítica e produtivamente do contexto social em que está inserido, de modo a ratificar a ideia de que o principal objetivo das instituições escolares deve ser, conforme Santomé (1998), preparar o cidadão para conviver e intervir no local onde vive de maneira justa e democrática.

Zabala (1998) defende que educar significa formar indivíduos que não se encontram divididos por capacidades isoladas. Para esse autor, a formação integral pressupõe a abordagem de todos os conteúdos, os quais são classificados por ele como: conceituais (aquilo que se deve saber); procedimentais (aquilo que se deve saber fazer) e atitudinais (como se deve ser)¹. Para ele, saber, saber fazer e ser são elementos imprescindíveis e indissociáveis para o desenvolvimento do indivíduo e para a formação integral.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), ao abordar os aspectos os quais são almejados para o Ensino Médio, ressalta a importância de se pensar em uma proposta de ensino que favoreça a preparação do jovem para o mercado de trabalho e para a cidadania, sem que isso signifique a profissionalização precária dos estudantes. Segundo o documento, no Ensino Médio, é preciso pensar em práticas pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, com perspectivas de continuarem aprendendo posteriormente.

Diante disso, pretendeu-se elaborar uma sequência didática (SD), que permitisse a abordagem de aspectos da educação básica, quais sejam: leitura, interpretação de textos e análise crítica da realidade.

Sendo a pesquisadora professora de turmas do segundo ano de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, vislumbrou-se, com este guia pedagógico, a elaboração de uma sequência didática que pudesse promover, no discente, a reflexão sobre o mundo do trabalho, o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade e o estudo de elementos linguísticos os quais serão necessários para a interpretação e escrita de textos de diferentes gêneros.



¹ Zabala (1998) também menciona os conteúdos factuais, mas, para efeito deste trabalho, o enfoque será dado aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A escolha da sequência didática (SD), como produto educacional desta pesquisa, foi feita em virtude de esta modalidade adequar-se ao objetivo geral deste trabalho: investigar como a leitura e a interpretação de um conto que aborda a temática do mundo do trabalho pode funcionar como um recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem que estimule a análise crítica da realidade e permita o estudo da coesão e da coerência textual, a partir do conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas, para a disciplina de Língua Portuguesa no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente, no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Guarus.

As atividades pensadas para essa SD encaminhavam o estudante para a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com o intuito de estimular a escrita de um gênero textual que não faz parte de seu repertório habitual. Além disso, a partir da escrita de uma redação, é possível promover uma compilação e reflexão dos conteúdos trabalhados e avaliar a sua aplicabilidade na construção do texto. Tal proposta está de acordo com os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), segundo os quais

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83, grifo dos autores)

Segundo Zabala (1998, p. 18), a sequência didática representa “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Tal concepção está em consonância com as afirmações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que entendem a sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O gênero conto norteou a organização da SD, uma vez que permite a inserção dos aspectos propedêuticos da educação básica, quais sejam: leitura, interpretação e análise crítica da realidade, além de permitir o estudo da coesão e da coerência textual, a partir do conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas. Neste sentido, o conto escolhido foi *O arquivo*, de Victor Giudice, pois aborda uma temática inerente ao trabalho,

mais especificamente ao processo de desumanização que, muitas vezes, o trabalho pode acarretar. Espera-se, com a aplicação desta SD, favorecer os estudos da linguagem em duas vertentes, quais sejam: o estudo das conjunções coordenativas e subordinativas sob a ótica da coesão sequencial e da coerência textual e a reflexão inerente ao mundo do trabalho, a partir da leitura do conto sugerido.

Esta sequência didática foi estruturada em quatro aulas, com duração de sessenta minutos cada uma, realizadas por meio do Google Meet, visto que essa era a plataforma utilizada pela instituição durante o período da pandemia. A organização da SD foi elaborada a partir de objetivos que mobilizaram os seguintes conteúdos, segundo a proposta de Zabala (1998):

- **Conceitual**

Conhecer as conjunções coordenativas e subordinativas e seus respectivos valores semânticos, analisando as suas contribuições para a promoção da coesão e da coerência textuais.²

- **Procedimental**

Exercitar a empregabilidade dos elementos coesivos nos textos de diferentes gêneros e os que foram verificados após a leitura do conto proposto.

- **Atitudinal**

estimular a reflexão, a partir da leitura e análise do conto, em torno do mundo do trabalho, levando o estudante a refletir criticamente sobre sua realidade.

Segue abaixo o quadro com o resumo das atividades propostas.

² O objetivo foi trabalhar as conjunções coordenativas e as subordinativas, porém não se ignora a existência de outros elementos responsáveis pela coesão e coerência textuais.

Quadro 1: Etapas da sequência didática

ETAPAS DE ENSINO	ATIVIDADES PROPOSTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMPO ESTIMADO
AULA 1	Apresentação da proposta; Aplicação do questionário prévio.	Explicar o objetivo das atividades que serão aplicadas na sequência didática.	10 minutos
	Exposição dos conceitos inerentes às conjunções coordenativas e às conjunções subordinativas.	Incitar o conhecimento de recursos coesivos imprescindíveis para a produção de textos.	30 minutos
	Aplicação e correção de exercícios sobre conjunções.	Exercitar os mecanismos de coesão textual com aplicabilidade em textos de diferentes gêneros.	20 minutos
AULA 2	Considerações sobre o gênero conto;	Explicar as características gerais do gênero conto.	10 minutos
	Leitura e análise do conto <i>O arquivo</i> , de Victor Giudice;	Construir a compreensão do texto lido, relacionando as informações explícitas com os elementos implícitos e passíveis de serem inferidos pela leitura do conto; Promover a reflexão em torno das implicações inerentes ao mundo do trabalho.	30 minutos
	Análise sobre as relações coesivas utilizadas no texto e suas implicações para a construção da coerência do conto.	Verificar de que maneira a escolha do elemento coesivo interfere na significação e na construção da coerência do texto.	20 minutos
AULA 3	Debate sobre os aspectos inerentes ao trabalho no Brasil.	Fomentar a discussão sobre os aspectos inerentes ao mundo do trabalho, bem como as dimensões do trabalho na formação humana.	10 minutos
	Elaboração de redação sobre o tema “As novas configurações do trabalho no Brasil”.	Promover uma forma de compilação e reflexão dos aspectos abordados nas aulas anteriores e avaliar o uso dos elementos	50 minutos

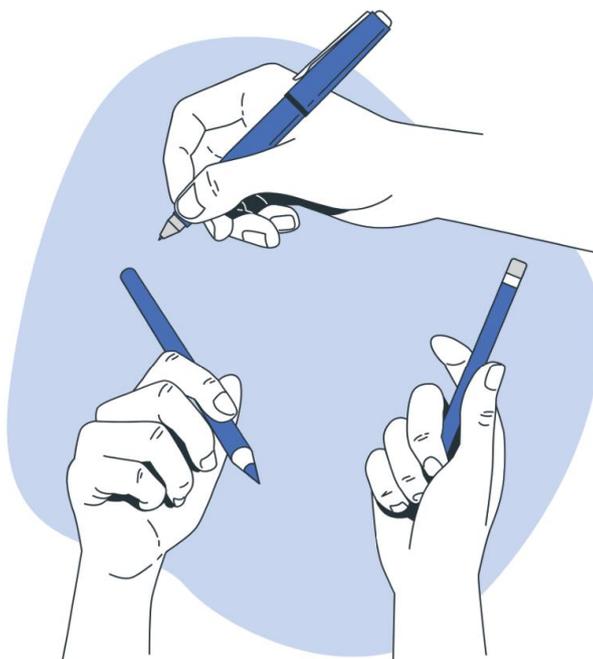
AULA 4	Entrega dos textos analisados aos alunos.	Comentar sobre a produção de textos feita pelos alunos.	20 minutos
	Avaliação da sequência didática e autoavaliação, por meio de questionário póstumo	Avaliar a sequência didática aplicada e promover uma autoavaliação dos estudantes.	40 minutos

Fonte: dados da pesquisa.

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AULA 1

- **Exposição dos conceitos de conjunções subordinativas e coordenativas;**



Quadro 2: conjunções subordinativas

- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL CAUSAL
Ex.: **Porque** queria aprender o conteúdo, o aluno assistiu a todas as aulas remotas.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL CONSECUTIVA
Ex.: O aluno estudou com tanta dedicação **que** conseguiu compreender todo o conteúdo.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL CONCESSIVA
Ex.: **Embora** tenha participado de todas as aulas remotas, o aluno teve dificuldades para compreender o conteúdo.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL CONDICIONAL
Ex.: **Caso** tenha dificuldades para entender o conteúdo, busque esclarecimentos com a professora.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL CONFORMATIVA
Ex.: Os alunos devem fazer o trabalho **conforme** as orientações da professora.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL COMPARATIVA
Ex.: Agi **como** você agiu.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL TEMPORAL
Ex.: **Assim que** recebi o plano de estudos, comecei a estudar os conteúdos de Língua Portuguesa.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL FINAL
Ex.: Eu me organizei com antecedência **para que** pudesse estudar todos os conteúdos indicados pelo professor.
- CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA ADVERBIAL PROPORCIONAL
Ex.: **À medida que** estudo com organização, assimilo melhor o conteúdo.

Fonte: elaboração própria

Quadro 3: conjunções coordenativas**3. CONJUNÇÕES COORDENATIVAS**

➤ CONJUNÇÃO COORDENATIVA ADITIVA

Ex.: Eu estudei com disciplina e consegui entregar todos os trabalhos dentro do prazo.

➤ CONJUNÇÃO COORDENATIVA ADVERSATIVA

Ex.: Eu estudei com bastante disciplina, mas não consegui entregar todas as atividades dentro do prazo.

Obs.: E = MAS - Conjunção coordenativa adversativa

Ex.: Eu estudei com disciplina e não consegui entregar as atividades dentro do prazo.

➤ CONJUNÇÃO COORDENATIVA ALTERNATIVA

Ex.: Ou você se organiza para estudar, ou não conseguirá entregar os trabalhos no prazo.

➤ CONJUNÇÃO COORDENATIVA CONCLUSIVA

Ex.: O aluno conseguiu entregar todos os trabalhos no prazo, logo deve ter estudado com antecedência.

➤ CONJUNÇÃO COORDENATIVA EXPLICATIVA

Ex.: Faça os trabalhos com antecedência, pois o prazo de entrega não será prorrogado.

Fonte: elaboração própria



- **Aplicação de exercícios para exercitar o conteúdo estudado, de modo a verificar a sua aplicabilidade nos textos**

EXERCÍCIOS - CONJUNÇÕES

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

RETRATO FALADO

⁶Venho de um Cuiabá de garimpos e de ruelas entortadas.

¹Meu pai teve uma venda no Beco da Marinha, onde nasci.

²Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão, aves, pessoas humildes, árvores e rios. Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar entre pedras e lagartos.

³Já publiquei 10 livros de poesia: ao publicá-los me sinto meio desonrado e fujo para o Pantanal onde sou abençoado a garças.

⁴Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo que fui salvo.

⁵Não estou na sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.

⁷Os bois me recriam.

Estou na categoria de sofrer do moral porque só faço coisas inúteis.

⁸No meu morrer tem uma dor de árvore.

Manoel de Barros. *Livro das ignoranças*.

1. (Uff 2006) O texto "Retrato Falado" traça um perfil poético do eu-lírico, destacando seu modo de ser e seu entendimento do mundo à sua volta. Assinale o fragmento cuja organização sintático-semântica aponta uma relação de consequência e causa, respectivamente.

- Meu pai teve uma venda no Beco da Marinha, onde nasci. (ref.1)
- Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão, aves, pessoas humildes, árvores e rios. (ref. 2)
- Já publiquei 10 livros de poesia: ao publicá-los me sinto / meio desonrado (ref. 3)
- Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo que fui salvo. (ref. 4)
- Não estou na sarjeta porque herdei uma fazenda de gado. (ref. 5)

2. (Acafe 2016) Considerando o termo destacado na frase e a relação de sentido explicitada entre parênteses, **todas** as alternativas estão corretas, **exceto** a:

- À medida que** o tempo ia passando, cada vez mais o grupo se dispersava e o ânimo da torcida baixava. (**relação de proporcionalidade**)
- Não escaparia de uma condenação com base no Código Penal por homicídio qualificado **caso** o crime tivesse ocorrido um dia depois, já aos 18 anos. (**relação de condição**)

- c) Dirigia em tamanha velocidade **que**, a qualquer momento, poderia envolver-se em grave acidente. (**relação de consequência**)
- d) Parece incrível, mas a verdade é uma só: tudo, tudo aconteceu **como** tinha sido planejado. (**relação de causa e consequência**)

3. (FMP 2016) A relação lógica estabelecida pela expressão em destaque, nas frases do texto, está explicitada adequadamente entre colchetes em:

- a) “A transformação trazida pela tecnologia, **no entanto**, não pode ser confundida com ruptura com tudo o que havia antes.” [contraposição]
- b) “O respeito aos direitos autorais na era da internet é questão vital **porque** o mercado de CDs só faz encolher.” [finalidade]
- c) “O mesmo raciocínio se aplica à propriedade intelectual de músicas, textos, filmes e quaisquer outras obras, que ganham novas formas de exposição com a internet, **mas** continuam a ter donos.” [condição]
- d) “A agilidade e a onipresença da rede podem — e devem — servir **para** trazer mais recursos ao compositor, e não o contrário.” [causa]
- e) “**Se** as novas tecnologias facilitam o entretenimento e aumentam a oferta de bens culturais a consumidores no mundo inteiro, elas são bem-vindas.” [concessão]

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

COM O OUTRO NO CORPO, O ESPELHO PARTIDO

O que acontece com o sentimento de identidade de uma pessoa que se depara, diante do espelho, com um rosto que não é seu? Como é possível manter a convicção razoavelmente estável que nos acompanha pela vida, a respeito do nosso ser, no caso de sofrermos uma alteração radical em nossa imagem? Perguntas como essas provocaram intenso debate a respeito da ética médica depois do transplante de parte da face em uma mulher que teve o rosto desfigurado por seu cachorro em Amiens, na França.

Nosso sentimento de permanência e unidade se estabelece diante do espelho, a despeito de todas as mudanças que o corpo sofre ao longo da vida. A criança humana, em um determinado estágio de maturação, identifica-se com sua imagem no espelho. Nesse caso, um transplante (ainda que parcial) que altera tanto os traços fenotípicos quanto as marcas da história de vida inscritas na face destruiria para sempre o sentimento de identidade do transplantado? Talvez não. ¹Ocorre que o poder do espelho – esse de vidro e aço pendurado na parede – não é tão absoluto: o espelho que importa, para o humano, é o olhar de um outro humano. ²A cultura contemporânea do narcisismo*, ao remeter as pessoas a buscar continuamente o testemunho do espelho, não considera que ³o espelho do humano é, antes de mais nada, o olhar do semelhante.

É o reconhecimento do outro que nos confirma que existimos e que somos (mais ou menos) os mesmos ao longo da vida, na medida em que as pessoas próximas continuam a nos devolver nossa “identidade”. O rosto é a sede do olhar que reconhece e que também busca reconhecimento. ⁴É que o rosto não se reduz à dimensão da imagem: ele é a própria presentificação de um ser humano, em sua

singularidade irrecusável.⁵ Além disso, dentre todas as partes do corpo, o rosto é a que faz apelo ao outro.⁶ A parte que se comunica, expressa amor ou ódio e, sobretudo, demanda amor.

⁷ A literatura pode nos ajudar a amenizar o drama da paciente francesa. O personagem Robinson Crusóé do livro *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*, de Michel Tournier, perde a noção de sua identidade e enlouquece, na falta do olhar de um semelhante que lhe confirme que ele é um ser humano. No início do romance, o náufrago solitário tenta fazer da natureza seu espelho. Faz do estranho, familiar, trabalhando para “civilizar” a ilha e representando diante de si mesmo o papel de senhor sem escravos, mestre sem discípulos. Mas depois de algum tempo o isolamento degrada sua humanidade.

⁸ A paciente francesa, que agradeceu aos médicos a recomposição de uma face humana, ainda que não seja a “sua”, vai agora depender de um esforço de tolerância e generosidade por parte dos que lhe são próximos. Parentes e amigos terão de superar o desconforto de olhar para ela e não encontrar a mesma de antes. Diante de um rosto outro, deverão ainda assim confirmar que ela continua sendo ela. E amar a mulher estranha a si mesma que renasceu daquela operação.

MARIA RITA KEHL

Adaptado de folha.uol.com.br, 11/12/2005.

*narcisismo – amor do indivíduo por sua própria imagem

4. (Uerj 2018) É que o rosto não se reduz à dimensão da imagem: ele é a própria presentificação de um ser humano, em sua singularidade irrecusável. (ref. 4)

Em relação à declaração feita antes dos dois-pontos, o trecho sublinhado possui valor de:

- a) condição
- b) conclusão
- c) explicação
- d) comparação



TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Memórias do cárcere

¹ Resolvo-me a contar, depois de muita hesitação, casos passados há dez anos – e, antes de começar, digo os motivos por que silencieie e por que me decido. Não conservo notas: algumas que tomei foram inutilizadas, e assim, ¹⁶ com o decorrer do tempo, ia-me parecendo cada vez mais difícil, quase impossível, redigir esta narrativa. Além disso, julgando a matéria superior às minhas forças, esperei que outros mais aptos se ocupassem dela. Não vai aqui falsa modéstia, como adiante se verá.

²Também me afligiu a ideia de jogar no papel criaturas vivas, sem disfarces, com os nomes que têm no registro civil. Repugnava-me deformá-las, ⁹dar-lhes pseudônimo, fazer do livro uma espécie de romance; mas teria eu o direito de ⁵utilizá-las em história presumivelmente verdadeira? Que diriam elas se se vissem impressas, realizando atos esquecidos, repetindo palavras contestáveis e obliteradas?

(...)

O receio de cometer indiscrição exibindo em público pessoas que tiveram comigo convivência forçada já não me apoquentava. Muitos desses antigos companheiros distanciaram-se, apagaram-se.

¹⁰Outros permaneceram junto a mim, ou vão reaparecendo ao cabo de longa ausência, alteram-se, completam-se, avivam recordações meio confusas – e não vejo inconveniência em mostrá-los.

(...)

E aqui chego à última objeção que me impus. ¹³Não resguardei os apontamentos obtidos em largos dias e meses de observação: num momento de aperto fui obrigado a atirá-los na água. ⁶Certamente me irão fazer falta, mas terá sido uma perda irreparável? Quase me inclino a supor que foi bom privar-me desse material. ¹⁷Se ele existisse, ver-me-ia propenso a consultá-lo a cada instante, mortificar-me-ia por dizer com rigor a hora exata de uma partida, ¹¹quantas demoradas tristezas se aqueciam ao sol pálido, em manhã de bruma, a cor das folhas que tombavam das árvores, num pátio branco, a forma dos montes verdes, tintos de luz, frases autênticas, gestos, gritos, gemidos. Mas que significa isso? ¹⁵Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis. E se esmoreceram, deixá-las no esquecimento: valiam pouco, pelo menos imagino que valiam pouco. Outras, porém, conservaram-se, cresceram, associaram-se, e é inevitável mencioná-las.

⁷Afirmarei que sejam absolutamente exatas? Leviandade. (...) ¹⁴Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento, exponho o que notei, o que julgo ter notado. ³Outros devem possuir lembranças diversas. Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas: ⁴conjugam-se, completam-se e me dão hoje impressão de realidade. Formamos um grupo muito complexo, que se desagregou. De repente nos surge a necessidade urgente de recompô-lo. Define-se o ambiente, as figuras se delineiam, vacilantes, ganham relevo, a ação começa. ¹⁸Com esforço desesperado arrancamos de cenas confusas alguns fragmentos. Dúvidas terríveis nos assaltam. De que modo reagiram os caracteres em determinadas circunstâncias? O ato que nos ocorre, nítido, irrecusável, terá sido realmente praticado? Não será incongruência? Certo a vida é cheia de incongruências, mas estaremos seguros de não nos haveremos enganado? Nessas vacilações dolorosas, ¹²às vezes necessitamos confirmação, apelamos para reminiscências alheias, convencemo-nos de que a minúcia discrepante não é ilusão. Difícil é sabermos a causa dela, ⁸desenterramos pacientemente as condições que a determinaram. Como isso variava em excesso, era natural que variássemos também, apresentássemos falhas. Fiz o possível por entender aqueles homens, penetrar-lhes na alma, sentir as suas dores, admirar-lhes a relativa grandeza, enxergar nos seus defeitos a sombra dos meus defeitos. Foram apenas bons propósitos: devo ter-me revelado com frequência egoísta e mesquinho. E esse desabrochar de sentimentos maus era a pior tortura que nos podiam infligir naquele ano terrível.

GRACILIANO RAMOS

Memórias do cárcere. Rio de Janeiro: Record, 2002.

5. (Uerj 2012) *Não resguardei os apontamentos obtidos em largos dias e meses de observação: num momento de aperto fui obrigado a atirá-los na água.* (ref.13)

O fragmento acima poderia ser reescrito com a inserção de um conectivo no início do trecho sublinhado. Esse conectivo, que garantiria o mesmo sentido básico do fragmento, está indicado em:

- a) porque
- b) embora
- c) contudo
- d) portanto



TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Juventude e participação

Inicialmente, gostaria de destacar que toda avaliação é feita a partir de uma comparação. Neste caso, essa comparação poderia ser feita em duas direções. Uma delas em relação a outras faixas etárias e a outra em relação à juventude de épocas passadas. Em relação à primeira dimensão, me parece que o comportamento político da juventude não seja diferente do de outras faixas etárias. ¹Os que avaliam como baixa a participação política da juventude atual não podem afirmar que seja diferente da participação política das outras faixas. ¹⁰Existem parcelas da população passivas (e entre elas há jovens e também adultos), assim como existem parcelas da população com alta taxa de participação política, e entre elas podemos igualmente identificar jovens e adultos.

Logo, uma comparação entre faixas etárias não nos leva a concluir que seja baixa a participação política da juventude. Agora, em relação à outra dimensão, a comparação entre juventudes de épocas diferentes, podemos constatar diferenças que aparentemente levem algumas pessoas a afirmações do tipo “a juventude atual não está com nada”, “antigamente os jovens tinham maior consciência e atuação política”. E aqui, novamente, ¹¹devemos analisar a questão por partes. Jovens alienados e passivos sempre existiram ao lado de jovens conscientizados e ativos politicamente.

⁹Deve-se reconhecer que ⁵a proporção entre essas duas categorias muda com o tempo, ¹²tem épocas em que a proporção de jovens ativos se amplia e em outras épocas diminui. Mas esse aumento ou diminuição é uma expressão da sociedade como um todo e não de uma determinada faixa etária. Se numa época a parcela de jovens cresce e se torna mais intensa, ⁶é porque esse mesmo fenômeno se manifesta na sociedade como um todo. ²O comportamento juvenil expressa as tendências gerais da sociedade como um todo.

³A grande diferença está nos meios de que dispõem os jovens para desenvolver sua consciência crítica ⁷ou para manifestar sua postura política. Aí, sim, registramos mudanças radicais em relação a outras épocas.

⁴Atualmente, os jovens têm acesso aos meios de comunicação que permitem ampliar a velocidade e a abrangência da transmissão de ideias, o que oferece facilidades nunca antes disponíveis para a expressão política da juventude.

A minha resposta pode parecer otimista ⁸e tenho plena consciência de que ela é. Os jovens da atualidade não são diferentes dos jovens de outras épocas, aceitam ou rejeitam valores, assumem ou não atitudes políticas com a mesma postura dos jovens do passado, a

diferença não está no grau e sim na forma. ¹³Não muda o caminho, muda a forma de caminhar.

LUÍS DE LA MORA

Adaptado de www.cipo.org.br

6. (Uerj 2009) *Deve-se reconhecer que a proporção entre essas duas categorias muda com o tempo, tem épocas em que a proporção de jovens ativos se amplia e em outras épocas diminui.* (ref. 9)

A relação de sentido entre o fragmento grifado e o anterior, neste exemplo, poderia ser indicada pelo emprego do seguinte conectivo:

- a) porque
- b) conforme
- c) no entanto
- d) não obstante



TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Como e porque sou romancista

Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, ²passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra.

Muitas vezes, confesso, essa honra me arrancava bem a contragosto de um sono começado ou de um folgado querido; ³já naquela idade a reputação é um fardo e bem pesado.

Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, ⁴lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços ⁸que rompiam-lhes o seio.

Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas.

Nesse instante assomava à porta um parente nosso, o Revd.^o Padre Carlos Peixoto de Alencar, já assustado com o choro que ouvira ao entrar – ⁶Vendo-nos a todos naquele estado de aflição, ainda mais perturbou-se:

- Que aconteceu? Alguma desgraça? Perguntou arrebatadamente.

As senhoras, escondendo o rosto no lenço para ocultar do Padre Carlos o pranto e evitar seus ⁷remoques, não proferiram palavra. Tomei eu a mim responder:

⁷- Foi o pai de Amanda que morreu! Disse, mostrando-lhe o livro aberto.

Compreendeu o Padre Carlos e soltou uma gargalhada, como ele as sabia dar, verdadeira gargalhada homérica, que mais parecia uma salva de sinos a repicarem do que riso humano. E após esta, outra e outra, que era ele inesgotável, quando ria de abundância de coração, com o gênio prazenteiro de que a natureza o dotara.

Foi essa leitura contínua e repetida de novelas e romances que primeiro imprimiu em meu espírito a tendência para essa forma literária [o romance] que é entre todas a de minha predileção?

¹Não me animo a resolver esta questão psicológica, ⁵mas creio que ninguém contestará a influência das primeiras impressões.

JOSÉ DE ALENCAR

Como e porque sou romancista. Campinas: Pontes, 1990.

¹remoque: zombaria, caçoada

7. (Uerj 2011) *Vendo-nos a todos naquele estado de aflição*, (ref. 6)

O fragmento acima poderia ser reescrito, com o emprego de um conectivo.

A reescritura que preserva o sentido original do fragmento é:

- a) caso nos visse a todos naquele estado de aflição.
- b) porém nos viu a todos naquele estado de aflição.
- c) quando nos viu a todos naquele estado de aflição.
- d) não obstante nos ver a todos naquele estado de aflição.



TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Ler e crescer

¹Com a inacreditável capacidade humana de ter ideias, sonhar, imaginar, observar, descobrir, constatar, enfim, refletir sobre o mundo e com isso ir crescendo, a produção textual vem se ampliando ao longo da história. As conquistas tecnológicas e a democratização da educação trazem a esse acervo uma multiplicação exponencial, que começa a afligir homens e mulheres de várias formas. Com a angústia do excesso. A inquietação com os limites da leitura. A sensação de hoje ser impossível abarcar a totalidade do conhecimento e da experiência (ingênuo sonho de outras épocas). A preocupação com a abundância da produção e a impossibilidade de seu consumo total por meio de um indivíduo. O medo da perda. A aflição de se querer hierarquizar ou organizar esse material. ³Enfim, constatamos que a leitura cresceu, e cresceu demais.

⁴Ao mesmo tempo, ainda falta muito para quanto queremos e necessitamos que ela cresça. Precisa crescer muito mais. Assim, multiplicamos campanhas de leitura e projetos de fomento do livro. Mas sabemos que, com todo o crescimento, jamais a leitura conseguirá acompanhar a expansão incontrolável e necessariamente caótica da

produção dos textos, que se multiplicam ainda mais, numa infinidade de meios novos. Muda-se então o foco dos estudiosos, abandona-se o exame dos textos e da literatura, criam-se os especialistas em leitura, multiplicam-se as reflexões sobre livros e leitura, numa tentativa de ao menos entendermos o que se passa, já que é um mecanismo que recusa qualquer forma de domínio e nos fugiu ao controle completamente.

Falar em domínio e controle a propósito da inquietação que assalta quem pensa nessas questões equivale a lembrar um aspecto indissociável da cultura escrita, e nem sempre trazido com clareza à consciência: o poder.

Ler e escrever é sempre deter alguma forma de poder. Mesmo que nem sempre ele se exerça sob a forma do poder de mandar nos outros ou de fazer melhor e ganhar mais dinheiro (por ter mais informação e conhecer mais), ou sob a forma de guardar como um tesouro a semente do futuro ou a palavra sagrada como nos mosteiros medievais ou em confrarias religiosas, seitas secretas, confrarias de todo tipo. De qualquer forma, é uma caixinha dentro da outra: o poder de compreender o texto suficientemente para perceber que nele há várias outras possibilidades de compreensão sempre significou poder – o tremendo poder de crescer e expandir os limites individuais do humano.

Constatar que dominar a leitura é se apropriar de alguma forma de poder está na base de duas atitudes antagônicas dos tempos modernos. Uma, autoritária, tenta impedir que a leitura se espalhe por todos, para que não se tenha de compartilhar o poder. Outra, democrática, defende a expansão da leitura para que todos tenham acesso a essa parcela de poder.

Do jeito que a alfabetização está conseguindo aumentar o número de leitores, paralelamente à expansão da produção editorial que está oferecendo material escrito em quantidades jamais imaginadas antes, e ainda com o advento de meios tecnológicos que eliminam as barreiras entre produção e consumo do material escrito, tudo levaria a crer que essa questão está sendo resolvida. Será? Na verdade, creio que ela se abre sobre outras questões. Que tipo de alfabetização é esse, a que tipo de leitura tem levado, com que tipo de utilidade social?

ANA MARIA MACHADO

www.dubitoergosum.xpg.com.br

8. (Uerj 2011) Com a inacreditável capacidade humana de ter ideias, sonhar, imaginar, observar, descobrir, constatar, enfim, refletir sobre o mundo e com isso ir crescendo, a produção textual vem se ampliando ao longo da história. (ref. 1)

O trecho destacado acima estabelece uma relação de sentido com o restante da frase.

Essa relação de sentido pode ser definida como:

- a) simultaneidade
- b) consequência
- c) oposição
- d) causa



TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Recordações do escrívão Isaías Caminha

Eu não sou literato, detesto com toda a paixão essa espécie de animal. O que observei neles, no tempo em que estive na redação do *O Globo*, foi o bastante para não os amar, nem os imitar. ¹São em geral de uma lastimável limitação de ideias, cheios de fórmulas, de receitas, ⁹só capazes de colher fatos detalhados e impotentes para generalizar, curvados aos fortes e às ideias vencedoras, e antigas, adstritos a um infantil fetichismo do estilo e guiados por conceitos obsoletos e um pueril e errôneo critério de beleza. Se me esforço por fazê-lo literário é para que ele possa ser lido, pois quero falar das minhas dores e dos meus sofrimentos ao espírito geral e no seu interesse, com a linguagem acessível a ele. É esse o meu propósito, o meu único propósito. Não nego que para isso tenha procurado modelos e normas. Procurei-os, confesso; e, agora mesmo, ao alcance das mãos, tenho os autores que mais amo. (...) ⁵Confesso que os leio, que os estudo, que procuro descobrir nos grandes romancistas o segredo de fazer. ⁶Mas não é a ambição literária que me move ao procurar esse dom misterioso para animar e fazer viver estas pálidas *Recordações*. Com elas, queria modificar a opinião dos meus concidadãos, obrigá-los a pensar de outro modo, a não se encherem de hostilidade e má vontade quando encontrarem na vida um rapaz como eu e com os desejos que tinha há dez anos passados. Tento mostrar que são legítimos e, se não merecedores de apoio, pelo menos dignos de indiferença.

⁷Entretanto, quantas dores, quantas angústias! ²Vivo aqui só, isto é, sem relações intelectuais de qualquer ordem. Cercam-me dois ou três bacharéis idiotas e um médico mezinheiro, ¹⁰repletos de orgulho de suas cartas que sabe Deus como tiraram. (...) Entretanto, se eu amanhã lhes fosse falar neste livro - que espanto! que sarcasmo! que crítica desanimadora não fariam. Depois que se foi o doutor Graciliano, excepcionalmente simples e esquecido de sua carta apergaminhada, nada digo das minhas leituras, não falo das minhas lucubrações intelectuais a ninguém, e minha mulher, quando me demoro escrevendo pela noite afora, grita-me do quarto:

³- Vem dormir, Isaías! Deixa esse relatório para amanhã!

De forma que não tenho por onde aferir se as minhas *Recordações* preenchem o fim a que as destino; se a minha inabilidade literária está prejudicando completamente o seu pensamento. Que tortura! E não é só isso: envergonho-me por esta ou aquela passagem em que me acho, em que ¹¹me dispo em frente de desconhecidos, como uma mulher pública... ¹²Sofro assim de tantos modos, por causa desta obra, que julgo que esse mal-estar, com que às vezes acordo, vem dela, unicamente dela. Quero abandoná-la; mas não posso absolutamente. De manhã, ao almoço, na coletoria, na botica, jantando, banhando-me, só penso nela. À noite, quando todos em casa se vão recolhendo, insensivelmente aproximo-me da mesa e escrevo furiosamente. Estou no sexto capítulo e ainda não me preocupei em fazê-la pública, anunciar e arranjar um bom recebimento dos detentores da opinião nacional. ¹³Que ela tenha a sorte que merecer, mas que possa também, amanhã ou daqui a séculos, despertar um escritor mais hábil que a refaça e que diga o que não pude nem soube dizer.

(...) ⁸Imagino como um escritor hábil não saberia dizer o que eu senti lá dentro. Eu que sofri e pensei não o sei narrar. ⁴Já por duas vezes, tentei escrever; mas, relendo a página, achei-a incolor, comum, e, sobretudo, pouco expressiva do que eu de fato tinha sentido.

LIMA BARRETO

Recordações do escrívão Isaías Caminha. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

9. (Uerj 2013) Na descrição de sua situação e de seus sentimentos, o narrador utiliza diversos recursos coesivos, dentre eles o da adição. O fragmento do texto que exemplifica o recurso da adição está em:

- a) repletos de orgulho de suas cartas que sabe Deus como tiraram. (ref. 10)
- b) me dispo em frente de desconhecidos, como uma mulher pública... (ref. 11)
- c) Sofro assim de tantos modos, por causa desta obra, que julgo que esse mal-estar, com que às vezes acordo, vem dela, (ref. 12)
- d) Que ela tenha a sorte que merecer, mas que possa também, amanhã ou daqui a séculos, despertar um escritor mais hábil (ref. 13)

TEXTO PARA A PRÓXIMA QUESTÃO:

Pietro Brun, meu tetravô paterno, embarcou em um navio no final do século 19, como tantos italianos pobres, em busca de uma utopia que atendia pelo nome de América. Pietro queria terra, sim. Mas o que o movia era um território de outra ordem. Ele queria salvar seu nome, encarnado na figura de meu bisavô, Antônio. Pietro fora obrigado a servir o exército como soldado por anos demais (...). ¹Havia chegado a hora de Antônio se alistar, e o pai decidiu que não perderia seu filho. Fugiu com ele e com a filha Luigia para o sul do Brasil. ²Como desertava, meu bisavô Antônio foi levado em um bote até o navio que já se afastava do porto de Gênova. Embarcou como clandestino.

Ao desembarcar no Brasil, em 10 de fevereiro de 1883, Pietro declarou o nome completo. O funcionário do Império, como aconteceu tantas e tantas vezes, registrou-o conforme ouviu. Tornando-o, no mundo novo, Brum – com “m”. Meu pai, Argemiro, filho de José, neto de Antônio e bisneto de Pietro, tomou para si a missão de resgatar essa história e documentá-la.

³No início dos anos 1990 cogitamos reivindicar a cidadania italiana. Possuímos todos os documentos, organizados numa pasta. ⁴Mas entre nós existe essa diferença na letra. ⁵Antes de ingressar com a documentação, seria preciso corrigir o erro do burocrata do governo imperial que substituiu um “n” por um “m”. ⁶Um segundo ele deve ter demorado para nos transformar, e com certeza morreu sem saber. E, se soubesse, não teria se importado, porque era apenas o nome de mais um imigrante a bater nas costas do Brasil despertencido de tudo.

Cabia a mim levar essa empreitada adiante.

Há uma autonomia na forma como damos carne ao nosso nome com a vida que construímos – e não com a que herdamos. (...) Eu escolho a memória. A desmemória assombra porque não a nomeamos, respira em nossos porões como monstros sem palavras. A memória, não. É uma escolha do que esquecer e do que lembrar – e uma oportunidade de ressignificar o passado para ganhar um futuro. ⁷Pela memória nos colocamos não só em movimento, mas nos tornamos o próprio movimento. Gesto humano, para sempre incompleto.

⁸Ao fugir para o Brasil, metade dos Brun ganhou uma perna a mais. O “n” virou “m”. Mas essa perna a mais era um membro fantasma, um ganho que revelava uma perda.

(...)

⁹Quando Pietro Brun atravessou o mar deixando mortos e vivos na margem que

se distanciou, ele não poderia ser o mesmo ao alcançar o outro lado. ¹⁰Ele tinha de ser outro, assim como nós, que resultamos dessa aventura desesperada. Era imperativo que ele fosse Pietro Brum – e depois até Pedro Brum.

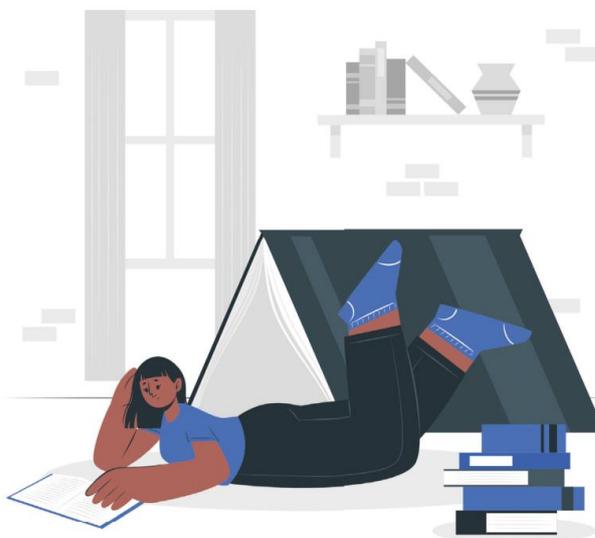
ELIANE BRUM

Meus desacontencimentos: a história da minha vida com as palavras. São Paulo: LeYa, 2014.

10. (Uerj 2017) Como desertava, meu bisavô Antônio foi levado em um bote até o navio que já se afastava do porto de Gênova. (ref. 2)

O trecho sublinhado estabelece com o restante da frase o sentido de:

- a) causa
- b) conclusão
- c) concessão
- d) conformidade



AULA 2

- Algumas considerações sobre o gênero conto;

“Quanto à invenção temática, o conto tem exercido, ainda e sempre, o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo”. (BOSI, 2006, p. 8)

“Se o romance é um traçado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra”. (BOSI, 2006, p. 8)

“Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção”. (BOSI, 2006, p. 8)

Quanto ao tema, o contista privilegia “situações históricas vistas na sua tipicidade”. (BOSI, 2006, p. 8)

ESTRUTURA DO CONTO

- O gênero literário conto é estruturado como uma narrativa curta que envolve apenas um conflito.
- O ápice da tensão neste gênero é chamado de **clímax**.
- Na construção do conto, existem os elementos da narrativa, que são: foco narrativo, tempo, espaço e verossimilhança.
- Por fim, deve-se destacar que a estrutura do conto é formada por situação inicial, desenvolvimento e situação final.

- Leitura e análise do conto *O arquivo*, de Victor Giudice;

O arquivo

No fim de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos.

João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

João preocupa-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. Mas não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

Uma tarde, quase no fim do expediente, foi chamado no escritório principal.

Respirou descompassado.

– Seu João. Nossa firma tem uma grande dívida com o senhor.

João baixou a cabeça em sinal de modéstia.

– Sabemos de todos os seus esforços. É nosso desejo dar-lhe uma prova substancial de nosso reconhecimento.

O coração parava.

– Além de uma redução de dezesseis por cento em seu ordenado, resolvemos, na reunião de ontem, rebaixá-lo de posto.

A revelação deslumbrou-o. Todos sorriam.

– De hoje em diante, o senhor passará a auxiliar de contabilidade, com menos cinco dias de férias. Contente?

Radiante, João gaguejou alguma coisa ininteligível, cumprimentou a diretoria, voltou ao trabalho.

Nesta noite, João não pensou em nada. Dormiu pacífico, no silêncio do subúrbio.

Mais uma vez, mudou-se. Finalmente, deixara de jantar. O almoço reduzira-se a um sanduíche. Emagrecia, sentia-se mais leve, mais ágil. Não havia necessidade de muita roupa. Eliminara certas despesas inúteis, lavadeira, pensão.

Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência.

A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho.

Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

– Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

– Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.

O chefe não compreendeu:

– Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

- Análise sobre as relações coesivas utilizadas no texto e suas implicações para a construção da coerência do conto.

EXERCÍCIOS

- Com a leitura do conto “O arquivo”, de Victor Giudice, responda ao que se pede.

1. Classifique as conjunções destacadas nos trechos a seguir, retirados do conto lido.

- a) João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, **embora** tenha sido um dos poucos contemplados.
-

- b) Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. **No entanto**, estava satisfeito.
-

- c) Acordava mais cedo, **e** isto parecia aumentar-lhe a disposição.
-

- d) Prosseguiu a luta.
Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.
-

- e) João preocupa-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. **Mas** não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.
-

- f) Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem **e** dois ônibus para garantir meia hora de antecedência.
-

- g) **Quando** completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia.
-

2. É possível observar, em alguns trechos, a ausência do conectivo ligando as orações. Porém, a relação de sentido pode ser depreendida pelo contexto. Observe.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

- Reescreva o parágrafo acima, inserindo conjunções entre os períodos de modo a garantir o sentido básico do fragmento.



AULA 3

- Elaboração de redação sobre o tema “As novas configurações do trabalho no Brasil”.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**As novas configurações de trabalho e as relações trabalhistas no Brasil em debate no século XXI**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Constituição de 1988 consolidou direitos dos trabalhadores

A [Constituição da República Federativa do Brasil](#), que hoje faz 30 anos, trouxe avanços significativos para os direitos dos trabalhadores. Várias garantias já existentes na CLT receberam status constitucional, alguns direitos foram ampliados e outros incluídos. Foi ela que garantiu aos trabalhadores a jornada de oito horas diárias e 44 horas semanais (antes eram 48 horas), o aviso-prévio proporcional, a licença-maternidade de 120 dias, a licença-paternidade e o direito de greve.

Alguns direitos que hoje são comuns nas relações trabalhistas formais são, na verdade, conquistas que resultaram de disputas políticas e incontáveis debates entre entidades patronais e sindicais durante os 20 meses de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1985. Entre eles estão os mecanismos de proteção contra a demissão arbitrária e a redução de salário. A nova Constituição prestigiou as relações coletivas de trabalho, com o fortalecimento da autonomia sindical, e a liberdade de organização, estendida aos servidores públicos. Também tornou constitucional o direito de greve para trabalhadores da iniciativa privada e do setor público.

Formalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 relacionou, no artigo 7º, os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e outros que visem à melhoria de sua condição social. No parágrafo único, listou os direitos assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos. No artigo 8º, estabeleceu a liberdade sindical; e, no artigo 9º, o direito de greve.

Disponível em: https://www.tst.jus.br/noticias/-/asset_publisher/89Dk/content/constituicao-de-1988-consolidou-direitos-dos-trabalhadores Acesso em 12 de maio de 2021

TEXTO II

constituição
30
Anos

Artigo 7º da Constituição Federal
São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

1 - Emprego protegido		19 - Férias anuais remuneradas
2 - Seguro-desemprego		20 - Licença à gestante
3 - FGTS		21 - Licença paternidade
4 - Salário mínimo		22 - Proteção do mercado de trabalho da mulher
5 - Piso salarial		23 - Aviso prévio
6 - Irredutibilidade do salário		24 - Redução dos riscos inerentes ao trabalho
7 - Salário não inferior ao mínimo para remuneração variável		25 - Adicional de remuneração para atividades penosas, insalubres ou perigosas
8 - Décimo terceiro 		26 - Aposentadoria
9 - Remuneração para trabalho noturno superior ao diurno 		27 - Assistência aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas até 5 anos de idade
10 - Proteção do salário		28 - Reconhecimentos das convenções e acordos coletivos de trabalho
11 - Participação nos lucros da empresa 		29 - Proteção em face da automação
12 - Salário-família		30 - Ação com limite de 2 anos após a extinção do contrato de trabalho
13 - Jornada de trabalho de 8 horas diárias 		31 - Seguro contra acidentes de trabalho
14 - Jornada de 6 horas para trabalho realizado em turno ininterrupto		32 - Igualdade de direitos entre o trabalhador permanente e avulso
15 - Repouso semanal remunerado		33 - Proibição de distinção entre profissionais
16 - Remuneração de hora extra		34 - Proibição de diferença de salário por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil
17 - Proibição de discriminação		
18 - Proibição de trabalho noturno, perigoso e insalubre a menores de 18 anos, e qualquer trabalho a menores de 16 anos salvo na condição de aprendiz a partir de 14 		



 **TST**
Tribunal Superior do Trabalho

Disponível em: https://www.tst.jus.br/noticias/-/asset_publisher/89Dk/content/constituicao-de-1988-consolidou-direitos-dos-trabalhadores Acesso em 12 de maio de 2021

TEXTO III

Trabalho informal

A geração de **trabalho informal** é uma característica dos processos de transformação que o trabalho vem sofrendo ao longo dos anos. Essas transformações acontecem devido ao processo de globalização, com novos empregos, novas conexões, interatividade e praticidade.

Com isso, os trabalhos informais possuem características específicas, como a falta de carteira assinada, direitos trabalhistas previstos em lei, auxílios de segurança social, como o auxílio-maternidade, auxílio-doença, entre outros. Dessa forma, trata-se daquela **atividade laboral que não é regulamentada pelo Estado**.

As causas desse tipo de trabalho são as mais variadas. Ele é uma realidade cada vez mais presente na sociedade, principalmente nos países emergentes. Ainda, antes de vermos algumas de suas causas, é necessário entendermos, de forma breve, as diferenças entre desemprego estrutural e desemprego conjuntural.

Desemprego estrutural é aquele que ocorre com a adoção de novas tecnologias em alguma etapa do processo ou em alguma função exercida na cadeia trabalhista. Como exemplos podemos citar a invenção do computador, que deixou sem emprego as pessoas que eram habilidosas com as máquinas de escrever, os datilógrafos.

Já o **desemprego conjuntural ocorre quando há uma crise econômica no país**, seja ela interna ou externa. Esse tipo de desemprego é mais fácil de ser revertido, pois acontece em um momento específico de crise. Quando a situação econômica melhorar, os empregos tendem a voltar.

Com base nisso, podemos citar **os dois tipos de desemprego como uma das causas da informalidade**, uma causa econômica. O trabalhador perde seu emprego e não consegue readaptar-se em outra função (desemprego estrutural), ou, em muitos casos, os empregadores decidem substituí-lo por uma mão de obra mais barata quando a situação melhora (desemprego conjuntural).

Outra causa pode ser encontrada na sociedade, uma **causa social**. Muitas pessoas não conseguem uma boa educação, escolarização. Devido a isso, não são qualificadas a candidatarem-se a uma vaga formal, o que leva ao emprego formal para garantir seu sustento e de quem mais depender delas.

Podemos citar, também, as **migrações populacionais**. Em muitas situações, pessoas saem de uma localidade em busca de regiões mais desenvolvidas para melhorar sua qualidade de vida. Entretanto, ao chegar a essas regiões, não possuem a qualificação exigida, ou são vítimas de preconceito (xenofobia), e não conseguem o emprego, partindo para a informalidade.

MATIAS, Átila. "Trabalho informal"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/empregos-informais.htm>. Acesso em 12 de maio de 2021.

TEXTO IV

Em dois anos, dobra o número de contratos de trabalho intermitente no Brasil. Modalidade de contratação foi instituída em 2017 com a Reforma Trabalhista. Em 2018, primeiro ano de vigência, trabalho intermitente representou 0,5% das contratações com carteira assinada; já em 2019, 1%.

Por Daniel Silveira, G1 — Rio de Janeiro
12/11/2020

Dados divulgados nesta quinta-feira (12) pelo [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística \(IBGE\)](#) mostram que, em dois anos, dobrou o número de trabalhadores contratados sob a modalidade de trabalho intermitente no Brasil. A Região Nordeste lidera, em proporção, esse tipo de contratação.

Esta é a primeira vez que o IBGE divulga dados sobre o trabalho intermitente. Ele foi instituído no Brasil a partir da Reforma Trabalhista, [que acaba de completar três anos](#). Trata-se de uma modalidade em que o trabalhador é contratado com carteira assinada, mas sem a garantia de jornada mínima de trabalho.

Sob o contrato intermitente, o trabalhador é chamado para o exercício de sua atividade de acordo com a necessidade da empresa que o contratou e, assim, pode ficar meses sem trabalhar e, conseqüentemente, sem remuneração.

Com base no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério da Economia, o órgão apontou que, em 2019, foram registradas mais de 155 mil contratações sob essa modalidade, o que representou 1% de todas os contratos com carteira assinada firmados no país.

O número é superior ao dobro do registrado em 2018, primeiro ano de vigência da nova Lei Trabalhista, quando foram registradas 71 mil contratos de trabalho intermitente, que representaram 0,5% dos contratos com carteira assinada.

Enquanto o número de contratos intermitentes aumentou em 117,5% na passagem de 2018 para 2019, o número total de carteiras assinadas aumentou em apenas 4,6% no mesmo período, o que dimensiona o avanço da nova modalidade de trabalho.

Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/11/12/em-dois-anos-dobra-o-numero-de-contratos-de-trabalho-intermitente-no-brasil.ghtml>. Acesso em 12 de maio de 2021.

TEXTO V

Especialistas analisam o empreendedorismo com otimismo para o ano de 2021

Victor Rosa
22/01/2021

Em 2020 o Brasil atingiu um número recorde de pessoas que iniciaram algum tipo de empreendimento. Segundo a pesquisa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), 25% da população adulta está envolvida na abertura de um

novo negócio ou com um negócio de até 3,5 anos de atividade. A expectativa é que este crescimento continue em 2021.

Especialistas e empreendedores acreditam que a pandemia do novo coronavírus, na realidade, facilitou que novas pessoas começassem a empreender. Para a jornalista Luciana Amâncio, que trabalha de forma autônoma há cerca de 4 anos, a pandemia trouxe uma situação devastadora de desemprego, mas também abriu o leque de oportunidades para surgir novos empreendedores.

“Acredito que 2020 se tornou um ano de oportunidade para pessoas que se viram desempregadas e começaram a empreender por necessidade e por consequência disso descobriram talentos grandiosos que talvez nunca fossem descobertos. Acredito que 2021 vai ser um ano mais potente neste sentido, ainda mais porque estamos saindo desta situação tão devastadora da pandemia”, pontua Luciana, que trabalha no ramo da assessoria de comunicação.

Luciana comenta que começou a empreender, mesmo sem saber, quando ainda era criança. Aos 12 anos, com vontade de ter seu próprio dinheiro, dava aulas de português e matemática para as crianças mais novas que ela e vendia produtos de catálogos de revista.

Posteriormente, já formada e trabalhando como CLT na equipe de comunicação de uma empresa, a jornalista percebeu que poderia ganhar mais se produzisse para ela.

(...)

Este pensamento de potencializar uma qualidade e ganhar mais em cima disso é uma das principais vantagens de se começar a empreender, segundo a gerente da Unidade de Atendimento Individual do Sebrae Bahia, Fernanda Gretz.

(...)

De acordo com Luciana, é importante não romantizar o empreendedorismo e nem acreditar que é tudo muito fácil.

“Eu tive a bênção de ter uma rede apoio da família - e que não é comum a todo mundo. Mesmo com esta rede de apoio não foi fácil, porque você sai de um campo seguro, como um emprego CLT, para um campo completamente incerto e sua vontade de fazer dar certo é o que mais conta e foi este o principal desafio”, disse a jornalista.

Os especialistas Fernanda Gretz e Matheus Floresta destacam justamente a instabilidade de ganhos e de tempo gasto como uma das desvantagens do empreendedorismo, que não oferece este valor fixo como em um emprego de carteira assinada.

“O empreendedor precisa dedicar uma quantidade de horas que muitas vezes não se tem uma noção antes. É um esforço muito maior de dedicação de horas, muitas vezes sem conseguir tirar férias. Além das receitas, que são com base no trabalho que se faz. Você depende das vendas, de prospectar clientes, de fechar negócios”, aborda Fernanda.

(...)

Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/economia/noticias/2154882-especialistas-analisam-o-empreendedorismo-com-otimismo-para-o-ano-de-2021> Acesso em 12 de maio de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aplicação da sequência didática, detalhada neste Guia Pedagógico, foi possível constatar que as atividades propostas para estimular a interpretação de textos e o estudo de elementos da coesão sequencial, a partir da leitura de um conto que aborda o tema do trabalho, podem contribuir para estimular a leitura crítica da realidade.

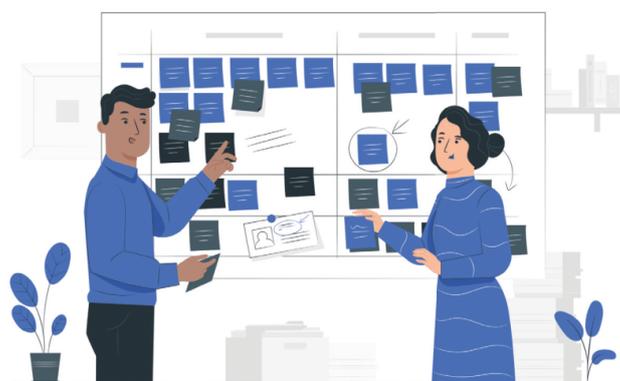
Analisando-se as produções de texto feitas pelos discentes como atividade final da SD, foi possível verificar que o aprendizado do conteúdo trabalhado foi, de modo geral, satisfatório, visto que foi constatado o uso de inúmeras conjunções ensinadas durante as aulas propostas.

Além disso, o tema trabalho, abordado tanto na leitura e análise do conto escolhido para a SD quanto no debate feito em aula, foi mencionado em todas as redações analisadas, evidenciando que as reflexões suscitadas foram assimiladas pelos estudantes.

Percebeu-se, ainda, por parte dos alunos, o interesse no estudo dos elementos de coesão sequencial e o reconhecimento da importância de se conhecer essas estratégias para a escrita de textos de diferentes gêneros, em especial, as redações dissertativo-argumentativas.

Assim, foi possível observar que as atividades propostas, culminando na produção escrita de uma redação dissertativo argumentativa como atividade final de uma sequência didática, pode despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem, de modo a contribuir para a análise crítica da realidade e estimular a participação dos jovens nos âmbitos do trabalho e da cidadania.

Espera-se que este Guia Pedagógico possa funcionar como mais uma possibilidade de instrumento de atividade para os professores de Língua Portuguesa.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo.** São Paulo: Cultrix, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GIUDICE, Victor. O arquivo. *In:* MORICONI, Italo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 382-384.

KLEM, Ana Paula Fernandes. **Educação Profissional e Tecnológica e Linguística Textual:** uma proposta de sequência didática para curso do Ensino Médio Integrado. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre, RS. Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AUTORES

ANA PAULA FERNANDES KLEM

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade e Insituto Martins. Graduada em Letras (Português e Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

THIAGO SOARES DE OLIVEIRA

Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Especialista em Língua Latina e Filologia Românica pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Graduado em Letras pela Universidade Castelo Branco. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.





**INSTITUTO
FEDERAL**
Fluminense



ANEXOS

ANEXO A — Conto de Victor Giudice

O arquivo

No fim de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos. João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

João preocupa-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. Mas não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

Uma tarde, quase no fim do expediente, foi chamado no escritório principal.

Respirou descompassado.

– Seu João. Nossa firma tem uma grande dívida com o senhor.

João baixou a cabeça em sinal de modéstia.

– Sabemos de todos os seus esforços. É nosso desejo dar-lhe uma prova substancial de nosso reconhecimento.

O coração parava.

– Além de uma redução de dezesseis por cento em seu ordenado, resolvemos, na reunião de ontem, rebaixá-lo de posto.

A revelação deslumbrou-o. Todos sorriam.

– De hoje em diante, o senhor passará a auxiliar de contabilidade, com menos cinco dias de férias. Contente?

Radiante, João gaguejou alguma coisa ininteligível, cumprimentou a diretoria, voltou ao trabalho.

Nesta noite, João não pensou em nada. Dormiu pacífico, no silêncio do subúrbio.

Mais uma vez, mudou-se. Finalmente, deixara de jantar. O almoço reduzira-se a um sanduíche. Emagrecia, sentia-se mais leve, mais ágil. Não havia necessidade de muita roupa. Eliminara certas despesas inúteis, lavadeira, pensão.

Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência.

A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivía nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho.

Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

– Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

– Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.

O chefe não compreendeu:

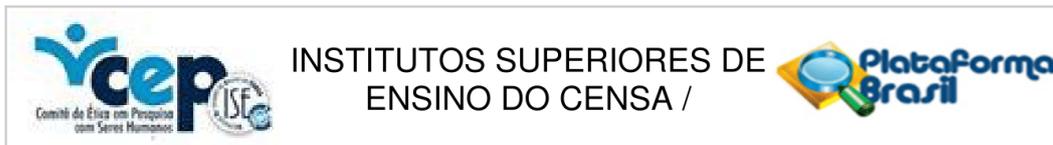
– Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

ANEXO B — Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Profissional e Tecnológica e Linguística Textual: uma proposta de Sequência Didática para curso do Ensino Médio Integrado

Pesquisador: ANA PAULA FERNANDES KLEM

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45638821.0.0000.5524

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.667.546

Apresentação do Projeto:

Educação Profissional e Tecnológica e Linguística Textual: uma proposta de Sequência Didática para curso do Ensino Médio Integrado

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como a leitura e a interpretação de um conto que aborda a temática do mundo do trabalho pode funcionar como um recurso didáticopedagógico no processo de ensino-aprendizagem que estimule a análise crítica da realidade e permita o estudo da coesão e da coerência textual, a partir do conteúdo das conjunções coordenativas e subordinativas, para a disciplina de Língua Portuguesa no Curso Técnico Integrado ao Ensino

Médio em Meio Ambiente, no Instituto Federal Fluminense campus Campos Guarus.

Objetivo Secundário:

Traçar algumas considerações históricas sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a partir de um duplo olhar: um que considera o percurso histórico do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional Tecnológica; outro que aborda a questão da integração curricular no século XXI.

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139

Bairro: Centro

CEP: 28.035-310

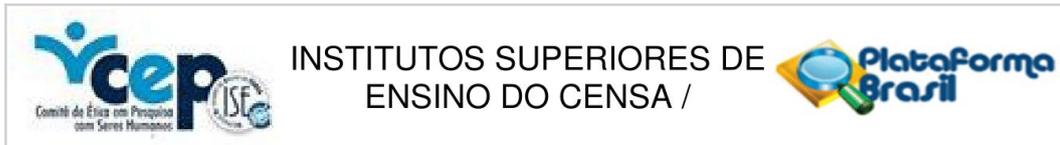
UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

Telefone: (22)2726-2727

Fax: (22)2726-2721

E-mail: cepisecensa@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.667.546

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que envolvem o participante nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação e à divulgação de informações. A fim de minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a guardar sigilo em relação aos nomes dos envolvidos na pesquisa.

Benefícios:

Contribuição para a construção de conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

apresentados

Recomendações:

Substituir o verbo no objetivo primário.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

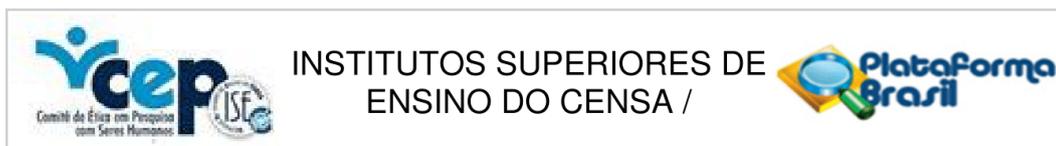
Não há pendências que impeçam o estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1716499.pdf	15/03/2021 14:18:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/03/2021 14:15:48	ANA PAULA FERNANDES KLEM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAUT.pdf	15/03/2021 14:12:43	ANA PAULA FERNANDES KLEM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/03/2021 14:08:50	ANA PAULA FERNANDES KLEM	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	15/03/2021 14:04:18	ANA PAULA FERNANDES KLEM	Aceito

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139
Bairro: Centro **CEP:** 28.035-310
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2726-2727 **Fax:** (22)2726-2721 **E-mail:** cepisecensa@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.667.546

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 23 de Abril de 2021

Assinado por:
Nilo Terra Arêas Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139

Bairro: Centro

CEP: 28.035-310

UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

Telefone: (22)2726-2727

Fax: (22)2726-2721

E-mail: cepisecensa@gmail.com