

**GÊNEROS TEXTUAIS** na ESCOLA:  
da compreensão à produção

**Adair Vieira Gonçalves**

**UF**  
**GD** editora

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Impressão: Gráfica e Editora De Lis | Várzea Grande | MT

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

---

407      Gonçalves, Adair Vieira  
G635g      Gêneros textuais na escola : da compreensão à produção. /  
Adair Vieira Gonçalves. – Dourados, MS: Ed.UFGD,  
2011.  
272p .

Apresentado originalmente como tese de doutorado

ISBN  
978-85-61228-76-7

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa  
- Ensino. 3. Linguística aplicada. 4. Produção de textos. 5. Elaboração de  
resumos e resenhas – Estudo e ensino. I. Título.

---

Este livro é dedicado a colegas que embarcaram comigo numa viagem que tinha como objetivo ensinar Língua Portuguesa de forma agradável e eficaz: Maria Celeste da Silva Poló, Maria de Lourdes Baraldi Abrahão, Maria Urbana da Silva, Elza Rita Moraes de Campos, Cidinha Baracat. Dedico ainda o livro à direção, aos professores e alunos da Cooperativa de Ensino de Birigui. Nesta instituição, muito aprendi, pesquisei, me qualifiquei.

**A Cristiane, Filipe e Júlia.**



## SUMÁRIO

15	Introdução
	CAPÍTULO 1
25	<b>Gêneros Textuais: Introdução</b>
26	1.1. Gêneros: definição e função
33	1.2. Por uma concepção sócio-interacionista discursiva
41	1.3. Vygotsky: teorização (in) acabada?
43	1.4. Interacionismo Sócio-Discursivo e seu projeto teórico
49	1.4.1. As capacidades de ação/O contexto de produção
52	1.4.2. A ação de linguagem
55	1.4.3. Capacidades discursivas: gerenciamento da estrutura geral do texto
66	1.4.4. As sequências textuais
72	1.4.5. Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal
72	1.4.6 Mecanismos de conexão
76	1.4.7. Espaços de jogos da dialogia: mecanismos enunciativos (vozes e modalizações)

## CAPÍTULO 2

- 81**     **A Sequência Didática (SD): Apresentação de um Procedimento/ A Transposição Didática**
- 90**     2.1. Os gêneros escolares: uma questão polêmica
- 95**     2.2. Pressupostos teóricos: o modelo didático
- 99**     2.3. A construção dos modelos didáticos dos gêneros: resumo escolar/acadêmico
- 106**    2.4. A construção do modelo didático do gênero Resenha Crítica
- 113**    2.5. Das práticas monológicas de correção de textos às correções dialógicas por meio das listas de constatações/control
- 125**    2.6. Interlocução e dialogismo (ou da produção de sentido)
- 130**    2.6.1. Por uma avaliação formativa

## CAPÍTULO 3

- 141**    **Aspectos Burocráticos de uma Pesquisa em Linguagem**
- 144**    3.1. Escola, alunos: o mapa da pesquisa
- 147**    3.2. Da construção das Sequências Didáticas

## CAPÍTULO 4

- 153**    **A Sequência Didática Aplicada em Sala de Aula: Engenharia Didática e Análises**
- 154**    **Resumo Escolar/Acadêmico**
- 188**    4.1. Conclusões do capítulo

CAPÍTULO 5

**205 A Sequência Didática Aplicada em Sala de Aula: Engenharia Didática e Análises: Resenha Crítica**

**235 5.1. Conclusões do capítulo**

**250 Considerações finais**

**259 Referências Bibliográficas**

**271 Anexo: Truculência na internet**



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A-A	Interação Aluno consigo mesmo
A1-A2	Interação: um aluno corrige a produção de texto do outro
ATD	Atividades de Linguagem, Textos e Discursos
COEB	Cooperativa de Ensino de Birigui
EX	Exemplo
PARÁG	Parágrafo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática
ISD	Interacionismo Sócio- Discursivo
R	Resumo
RE	Resenha Crítica
SD01	Sequência Didática 01
SD02	Sequência Didática 02



## APRESENTAÇÃO

O amor ao saber e a paixão pelo trabalho são duas características marcantes no prof. Adair Vieira Gonçalves. Obstinado na procura por formas que possibilitem à escola investir na melhoria da qualidade da relação que se constrói entre estudantes e sua língua materna, como uma das condições para se lhe alcançar a proficiência, consagra considerável parcela dos anos de sua vida aos estudos, por conhecimentos e técnicas que lhe permitam fundamentar-se cientificamente nesta trajetória. Não lhe faltam disposição, coragem, sagacidade, persistência, determinação.

*Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção* constitui-se em uma prova concreta disso. O livro traduz essa busca e evidencia a preocupação do prof. Gonçalves com práticas pedagógicas alternativas que possam imprimir mais qualidade ao ensino/aprendizagem do Português. Originalmente sua tese de doutorado, a obra inscreve-se no âmbito da Linguística Aplicada; volta-se em particular para a produção de textos com base na noção de gêneros tomada de empréstimo junto às mais recentes pesquisas implementadas na Europa. Melhor: ampara-se em propostas teórico-metodológicas cruciais aos objetivos delineados pelo autor, que vai bebê-las diretamente na fonte: o grupo de Didática da Universidade de Genebra, Suíça.

Assim, alicerçado sobretudo nos princípios que regem o Interação Sócio-Discursivo (ISD), o prof. Gonçalves traz-nos os resultados, embora parciais, relativos a uma perspectiva de produção apoiada em um mecanismo que se convencionou chamar de Sequências Didáticas (SDs), cujo objetivo primeiro, entre outros, é criar contextos específicos de produção e desenvolver atividades tais, de modo

a dar melhores condições ao estudante para adquirir/construir capacidades em determinado gênero em situações de comunicação diversas.

O trabalho investiga os procedimentos por meio dos quais sequências didáticas podem constituir-se, no momento de uma reescrita interativa dos textos - interação envolvendo os próprios estudantes, além do professor -, como ferramentas importantes para a maior eficácia na produção dos gêneros *resumo escolar/acadêmico e resenha crítica*. Estas SDs, vale dizer, encontram-se associadas a um quadro que expõe um conjunto de peculiaridades pertinentes a cada um dos gêneros em foco e serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento quando daquela reescritura, a partir de interlocuções/intervenções diferenciadas.

Para a análise dos textos de que se vale na implementação de sua pesquisa, o prof. Gonçalves conduz-se por meio de duas técnicas. Na primeira, avalia as produções orientando-se por aquele conjunto de peculiaridades, específica, pois, de cada gênero, que se configura como uma espécie de lista de controle/constatações. Na segunda, dirige o olhar para os procedimentos de análise de textos, quais sejam, capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, defendidas pelo grupo de Didática da Universidade de Genebra UNIGE/FAPSE.

O trabalho serve-se metodologicamente da pesquisa qualitativa conhecida como pesquisa-ação, de natureza social, empírica, relacionada à resolução de um problema coletivo em que o pesquisador dela participa de forma cooperativa. Os textos escritos utilizados, produzidos por estudantes do Ensino Médio, foram coletados em uma instituição particular, antes e após a aplicação das sequências didáticas. As intervenções nas produções, como parte do processo de reescrita interativa, diferenciam-se em sua forma conforme as ações interlocutivas se definam em torno das relações estabelecidas, por um lado, entre professor e estudantes e, por outro, entre os próprios estudantes,

com o objetivo de verificar se ocorreram modificações qualitativas importantes, no momento de utilização daquelas listas de controle/constatações e das respectivas reescritas, em oposição à prática tradicional que toma o docente como o único corretor/leitor da produção do estudante.

Os resultados alcançados pela pesquisa do professor Gonçalves, embora preliminares, projetam-se em favor destas modificações, isto é, deixam visíveis os benefícios proporcionados pela proposta de intervenção que o professor defende, observados em termos da construção de uma nova representação, pelo estudante, para as características funcionais dos gêneros estudados. Em outras palavras, estes estudantes, após as atividades organizadas e monitoradas pelo professor, revelam, via de regra, maior compreensão de estruturas e características dos gêneros, particularmente, segundo Bakhtin, no que se refere ao seu conteúdo temático, à sua construção composicional e ao seu estilo. Assim, nos gêneros estudados foram percebidos, após as reescritas, progressos variáveis no que diz respeito à conquista de sua proficiência. São avanços que, em geral, podem ser considerados significativos, sobretudo em confronto com a fase anterior, reveladora de deficiências linguísticas de ordem vária.

*Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*, por meio de uma linguagem simples, objetiva e segura, possui o mérito de ousar na ruptura do tradicional, sem se limitar a oferecer apenas uma análise diagnóstica ou uma proposição teórica com bom potencial de exequibilidade. Vai à sala de aula e, sem se prender a um receituário ingênuo, dimensiona concretamente o tratamento do problema daquelas deficiências exibidas pelos estudantes, sem promessas inconsequentes ou mirabolantes. Méritos inegáveis do autor e da seriedade com que executou a pesquisa em causa.

**Odilon H. Fleury Curado**



## INTRODUÇÃO

Numa extensa lista de desacertos, como sintomas dos problemas que afetam o sistema educacional brasileiro, destaca-se o conhecido baixo nível de leitura e compreensão de textos por parte dos alunos, sobretudo na variedade padrão escrita, ainda que tenham ido à escola por diversos anos. São várias as evidências deste fraco desempenho: as redações dos vestibulandos, há tempos objeto de intenso estudo de diversos pesquisadores, revelam, frequentemente, persistentes *déficits* de leitura.

No meio estudantil, sabemos que são graves os problemas de escrita, cujas manifestações não deveriam, em tese, ter ultrapassado os limites do Ensino Fundamental. Um claro indicativo desse desajuste pode ser encontrado em pesquisa realizada pelo PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos -, no qual, em 2003, o Brasil passou do último lugar para o 37º lugar dentre 40 países. O Programa constatou que nossos alunos são “analfabetos funcionais”, isto é, conseguem até ler um texto, mas são incapazes de reconhecer o tema principal e fazer uma conexão simples entre uma informação e seu uso cotidiano. Eles acabam respondendo pelo que acham e não pelo que, evidentemente, está escrito; são capazes, segundo o documento, apenas de extrair as informações que estão na superfície textual.

O INEP, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, órgão ligado ao Ministério da Educação, diz que a deficiência observada no ENEM deve-se “à falta de bagagem de conhecimento que daria sentido aos textos”. Será? O ministro e a coordenadora do exame atribuíram o

fracasso à pouca leitura e, na eventualidade desta, à dificuldade de interpretação.

Estudos do MEC<sup>1</sup> constatam que os níveis de leitura e aprendizado da matemática de grande parte dos estudantes estão entre o intermediário e o muito crítico. O nível intermediário significa ter habilidades insuficientes para a série em que o estudante se encontra, e o nível “muito crítico” significa que os estudantes não desenvolveram habilidades de leitura e ainda não são capazes de assimilar informações da estrutura profunda do texto.

Esse conjunto de notícias faz-nos lembrar do mito de Sísifo. Conta a mitologia que Sísifo foi condenado a, incessantemente, rolar uma pedra até o cume de uma montanha. De lá, a pedra cairia devido ao seu peso, e, novamente, Sísifo tinha de reconduzir a pedra ao topo. De acordo com o mito, ele sabia do rapto da ninfa Egina e guardou o segredo para aproveitar-se dele, em alguma circunstância. Irritado, o senhor do Olimpo enviou a morte (*Thánatos*) às terras de Sísifo. Astuto que era, aprisionou a morte num calabouço e, por isso, durante muito tempo, ninguém morreu no mundo. O pai dos deuses, forçosamente, exigiu a libertação da morte e, como consequência, fez de Sísifo, com a libertação da morte, a primeira vítima. O castigo - rolar a pedra - foi instituído por Platão. Na época, com muita razão, Platão afirmava que nada pode haver de mais terrível que um trabalho inútil e sem esperança.

Trazendo o episódio para nosso contexto investigativo, face às deficiências linguísticas observadas, em nada adiantará apenas constatar dados estatísticos, apregoar receitas milagrosas, maldizer a classe política, apontar eventuais culpados para os problemas, ou, como no

---

1 Dados obtidos no jornal *Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano do dia 23 de abril de 2003.

caso específico de nossa pesquisa, sugerir a produção de gêneros escritos e sua consequente reescrita. Isso seria como o trabalho de Sísifo, inútil e sem esperança.

A par dos efeitos negativos inferidos do mito, e tentando avançar, nossa preocupação é com a aprendizagem efetiva de textos a partir de sequências didáticas (atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira sequencial), com o intuito de levar os estudantes a ser mais proficientes nos gêneros orais e escritos, e, como corolário, na lista de controle/constatações (lista constitutiva das características de um determinado gênero. Cada gênero é constituído por determinadas características, que, neste trabalho, serão utilizadas no momento da intervenção do professor) como instrumento eficaz de reescrita da produção, apoiando-nos, obviamente, em pesquisadores que tratam da avaliação formativa.

Contrapondo-nos a uma tendência de correção convencional, de bases monológicas, propomo-la interativa (a partir de sequências didáticas) e a partir da noção de gêneros textuais, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de investigar-lhe a eficácia metodológica na consecução escrita de gêneros escritos de alunos do Ensino Médio, em um contexto específico. A reescrita interativa são, em suma, comentários de natureza interlocutiva, para além do que se costuma fazer ao se anotarem, nas margens da folha de redação do estudante, simplesmente os ajustes às suas eventuais transgressões. Talvez seja essa uma das razões de serem feitos após o texto. Propomos algo como “bilhetes<sup>2</sup>”; às vezes, até parecem pequenas cartas. Tais bilhetes (ou pequenas anotações) serão, como se verá no capítulo de

---

2 Tais bilhetes poderão ser escritos pelo professor, pelo próprio aluno ao intervir na sua redação ou, ainda, por outro colega de sala, mas tendo em vista a lista de constatações/ controle do gênero.

análise, desenvolvidos/escritos a partir da lista de constatações<sup>3</sup>. A revisão interativa (neste livro, por meio de SDs e listas de controle) pretende suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno. Além disso, a proposta interlocutiva de correção oferece uma concreta possibilidade ao professor de atuar interativamente com o aluno por meio da escrita.

Creemos ser a reescrita, nesses termos, a possibilidade real de uma dinâmica de ressignificação textual, daí entendermos esta reescrita imprescindível, particularmente quando a produção é vista como processo, envolvendo planejamento, verbalização e construção, não se pondo como produto acabado. Assim sendo, o discente poderia perceber que uma das características da linguagem é a sua incompletude e que o seu desdobramento de monológica em dialógica, isto é, para o outro, pode dar-se justamente na interatividade constituída entre os interlocutores.

O estudo da revisão/reescrita de textos, como uma das etapas da produção de textos, tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores no Brasil e fora dele. No Brasil, merecem destaque trabalhos de Geraldi (1990), Góes (1993), Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), Landsmann (1995), Menegassi (1998); Marcuschi (2001), Abaurre *et al* (2002), entre outros. No exterior, principalmente na França, na Suíça e nos Estados Unidos, também surgiram trabalhos diversos como os de Spoelders, Yde (1991), Schneuwly & Dolz (2004), entre tantos outros. O assunto, nos últimos dez anos, tem sido frequente objeto de dissertações de mestrado e teses de doutoramento e, sobretudo, aparece como uma tônica nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e em diversos outros documentos oficiais da Secre-

---

<sup>3</sup> As palavras controle/constatações referindo-se às listas de monitoramento da aprendizagem são entendidas como sinônimas neste trabalho.

taria de Educação do Estado de São Paulo, como o *Ensinar e Aprender: Impulso Inicial de Língua Portuguesa* (Projeto Correção de fluxo), cujo objetivo é combater a defasagem idade/série na rede pública de ensino.

Por ocasião do mestrado (Cf. GONÇALVES, 2002), pudemos investigar de que forma a concepção interacionista da linguagem pôde facilitar a instauração da escrita de textos argumentativos. Contrapondo tal concepção às outras (linguagem como reflexo do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação), e com base na definição de texto segundo as correntes mais recentes de estudos da linguagem, estudamos de que forma um texto dissertativo deve configurar-se quando se tenciona intersubjetivo, dialógico. Pudemos constatar que, instauradas práticas interacionistas no ambiente de sala de aula, em confronto com práticas monológicas de linguagem, aquelas práticas dialógicas, em maior ou menor grau, suplantaram as monológicas. Deste modo, a pesquisa que ora se delineia pretende investigar outro polo da etapa de produção de um texto: a correção.

Outro motivo, não menos importante, que nos instiga à pesquisa refere-se ao fato de o pesquisador/autor do livro ser professor do ensino médio e superior e, por conseguinte, o trabalho com a produção/correção, ainda que árdua, é constante. Intriga-nos, observando a prática de outros docentes e avaliando-nos em nossa própria prática, a reiteração de diversas inadequações em situações diferentes de escrita de um texto de um mesmo aluno. Ao verificar que o modelo de correção de textos (redações escolares) mais encontrado, segundo Serafini (1995) e Ruiz (2001), relaciona-se às modalidades Indicativa, Resolutiva e Classificatória, nosso objetivo é fazer intevir em dois gêneros distintos (resumo escolar/acadêmico<sup>4</sup> e resenha crítica) uma modalidade

---

4 A denominação resumo, resumo escolar/acadêmico será fluante ao longo do tex-

de correção de textos entendida aqui como interativa, a partir de uma lista de constatações dos gêneros postos em discussão, aplicadas após as SDs respectivas aos gêneros.

A desejável originalidade do presente livro residiria, sobretudo, nos sujeitos cuja produção nos servirá de análise: alunos do ensino médio, provenientes de instituições onde atuamos como docente. Diversos trabalhos congêneres publicados sobre o tema referem-se, na definição do seu *corpus*, ou a estudantes do ensino fundamental I (1ª a 4ª séries), como em Góes (1993), ou a estudantes do ensino superior, como em Fiad e Mayrink-Sabinson (1994); ou a crianças em momentos iniciais de aquisição da escrita, como em Abaurre *et al* (2002). Outra (possível) originalidade é a de aplicar as listas de controle/constatações a gêneros escritos, no contexto de ensino brasileiro. Nele, como atesta Ruiz (2001) em sua pesquisa, a correção das produções escritas, por parte dos professores, majoritariamente ocorre somente a partir de indicações, resoluções, classificações, na terminologia de Serafini (1995), estritamente monológicas, portanto.

A escolha dos nossos sujeitos (estudantes do ensino médio) deve-se a dois fatores: o primeiro, de natureza prática, está relacionado, como já dito, à circunstância de o pesquisador ter trabalhado com o ensino médio particular e, atualmente, professor do ensino superior, o que tende a facilitar a coleta dos dados para análise. Outro motivo, de natureza hipotética, refere-se ao fato de estes estudantes, na iminência de concorrer a uma vaga na universidade, serem submetidos a um ensino sistemático do Português, descontada a etapa pré-escolar, há onze anos, fazendo pressupor-lhes uma proficiência no uso da língua materna. Os estudantes cujas redações se constituirão em

---

to, já que, para este trabalho, possuem a mesma significação.

objeto análise do *corpus* (em número de vinte<sup>5</sup>) frequentavam o ensino médio da Cooperativa de Birigui/SP – COEB.

É importante frisar que estes estudantes, ao serem questionados sobre determinadas opções linguísticas, colocam-se como leitores de seus próprios textos (A1-A2; A-A) e, assim, reelaboram-nos, refazem-nos a partir de seus próprios conhecimentos de escrita, das sequências didáticas aplicadas em sala de aula, das características específicas de cada gênero trabalhado. A atividade de reescrita textual significa escolher, dentre outras possibilidades virtuais, aquelas que se “conformam” à dependência da intenção do produtor e de seu destinatário.

O presente trabalho, por outro lado, justifica-se também pela extrema necessidade de fazer chegar ao Brasil, cada vez com maior intensidade, parte das pesquisas efetuadas no âmbito do ensino de gêneros textuais que tomam como referência o ISD. Tais trabalhos, desenvolvidos pela chamada “equipe de Genebra”, fazem-se cada vez mais prementes dadas as deficiências no ensino brasileiro, diante, especificamente falando, da leitura e da produção de textos, como apregoam os índices de pesquisas assinalados no início do capítulo. Esta pesquisa vai, então, juntar-se a outras pesquisas produzidas por pesquisadores brasileiros em outras instituições.

Por meio de uma intervenção escrita, de fundamento dialógico, o estudo a ser aqui desenvolvido tem o propósito básico de oferecer condições que possam favorecer a proficiência linguística, especialmente em gêneros escritos dos estudantes envolvidos. Se o diálogo

---

5 A instituição, em 2006, época da coleta dos textos, contava com 81 alunos matriculados no Ensino Médio. Portanto, cremos ter um número representativo desse universo. Os dados coletados referem-se à 2ª e à 3ª séries. Vale lembrar que todos os estudantes matriculados nestas duas séries produziram os gêneros resumo escolar/acadêmico e resenha crítica. O número deve-se, também, ao fato de trabalharmos com 2 gêneros e, para os objetivos deste livro, acordamos que 10 produções de cada gênero seriam suficientes para a amostragem.

caracteriza a linguagem e, através dele, o indivíduo, fazendo significar, realiza ações, atua, age sobre o “outro”, o objetivo central é, restritamente, ao trabalhar com uma das etapas da produção textual (a correção interativa), atuar no escrito a fim de efetivar a pertinência/adequação daquela interação comunicativa e, conseqüentemente, ajudar o discente na construção do sentido pretendido, instituindo-se como sujeito do seu discurso, por meio, neste trabalho específico, do construto teórico do Interacionismo Sócio-discursivo.

Tal intervenção, cremos, e, enfim, pelas análises realizadas, tende a possibilitar, sem dúvida, a propalada maior proficiência escrita nos gêneros. Isso se justifica pelo fato de a relação interlocutiva se concretizar no trabalho conjunto dos seus sujeitos (professor/estudantes), por meio de operações com as quais se determina, nos textos, a semanticidade dos recursos expressivos usados. De outro modo, os discursos produzidos são significativos na medida em que estão ligados a um processo em que “eu e tu” se aproximam do mundo através dos significados que implementam (GERALDI, 1995). Uma vez que o objetivo deste estudo, vinculado à área de Ensino da Língua Portuguesa e associado à Linguística Aplicada, é contribuir para a tentativa de solucionar um problema observado no momento de intervenção do docente nos textos escritos dos estudantes, pretendemos, especificamente: averiguar em que medida a reescrita interativa, por meio da lista de controle/constatações (por ora, é uma lista contendo as características fundamentais de um gênero), juntamente com as SDs, pode propiciar maior eficiência comunicativa dos educandos. Sobre tudo, pretendemos dispor de observações concretas daquilo que os estudantes realmente fazem com este instrumento (*grille*), lista de constatações durante a produção/revisão de textos, no que concerne aos dois gêneros a serem analisados, já que a reescrita de textos parece-nos ser o momento privilegiado em que o agente-produtor, em interações

diversas, procura fazer uma autorreflexão e interpretação, tomando uma distância temporal, sobre sua própria escrita e, dessa forma, procura soluções para os problemas aventados. Dadas as mudanças de interlocução (A1-A2; P-A; A-A), verificar se há modificações qualitativas substanciais, no momento de utilização das listas de controle e sua respectiva reescrita, em comparação com a prática mais tradicional, que costuma ter o docente como único corretor da produção escrita.

Feitas as ponderações iniciais, é necessário traçar o panorama do livro. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo a partir do construto teórico de Bronckart (2003; 2006), tecendo considerações sobre as capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas, além das conceitualizações acerca dos gêneros textuais de Bakhtin (1997[1929]; 2000[1952/1953]) das formulações vygotkianas sócio-interacionistas.

No segundo, fortemente influenciado pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra-FAPSE/UNIGE, apresentamos as definições de Transposição Didática, Modelo Didático e Agrupamento de Gêneros, que constituem elementos importantes para a construção dos objetos ensináveis nas Sequências Didáticas, a partir de agora, SD. Sobretudo, apresentamos considerações necessárias sobre como se produzem os sentidos na presente pesquisa (Cf. Interlocução e produção de sentidos), além de traçarmos um pequeno panorama das práticas monológicas de correção de textos, até chegarmos ao nosso objeto: intervenção docente por meio de Sequências Didáticas e Listas de Controle/Constatações. Por fim, nesta mesma seção, apresentamos ainda considerações sobre a Avaliação Formativa, que se coaduna com nosso objeto de análise, além de reflexões sobre as consignas de escritura. No terceiro, apresentamos os aspectos diretrizes da pesquisa, como a organização/produção das sequências di-

dáticas. Os capítulos seguintes (quarto, quinto) foram reservados às análises das produções escritas dos estudantes que compuseram nosso corpus. Para tal, anterior às análises, apresentamos o movimento de didatização em sala de aula, os módulos com seus respectivos dias de aplicação e objetivos, além de tabelas explicativas de como se produziram as Listas de Controle/Constatações e, finalmente, anterior a cada gênero em análise, apresentamos as listas que nos guiarão durante as análises. O quarto capítulo foi reservado à análise dos resumos; no quinto, apresentamos a análise das Resenhas Críticas. Em seguida, apresentamos nossas considerações (quase) finais.

## CAPÍTULO 1

### **Gêneros Textuais: Introdução**

A década de 60 do século passado foi marcada, no âmbito dos estudos de linguagem, como uma época de crise. A enunciação surge como o signo do “problema”. Nesta época, surgem teorias linguísticas sócio-interacionistas, como a Pragmática, a Sociolinguística, a Linguística Textual. A partir de então, muda-se o foco dos estudos iminentes, de preocupação com o sistema, e surgem vários estudos sobre o uso da linguagem.

A partir dos anos 80, a Linguística Textual empenha suas discussões em torno dos fatores de textualidade, centrados no texto (coesão e coerência), e dos fatores voltados para os seus usuários, os chamados fatores pragmáticos (situacionalidade, intertextualidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade).

Nosso trabalho filia-se à corrente epistemológica do Interacionismo sócio-discursivo, daqui para frente, ISD. Dentro desta corrente, Bronckart (2006, p.122) vê a linguagem não somente como um meio de expressão estritamente psicológico, mas também como “instrumento fundador e organizador” dos processos psicológicos nas suas dimensões estritamente humanas. Ou seja, em síntese, o ISD filia-se “a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o “agir”) e o pensamento consciente”, Bronckart (2006, p.122), constata não só que “a atividade de linguagem se reali-

za concretamente sob a forma de textos, que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana” (p. 104), senão também que tais textos se distribuem em gêneros diversos indexados no meio social e, sobretudo, agrupados num arquitexto de uma comunidade.

Nosso objeto de estudo procurará abarcar a questão dos gêneros textuais, tendo como construto teórico o ISD, passando pelo movimento de transposição didática através de sequências didáticas para o ensino de língua materna e, por fim, a correção interativa via lista de constatações do gênero. Por conseguinte, nosso foco será centrado no aluno, com a análise do seu desenvolvimento em práticas de linguagem em dois gêneros (resumo escolar/acadêmico e resenha crítica), tendo como objetivo avaliar estas práticas de ensino. Fazemos o convite aos leitores deste trabalho para embarcar nesta viagem em prol do ensino da Língua Materna.

### 1.1. Gêneros: definição e função

Começamos a trajetória fazendo a referência etimológica do termo. A origem remonta ao indo-europeu significando “gerar, produzir”. No latim, *gênnus, èris* “nascimento, descendência, origem; raça, tronco”. No grego, “*gênos, eos*”; em português e em espanhol, de acordo com o dicionário Houaiss, terá como étimo o pl. *genèra*, que, posteriormente, ao se tornar singular, é tomado como de 2ª declinação *\*genèrum*; ver *gen-*. No Brasil, a propagação do termo ocorre com a divulgação dos PCNs de Língua Portuguesa, a partir de 1996.

Bakhtin (2000 [1952/1953], p.279) define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”. É “um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística”. E acrescenta: (2000 [1952/1953]), “a utilização da língua

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional “fundem-se indissolivelmente no *todo*<sup>6</sup> do enunciado, e todos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Os gêneros, continua Bakhtin, organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas. Bakhtin (1997[1919]), a respeito dos gêneros, afirma que em cada época e em cada grupo social há um repertório de discursos na comunicação sócio-ideológica.

Bakhtin diferencia em sua obra gêneros primários e gêneros secundários. Para o autor, estes são o romance, o teatro, o discurso científico etc., que aparecem “em circunstâncias de uma comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita...” (2000 [1952/1953], p.281). Os gêneros primários são tidos como mais simples, da esfera cotidiana. Destaca que os gêneros secundários transmutam os gêneros primários (devido à ausência de alternância de falantes) e que acabam por adquirir certas peculiaridades. Por exemplo, a réplica de um diálogo inserida num romance conserva sua forma e significado apenas no plano do conteúdo do romance como um todo, este compreendido como manifestação da esfera artístico-literária, não mais como réplica de um diálogo, assinala Bakhtin (2000[1952/1953]). Na mesma linha teórica, o autor destaca que os gêneros secundários aguardam uma atitude responsiva retardada (princípio dialógico). Essa atitude não é passiva, mas uma resposta, uma adesão, uma objeção, uma execução que pode ser tão variada quantos são os objetivos dos gêneros e já se sentem presentes no ato de escolha de um gênero de texto. O enunciado/gênero, segundo Bakhtin, é sem-

---

<sup>6</sup> Destaque do autor. Neste livro, todas as ocorrências em itálico de expressões devem ser assim compreendidas. Desse modo, evitar-se-á a repetição.

pre carregado de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera comunicativa.

Adiante, Bakhtin (2000 [1952/1953], p. 302) constata que

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo (...). Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

A expressividade de um enunciado<sup>7</sup>, diz Bakhtin, é sempre “em maior ou menor grau, uma resposta. Em outras palavras: manifesta não só sua relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro”, (2000 [1952/1953], p.317). Ainda para Bakhtin (2000[1952/1953], p. 265),

Os domínios da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da linguagem. Nada de espantoso que o caráter e o modo dessa utilização sejam tão variados como os próprios domínios da atividade humana, o que não entra em contradição com a unidade de uma língua. A utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados concretos<sup>8</sup>, únicos (orais e escritos) que emanam dos representantes de um ou outro domínio da atividade humana.

Em seguida, na mesma página, Bakhtin afirma que “todo enunciado tomado isoladamente, bem entendido, é individual, mas cada es-

---

7 A noção de enunciado de Bakhtin corresponde à nossa de gênero de texto/textual.

8 Estamos entendendo os enunciados de Bakhtin como textos.

fera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e é a estes que chamaremos de gêneros do discurso” (2000 [1952/1953], p. 265).

Bronckart<sup>9</sup> (2003, p.75) adota, então, a denominação Gênero de texto, que, para o autor, é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”. Todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero. Por isso, denominamo-lo gênero textual<sup>10</sup>. Em Bronckart (2006, p.143), os gêneros de textos são definidos como “produtos de *configurações*” de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso<sup>11</sup>. Os discursos são, por outro lado, no dizer do autor (2000, p.75) “um trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva” e, conseqüentemente, são em número limitado (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), conforme veremos posteriormente. São a tradução da criação dos mundos discursivos específicos que, por sua vez, são articulados pelos mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos.

---

9 A noção de gênero de texto em Bronckart é a mesma que Bakhtin nomeou de gêneros do discurso.

10 Para este trabalho, como opção terminológica, os gêneros serão tratados como “gêneros de texto ou gêneros textuais”, indiferentemente. Nossa opção justifica-se para o fim específico de evitar a confusão com os tipos de discurso, noção a ser discutida ainda neste capítulo.

11 Como a terminologia de Bakhtin é bastante flutuante, Bronckart faz algumas opções teóricas às quais aderimos totalmente: às denominações de Bakhtin como gêneros do discurso, gêneros de texto e as formas estabilizadas de enunciados chamaremos de *gêneros de textos ou gêneros textuais*. Aos enunciados, enunciações e/ou textos chamaremos de *textos*. Ademais, acrescenta Bronckart, que às denominações bakhtinianas de línguas, linguagens e estilo chamaremos de *tipos de discurso*, que serão mencionadas adiante. Assim sendo, estabilizados conceitos teóricos de um e de outro, podemos afirmar que Bronckart adere ao projeto de Bakhtin; entretanto, faz uma ressalva: para Bronckart, parece haver uma relação quase mecânica entre formas de atividades de Bakhtin e gêneros do discurso, posição, evidentemente, rejeitada por Bronckart.

Segundo Machado (2004), a noção gênero de texto, a partir do postulado do ISD, surgiu numa nebulosa. Na ocasião da publicação de Bronckart et al (1985), as pesquisas do grupo de Genebra objetivavam definir operações cognitivas e de linguagem na atividade verbal. A terminologia variava entre tipos de textos ou gênero de textos e os pesquisadores buscavam comprovar que, em condições de produção diferentes, produziam-se gêneros/tipos de textos também diferentes. Machado (2004), entretanto, constata que, a partir de exemplos dados para os gêneros de textos/tipos de textos (editorial, resumo, resenha, por exemplo), estes eram apreendidos a partir de como as pessoas os nomeavam, sem conceitualizações teóricas mais elaboradas. Assim, a autora (2004, p.5) constata, embora reconhecendo a simplicidade da definição, como “aquilo que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade.

Os gêneros textuais existem antes de nossas ações no cotidiano e são, obviamente, necessários para realizações de diversas ações”. São “mecanismos fundamentais de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. Outra característica dos gêneros é a sua modificação ao longo de sua existência histórico-social, como, por exemplo, uma carta pessoal de hoje, séc. XXI, que, evidentemente, incorporou características linguageiras atuais, do ramo da informática.

Schneuwly (2004, p.24) afirma que, na perspectiva do interacionismo social, a atividade é tripolar, em que uma determinada ação é mediada por objetos que foram socialmente elaborados, através dos quais se ampliam experiências de nossos antepassados. Na sua aceção, “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004, p.23). Desse modo, os instrumentos são formas de transformação dos

comportamentos. Porém, para tornar-se mediador, “precisa ser apropriado pelo sujeito”. Trazendo a reflexão psicológica para o contexto deste trabalho, um sujeito (enunciador, para o ISD) ao agir discursivamente, numa determinada situação definida por vários parâmetros, utiliza-se de um instrumento semiótico complexo, que são os gêneros, permitindo-lhe a produção e a interpretação de textos variados. Por sua vez, seu conhecimento pela criança provoca novos conhecimentos e novos saberes que abrem possibilidades várias de ações. Nas palavras de Schneuwly (2004, p.34), “a especificidade humana reside no fato de que, construindo instrumentos, a partir deles podem-se construir outros ainda mais complexos”. É essa visão de gêneros como megainstrumento semiótico de intervenção na realidade que corrobora este trabalho.

Para Schneuwly (2004), ele (o instrumento) constitui a base de uma orientação discursiva. Mas, de outro lado, os gêneros antecipam as ações de linguagem, exemplificando a questão ao dizer que a existência do romance torna-se condição necessária para a ação de escrever um romance. Complementa a questão afirmando que, às vezes, há possibilidade de se escolher o gênero, por exemplo, para se persuadir alguém; pode-se escolher o artigo opinativo, a carta de leitor, etc. Portanto, a ação discursiva é “prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Ainda segundo Schneuwly (2004, p. 23), na perspectiva do ISD, a atividade é tripolar: “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam experiências possíveis”. Esta formulação teórica de Schneuwly será nosso “ponto de apoio” nas formulações teóricas/definições de gêneros de textos. Em seguida, o autor constata que os instrumentos estão entre o indivíduo agente

e o objeto sobre o qual ele age e na situação em que age. Costa (2002, p. 72) afirma que

[...] apropriar-se, portanto, dos gêneros, sistematicamente, mediados por estratégias de ensino intervencionistas formalizadas, é reconstruir a linguagem em novas situações concretas de comunicação, mais complexas, que, certamente levarão os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas complexas.

No dizer de Marcuschi (2003), os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática enunciativa. Marcuschi (2003) sustenta que só é possível a comunicação verbal por meio de gêneros. A essa comunicação verbal, Bakhtin (2000[1952/1953]) denomina gênero discursivo. Segundo Bronckart (2003), os gêneros nunca podem ser classificados por critérios linguísticos, como se pensou nas primeiras formulações teóricas. Os tipos de discursos, que são produtos de semiotização do agente-produtor postos em atuação discursiva, tampouco servem como critério definidor do gênero. Conforme o autor (2003), ainda que haja vários exemplares de um mesmo gênero e que, em tese, possam ser constituídas por tipos discursivos afins, cada texto possui *características individuais* e, por isso, é um objeto exemplar, único.

Na mesma linha teórica, Abreu (2004, p.55) esclarece que “sempre que praticamos qualquer ato de linguagem, estaremos dentro de um gênero textual”. Para Abreu, os gêneros ordenam e estabilizam, mesmo sendo de maneira bastante fluida (maleável, para o autor) nossas atividades comunicativas. O autor constata, sobretudo, que os gêneros “são *acontecimentos sociais* ligados à nossa cultural e social” (2004, p.54). Neste trabalho, a nossa opção teórica vai ao encontro das definições de gênero postuladas por Bakhtin, Bronckart e dos trabalhos desenvolvidos no Brasil, a partir do ISD.

## 1.2. Por uma concepção sócio-interacionista discursiva

Inter, segundo Suassuna (1995, p.129), “supõe social, histórico, dialógico. Ação supõe postura inquieta diante do mundo”. O sócio-interacionismo é uma forma mais adequada (objeto que será ampliado para ISD em virtude do escopo teórico-metodológico deste trabalho), para os propósitos deste livro, de “estudar” a linguagem, uma vez que deve tornar mais concreta a possibilidade de o aluno adquirir maior proficiência no uso da língua materna, por considerar o estudante dono de fala/discurso próprios. Mais adequada também na medida em que a linguagem não é entendida apenas como expressão de processos psicológicos, mas porque procura “identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana”, (1995, p. 104). A linguagem, para Bronckart (2006, p.122), “é, na realidade, o princípio fundador e organizador desses processos<sup>12</sup>, em suas dimensões especificamente humanas”. As funções psicológicas superiores e as condutas ativas são efeitos da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução. Dito de outra forma, o ISD faz uma abordagem global e unificada do pensamento psicológico, tomando como objeto de análise a linguagem, o agir e o pensamento consciente humano.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa criar situações sociais, na medida do possível, semelhantes às que vivenciamos no cotidiano, neste caso, usando ferramentas: os gêneros. A linguagem sob o prisma sócio-interacionista reconhece o sujeito ativo em sua produção linguística, o qual realiza um trabalho constante com a

---

12 Neste momento da citação, Bronckart está se referindo à percepção, à cognição, aos sentimentos, às emoções (processos psicológicos).

linguagem nos textos orais e escritos, resultado da exploração, consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua coloca à disposição do falante.

De outra maneira, o ato interlocutivo não deve isolar-se das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação. A concepção sócio-interacionista norteia este estudo em razão de nossa convicção na possibilidade de ela remodelar práticas pedagógicas, a partir de reformulações, a serem discutidas adiante, sustentadas em torno das ideias de Bronckart e seu grupo de pesquisa em Genebra, adeptos do pensamento vygotskiano. Assim sendo, antes de chegarmos a estas ideias, faz-se necessário delinear os pressupostos teóricos sócio-interacionistas de Bakhtin e Vygotsky.

Segundo Geraldi (1995, p. 43), “a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. A linguagem para nós é definida como um encontro dialógico, de indivíduos cujas atividades verbais revelam histórias, práticas coletivas, visões de mundo e experiências pessoais diferentes. Esta concepção interacionista ou sócio-interacionista é a pluralidade dos discursos, é a variação das vozes. Para o autor, não nos apropriamos da linguagem via estudos estruturais de seu sistema. Pensá-la, pois, face a esta perspectiva interlocutiva, como “conteúdo de ensino”, está, conforme Geraldi (1995, p.111), no

[...] reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do per-

tencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...] tem seu preenchimento agenciado a partir dos textos e das pistas que este oferece.

Após a década de 60, quando ocorreu a crise epistemológica, a Linguística desdobrou-se em várias vertentes como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, as quais foram buscar subsídios para explicitar o papel da comunicação na interação social e verbal. Bakhtin (1997[1929], p.113), ao definir a palavra, lança o princípio dialógico da linguagem, quando afirma que

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) Através da palavra, defino-me em relação ao outro.

Então, atividades que não requerem do estudante o dialógico podem estar fadadas ao insucesso. Nosso comportamento linguístico não pode, em qualquer hipótese, ser atribuído ao sujeito isoladamente. Após a implementação da sequência didática do gênero em questão, a correção interativa, via lista de constatações, apresentar-se-á como um excelente componente dialógico. Enfim, nossa opção epistemológica centra-se nesta concepção de linguagem: a interacionista. Nosso texto configura-se no texto do interlocutor. Vygotsky constata que a consciência é um contato social do indivíduo com ele mesmo. Dito de outro modo, para o autor a consciência deste indivíduo forma-se no contato com o social, com o outro. De acordo com Bakhtin (1997[1929], p.123), “a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicossociológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação”.

Segundo Todorov (apud CUNHA 1997, p.71-96-149), em afirmação a respeito da dialogia,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Toda comunicação verbal, toda interação verbal se realiza em forma de uma troca de enunciados autor –em forma de diálogo. Duas obras verbais, dois enunciados justapostos um ao outro, entram numa espécie particular de relações semânticas que chamamos dialógicas. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre todos os enunciados no seio da comunicação verbal.

Rego (2001), ao mencionar Vygotsky, quando sustenta ser a consciência um contato consigo mesmo, pretende afirmar que a consciência individual forma-se através do social. Ou seja, a internalização é uma reorganização dos estados psicológicos que só se viabiliza porque vem do campo social, de uma interação com os outros. Bakhtin (1997[1952/1953]) diz que a consciência individual nada pode demonstrar, a não ser a partir do meio social e ideológico. De acordo com o autor, também a consciência constitui-se através do contato da experiência alheia pela comunicação. Segundo Freitas (1997), para sermos nós mesmos é necessária a colaboração dos outros. Só outra consciência pode dar ao eu/nós um significado.

A base sócio-interacionista de Vygotsky, desde o seu princípio, pretendeu investigar algumas teses básicas. Dentre estas, destacamos as principais:

1<sup>a</sup>) As características humanas não são inatas nem pressão do meio externo, mas, sobretudo, resultados da interação do homem e seu meio sócio-cultural. Aquelas características são construídas ao longo da vida através do processo interativo.

2<sup>a</sup>) Outra ideia importante discutida é a questão dos modos de funcionamento psicológicos humanos mais sofisticados (diferentes

dos animais, por exemplo). Para Vygotsky (1998), o funcionamento psicológico humano é passível de ser explicado e descrito. Dessa maneira, aponta a necessidade de estudar as mudanças ocorridas no desenvolvimento mental a partir do contexto social em que está inserido o indivíduo. Para ele, o desenvolvimento das funções intelectivas humanas ocorre socialmente pelos signos e pelo outro. Conforme Rego (2001, p. 62), “ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais”. Por isso, o desenvolvimento individual está relacionado ao contexto sócio-cultural. Ao trabalhar, o homem desenvolve atividades coletivas que, por sua vez, acarretam a utilização instrumental.

Segundo Oliveira (1993), as funções superiores são estruturadas de tal forma que entre o homem e o mundo exterior existem as mediações do signo. Este é também chamado por Vygotsky de instrumento psicológico, porque aponta “para dentro do indivíduo” e atua como mecanismo do processo de internalização.

3ª) As interações com seu grupo social e com os objetos da sua cultura propiciam ao indivíduo a capacidade de governar o comportamento e o desenvolvimento do seu pensamento. Assim, nesta interação é que os indivíduos construirão seus sistemas de signos (Cf. OLIVEIRA, 1993).

4ª) O cérebro, principal órgão da atividade mental, é produto de uma longa evolução; portanto, não é imutável e fixo. Pelo contrário, vai moldando-se ao longo da espécie e do desenvolvimento. Ou seja, há mutações durante o desenvolvimento individual, em virtude da interação do homem com o meio físico e social.

5ª) Outra questão importante refere-se à mediação presente em toda atividade humana, tendo a linguagem como elemento mediador

por excelência. Por seu intermédio, o homem faz a mediação dos seres humanos entre si e com o mundo. Este é o instrumento através do qual são transmitidas todas as experiências culturais elaboradas pelo homem ao longo da sua existência. Rego (2001, p. 55), estudiosa do pensamento vygotskiano, afirma que “os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica”. Pela linguagem, até mesmo quando os objetos e as ações estão ausentes do sujeito, este pode designá-los. Ademais, possibilita, por outro lado, analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, além de compreender um evento mesmo sem presenciá-lo. Por fim, a autora refere-se à necessidade de comunicação entre os homens, o que provoca, evidentemente, a preservação, transmissão e assimilação das informações produzidas pela humanidade (memória). Desse modo, é através da perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky<sup>13</sup> que a referida mediação, de responsabilidade da linguagem, ativa o funcionamento psicológico (pensamento) fornecido pela cultura elaborada pelo homem.

6ª) Para a perspectiva sócio-interacionista, o aprendizado favorece o processo de desenvolvimento. Isto é, o aprendizado traz implícito o social através do qual imergimos na vida intelectual daqueles que nos cercam. Portanto, a aprendizagem é a responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente para a tarefa. Ou seja, para Vygotsky, é o espaço no qual, graças à interação e à ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática, que, sozinha,

---

13 Dada as diversas formas gráficas encontradas na bibliografia linguística, padronizamos, assim, os termos como sócio-interacionismo e Vygotsky.

não seria capaz de efetuar. Segundo esta noção, em interação com outros colocamos em movimento vários processos de desenvolvimento que, quando internalizados, fazem parte das aquisições do desenvolvimento individual. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem só acontece quando os símbolos, os signos e a presença do interlocutor são absorvidos pelo indivíduo e, evidentemente, considerando-se seu grau de desenvolvimento prévio.

7ª) Outra tese importante refere-se ao desenvolvimento ontogenético humano. Segundo Vygotsky, há uma coexistência de duas raízes: a primeira seria o estágio pré-verbal da inteligência e a segunda a fase pré-intelectual da linguagem. A 1ª refere-se à capacidade de crianças de menos de 15 meses de vida, sem recorrer à linguagem, resolver problemas distintos como subir na mesa; enfim, é a inteligência prática. A 2ª refere-se às sucessivas interações com o mundo social sendo estas reguladas pelo processo vocal, por mímicas, por gestos. Para o autor, “a uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (1998, p.54). O aparecimento da linguagem na criança, os signos de uma língua natural propriamente ditos, procedem, então, da junção das raízes acima citadas.

8ª) A linguagem para Vygotsky desenvolver-se-ia também em dois eixos distintos. As produções verbais de início seriam sociais reproduzindo o essencial das características estruturais da linguagem adulta na tentativa de comunicar-se, de se manter contato. Essa linguagem externa vai se desenvolvendo linearmente. O outro eixo (a linguagem egocêntrica, como denomina o autor) acompanha a atividade da criança e está ligada às necessidades do pensamento. Vygotsky afirma que pesquisas feitas levaram-no à conclusão de que a fala egocêntrica é um estágio precedente da fala anterior. Conforme o autor, a fala egocêntrica, tende a desaparecer na idade escolar, quando se tem início a fala interior.

9ª) A fala interior, segundo Vygotsky, é difícil de ser investigada, por motivos óbvios. Segundo ele, é a fala para si mesmo. Nesta, “a fala interioriza-se em pensamento” (1998, p.164). Se comparada à fala exterior, a fala interior é desconexa, incompleta, abreviada. Desse modo, Vygotsky nos alerta que a comunicação escrita está baseada no significado das palavras e, por isso, ela requer um número maior de palavras que a fala oral utilizada entre interlocutores conhecidos. Agora baseando-nos em Bronckart (2006), a linguagem interior provoca uma revolução humana. A partir de então, as significações elaboradas historicamente pelo grupo social organizam o funcionamento psicológico do indivíduo.

Como psicólogo, Vygotsky deixou várias implicações de sua teoria para o campo educacional. Finalmente, para reiterar a tese principal do autor e atrelá-la à nossa real intenção, queremos reiterar que, para o autor, o desenvolvimento humano ocorre através das trocas recíprocas estabelecidas durante toda a vida, entre o indivíduo e o meio em que ambos se influenciam.

Por conseguinte, em se adotando esses princípios, será urgente pensar numa escola que possibilite a manifestação da criança/estudante. É bem verdade que já existem várias iniciativas de sucesso no sentido de romper com uma pedagogia dita tradicional; entretanto, estamos longe de configurar a grande realidade educacional brasileira. Ao romper com o tradicionalismo, provavelmente o estudante deixe de ser uma criança passiva e receptiva, que só ouve em silêncio, para se tornar num sujeito que age, que também ouve, e recria-se pela incorporação de outros, polifonicamente. Arriscaríamos a dizer que, assim, o espaço educacional poderá transformar-se num espaço humanizador, tão necessário em épocas atuais. Para Suassuna (1995, p.117-8),

O uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social. O fato de a língua ter uma natureza essencialmen-

te social lhe retira qualquer vestígio de transcendência sobre o indivíduo e lhe atribui valores, constituídos na e pela dinâmica da história.

Ainda para tratarmos do interacionismo, trazemos as palavras de Bakhtin (1997[1952/1953], p.113), para quem

Na realidade, toda palavra comporta “duas faces”. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede “de” alguém, como pelo fato de que dirige “para” alguém. Ela constitui justamente o “produto da interação” do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a “um” em relação ao “outro”. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

### 1.3. Vygotsky: teorização (in) acabada?

Antes de chegarmos ao ISD proposto por Bronckart (2003), que aponta “problemas” teórico-metodológicos nos registros de Vygotsky, faz-se necessário delinear estes apontamentos mais “nebulosos, incompletos”, quiçá, devido à morte prematura do psicólogo russo. Eis os principais:

1ª) Vygotsky enfoca o significado da palavra como elemento estruturador do pensamento verbal e da linguagem racional. Bronckart (2003) lamenta o fato de o autor não ter notado unidades maiores de significação que Bakhtin apontava: os gêneros. Para Bronckart, somente os gêneros, materializados em textos empíricos, são as verdadeiras unidades verbais que, por sua vez, englobando os textos, abarcam a palavra, unidade de textualização e, portanto, unidade inferior. Faltou, sobretudo, para a visão mais atual, fazer empréstimos socio-linguísticos e linguísticos e, sendo necessário, produzir teorias sobre essas correntes; principalmente, de um ponto mais histórico, identifi-

car como a linguagem em funcionamento social pode contribuir para delimitar as ações a agentes particulares e, dessa forma, moldar a pessoa humana (BRONCKART, 2003).

2ª) Bronckart aponta o pouco uso da Sociologia nos trabalhos de Vygotsky. Quando se propõe uma psicologia interacionista, há a necessidade dos fatos sociais, em termos organizacionais e representacionais, em seus pressupostos teóricos, afinal, para o russo, o social intervém no psicológico. O autor ainda procura avançar quando combina contribuições de Leontiev, da sociologia de Jürgen Habermas<sup>14</sup>. Para Bronckart (2003, p.30), “é a atividade nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)”.

3ª) Vygotsky (1998) tencionava, em sua época, unificar as diversas correntes de análise da Psicologia. Segundo o autor, seus contemporâneos limitavam-se ora a aspectos fisiológicos, ora a aspectos comportamentais, ora a apenas mentais. Seu propósito era formar uma psicologia unificadora em que as diversas dimensões apontadas se organizassem. De acordo com Bronckart, seu intento foi frustrado.

4ª) Bronckart (2006) rejeita a tese disjunta de Vygotsky relativa ao pensamento e à linguagem. Este, ao tratar da fase pré-verbal da inteligência, define-a como disjunta de interação social e semiótica. O psicólogo russo defende a tese de que o recém-nascido está mergulhado em contextos interativos diversos, em ações significantes. Para ele, “as representações práticas do esquematismo sensorio-motor se constroem, portanto, por assimilação/acomodação de índices produzidos

---

14 Jürgen Habermas (1929) é, na atualidade, um dos principais filósofos. Herdou do tradicionalismo o pensamento crítico. Grande nome da escola de Frankfurt, procurou fazer uma ligação entre o Marxismo e a Psicanálise. Sua principal obra é “Teoria da Ação Comunicativa”, tomada por Bronckart para as postulações do ISD. Fonte: *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, Edição de 24 de abril de 2005.

no decurso da atividade social da qual participa o bebê...” (2006, p. 87). Para este autor, as unidades psicológicas com que se defrontam os bebês são ações *significantes* (porções de atividades sociais avaliadas e atribuídas aos agentes que se realizariam nos discursos). Segundo ele, a reconstrução desses elementos forma/constitui o fator principal do desenvolvimento psicológico.

5ª) O valor ilocutório dos signos é uma etapa decisiva do desenvolvimento. Para Bronckart (2006, p.88), é fundamental porque capacita crianças de unidades representativas estabilizadas e de dupla face que, “de um lado, serão instrumentos de negociação que permitem a elas desenvolver eficazmente sua aprendizagem da racionalidade social e, de outro, interiorizando-se, dotá-la-ão de unidades de auto-representação...”. A posição de Bronckart amplia a de Vygotsky ao tratar a referida questão apenas como um processo natural que vai do biológico ao sócio-histórico. Enfim, para Bronckart, o desenvolvimento psicológico, menos revolucionário que em Vygotsky, possui um caráter eminentemente social e continua a sê-lo sempre.

#### **1.4. Interacionismo Sócio-Discursivo e seu projeto teórico**

O ISD, construto teórico deste livro, é uma vasta corrente contemporânea que contesta a divisão das ciências em Ciências Humanas e Ciências Sociais mas, por outro lado, quer ser visto como a ciência do humano (BRONCKART, 2006). O ISD recusa as teses biológicas de Piaget e do pensamento consciente como capacidade específica do homem.

O Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) elaborado por pesquisadores de Genebra e explicitado por Bronckart é baseado em

três autores, principalmente: Vygotsky, Bakhtin e Habermas<sup>15</sup>. Entre os estudiosos do grupo genebrino encontram-se, além de Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly. O grupo apoia-se no construto de Vygotsky e procura reunificar a Psicologia atribuindo-lhe uma dimensão social e tornando claras as condições de emergência e de funcionamento do pensamento humano. Estudar a linguagem sócio-discursivamente significa não apenas tentar elaborar um modelo das condições de produção do texto e de sua organização, mas, sobretudo, compreender as ações humanas e as interações sociais. É uma tentativa de estudar as produções verbais a partir da interdependência existente entre o contexto verbal e o não verbal. Consequentemente, em condições de produção diferentes, resultar-se-ão gêneros textuais também diferentes.

Numa 1ª fase, os trabalhos do ISD centravam-se na criação de uma nova abordagem para o ensino da produção de textos (1978), o que culminou na testagem de Sequências Didáticas para o ensino do francês como língua materna e na produção de um modelo teórico que sustentasse e esclarecesse essa abordagem prática, a partir de 1985. Numa 2ª fase, aperfeiçoando o modelo teórico inicial, houve a ressituação das condições e das características das atividades de linguagem. Nesta 2ª fase, houve não só a apropriação e o reexame crítico dos postulados da psicologia de Vygotsky, como também o reexame dos signos sausserianos na construção da consciência e os efeitos produzidos no homem pela apropriação dos gêneros de textos em suas dimensões epistêmicas e praxiológicas. Os trabalhos desta fase culminaram na publicação do livro *Atividades de linguagem, textos e discursos* (daqui em diante, ATD) de Bronckart, que será utilizados na construção teórica deste trabalho acadêmico.

---

15 As contribuições destes três autores serão trazidas neste capítulo teórico, à medida que se fizerem necessárias.

O ISD defende que, ao ser o homem confrontado com o mundo em ação, suas capacidades psíquicas são, portanto, alteradas e, simultaneamente, resultados dessas interações e instrumento de permanentes modificações. Para Bronckart (2003, p.42), “a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

O ISD também procura analisar as *mediações formativas* por meio das quais os pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos (seja por meio de atividades conjuntas, ou por atividades linguageiras) através das quais esses mesmos indivíduos se apropriam dos pré-construídos, num processo dinâmico, que, conseqüentemente, transformará, num processo permanente, esses mesmos indivíduos (BRONCKART, 2006). Assim, nossos sujeitos pesquisados (alunos do Ensino Médio), por meio de atividades diversas de linguagem e de pré-construídos históricos (leitura, produção, lista de constatações, gêneros diversos), passarão, evidentemente, por mediações formativas que lhes propiciarão a escrita mais proficiente<sup>16</sup> destes mesmos gêneros. Desse modo, o ISD sustenta que, para o agir humano e para o desenvolver das funções psicológicas superiores, é necessária a apropriação de determinados construtos históricos (as ferramentas: signos, as línguas naturais, os gêneros). Por conseguinte, a partir dessa apropriação, o indivíduo age sobre o outro, contribuindo, pois, para a realização de atividades de linguagem.

É necessário esclarecer, apoiando-nos em Machado (2005, p. 20), que os autores vinculados ao ISD consideram que ensinar gêneros

---

16 O termo, neste trabalho, terá o sentido de qualidade do que é proficiente; capacidade, mestria; domínio em um determinado campo; consecução de bons resultados; aproveitamento, proficiência.

não significa usá-los como objeto de ensino-aprendizagem, mas, significa, por outro lado, entendê-los “como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam”. Para a autora, o real objeto de ensino são as operações de linguagem necessárias para essas ações chamadas de capacidades de linguagem.

Antes de dar prosseguimento ao ISD, procuramos definir o texto, objeto de estudo deste livro. Segundo Bronckart (2003, p.71) “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita”. Pelo que se depreende da definição, observamos que o autor destaca o papel contextual dos textos. Sobretudo, menciona que os textos exibem determinados modos de organização do conteúdo referencial ao apresentar mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e enunciativos que lhes garantem coerência. Para Bronckart, cuja posição é corroborada por nós, uma língua natural só pode ser apreendida através das produções efetivas que assumem os mais diversos aspectos, ou seja, os textos. A definição de texto para os pesquisadores do grupo genebrino está sempre em interdependência com a situação de produção (contexto), apresenta mecanismos enunciativos e de textualização que garantem a coerência do texto, apresenta modos determinados/diferenciados de organizar o conteúdo temático; enfim, “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, e, acrescenta o autor, “chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2003, p.71-75). Consequentemente, todo texto é resultado de uma ação de linguagem, é realizado num determinado gênero, contribui para a transformação histórica contínua, em virtude das diferentes representações sociais dos agentes-produtores.

Segundo Bronckart (2003, p.53), a linguagem é “constitutiva do psiquismo [...] humano”. Os signos linguísticos são “formas de estabelecer correspondência, temporariamente cristalizadas pelo uso histórico de um grupo...” (p.53). Por isso, “são transindividuais, são representações coletivas do meio...”. Estes, por sua vez, podem remeter-se a aspectos do mundo objetivo (cadeira, por exemplo), a aspectos do mundo social (que revelam traços comuns de cooperação entre os grupos; ou seja, todos de um determinado grupo social depreendem o sentido do signo cadeira) e, por fim, a aspectos do mundo subjetivo. Decorre destas formulações que a linguagem humana é uma “produção interativa associada às atividades sociais” (p.34), instrumentos, no dizer de Vygotsky, pelos quais os interlocutores constroem seus sistemas de referências. Resenhando o autor, podemos dizer que as ações linguageiras do homem ocorrem na interação com uma intertextualidade ou através de formações sócio-discursivas.

Bronckart resenha vários autores e correntes epistemológicas a respeito da ação humana. Para o presente trabalho, entendemos que as ações humanas constituem-se de elementos comportamentais e psíquicos (indissolúveis) e, como tal, são o objeto de estudo da Psicologia. Consequentemente, o ISD entende a *AÇÃO* como “resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Desse modo, esta ação, unidade psicológica por excelência, produz formas semiotizadas que veiculam os conhecimentos coletivos/sociais que estão organizados nos três mundos de que tratamos anteriormente (objetivo, social, subjetivo). Logo, a ação de linguagem materializada pelo autor de um texto explora os recursos de uma dada língua natural em uso em sua comunidade e se realiza tomando emprestado um gênero disponível no intertexto social. Entendemos ação como Machado (2005), ao afirmar serem estas tarefas realizáveis por meio de determinadas operações, não inatas,

mas que são aprendidas no decorrer da história destes mesmos agentes, quando participam de diferentes atividades e avaliações sociais. E acrescenta (2005, p. 252):

[...] a ação de linguagem pode ser vista como um conjunto de operações de linguagem, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto. A responsabilidade da realização dessa ação pode ser atribuída a um indivíduo particular, que é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social.

Machado (2005, p. 20) sustenta que uma ação de linguagem não pode ser confundida e tomada “como sendo correspondente ao quadro espaço-temporal físico concreto em que o produtor se encontra”. Corresponde ao conjunto das representações mobilizadas pelo agente-produtor (estudantes, no nosso caso específico), servindo de orientação para a ação linguageira, que terá influência crucial no texto empírico a ser produzido. Dentre as representações, destaca a autora (2005, p.253):

- > os conteúdos que vão ser verbalizados;
- > espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam;
- > o produtor, no seu aspecto físico;
- > o destinatário, no seu aspecto físico;
- > o lugar social (instituições, por exemplo) no qual se realiza a interação e no qual vai circular o texto;
- > os papéis sociais desempenhados pelo emissor e pelo receptor;
- > os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário;

Para melhor efeito didático, resumimos os postulados do ISD, baseando-nos, agora, em importante resumo teórico elaborado por Machado e Cristóvão (2009, p.125), quando dizem que:

a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nos pré-construtos humanos, isto é, nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade; c) o desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social; d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do *mesmo* desenvolvimento humano; e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Enfim, o ISD, segundo Bronckart e Dolz (2004, p. 118)

Concebe-se como um quadro de referência em permanente obra e duplamente acolhedor: de um lado, recebendo os trabalhos ou referências teóricas complementares, em particular vindos das ciências contemporâneas do discurso: de outro lado, recebendo proposições de melhoria e desenvolvimento dela mesma, vindos de trabalhos conduzidos nos quadros sócio-político-culturais diferentes daqueles da Europa Ocidental<sup>17</sup>.

#### **1.4.1. As capacidades de ação/ O contexto de produção**

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que a aprendizagem de capacidades verbais são de três tipos: capacidades de ação, discursivas e, finalmente, linguístico-discursivas. Quanto às de ação, os autores

---

<sup>17</sup> As traduções, no corpo do texto, são de nossa responsabilidade.

afirmam que são as representações que o produtor de texto faz/deve fazer para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente. As crianças, à medida que vão entrando em interações diversas com os adultos, aprendem a fazer representações, no momento em que estão numa situação de linguagem escrita, da situação comunicativa em que se encontram. Os autores afirmam que estes sistemas de representação são resultados das interações sociais de que participam.

As capacidades de ação implicam representações de três tipos: a) sobre o meio físico: o lugar, o momento da produção, a presença ou não dos interlocutores; b) sobre a interação propriamente dita: o papel social dos participantes, a instituição social de onde falam, o objetivo; c) o conteúdo temático estocado na memória e que vai ser mobilizado na produção oral ou escrita. Conforme se verá na seção 3 deste livro, quando os estudantes “mapeiam” adequadamente as capacidades de ação, temos, indubitavelmente, produções escritas (neste caso específico, de resumos e resenhas) mais eficazes. As três capacidades de linguagem estão em intersecção constante. Dolz e Schneuwly (1998) constatam que a escolha de um gênero está, exatamente, na intersecção das capacidades de ação e das discursivas “porque ele participa da definição da situação e porque sua escolha em função da situação é parcialmente livre, podendo ser adaptado ao destinatário, ao conteúdo e ao objetivo da situação” (p. 2). Para este trabalho acadêmico, os gêneros foram escolhidos *a priori* pelo professor-pesquisador (Cf. metodologia).

Para Machado (1998, p.59), há dois modos de operações que o agente-produtor efetua ao iniciar a atividade de produção de um texto. O primeiro “consiste na mobilização de representações do agente em dois sentidos: de um lado, a definição da representação interna do contexto de produção; de outro, a mobilização das representações referentes ao conteúdo”. As representações do aluno/estudante, ao

produzir um artigo de opinião, por exemplo, são o ponto de partida, a base de orientação, conforme Bronckart. Deve-se levar em consideração a situação de ação linguageira, que são as propriedades dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo). Tais propriedades vão exercer influência na produção textual. Em Bronckart (2003), o agente-produtor deve ter noção do contexto, isto é, em que situação de interação ou de comunicação está. O autor afirma ainda que neste nível o agente-produtor está situado nas coordenadas espaço-temporais. Consequentemente, todo texto é resultado de um ato realizado num contexto físico, que pode ser definido pelos seguintes parâmetros:

- a) O lugar de produção: Aqui se observará o lugar físico onde o texto é produzido;
- b) O momento de produção ou o espaço de tempo: São as coordenadas do tempo no qual o texto é produzido.
- c) O emissor: Esta nomenclatura é entendida, no ISD, como a pessoa que produz fisicamente o texto;
- d) O Receptor: Pessoa que recebe concretamente o texto.

A produção de qualquer texto circunscreve-se numa forma de interação comunicativa, ou seja, o texto está associado às atividades de uma formação social, implicando o mundo social e, consequentemente, seus valores e contratos. Afirma ainda que os parâmetros do mundo subjetivo constituem-se nas ideias que o agente-produtor faz de si no momento de pôr a linguagem em ação. Unindo-se os dois mundos, temos o mundo sociossubjetivo, que, de acordo com a literatura pertinente ao campo, está distribuído em quatro itens:

- a) lugar social: É a instituição social ou o ambiente de interação onde o texto é produzido (mídia, academia, escola, etc.)

- b) o papel social do emissor: Será o papel social executado pelo emissor durante a interação. Tal interação dar-lhe-á o estatuto de enunciador. Por exemplo: papel de professor? De pai? De locutor esportivo?
- c) a posição social do receptor: Será o papel social dado ao receptor do texto, dentro do quadro de uma interação comunicativa. A este papel social de receptor, a literatura tem chamado de interlocutor.
- d) objetivo da interação: Será o objetivo ou o efeito de sentido a ser produzido no destinatário (interlocutor).

O conteúdo temático do texto, que é o conjunto das informações presentes num determinado texto, segundo Bronckart (2003), são as representações que o agente-produtor constrói tendo em vista seu lugar social, o objetivo da interação em curso. Tal conteúdo varia em função da experiência e do conhecimento adquiridos ao longo do tempo e que estão armazenados na memória.

#### **1.4.2. A ação de linguagem**

A ação de linguagem, que é psicológica, já que suas representações estão “na mente” do agente-produtor, “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático” exatamente do modo como o agente-produtor vai empreender numa interação (BRONCKART, 2003, p. 99). Então, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar a valoração atribuída por este agente aos parâmetros do contexto, aos elementos declarativos do conteúdo a ser tematizado num texto. Vamos exemplificar a questão acima nestes termos: No dia 18 de outubro de 2008, em seu escritório (espaço-tem-

po de produção) e no quadro de suas atividades profissionais (docência e pesquisa), o senhor Adair Vieira Gonçalves (emissor), como professor universitário e docente de uma universidade federal (enunciador), redige um capítulo de seu livro, a ser apreciada por uma comissão de pareceristas (destinatários), a ser convencida, em suma, da pertinência e qualidade de seu trabalho.

Bronckart (2003, p.100) salienta que uma mesma ação de linguagem pode resultar textos empíricos diferentes. Isso ocorre porque não existe uma relação mecânica entre as ações e os textos empíricos. Principalmente, na visão de autor, a ação linguageira “não é um sistema de restrições, mas uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões”. Podemos concluir que de uma mesma ação (produção de um texto no gênero resenha), em virtude da base orientativa de cada estudante, obtivemos resenhas diferentes.

Outra questão teórica importante é a do empréstimo ao intertexto. Explicando melhor: os gêneros encontram-se disponíveis no intertexto (arquivo), que é conjunto de gêneros já elaborados pelas gerações precedentes, que podem/devem ser utilizados pelos agentes-produtores de hoje. Por outro lado, ao fazer tal utilização, o agente pode modificar e adaptar sua produção escrita em curso à evolução comunicativa que os gêneros sofrem ao longo dos tempos e aos seus valores pessoais (estilo). Assim sendo, os gêneros “não podem ser objeto de uma classificação definitiva” (BRONCKART, 2003, p.101). O agente-produtor, exposto que foi a um sem-número de gêneros, escolhe um gênero específico por ser mais adequado ao objetivo pretendido. Tal escolha reflete a imagem deste agente aos contextos (objetivo, socio subjetivo), isto é, aos valores do lugar social/institucional em que se encontra, à imagem que este agente pretende submeter a avaliação num gênero determinado.

Bronckart afirma também que, apesar de o agente buscar o gênero que pretende utilizar no intertexto, esta busca nunca é uma cópia fiel ou uma reprodução do modelo. Ocorre, no processo consciente de escolha do gênero, a influência do contexto sociossubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem, que são, em termos, sempre novos. O agente deve adaptar o gênero escolhido a estes valores particulares. Esta inovação poderá acontecer na escolha dos mecanismos enunciativos, dos textualizadores (coesão nominal, coesão verbal, conexão). O enunciador pode dispor de conhecimento a respeito de um determinado gênero (dos modelos sociais em uso por uma determinada sociedade), mas a situação específica de um agente-produtor é, ao menos em parte, nova e, por isso, essa situação singular pode levar o produtor a realizar sua ação de linguagem e, desse modo, a utilizar os tipos de discurso constitutivos do texto de forma diferente, de forma mais ou menos original. Compreendemos que, mesmo se baseando em modelos sociais de referência, o agente-produtor elabora sua representação particular da situação de contexto. A essas decisões particulares, Bronckart denomina de estilo próprio. São “os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular”. Bakhtin (2000, [1952/1953], p. 324) salienta, ao tratar do estilo, que este “depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário”. Para o autor, “quando se subestima a relação do locutor com o outro e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo [...]” (p. 324). Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o agente efetua um cálculo da adequação do gênero à situação de uso e, ao mesmo tempo, o conhecimento dos gêneros define possíveis ações de linguagem. Dito de outro modo, os gêneros reatualizam-se permanentemente.

### 1.4.3. Capacidades discursivas: gerenciamento da estrutura geral do texto

Como salientado anteriormente, o agente produtor deve tomar, conscientemente, decisões na montagem de um texto empírico. Primeiramente, ele observa a situação contextual (a situação de linguagem em que está inserido; os três mundos: objetivo, social e subjetivo; e, por fim, o conteúdo temático). Posteriormente, opta por um gênero que está disponível no intertexto. Bronckart (2003) afirma que, após essas escolhas “psicológicas”, o produtor deve fazer opções contextuais em que deverá articular o plano geral do texto, os tipos de discursos e os tipos de sequência. Bronckart denomina aos três últimos itens de infraestrutura geral dos textos, que, associados aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, formarão o que foi chamado pelo autor de *folhado textual*.

O plano por outro lado, é, concretamente, a organização de um texto, produzido por um estudante (no caso deste livro). Dolz apresenta o conceito de Planificação Verbal, para ele, a planificação é um “...processo que consiste em estabelecer um modo de organização global das partes do texto, de acordo com os princípios de ordem e de hierarquia, em virtude de assegurar objetivos comunicativos precisos e de determinar os meios de expressão próprios para atingi-los”. Ou seja, a planificação é uma operação psicolinguística que permite organizar o plano.

Neste subcapítulo, tratamos de outras representações/opções que estão disponíveis ao agente produtor no momento de produzir um texto: os tipos de discurso e os tipos de sequência. Para Bronckart (2003, p.149), é possível distinguir, como nível de abordagem,

Os tipos de discurso, como *formas linguísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por

mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional.

O autor afirma que os gêneros de textos são ilimitados e tal fato representa uma dificuldade de submetê-los a uma classificação rigorosa. Assim, pronuncia: “[...] do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são em número de tendência ilimitados [...]” (p.138). Bronckart apoia-se nas formulações teóricas de Benveniste quando este vê a necessidade de considerar a situação enunciativa para, depois, então, explicar o elemento linguístico. Bronckart ainda se apoia nos trabalhos benvenisteanos sobre as unidades constitutivas do aparelho formal enunciativo e, por fim, na distinção entre discurso e história. Acresce que os parâmetros que poderiam servir de classificação (contextos objetivos, sóciosubjetivos, conteúdos temáticos, suporte, etc.) são também vários. Finalmente, destaca que uma classificação, de base científica, não pode apoiar-se num único critério objetivo sob pena de estar cometendo erros: o critério do sistema linguístico.

Entretanto, ao compor internamente os gêneros textuais, podemos observar regularidades maiores. São as formas de semiotização ou de colocação/ativação, através do sistema linguístico de uma dada língua natural, que contribuem para caracterização dos gêneros. Desse modo, afirma Bronckart (2003 p.138), “[...] é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas”. São, para Bronckart, “os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (2003, p.76). Como esses discursos apresentam regularidades de estruturas linguísticas, Bronckart faz a opção terminológica de *tipos de discurso*.

A atividade linguageira, devido à sua semiotização, apoia-se, obviamente, em mundos virtuais. Bronckart sustenta que tais mundos são sistemas de coordenadas formais, que são outros se comparados aos sistemas dos mundos representados em que são desenvolvidas ações humanas. Textualmente, afirma o autor (p.151), “por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos”. Conseqüentemente, o autor chega a dois mundos semiotizados pela linguagem: o do NARRAR e o do EXPOR.

Com relação ao mundo do Narrar, este ocorre quando as operações de construção das coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático de um determinado texto são apresentadas de maneira DISJUNTAS das coordenadas do mundo “comum, objetivo, ordinário” da ação de linguagem do produtor. Por exemplo, os tipos discursivos *relato interativo e narração*. Na ordem do narrar, o mundo do discurso situa-se num outro lugar e este outro lugar criado semioticamente deve poder ser avaliado/interpretado pelos eventuais leitores.

Com relação ao mundo do Expor, sua ocorrência dá-se quando as representações não estão apoiadas no tempo e no espaço e estão organizadas referindo-se diretamente às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso. Por esse motivo, o conteúdo temático mobilizado é acessível e CONJUNTO ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem. É o que ocorre, por exemplo, no *discurso interativo e teórico*.

Quando um texto deixa claras as instâncias do agente produtor com os parâmetros materiais da ação de linguagem (produtor, interlocutor e sua situação no tempo e no espaço), dizemos que o texto IMPLICA os parâmetros com elementos dêiticos integrados ao tema e, para interpretar, na íntegra, essa produção empírica, é necessário ter acesso às condições de produção, contextualmente falando. Se, por

outro lado, tal relação não é explicitada (BRONCKART, 2003, p. 154) e “as instâncias de agentividade do texto mantêm uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso”, dizemos que o texto possui AUTONOMIA.

Consequentemente, temos:

- > O mundo do NARRAR (implicado); > O mundo do NARRAR (autônomo);
- > O mundo do EXPOR (implicado); > O mundo do EXPOR (autônomo).

Devemos alertar o leitor que gênero de texto não é tipo de discurso. Essa formulação de tipo de discurso é herdeira das reflexões feitas por Bronckart, que, por sua vez, apoia-se em Benveniste, ao mencionar a necessidade de considerar a situação enunciativa para possível explicação posterior do sistema linguístico. São quatro os tipos de discursos: relato interativo (relato conversacional), narração, discurso interativo (discurso de situação), discurso teórico. Estes, sintética e didaticamente, são analisados por nós e se caracterizam assim:

> **Discurso interativo:**

- Há predominância de frases interrogativas e de frases imperativas;
- Há alternância dos turnos de fala;
- Há unidades dêiticas marcando a conjunção/implicação entre o mundo discursivo e o mundo ordinário do agente produtor;
- Há pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural referindo-se aos interactantes;
- Há forte presença de anáforas nominais em relação às nominais;
- Há predomínio dos verbos no tempo presente, pretéritos perfeitos e imperfeitos;
- Há alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática.

Procuramos, a fim de elucidar os tipos de discursos, exemplificar cada um deles.

### Exemplo 1:

Falante 1: Como é *sua relação* com *os filhos*?

Falante 2: É atípica'. A minha relação com minha família é diferente... porque tem períodos assim que eu passo bastante tempo longe deles, né!... Eu viajo muito... por outro lado eu, poucos pais ficam segunda-feira à tarde em casa como eu faço. Entendeu?

Falante 1: É...

Falante 2: Eu trabalho aos finais de semana... em época de show... Então né, é um outro tipo de relação.

Falante 1: *E as crianças entendem isso numa boa? Porque na escola existe aquele outro modelo que é muito mais comum.*

Falante 2: Entendem, eu acho o seguinte... não é que eu faço a apologia da minha vida pras crianças. 'Assim: "Olha o teu pai é um artista"... colocando assim... sabe?!... eu, levo de uma maneira tão natural, que a minha profissão, é essa... eu trato da minha... como uma profissão... Eles assistem... Entendeu?! Não é que, o papai sai daqui e veste uma fantasia de super-herói e sobe no palco... não é... não existe isso! É um cara, sabe? Obviamente eu não faço o show com a mesma roupa que ando de dia... mas é a mesma pessoa... é .... todos os elementos da minha vida cotidiana, a prosaica, estão presentes na minha música, é... Eu trato da vida... eu sou um cara normal...

Falante 1: *É ainda bem que você me avisou isso...*

No texto acima, um integrante da banda Titãs dá uma entrevista a uma emissora de TV. Temos o discurso interativo. Há, corroborando este discurso, frases interrogativas (Entendeu? Como é a sua

relação com os filhos?), frases exclamativas como (sabe?!), há maior frequência dos verbos no presente ( é L1; tem L2; passo L3, etc), presença de pronomes e verbos de primeira pessoa do singular ( eu, faço, etc.), anáforas pronominais, por exemplo, em (deles- L 3 retomando crianças) Entre outros itens, há, essencialmente o caráter conjunto-implicado deste mundo discursivo.

> Discurso teórico: caracteriza-se por:

- Monologado, isto é, produção verbal que tem origem num único agente;
- Não ocorrem dêiticos, tampouco organizadores temporais;
- Há forte presença de organizadores lógico-argumentativos e organizadores intra-intertextuais;
- Ausência de frases interrogativas e exclamativas. Forte presença de frases declarativas;
- Predominância do tempo presente. Ocasionalmente aparece pretérito perfeito e, raramente, o futuro. Apresenta baixa densidade verbal;
- Forte densidade sintagmática;
- Conjunção ao mundo ordinário; Autonomia em relação aos parâmetros físicos.

### **Exemplo 2:**

Epistemologia: reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, esp. nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento.

Verbetes extraído do dicionário eletrônico de Antonio Houaiss da língua portuguesa versão 10.7.

O texto acima é monologado/escrito. É marcado somente por frases declarativas (característica típica deste tipo discursivo), domi-

nância do tempo presente demonstrando valor genérico e fraca densidade verbal (estabelecem) e, por outro lado, forte densidade sintagmática (reflexão geral, etapas e limites do conhecimento humano, etc.). Não há, também, unidades remetendo a interactantes (Cf. discurso interativo), completa ausência de nomes próprios e pronomes/adjetivos de 1ª ou de 2ª pessoa que se referem a interactantes, conforme se vê no relato interativo.

> Relato interativo: caracteriza-se por:

- Monologado e produzido em situações reais ou “posto em cena” em romances, peças de teatros, contos, etc.;
- Predominância de frases declarativas sobre os demais tipos;
- Há disjunção/implicação;
- Há forte presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais: coordenativos e subordinativos);
- Há anáforas pronominais usadas para recuperação de anáforas nominais;
- Há alta densidade verbal e fraca densidade sintagmática;
- Há predominância do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito. Às vezes, aparece o pretérito mais que perfeito e o futuro do pretérito.

### Exemplo 3:

**Diário de leitura, a partir do livro “Redação Publicitária de Jorge Martins”.**

Sinceramente, esperava mais do livro. Comprei pelo título e quase nada me acrescentou. Tive vontade de lê-lo e fui seduzido pela propaganda. Primeiro porque foi uma colega dedicada que o indicou (é difícil a indicação de livros, porque a gente nunca sabe o que o outro sabe ou não), segundo porque o título, como dis-

se, me chamou a atenção. Eu esperava encontrar teoria e prática, como o nome do livro indica; entretanto, encontrei somente teoria e nada de prática (propaganda enganosa). O autor não apresenta resumo no final do livro. Observei o sumário e, a partir dele, fui fazendo a leitura. Fiquei atento às referências bibliográficas. Vou comprar outros exemplares. Bonita a capa, seduz o leitor.

Quase nada me acrescentou porque já tenho várias leituras na área em livros mais aprofundados. Tive a impressão de que o autor teve a ideia de lançar um manual de auto-ajuda para estudantes de Publicidade e Propaganda que não levaram (ou não levam) o curso a sério. São, em geral, informações muito simples. Gostei mais de um livro que li recentemente do autor Celso Figueiredo (Redação Publicitária: a sedução pela palavra).

Preciso parar aqui, aulas no Salesiano com o 1º termo de PP. Com relação ao capítulo 2, há várias passagens didáticas (emprego da aliteração, assonância, coliteração, etc). Tudo isso é encontrável em qualquer manual de Gramática Normativa.

No capítulo 3, é importante ressaltar os fatores inibidores da criatividade, apesar da concisão com que expõe o assunto. No 4, “procedimentos para estimular a inventividade”, é o que há de melhor. No capítulo 5, o parágrafo-como estruturá-lo, é apenas uma resenha de um livro muito conhecido; Othon Garcia- Comunicação em Prosa Moderna. Na página 104, o autor mostra a sua fragilidade teórica ao confundir tipologia textual com gêneros textuais (nem menciona esta segunda). No item coerência, aborda apenas a coerência semântica desprezando todos os demais tipos. No 6º capítulo, vale a pena ler o SLOGAN: origem e para que serve. Há boa caracterização e explicação a respeito deste gênero pouco explorado. No 7º, vale a pena apenas a análise do texto publicitário como uma metodologia a ser utilizada por outras pessoas.

**Diário de leitura do professor-pesquisador**

Conforme Bronckart, o relato interativo é monologado, produzido para uma situação (i) real. Neste caso específico, o diário de leitura foi escrito para ser utilizado numa aula de língua portuguesa, num curso de Publicidade e Propaganda. Possui, principalmente, frases declarativas. Com relação à verbalização, apareceu o pretérito perfeito (tive, comprei, acrescentou, observei, fui, fiquei); em menor frequência aparece o pretérito imperfeito (esperava) e, no momento de tecer comentários acerca dos capítulos do livro, atualizo a questão, tornando o diário, mais próximo do leitor (aborda, mostra, etc.). Há presença de pronomes de primeira pessoa (eu, me) remetendo diretamente ao protagonista (o diarista da leitura). São frequentes, neste tipo de discurso, as anáforas pronominais como em (Observei o sumário e, a partir dele...). Por fim, é marcado pela alta densidade verbal e caracteriza-se pelo binômio implicado/conjunto.

> Narração: caracteriza-se por:

- Discurso monologado;
- Há predomínio de frases declarativas;
- Apresenta disjunção/autonomia;
- Predomínio dos tempos pretéritos, mormente o perfeito e o imperfeito em suas formas simples e compostas. Podem apresentar formas do futuro que são responsáveis pela marcação da projeção temporal;
- Há organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, conectores coordenativos e subordinativos);
- Há mínima frequência de pronomes de 1ª e 2ª pessoas que se refiram diretamente ao agente produtor ou ao destinatário;
- Forte presença de anáforas pronominais e nominais. A fim de retomar as anáforas nominais, ocorre a anáfora lexical;
- Densidade verbal e nominal equilibradas.

## Exemplo 4:

### MILTON E O CONCORRENTE

“Milton ainda não abriu a sua loja, mas o concorrente já abriu a dele; e já está anunciando, já está vendendo, já está liquidando a preços abaixo do custo. Milton ainda está na cama, ao lado da amante, desta mulher ilegítima, que nem bonita é; nem simpática; o concorrente já está de pé, alerta atrás do balcão. A esposa – fiel companheira de tantos anos – está a seu lado, alerta também. Milton ainda não fez o desjejum ( desjejum? Um cigarro, um copo de vinho, isto é desjejum?) – o concorrente já tomou suco de laranja, já comeu ovo, torrada, queijo, já sorveu uma grande xícara de café com leite. Já está nutrido.

Milton ainda está nu, o concorrente já se apresenta elegantemente vestido. Milton mal abriu os olhos, o concorrente já abriu os jornais da manhã, já está a par das cotações e das tendências do mercado. Milton ainda não disse uma palavra, o concorrente já falou com clientes, com figurões da política, com o fiscal amigo, com os fornecedores. Milton ainda está no subúrbio; o concorrente, vencendo todos os problemas de trânsito, já chegou ao centro da cidade, já está solidamente instalado no seu prédio próprio. Milton ainda não sabe se o dia é chuvoso, ou de sol, o concorrente, já está seguramente informado de que vão subir os preços dos artigos de couro. Milton ainda não viu os filhos ( sem falar da esposa, de quem está separado), o concorrente já criou as filhas, já formou-as em Direito e Química, já as casou, já tem netos.

Milton ainda não começou a viver.

O concorrente já está sentindo uma dor no peito, já está caindo

sobre o balcão, já está estestorando, os olhos arregalados – já está morrendo, enfim.”

(SCLIAR, Moacyr. **O anão no televisor**. Porto Alegre, RBS/Globo, 1979).

Apoiando-nos em Bronckart (2003, p.184), ao tratar das formas de monólogo, este diz que “os relatos interativos, as narrações e os discursos teóricos apresentam-se na forma de monólogos”. No discurso narrativo acima temos o pretérito perfeito (abriu, fez, tomou, sorveu, disse, falou, chegou, viu, começou). Embora possa ocorrer, não notamos a presença do pretérito imperfeito. Neste texto, ocorre o que Bronckart chama de hipotipose, isto é, utiliza-se o presente para dar a impressão de que a cena se desenvolve na frente do leitor. Este tipo de presente histórico insere-se no discurso narrativo combinando-se com o mundo disjunto/autônomo. Bronckart lembra ainda que, neste tipo de discurso, há frequência de organizadores temporais diversos. Entre eles, os de origem espaço-temporal (na cama, no centro da cidade, no seu prédio próprio, já, etc.) Neste caso específico, em vez de prevalecerem as anáforas pronominais, predomina a anáfora por repetição do mesmo item lexical (o concorrente, Milton) e a elipse, elemento que retoma itens anteriores, sem mencioná-los explicitamente.

Os tipos de discurso costumam acarretar confusões, advindas, sobretudo, de outras correntes epistemológicas. A primeira delas é a de que apenas um discurso é considerado interativo. Para Machado (2005, p.243), “o que se quer dizer é que é nesse tipo de discurso que se marca uma relação mais estreita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção”. Um segundo equívoco é o de se considerar o discurso teórico como discurso científico (Cf. exemplo 2 desta seção). Por fim, o terceiro problema seria o de que para o relato interativo e para a narração estas estariam sendo diferencia-

das apenas por sua organização estrutural (tipos de sequência). Outra questão considerada pela bibliografia consultada refere-se ao fato de que os quatro tipos de discursos analisados podem mesclar-se e, portanto, podem ocorrer segmentos de textos com características de dois tipos. Por conseguinte, é impossível a sua detecção mecânica apenas baseando-se nos elementos do sistema linguístico. Portanto, podemos concluir que se os tipos de discurso estão presentes em qualquer texto, e este se concretiza em gêneros, então, aqueles são partes integrantes destes. Contudo, para Bronckart, já que são possíveis várias combinações entre eles, os tipos de discursos não podem ser os únicos critérios para a diferenciação dos gêneros.

#### 1.4.4. As sequências textuais

Reformulando o conceito de Adam (1992), Bronckart (2003) pondera que as sequências textuais são seis (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva), além de outras formas possíveis de planificar o conteúdo temático: os *scripts* e as esquematizações.

Assim como Bronckart, corroboramos a tese de que não é possível identificar um gênero pela sequência. Numa lista de convidados para um aniversário, por exemplo, elas simplesmente não aparecem, mas neste gênero específico aparecem os *scripts* e/ou as esquematizações. Também, por análises feitas pelo grupo de Genebra e confirmadas por nós em sala de aula, não podemos afirmar que um determinado gênero diferencia-se de outro por apresentar mais este tipo ou outro de sequência.

Vamos utilizar para as sequências textuais o mesmo procedimento em relação aos tipos de discurso. Levantamos as principais características identificadas pelos estudiosos do ISD no momento de o

agente-produtor, de acordo com suas representações e a de seus destinatários, pôr em ação o conteúdo temático, tendo em vista os efeitos de sentidos a serem produzidos, ou seja, elas são o resultado de determinados conteúdos temáticos organizados na memória do agente-produtor sob a forma de macroestruturas, disponíveis no intertexto. Assim sendo, as sequências são (BRONCKART, 2003) uma decisão tomada por este agente-produtor que se orientou por meio das representações de seus destinatários. Nesse sentido, confirma-se o estatuto dialógico das sequências que abordaremos em seguida.

1. A sequência narrativa ocorre quando há um processo de intriga, organizando e selecionando acontecimentos/fatos de forma a constituir uma história completa (ação completa) com início, meio e fim. A partir de um estado de equilíbrio, cria-se uma tensão que desencadeará várias ações e, no fim destas, o equilíbrio. Segundo Bronckart, na sequência narrativa podem ocorrer causas/razões dos diversos acontecimentos da história narrada, o que seria uma espécie de dimensão interpretativa das ações humanas. A sequência narrativa constitui-se de cinco fases, podendo ocorrer, esporadicamente, outras duas fases: a de avaliação e a de moral. São elas:

- situação inicial: o estado de coisas é mostrado de forma equilibrada, o qual deverá, em breve, causar conflitos, tensões;
- complicação: fase introdutória da perturbação, da tensão;
- ações: são os acontecimentos desencadeados pelas ações da fase anterior;
- resolução: fase da introdução de acontecimentos que levam à redução da tensão efetiva;
- situação final: neste momento da sequência, restabelece-se o novo estado de equilíbrio.

- avaliação: proposta de comentário/julgamento do agente-produtor relativo à história. Esta fase tem posição livre dentro da sequência;
- moral: aparece, geralmente, no fim da história com o intuito de apresentar uma significação/interpretação da história narrada.

2. A sequência descritiva tem o intuito de fazer o destinatário ver, de guiar o olhar, mostrar detalhes significativos do objeto de discurso. Bronckart salienta que esta sequência apresenta uma característica peculiar: o de autonomia ou de dependência em relação a outros segmentos. Debruçando-se na questão, o autor estabelece uma sequência composta de três fases, a saber:

- ancoragem: apresentação do tema da descrição. Normalmente este tema aparece no início da sequência, podendo, às vezes, aparecer no fim ou no meio dela. Constitui-se, frequentemente, por formas nominais.
- aspectualização: enumeração dos diversos aspectos do tema. Há decomposição do tema em partes, atribuindo-se-lhes propriedades;
- relacionamento: momento de associar os elementos descritos a outros elementos, com o intuito de fazer o destinatário “ver”. Tem caráter metafórico, comparativo.

3. Sequência argumentativa: O objetivo precípua é o mostrar os processos da lógica, do pensamento, do raciocínio. A semiotização de uma sequência argumentativa em um texto concreto ocorre em quatro fases distintas, a saber, a existência de uma tese a respeito de um dado tema (não deve haver a política de cotas para negros, por

exemplo); junção de provas/argumentos (deve haver um ensino fundamental e médio de qualidade) que, inferencialmente (as cotas são um extremo absurdo), encaminharão o destinatário a uma determinada conclusão. O produtor utiliza-se da sequência argumentativa toda vez que prevê um discurso passível de contestação, controversa. O esquema padrão do raciocínio argumentação constitui-se desse modo:

- estabelecimento de premissas: há uma constatação de partida (tese) sobre uma questão controversa;
- argumentação: elementos (exemplos, dados estatísticos, causas e efeitos) que norteiam o destinatário para uma conclusão possível;
- contra-argumentação: apresentação de restrições/limites em relação a determinada direção argumentativa. Esta fase pode ser ratificada ou refutada. Neste momento, o agente produtor “coloca-se no lugar” no destinatário e “adianta” possíveis objeções ao seu discurso;
- conclusão: resumo da argumentação e contra-argumentação precedente

4. A sequência explicativa, diferentemente da argumentativa, tem origem na confirmação de um objeto de estudo incontestável. Entretanto, seja um acontecimento natural, seja uma ação humana, tais fenômenos configuram-se incompletos, necessitando de um desenvolvimento que servirá para responder a questões ou a contradições aparentes. Dito de outro modo, às vezes, devido ao hermetismo de um objeto, devemos apresentar as causas de uma afirmação inicial e esclarecer as polêmicas possíveis. Ao textualizar a sequência explicativa, esta é constituída por quatro fases, a saber:

- constatação inicial: (“as línguas naturais mudam perpetuamente”) é o momento de introdução de um fenômeno incontestável, indiscutível.
- problematização: (“temos, entretanto, a sensação de que as línguas constituem sistema estáveis”). Há apresentação dos “porquês” ou dos “comos”, associados a enunciados contraditórios;
- resolução: (“essa mudança é tão lenta que não é apreendida por uma mesma geração”). É a fase da explicação propriamente dita, de introdução de informações suplementares que devem ser capazes de responder a questões colocadas;
- conclusão-avaliação: (“embora a evolução das línguas seja um fenômeno histórico indiscutível, as abordagens sincrônicas podem fazer abstração dessa mudança”). É o momento de reformulação e completude da constatação inicial.

5. A sequência dialogal, conforme Bronckart (2003), concretiza-se apenas em trechos de discursos interativos dialogados. Por isso, podem ser estruturados em turnos de fala assumidos pelos agentes produtores envolvidos na interação verbal ou podem ser atribuídos a personagens colocados em cena no interior de outros discursos, por exemplo, o narrativo. Constitui-se por três fases, assim dispostas:

- fase de abertura: momento de os interactantes entrarem em contato, momento fático. Ex. Olá, Bom dia, Boa tarde, etc.
- fase transacional: apresentação do conteúdo temático da interação.
- fase de encerramento: fase também fática, momento de pôr fim à interação em curso pelos interactantes.

6. A sequência injuntiva, para Adam (1992) e Bronckart (2003), organiza-se conforme as fases da sequência descritiva e apresenta a par-

tividade de fazer agir. O agente deseja que o destinatário execute tarefas, como, por exemplo, nas receitas culinárias, nos manuais de instrução, etc. São frequentes as formas verbais imperativas ou infinitivas e ausência de estruturação espacial ou hierárquica.

Bronckart afirma que, embora seja importante definir os protótipos das sequências textuais, destaca que estas não são *modelos cognitivos preexistentes* às efetivações delas mesmas. Tais modelos são apenas construtos teóricos elaborados a partir de exame dessas sequências concretamente observadas em textos, como, por exemplo, Bronckart, com textos franceses, e Machado, com textos brasileiros. Assim, para os autores, as sequências estão disponíveis no intertexto, em suas dimensões práticas e históricas. Deste modo, a opção por determinada sequência é motivada pelas representações do produtor dos destinatários de seu texto e dos efeitos que pretende atingir.

Além dessas formas de planificação, podem ocorrer formas outras, tais como o *Script* que ocorre quando os acontecimentos ou ações de uma história são dispostos em ordem cronológica, sem processo de tensão. Constitui o grau zero de planificação dos segmentos da ordem do NARRAR. Exemplo fabricado para a questão: “Foi à faculdade, entrou na sala, aplicou a prova, voltou para casa...”.

A esquematização (do mundo do EXPOR) ocorre quando o objeto apresenta-se neutralizado e, por isso, desenvolve-se em um segmento textual simplesmente informativo ou expositivo. Não se realiza de forma convencional e, devido a isso, concretiza-se através de outras formas de esquematizações da lógica (definição, enumeração, causa-efeito, etc.).

Resumindo a questão teórica das sequências e atrelando-as aos tipos de discurso, podemos, por conseguinte, afirmar que: a) O discurso interativo relaciona-se com a sequência dialógica; b) No discurso teórico predominam as sequências descritivas, explicativas, argumentativas ou esquematizações da ordem do expor; c) No relato interativo

há predominância de *scripts* e sequências narrativas; d) Na narração, há o predomínio da sequência narrativa e descritiva.

#### **1.4.5. Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal**

O agente-produtor, ao mobilizar representações, além de ter de preocupar-se com a infraestrutura (plano global, tipos de discursos e tipos de sequência que entram na composição do gênero), deve atentar-se para outras operações. Entre estas, destacam-se operações de textualização (englobando conexão, coesão verbal e nominal) e operações enunciativas. Neste item, especificamente, abordamos as operações de textualização, cuja função é “marcar as articulações entre as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto” (Cf. SOUSA, 2003, p. 47).

Os mecanismos de textualização são articulados, no dizer de Bronckart (2003), à progressão do conteúdo temático, por meio da semiotização de uma determinada língua natural; em nosso caso, o Português. Estes mecanismos são de três ordens. a) unidades linguísticas que marcam relações microssintáticas, isto é, no âmbito da frase como o sujeito, predicado, etc.; b) unidades intermediárias que, mesmo aparecendo no interior das frases, não exercem função específica de ordem microssintática. São, por exemplo, de estruturas gerundivas e infinitivas (denominadas de orações reduzidas pela NGB); c) por fim, há unidades cuja função é a de conexão, de coesão nominal e verbal, as quais podem ser de ordem micro ou macrossintaxe.

#### **1.4.6. Mecanismos de conexão**

Neste momento, tratamos dos mecanismos de conexão os quais deixam explícitas relações existentes entre os diversos níveis da infra-

estrutura textual. Bronckart (2003) chama-os de organizadores textuais. Este grupo abarca elementos linguísticos de ordem vária, como, por exemplo, conjunções, locuções conjuntivas, advérbios, locuções adverbiais, preposições, sintagmas preposicionais, substantivos, sintagmas nominais, entre outros que são nomeados pelo rótulo “conectores”. Quanto às funções destes organizadores, Bronckart (p. 264-265) propõe as seguintes:

- Segmentação: explicitam as articulações do plano textual, ao mesmo tempo em que delimitam suas partes, podendo, sobretudo, assinalar os diferentes tipos de discursos, como, por exemplo, marcar a passagem de um discurso teórico para o discurso interativo.
- Demarcação ou Balizamento: num nível inferior, marcam a junção entre as fases de uma sequência (Cf. seção 2.5.3).
- Empacotamento: são elementos que marcam a forma de junção das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência. Por exemplo, o conectivo “portanto” conecta segmentos da sequência argumentativa.
- Ligação: Divide-se em dois tipos: Justaposição (coordenação) ou de encaixamento (subordinação). Sua tarefa é a de articular orações de um só período.

As unidades acima expostas, apoiando-nos em Bronckart (2003), são compostas de unidades diversas e diferenciam-se, evidentemente, pelo valor semântico. Alguns organizadores temporais (depois, enquanto, antes etc.), são característicos dos discursos da ordem do Narrar. Outros, porém, de ordem lógica (porque, entretanto, etc.), são frequentes nos discursos do Expor. Há, enfim, organizadores espaciais (acima, abaixo, etc.) frequentes nas sequências descritivas que podem aparecer nos discursos do expor ou do narrar.

A coesão é a operação responsável pelas marcas de relação de dependência e/ou de descontinuidade entre constituintes internos das frases. Koch (1994), por outro lado, afirma que a coesão estabelece relações de sentido por meio de recursos semânticos e, por meio destes, uma sentença se liga à anterior com a intenção de criar sentidos. Há duas formas básicas de coesão: verbal e nominal. Neste momento, restringir-nos-emos à nominal, que serve para a introdução/retomada de argumentos ao longo do texto provocando efeitos de estabilidade/continuidade. As nominais são semiotizadas por meio de anáforas pronominais e nominais. As primeiras são constituídas por pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e elipses.

As anáforas nominais são compostas por sintagmas nominais que retomam o referente. Podem ser idênticas ao referente ou diferente no plano lexical. Bronckart coteja as anáforas aos mundos discursivos. Para ele, nos discursos da ordem do narrar, há predominância de anáforas pronominais de terceira pessoa, já que este mundo discursivo “põe em cena” vários personagens. Constata que, nas sequências descritivas, prevalecem anáforas nominais com determinante possessivo<sup>18</sup>. Nos discursos da ordem do expor, mormente nos discursos interativos, há predomínio das anáforas pronominais de primeira, segunda e terceira pessoas, normalmente, com valor dêitico, com valor anafórico recorrencial do *eu, você, nós, a gente*. Nos discursos teóricos, as anáforas nominais são, estatisticamente, mais frequentes dada a abstração dos argumentos presentes.

---

18 Convém ressaltar que estes dados se referem ao estudo do francês contemporâneo. Mas, segundo Anna Rachel Machado, tais ocorrências do francês em muito se assemelham ao português de hoje.

Com relação à coesão verbal, os mecanismos atuam na organização temporal e/ou hierárquica das relações expressas pela semântica do verbo. Assim sendo, são realizados principalmente pelos tempos verbais, advérbios, certos organizadores textuais e unidades diversas de temporalização, que, por sua vez, dependem dos tipos de discursos insertos nos textos empíricos. Para Bronckart (2003), ao fazer análise das relações verbais/temporais, devemos levar em consideração três parâmetros:

- os processos, que são os efeitos de sentido, são “materializados” pelas diversas propriedades aspectuais e pela eventualidade da situação temporal objetiva;
- os eixos de referência: também chamados de momento psicológico de referência. Por exemplo: “Hoje, Maria arrumou seu quarto”. O eixo no exemplo proposto pelo autor é: “Hoje”.
- a duração: é o momento da fala, da produção. É psicologicamente construída, em se tratando da produção escrita, por exemplo, de um artigo opinativo.

Dois parâmetros são comuns aos quatro tipos discursivos (os processos e a duração), uma vez que todo discurso constitui o resultado de um ato de produção realizado em certa duração e veicula propriedades de aspecto diversas. Contudo, com relação ao eixo de referência, esta afirmativa fica invalidada, já que este é elemento constitutivo do mundo específico a que cada tipo discursivo se associa. O primeiro é da ordem do expor, articulado a um mundo conjunto ordinário do agente-produtor, marcado pela ausência de origem espaço-tempo. O discurso do mundo teórico é autônomo em relação aos parâmetros do ato produtivo de texto e organiza seu conteúdo temático de forma independente das circunstâncias específicas de uma determi-

nada produção. O sistema tempo/verbo predominante é o presente de valor genérico e o futuro do presente e o futuro do pretérito.

Com relação ao relato interativo, este se constitui por ser disjuntivo do mundo ordinário do ato de produção. Como é implicado, seu mundo discursivo ancora-se em dêiticos (ontem, a semana passada, etc.) revelando o eixo temporal de referência entre o início da narração com a duração do ato de produzir o texto. São marcados por diferentes tempos verbais: pretérito imperfeito, mais-que-perfeito, passado composto, entre outros.

#### **1.4.7. Espaços de jogos da dialogia: mecanismos enunciativos (vozes e modalizações)**

O autor, agente de ação de linguagem, concretiza-se no texto. Ele é o responsável pelas operações linguístico-discursivas materializadas. De acordo com Bronckart (2003), é ele quem define o conteúdo temático, o gênero, o tipo de discursivo, as sequências ou outras formas de planificação, os elementos de coesão (verbal e nominal) e a conexão. Para Bronckart (2003, p. 321),

Todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como tal em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente *inscritas* nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto.

Bronckart constata que a organização dos mundos coletivo-discursivos, intitulada instâncias de enunciação, é, na verdade, o sustentáculo, o “órgão” responsável pelo que é enunciado numa produção escrita.

Mesmo considerando insegura, o autor acata a denominação proposta por vários outros teóricos e redefine o narrador como instância enunciativa pelos mundos discursivos da ordem do narrar; o expositor, como a instância gerenciadora dos mundos discursivos do expor; e, por fim, o textualizador como a instância coordenadora desses mundos em um texto, articulando os tipos de discursos com o plano geral e com os mecanismos de textualização. O autor destaca outra entidade que assume a responsabilidade pelo que é tematizado: a voz. Ela pode estar presente tanto no mundo do discurso do narrar quanto do expor. A seu ver, as vozes são as formas mais concretas de realização do posicionamento enunciativo. Afirma, ainda, que a instância discursiva pode lançar mão de uma ou várias vozes no momento da produção.

Os tipos de vozes encontráveis nos textos empíricos são:

- a) a voz de personagens: seres humanos ou entidades humanizadas na função de agentes que constituem o conteúdo tematizado;
- b) vozes sociais: são as vozes que servem como instâncias externas para avaliação do conteúdo temático. Provêm de personagens ou de grupos sociais e não intervêm diretamente nos “agentes no percurso temático de um segmento de texto” (BRONCKART, 2003, p. 327). Exemplo “Nossos contadores de estórias estão longe de concordar sobre o lugar onde se deu o acontecimento de que vamos falar...”.
- c) a voz do autor: provêm diretamente da pessoa que está na origem do texto e intervêm com comentários, avaliando ou explicando algum detalhe do conteúdo (Cf. BRONCKART, 2003, p.328).

As modalizações, por sua vez, têm a finalidade de traduzir os comentários ou as avaliações a respeito de aspectos do conteúdo temático. Estas avaliações/comentários são locais e discretos e podem aparecer em qualquer nível do folhado textual. Elas pertencem, desse modo, à dimensão configuracional e contribuem para a instituição da coerência pragmática ou interativa, além de dar um direcionamento interpretativo ao destinatário. Inspirado na teoria dos três mundos de Habermas, Bronckart (2003, p.330-332) apresenta quatro tipos de modalizações que podem ser detectadas no texto através de marcas linguísticas específicas.

a) Modalizações lógicas: servem para a avaliação de elementos do conteúdo temático apoiada em conhecimentos do mundo objetivo “sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, eventuais, necessários, etc.” (p.330). São comuns marcas linguísticas como talvez; é evidente que; provavelmente; entre outros, e, frequentemente, verbos no futuro do pretérito do indicativo.

Exemplo: “É importante afirmar que esta geração é conformista, falta-lhe mais interesse e participação política, vontade de querer mudar o que está errado, tirar o corrupto e o corruptível. Isso está ligado à educação não só a que o governo oferece, mas à que os pais, aqueles da geração de 68 dão<sup>19</sup>”. Neste parágrafo final da dissertação escolar, avaliando o conteúdo temático do texto, o estudante utiliza o elemento “é importante afirmar” (oração impessoal) que, a nosso ver, expressa o caráter possível/necessário desta geração de jovens conformista com a classe política.

b) Modalizações deônticas: servem para a avaliação do conteúdo temático através de expressão de valores, opiniões e regras

---

19 (trecho de redação de estudante cujo tema era a participação dos jovens na política brasileira; redação publicada no livro *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*, cf. referências bibliográficas).

que formam o convívio social, “apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso”,(p.331). São marcadas pelos verbos auxiliares, advérbios e orações impessoais.

Exemplo: “Embora o Estado tenha o dever de zelar pela segurança daqueles que habitam o território sob seu controle, não pode exercer esse dever mediante leis. Sua função é utilizar campanhas, programas, panfletos para mostrar ao cidadão que estará mais seguro ao adotar certa conduta”<sup>20</sup>. Neste exemplo, o estudante avalia alguns elementos temáticos da proposta de produção de textos apoiada nas opiniões sociais. Ou seja, é dever do Estado cuidar da segurança pública, mas isso só deve ocorrer fundamentado em leis. Para tal consecução, utiliza o verbo (tenha) e o auxiliar (pode) na construção perifrástica pode exercer.

c) Modalizações apreciativas: assinalam as avaliações que provêm do mundo subjetivo, da voz originária dos julgamentos, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc. São linguisticamente marcadas por advérbios ou orações adverbiais.

Exemplo: “No hospital de Mariana, internaram uma criança em estado grave. Seu corpo apresentava queimaduras. O próprio pai tinha ferido a criança indefesa. Pode parecer um gesto de loucura, porém, infelizmente, os casos de brutalidade e violência contra as crianças são mais frequentes do que pensamos”<sup>21</sup>. Este fragmento de texto ilustra bem a modalidade apreciativa. Nela o agente-produtor avalia,

---

20 (produção de texto de estudante da COEB - Cooperativa de Ensino de Birigui, ao avaliar os limites/deveres do Estado na esfera privada).

21 Luciano Mendes de Almeida, título Amor às crianças, prioridade. Publicado na seção A2-Opinião. *Folha de São Paulo*.

de modo subjetivo, aspectos do tema, por meio do advérbio avaliati-vo infelizmente.

d) Modalizações pragmáticas: explicitam “aspectos da responsabili-dade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (pensamento, grupo, instituições) em relação às ações, inten-ções, razões (causas, restrições, etc.), etc., ou ainda, capacidades de ação” (BRONCKART, 2003, p.332). A modalização prag-mática, geralmente, é marcada pelos verbos auxiliares.

Exemplo: “É preciso reforçar a luta contra o prototerroris-mo: a sociedade paulista deve deixar claro que não se curva à lei dos bandidos”<sup>22</sup>. Neste trecho, num editorial da Folha de São Paulo, a instituição (jornal) delega à outra instância (sociedade civil) a respon-sabilidade por não deixar abater-se diante dos crimes que acometem a cidade de São Paulo. Para tal, utiliza-se do auxiliar verbal (deve) na perífrase “deve deixar”.

Bronckart (2003) salienta que as modalizações e os respectivos elementos linguísticos que as constituem são materializados de maneir-a independente dos tipos de discurso. Acrescenta que em determina-dos gêneros há saturação de modalizações e, em outros, estas são quase inexistentes. Por exemplo, nos gêneros cartas, artigos opinativos, arti-gos científicos, anúncios publicitários as modalizações são frequentes. Em enciclopédias e em manuais científicos, são quase inexistentes.

Este capítulo procurou delinear o modelo teórico adotado para este trabalho. O capítulo dois procurará esboçar as ferramentas da “engenharia didática” adotada para a análise dos textos, que se serão apresentados nos capítulos subsequentes.

---

<sup>22</sup> Exemplo retirado do Jornal *Folha de São Paulo*, dia 15 de julho de 2006, Caderno A2, seção Editoriais do dia.

## CAPÍTULO 2

### **A Sequência Didática (SD): Apresentação de um Procedimento/A Transposição Didática**

O termo Transposição surgiu, segundo Bronckart e Plazaola Giger (1998) e Schneuwly (2005), a partir da tese de Verret em 1974 e em 1980, com Chevallard, na transposição de conteúdos científicos ao ensino da Matemática<sup>23</sup>. Chevallard (1991) afirma, em seu primeiro capítulo, que os conteúdos preexistem antes de sua transposição, posição com a qual concorda Schneuwly. Segundo Chevallard, o trabalho desenvolvido com o objeto do saber científico, que passa a ser objeto de ensino em sala de aula, faz este último ser chamado de transposição didática. Para este autor, o estudo científico da transposição didática supõe considerá-la, num sentido amplo, da seguinte forma: objeto do saber- objeto a ensinar- objeto de ensino. Ao transpor conteúdos “científicos” para a sala de aula, diz serem importantes as seguintes etapas “... a descritização do saber; a despersonalização do saber; a

---

23 Bronckart e Plazaola Giger (2006) e Schneuwly (2005) criticam o subtítulo da obra de Chevallard (*du savoir savant au savoir enseigné*), já que, na opinião dos autores em que nos baseamos, não se pode falar em saberes científicos, sentido geral e corrente, para disciplinas como o Francês, que visa essencialmente o saber fazer. Por outro lado, afirmam os autores tratar-se de uma obra estimulante, provocadora e polêmica que, ainda hoje, é texto de referência. A crítica dos autores se amplia também no que se refere ao ensino da música, do desenho, etc. Para os autores, para se transformar em objetos de ensino, os conteúdos passam por uma espécie de modalização. Sobre tudo, afirma Schneuwly, o melhor professor não é necessariamente o que sabe mais, nem o que canta mais, nem o que escreve mais.

programabilidade da aquisição do saber; a publicidade do saber; o controle social das aprendizagens”<sup>24</sup> (1991, p. 58). Embora algumas ressalvas tenham sido feitas a Chevallard, percebe-se, claramente, que as ciências humanas obtiveram um grande legado das ciências exatas, no que se refere à transposição didática. Os elementos elencados por Chevallard são utilizados ainda hoje no momento de transformar o saber *hard* no saber *soft*.

Schneuwly (2005) discute a questão afirmando que o saber é o ingrediente essencial para a aprendizagem. Este saber existe como um saber útil antes de ser transposto para a sala de aula. Afirma também que os saberes não existem, em primeiro lugar, para serem ensinados, mas para serem utilizados nas mais diversas situações. Schneuwly constata ainda que “os saberes”, na SD, são decompostos e fragmentados em virtude da sequencialização dos conteúdos e em virtude de sua progressão e funcionamento dentro do sistema escolar. Trazemos as palavras do próprio autor, para dar maior credibilidade à reflexão, sobre importante questão relativa à transposição. Segundo Schneuwly,

as situações de uso não podem ser transpostas tais quais, não podem ser reproduzidas fielmente em classe; elas se transformam necessariamente tomando outra significação no contexto escolar; e isso afeta os saberes ensinados que têm necessariamente outra função no quadro habitual, portanto, é necessário um novo contexto para os saberes ensinados (2005, p. 49)<sup>25</sup>.

---

24 Original em francês “la désyncrétisation su savoir, la despersonnalisation du savoir, la programmabilité de acquisition du savoir, la publicité du savoir, le contrôle social des apprentissages” (1991, p. 58).

25 Les situations d’usage ne peuvent être transposées telles quelles, ne peuvent être reproduites fidèlement en classe ; elles se transforment nécessairement, prennent une autre signification dans le contexte scolaire ; et cela affect bien entendu les savoirs enseignés qui ont nécessairement une tout autre fonction que dans le cadre habituel ; il est donc nécessaire, un contexte nouveau pour les savoirs enseignés.

Schneuwly contra-argumenta uma corrente de autores que pensa que a transposição didática degrada/deforma os saberes ditos “científicos”, ao desistoricizar e descontextualizar esses mesmos saberes. Segundo tal corrente, é preciso refutar a transposição didática para que haja uma volta à aprendizagem natural, e, principalmente, é preciso combater aqueles que defendem novos métodos de ensino da produção de textos porque estes se propõem a enfatizar e particularizar as situações concretas e psicológicas de produções de textos na escola. Bronckart e Plazaola Giger (1998) afirmam que o transpor didaticamente determinado saber científico sofre três limitações: a primeira é a natureza do saber mobilizado; a segunda refere-se ao estatuto dos destinatários da transmissão; e, por fim, o contexto institucional, ou seja, onde as práticas ocorrerão.

Em nosso caso específico, as restrições elencadas por Bronckart e Plazaola Giger não constituíram problemas; isso não quer dizer, evidentemente, que elas não possam ocorrer. O saber a ser mobilizado (resumo escolar/acadêmico e resenha crítica) faz parte da esfera escolar nesta etapa de escolarização. Além disso, foram respeitadas as capacidades dos aprendizes em sua faixa etária e escolar (estudantes do Ensino Médio). Afirmam ainda os autores que, quaisquer que sejam os conteúdos ditos científicos, estes podem ser transpostos/postos em circulação, reproduzidos, transformados, contestados dentro do quadro de uma atividade linguageira humana, semiotizados e veiculados em textos distribuídos em gêneros diversos. Além disso, enfatizam, “... os saberes científicos não são nem mais nem menos personalizados que os saberes didatizados”<sup>26</sup> (2006, p. 13).

---

26 “les savoirs scientifiques ne sont donc ni plus ni moins personnalisés que les savoirs didactisés” (tradução nossa).

Já o termo Sequência Didática (SD) surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França. Este conceito surgiu devido à necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas. Então, o termo transposição didática não pode/não deve ser compreendido como a aplicação de uma teoria científica ao ensino.

Machado (2004) sustenta que um determinado conjunto de conhecimentos científicos tem de sofrer “deslocamentos, rupturas e transformações diversas” no momento de didatizá-los. A autora constata três grandes problemas nas transposições didáticas. O 1º diz respeito à passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado, que, posteriormente, transforma-se em conteúdo ensinado. O 2º refere-se ao processo de autonomia de objetos do conhecimento científico, os quais, quando estão separados da teoria global de onde saíram e onde ganham um sentido específico, podem sofrer mudanças significativas de interpretação. É o que ocorre, por exemplo, com as noções de gênero de texto ou de discurso. O 3º refere-se “à compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial” (MACHADO, 2004, p.7). Para a autora, este problema ocorre porque não temos uma teoria de linguagem única, mas várias “em disputa” no meio acadêmico. Isso fica evidente em congressos, simpósios e conferências, dentro do meio acadêmico.

A designação SD não estava atrelada, como o é agora, ao estudo dos gêneros. Estava atrelado a sequências e a diferentes objetos do conhecimento. Em Genebra, as primeiras SDs foram produzidas pela *Commission Pédagogie du Texte*, em 1985 e 1988/1989; contudo, só em 1990 centraram-se no estudo dos gêneros, primeiramente escritos (1998) e, posteriormente, com Schneuwly e Dolz, centraram-se nos gêneros orais (2004). Bronckart (2004, p.121) diz, referindo-se às

SDs, que “...este tipo de intervenção conduz a importantes transformações de atitudes pedagógicas e um excelente meio de formação de professores”<sup>27</sup>. Concordamos com os autores supracitados, uma vez que os resultados, antes e pós as SD, são, evidentemente, diferentes.

Uma sequência didática, de acordo com Schneuwly et al (2004), tem o objetivo de criar contextos de produção delimitados e efetuar atividades as mais variadas, a fim de que o estudante domine determinado gênero em situações de comunicação as mais diversas. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), “elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Dito de outro modo, as SDs são um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A produção de textos, a partir de SDs, permite que o estudante aprenda “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos” (2004, p. 109). Vale ressaltar que o ponto de partida para a produção de uma SD seria a observação das capacidades evidenciadas pelos alunos numa produção escrita, por exemplo. Tais características serão distintas, por exemplo, nos gêneros aqui a serem produzidos: resumo escolar/acadêmico e resenha crítica.

Machado (2004) constata que as SDs auxiliam um trabalho global e integrado; permitem integrar atividades de leitura e de escrita (de acordo com um calendário específico determinado pelo professor); favorecem a construção de programas de ensino integrados/contínuos uns com os outros; possibilitam o trabalho com determinado gênero em vários suportes. Afirmam ser necessário construir materiais didáti-

---

27 ce type d' intervention conduit à d'importants transformations des attitudes pédagogiques et continue en soi un excellent moyen de formation des enseignants” (tradução nossa).

cos adequados que permitam a transposição didática dos conhecimentos científicos para contextos de ensino e aprendizagem de nossos estudantes, em consonância com as capacidades dos alunos.

Pasquier e Dolz (1996) defendem um ensino intensivo, por meio das SDs, na medida em que estas propiciariam aprendizagens mais eficazes, duráveis e profundas. Para os autores, confirmado por nós durante a aplicação das SDs, há menos esquecimento e, desse modo, assegura-se a melhor continuidade na aprendizagem. As SDs, para Machado (2001), têm de estar baseadas num modelo didático do gênero (noção a ser desenvolvida posteriormente). Esse modelo serve para apontar aspectos a serem trabalhados que adviriam a partir de uma análise *a priori*, isto é, sem que (neste momento específico) se levem em conta as capacidades/particularidades de uma turma de estudantes.

Ensinar por meio das SDs, segundo Dolz e Schneuwly, tem a função de

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (DOLZ et al, 2004, p. 110).

Trabalhar com as SDs evita uma abordagem naturalista, segundo a qual, basta fazer um texto escrito, por exemplo, para que emerja no estudante uma nova capacidade; evita também uma abordagem impressionista. Sobretudo, consubstanciando nosso ponto-de-vista, a prática de SDs pressupõe uma perspectiva interacionista e social, já

que esta “supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (2004, p. 110). Schneuwly e Dolz (2004) corroboram esta tese na medida em que consideram a autonomia do aprendiz como resultado do funcionamento real da linguagem em situações também reais (a finalidade da produção/contexto de produção são elementos-chave, dentro do grupo de Genebra) para as quais é necessário levar em conta o contexto de produção em que esta aprendizagem está sendo feita, ou seja, na escola, primordialmente, como já mencionado na seção capacidades de ação/ o contexto de produção, no capítulo 1 deste livro. É importante sobretudo reconstruir a situação de comunicação: uma situação de comunicação precisa é condição para dar maior significação aos textos, além de facilitar a representação do destinatário.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), as SDs são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem um determinado gênero textual. Os objetivos das SDs são: oferecer os meios para introduzir os estudantes em situações efetivas de produção de um gênero textual, promover atividades para uma melhoria da planificação do texto e trabalhar exercícios para favorecer a apropriação de valores enunciativos das unidades linguísticas do gênero. Os autores constataram que as primeiras SDs didáticas possuíam cerca de 15 (quinze) módulos, o que, de certa forma, causou alguns constrangimentos com os docentes que as aplicavam, devido ao tempo de sua aplicação. Posteriormente, as SDs tiveram seus módulos reduzidos, a fim de facilitar sua aplicação e ter a possibilidade de maior quantidade de gêneros na sala de aula por ano. Por outro lado, alertam eles, se houver diminuição excessiva, podem faltar atividades de escrita que proporcionem formas progressivas de aprendizagem.

Rosat et al (1991), ao fazerem uma pesquisa sobre reescrita de textos com 55 estudantes de escolas genebrinas com duas SD diferentes (narrativas e textos explicativos), constataram que as produções melhoraram significativamente. Para os autores, nas práticas tradicionais, os estudantes são incapazes de instrumentalizar-se semioticamente para que façam seus textos progredirem tendo em vista uma melhor qualidade e adaptação da produção escrita ao destinatário. Rosat et al constataram que as SD contribuem para favorecer um olhar mais crítico, instrumentalizando-os a uma maior capacidade de revisão e reescritura de textos.

Nos PCNs (1998), a questão das SDs aparece de forma implícita, principalmente no início do documento<sup>28</sup>. Segundo os parâmetros, é preciso que haja o fator tempo entre uma versão e outra da redação escolar. Assim, “separar, no tempo, o momento de produção do momento de reescrita produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero” (1998, p.77). Segundo o documento, esta distanciação temporal permite que o aluno se separe de sua produção inicial de forma que lhe possibilite atuar de maneira crítica e, sobretudo, estimule a execução de atividades e exercícios que fornecerão os instrumentos para o estudante revisar o texto; a nosso ver, são as SDs propostas pelo grupo genebrino. Segundo nosso ponto de vista, a revisão começa de forma externa, mediada pelo professor, que vai, a partir da versão inicial do texto, organizar SDs que permitirão sair da complexidade que é a produção de um texto completo e ir ao simples. Com o procedimento da lista de constatações, há (e a análise comprova isso) amadurecimento linguístico-discursivo na pro-

---

28 A noção assumida de Sequência Didática só parece nas páginas finais do trabalho. No alto da página 88, em negrito e de forma bem visível, ela aparece com o rótulo de “módulos didáticos”. Numa única linha em todo o documento, nesta mesma página, aparece a referência à SD.

dução dos gêneros. Ainda para este mesmo documento, a organização de SDs exige o

[...] elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro aos alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas... (PCNs, 1998, p.88).

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) afirmam que, para dominar os gêneros, o estudante precisa adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), utilizar unidades linguísticas adequadas ao gênero em produção (capacidades linguístico-discursivas). Os autores exemplificam a questão tomando como modelo o gênero artigo opinativo. O estudante, quando argumenta, deve levar em consideração o destinatário real ou virtual do texto, o veículo em que será publicado, aprender a hierarquizar os argumentos, produzir uma conclusão condizente com seu ponto de vista e, sobretudo, utilizar expressões enunciativas de uma determinada opinião (favorável ou contrária) e, finalmente, diferenciar operadores argumentativos que marcam argumentos daqueles que apontam conclusões de textos opinativos. Todos estes aspectos são distribuídos em atividades nas SDs. Schneuwly (1991) assegura que, com as SDs, a classe é implicada num projeto maior que ultrapassa as atividades normais de sala de

aula, como por exemplo, a escrita de gêneros que circulam socialmente. Para o autor, a SD instrumentaliza os estudantes para ações mais complexas de comunicação e tais projetos facilitam a implicação dos estudantes e a melhor representação do contexto e, consequentemente, a produção de um determinado gênero.

Por outro lado, Rojo (2002) sustenta que as SDs parecem adaptar-se ao formato dos paradidáticos brasileiros. Em acordo com Rojo, pensamos que os livros didáticos deveriam ser transformados em conjuntos de pequenas SDs, que seriam adaptadas a projetos diferentes e a módulos também distintos. Mas, alerta a autora, que este formato talvez não seja bem recebido por editoras e professores na medida em que implicam mudanças substanciais na programação e execução das atividades.

Costa (2002) entende que aprender uma língua (oral/escrita) implica sistematizar o ensino, cuja prática em sala de aula passa pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, em que as atividades de ensino sejam interativas (reescrita a partir da lista de constatações, por exemplo) e mediadas por SDs. Sobretudo, para o autor, para ocorrer tal aprendizagem é necessária a utilização de instrumentos semióticos para facilitar essa apropriação - os gêneros textuais, por exemplo.

## **2.1. Os gêneros escolares: uma questão polêmica**

Nós, como Schneuwly e Dolz (2004), defendemos o gênero como forma de articulação entre as práticas sociais e os objetos de estudo escolares, notadamente, no que se refere ao ensino da produção de textos orais e escritos. O conceito de práticas de linguagem visa às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral.

A instituição escolar, por outro lado, cuja missão é ensinar os estudantes a escrever, tem em seu bojo uma situação específica. Em seu interior, no entender de Schneuwly e Dolz (2004), o gênero não é só instrumento de comunicação, senão também objeto de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, o estudante fica numa posição de “como se”, falseada, de certa maneira, já que o gênero está sendo usado como pretexto para a aprendizagem. Assim sendo, entendemos os gêneros escolares como gêneros de texto produzidos em contexto escolar, ligados a atividades sociais e linguísticas delimitados pelo espaço institucional escolar. Bain e Schneuwly (1993) citam a dissertação como um gênero em que não há enunciador, nem destinatários, nem objetivos verdadeiros. Schneuwly e Dolz (2004) apontam a descrição e a narração como arquétipos deste procedimento

Nós, de outra parte, entendemos a dissertação como um gênero escolar, que circula muitas vezes em ambientes extramuros, por exemplo, em jornais semanais como a Folha de S. Paulo, na seção FOVEST, além de manuais para o vestibulando, em coletâneas divulgadas pelas universidades como exemplos a seguir. Sobretudo, pensamos a dissertação numa situação de comunicação autêntica (escrever para o jornal escolar, defender uma tese, etc.).

Os autores entendem alguns tipos (narração e a descrição) como produtos culturais da escola, que são fabricados para avaliar as capacidades de escrita dos estudantes. Para Schneuwly e Dolz (2004), quando a escola trabalha primeiramente a descrição e depois a narração, está, de fato, ordenando “os gêneros” segundo as formas de ordenação mais simples de representação do real (descrição), para formas mais complexas dessas mesmas ordenações. Compreendendo os gêneros como representação do real, os autores advertem para o fato de o professor, em suas práticas de sala de aula, esquecerem-se de que os gêneros são práticas sociais, históricos, produzidos em situações de

comunicação autênticas. De nossa parte, assumimos os gêneros como “ferramenta” semiótica complexa de resolução de problemas, nas mais variadas instâncias sociais, dentre elas, a escola.

Entendemos a escola como lugar de comunicação e, tal como os autores, “as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos” (2004, p.78). Sobretudo, os autores entendem que a situação de comunicação falseada da escola gera quase automaticamente o gênero. Os autores defendem a tese de que, ao entrar um determinado gênero na escola, deve ser produzido um desdobramento deste mesmo gênero, já que ele servirá como instrumento de comunicação e um objeto de ensino/aprendizagem. Concordamos com os autores, na medida em que, ao transpor os gêneros para a sala de aula, estes sofrem uma didatização necessária tendo em vista a possibilidade de aprendizagem dos estudantes. Entendemos que o resumo escolar/acadêmico e a resenha crítica são gêneros escolarizados que devem guardar, o mais possível, as características de seu funcionamento em situações extraescolares.

Os gêneros, de acordo com Dolz et al (2004, p.57), apresentam certas regularidades linguísticas e sócio-comunicativas. A este fenômeno, chamamo-lo “agrupamentos de gêneros”, que são “mais ou menos referenciáveis e referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem”. Os autores afirmam que há uma diversidade muito grande de gêneros e, por isso, tal diversidade nos impede “de tomá-los como unidades de base para pensarmos uma progressão” (p.57) e adotam tal procedimento devido, entre outros fatores, às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem escrita e oral, em domínios sociais discursivos em nossa sociedade, principalmente na escola; posição com a qual concordamos. Além disso, o agrupamento de gêneros retoma distinções tipológicas presentes nos livros didáticos e, por fim, são “relativamente homogêneos quanto às

capacidades de linguagem implicadas na mestria dos gêneros agrupados” (2004, p.59).

Schneuwly e Dolz (2004) propõem, para finalidades educacionais, um agrupamento de gêneros. Os gêneros serão os megainstrumentos de organização do ensino e da aprendizagem. O autor propõe a seguinte divisão: 1) Agrupamento da ordem do relatar: refere-se à documentação e à memorização das ações humanas como notícias, relatos históricos, diários íntimos, etc. 2) Do narrar: refere-se à recriação do real, por meio das lendas, narrativas de enigma, romances, etc.; 3) Do argumentar: refere-se ao domínio do social exigindo a sustentação de uma tese, argumentos e contra-argumentos, etc. São os editoriais, artigos opinativos, carta de leitor aos jornais, etc.; 4) Do descrever ações: refere-se às prescrições e instruções exigindo regulamentação mínima de comportamentos como a receita culinária, instruções de montagem de aparelhos, etc.; por fim, 5) Do expor: refere-se à construção do saber e é muito comum em ambientes acadêmicos como os artigos, seminários, conferências, etc.

Os autores optam pelo agrupamento de gêneros, entre outros três fatores, pelo fato de ele poder ser definido, sobretudo, por seus domínios sociais comunicativos. A resenha crítica, por exemplo, pertence à discussão de problemas sociais controversos e cuja capacidade de linguagem dominante é “a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (p.121). O resumo, de outra parte, pertence ao domínio da transmissão e construção de saberes e seu principal objetivo é “a apresentação textual de diferentes formas sociais dos saberes”. Pedagogicamente, entre outros benefícios, parece mais simples a transferência de um conhecimento em um gênero para outro dentro do mesmo grupo. Sobretudo, com este procedimento, oferecem-se possibilidades diferentes de acesso à escrita, já que, segundo os autores, as capacidades de escrita dos estudantes não são uniformes nos diversos agrupamentos.

Didaticamente, o agrupar favorece o trabalho das especificidades dos diferentes gêneros e um possível trabalho de comparação entre eles, por ex., dentro do agrupamento do argumentar, estabelecermos diferenças entre o editorial, a dissertação escolarizada e a resenha crítica. Psicologicamente, inúmeras operações de linguagem estão entre si “amarradas, conectadas”, o que favorece um ensino-aprendizagem direcionado. Para a aprendizagem da resenha crítica, como exemplo, faz-se necessário o trabalho com operações de refutação. Principalmente, para Dolz e Schneuwly,

[...] as finalidades sociais do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimeses* da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (2004, p. 63).

Outra tese do grupo de Genebra é a de que não se deve pensar que a “narração” seja um pré-requisito para a aprendizagem de textos opinativos. Por isso, contrapõe a esta concepção de ensino linear a concepção “em espiral”, que determina o dever trabalhar os diferentes gêneros de diferentes agrupamentos. A este respeito, assevera que

A escolha dos gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries justifica-se pela ideia de que a aprendizagem não é uma consequência do desenvolvimento, mas, ao contrário, uma condição para ele. O desenvolvimento de diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso (2004, p.124).

Entendemos a produção de textos como uma forma de agir simbolicamente sobre o mundo e como forma de produção de sentidos.

Assim sendo, é possível traçar objetivos mais claros de produção de textos com níveis/graus de complexidade variáveis<sup>29</sup>. Produzir textos é, segundo Costa (2002, p. 68), “se apropriar de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor”.

## 2.2. Pressupostos teóricos: o modelo didático

A denominação “modelo didático”<sup>30</sup> surgiu em Genebra-Suíça com o propósito definido de subsidiar o trabalho docente e favorecer o ensino/aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna, neste caso, o francês. De acordo com o grupo de Genebra, para um ensino/aprendizagem de qualquer gênero de texto, faz-se necessário, antes, que as atividades em sala de aula sejam norteadas por um modelo didático do gênero. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), um modelo didático, resumidamente, tem de apresentar duas características essenciais, quais sejam: constituir uma síntese prática destinada a orientar as intervenções dos docentes e esclarecer as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências podem ser concebidas”. Conhecer o modelo didático do gênero facilitará a adequada apreensão do funcionamento dos gêneros que serão postos em prática em sala de aula. No caso específico deste livro: resumo escolar/acadêmico e resenha crítica. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o trabalho com SDs tem de estar fundamentado num modelo di-

---

29 Trata-se das operações de representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); das capacidades relativas à estruturação discursiva do texto e, finalmente, às capacidades linguístico-discursivas e às escolhas de unidades de textualização.

30 Para a construção dos modelos didáticos, partimos, primeiramente, do plano da situação de ação de linguagem; em seguida, apresentamos o plano discursivo e, por fim, o plano das propriedades linguístico-discursivas.

dático de gênero, modelo este que deve apontar aspectos centrais a serem trabalhados.

De Pietro e Schneuwly (2003) confirmam que o primeiro passo para ensinar um objeto qualquer é uma ferramenta chamada pela equipe de modelo didático. O modelo didático tem, segundo os autores citados, as seguintes características:

- a) uma dimensão praxeológica;
- b) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir);
- c) é o centro do processo de todo ensino e posterior aprendizagem;
- d) pode ser implícito/intuitivo ou explícito e conceitualizado;
- e) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho a ser realizado;
- f) é uma teoria mais genérica das atividades languageiras;
- g) é sempre o resultado de práticas de linguagens anteriores, portanto, históricas;
- h) permite, a partir das práticas sociais referenciais, produzir SDs;
- i) é o lugar de reflexões e práticas pedagógicas.

O grupo de Genebra intitula de práticas sociais de referências os textos empíricos produzidos por especialistas (em situações de congressos, seminários ou mesmo individualmente), textos concretos de estudantes em situações de aprendizagem, já que estes servirão como ponto de partida para a construção da SD, exemplares de textos diversos e práticas escolares baseadas na aplicação/ensino de gêneros textuais nos seus diferentes contextos. Para os autores (2003), as práticas escolares contribuem demasiadamente para definição/redefinição do

modelo didático. Schneuwly e Dolz (2004) destacam que a construção de um modelo didático constitui a explicitação de hipóteses sobre certos dados, quais sejam: resultados de aprendizagem expressos/esperados em documentos oficiais; conhecimentos linguísticos (entre estes, o funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos; e, finalmente, a capacidade mostrada pelos estudantes.

Machado e Cristóvão (2009) afirmam, apoiando-se em De Pietro, que, para os objetivos do ensino/aprendizagem de gêneros sejam alcançados, as práticas em sala de aula da produção de textos devem ser guiadas pelos modelos didáticos, os quais são objetos descritivos e operacionais que facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Para as autoras, o modelo permite visualizar as características do gênero em estudo/análise/produção e, sobretudo, facilita a seleção das dimensões ensináveis numa determinada etapa da escolarização ou o seu adiamento para etapas posteriores. Complementam dizendo fazer-se necessário também conhecermos *o estado da arte* sobre o gênero e as prescrições oficiais sobre o trabalho docente. Cristóvão e Nascimento (2004) salientam que para a produção dos modelos didáticos é necessário analisar a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os enunciativos.

De Pietro e Schneuwly (2003, p.45) atestam que o modelo didático deve “...ser considerado como um processo coletivo ininterrupto dos pedagogos: todo modelo didático, [...], é sempre resultado deste processo e contribuição a seu desenvolvimento”<sup>31</sup>. Para os autores, o modelo didático pressupõe o ensino do saber, ele é, na sua essência, um modelo psicológico das capacidades a construir. Schneuwly (2003)

---

31 être considéré comme un processus collectif ininterrompu des didacticiens: tout modèle didactique, [...], est toujours déjà résultat de ce processus et contribution à son développement (tradução nossa).

constata uma espécie de normatização dos modelos didáticos em escolas francesas e suíças. Para ele, parte dos docentes petrifica, normatiza e estereotipa as SDs. Ainda assim, o autor constata que tal normatização faz parte da transição de um processo de desenvolvimento.

Schneuwly e Dolz (2004) sustentam que para a caracterização detalhada do gênero é necessária a coleta de textos autênticos, os quais, por sua vez, constituir-se-ão num *corpus*. Afirmam, principalmente que, quanto mais rico e variado for o *corpus*, “mais a observação se estenderá a realizações textuais diversas correspondentes aos gêneros de textos trabalhados” (2004, p.179). Assim, para controlar melhor o que será ensinado, o modelo didático serve como “um guia” das possibilidades ensináveis de um gênero. Schneuwly et al (1997).

Por este termo (modelo didático), nós designamos o resultado da descrição sempre provisória das principais características de um gênero na perspectiva do ensino. Trata-se de um construto teórico cuja elaboração recai sobre múltiplas escolhas complexas e que, na engenharia didática do ensino da língua materna, preenche várias funções.<sup>32</sup>

Para os autores na mesma obra, o modelo didático é o produto de uma construção tripartite em interação e em evolução constantes: a legitimidade (saberes legitimados na esfera acadêmica), a pertinência (trata-se da mobilização dos saberes pertinentes tendo em vista objetivos e finalidades escolares) e, enfim, a solidarização (criação de um todo coerente em que os saberes são integrados formando sentidos novos), distanciando-se, dessa forma, do contexto teórico de que pro-

---

32 Par ce terme ( modèle didactique), nous designons le résultat de la description toujours provisoire des principales caractéristiques d'un genre dans la perspective de l'enseignement. Il s'agit d'un construit théorique dont l'élaboration repose sur des multiples choix complexes et qui, dans l'ingénierie didactique de l'enseignement de la langue maternelle, remplit plusieurs fonctions.

vieram. São, a nosso ver, os objetos potencializados para o ensino. Ou seja, parte-se do modelo didático, pede-se uma produção inicial e, em seguida, elaboram-se a sequência didática.

Bronckart (2003), ao tratar dos procedimentos metodológicos da utilização de gêneros em sala de aula, destaca a sua diversidade ilimitada e a sua variabilidade concreta, acarretando, por isso, determinados problemas metodológicos, entre eles a classificação, a identificação das características centrais do gênero. Destaca que para um estudo eficaz, devemos ter conhecimentos sobre o que estes gêneros são potencialmente, sob pena de efetuarmos um modelo didático equivocado. Acredita que a utilização de um conjunto de textos classificados como de gêneros diferentes facilita o achamento de suas características semelhantes/diferentes e favorece a construção do modelo didático, ainda que este não precise ser, teoricamente, perfeito e puro. Consequentemente, um modelo didático deve implicar a análise de um conjunto de textos (considerados do mesmo gênero) e deve implicar as três atividades do folhado textual: a saber, capacidades de ação, capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

Desse modo, entendemos o modelo didático como uma síntese prática que guia as ações do professor-pesquisador tornando evidente aquilo que pode ser “ensinável” por meio de uma SD. Por se descritivo, apreende o fenômeno complexo que é a aprendizagem de um gênero (resenha crítica, por exemplo) orientando a pesquisa e, noutros contextos, norteia a prática docente.

### **2.3. A construção dos modelos didáticos dos gêneros: resumo escolar/acadêmico**

Neste subitem, caracterizamos o modelo didático, pela ordem, resumo escolar/acadêmico e, posteriormente, a resenha crítica. Com

relação ao modelo didático do gênero Resumo, vale ressaltar a dificuldade de encontrar material bibliográfico no Brasil.

No caso da Suíça, por exemplo, a entrada do resumo na esfera escolar deu-se de forma *estranha*. Ele surgiu, segundo Wirthner (2006), como uma alternativa aos textos literários. Estes eram reservados aos melhores alunos e, para os alunos menos aplicados, o resumo entrou na escola elementar como uma solicitação de condensação de documentos para a leitura de textos mais técnicos como relatórios, dossiês, etc. No Brasil, no século XX, o resumo entrou como elemento disciplinador, corretivo, punitivo. À solicitação de livros literários, pedia-se um resumo. Nos livros paradidáticos, havia encartes de atividades de resumo das leituras solicitadas pelos docentes. Ou seja, no Brasil e em terras francófonas, o resumo entrou como elemento de punição, de castigo.

Bain (1990) discorda da pressão existente na escola sobre a necessidade de redução de algumas partes do texto. Para o autor, fica-se controlando, cognitivamente, a compreensão do texto em vez de se preocupar com a situação de produção determinada e com as consignas. Bain, analisando materiais didáticos, afirma que eles, geralmente, apontam os seguintes apelos aos estudantes: “...selecionar entre o essencial e o acessório; conservar os tempos dos textos-base; manutenção do ponto de vista narrativo; vocabulário pessoal...”<sup>33</sup> (1990, p.130). Para o autor, muitas vezes, há paráfrases absurdas, em virtude da consigna solicitar que se use um vocabulário pessoal. Para Bain (1990, p.132), e com ele concordamos, “...nosso trabalho é, portanto, diferente, já que considera, antes de tudo, o texto a produzir (texto 2) e a situação da qual ele depende”<sup>34</sup>.

---

33 “trier entre l’essentiel e l’accessoire; conserver les temps du text de départ; maintien du point de vue narratif; vocabulaire personnel” (tradução nossa).

34 “notre approche est donc différent puisqu’elle considère avant tout le text a pro-

Em 2002, Machado voltou-se para a produção de uma SD do gênero resumo, diferenciando-o, nas seções introdutórias, de outros gêneros em que aparece o processo de sumarização<sup>35</sup>. Atualmente, com os estudos e avanços do ISD, o resumo escolar/acadêmico, como qualquer outro gênero, deve-se instaurar numa perspectiva comunicativa, de acordo com as situações particulares e definidas e, evidentemente, ligadas à atividade social. Por isso, o estudante, para as finalidades desta pesquisa, colocando-se no seu papel social, deverá produzir um resumo a partir de um texto opinativo veiculado num jornal de circulação nacional para ser lido primeiramente pelo professor-pesquisador e, depois, pelos leitores do jornal escolar da instituição em que a pesquisa se efetua. Ou seja, o contexto de produção é elemento primordial para a boa consecução da atividade. Resumir, portanto, depende da razão pela qual se resume. Implica, pois, uma interpretação do texto-base tendo sempre em vista o destinatário. A distinção entre o essencial e o acessório depende da meta, do objetivo do agente-produtor. Rejeitamos, por isso, qualquer trabalho representacionista de produção textual.

Schneuwly e Dolz (2004) ao mencionar o resumo escolar, falam de uma paráfrase complexa por meio da qual o estudante vai “pôr em cena” uma “dramatização escolar” que será construída no texto de chegada (a resumir), qual seja, a utilização de diferentes vozes enunciativas. Concordamos com os autores, já que, nas análises, pudemos observar diversas instâncias enunciativas, após a aplicação da SD. Wirthner (2006) cita, ao abordar o resumo, e com ela concordamos, que a

---

duire T2 et la situation dont elle dépend” (tradução nossa).

35 É bom destacar que, apesar de o processo de sumarização estar presente em diversos gêneros de textos, não podemos chamá-los de resumos. Nestes casos, a depender do contexto de produção e dos objetivos do agente-produtor, constituir-se-á em outros gêneros, como, por exemplo, em resenha crítica, etc.

hierarquização e a priorização das informações é uma questão bastante fluida. Por isso, as consignas da produção de um resumo têm de ser as mais claras possíveis.

Para a elaboração de um modelo didático, solicitamos a professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em tese, especialistas no assunto, que produzissem resumos, levando em conta a mesma situação de comunicação. Além disso, baseamo-nos nas produções dos estudantes, na SD de Machado e no que dizem os especialistas sobre o assunto, como exemplo, Bain e Wirthner<sup>36</sup>. São, na opinião de Schneuwly e Dolz (1997), as práticas sociais de referência. Assim, temos, com relação ao resumo escolar/acadêmico:

a) Um estudante determinado, no papel de “aluno-especialista”, conhecedor do texto-base a ser resumido e das capacidades implicadas na produção de um resumo, realiza uma ação de linguagem escrita. Local de produção: na sala de aula de uma instituição privada, COEB. Momento de produção: durante hora-aula do professor-pesquisador. Leitor/receptor: professor-pesquisador, dirigida também aos leitores do jornal escolar, outros alunos da mesma instituição, professores, diretor de escola, pais, etc.; portanto, não especialistas. O resumo produzido terá os seguintes objetivos: fazer o público leitor do jornal escolar tomar conhecimento dos aspectos fundamentais/prioritários do texto publicado na Folha de S. Paulo, na seção Ciência em Dia. No contexto sociossubjetivo: Instituição: COEB; papel social do produtor do texto:

---

36 Tais fatores, segundo a bibliografia pesquisada, são imprescindíveis para a produção do modelo didático.

estudante. Papel social do leitor: pais de alunos, professores, etc. Não é possível, como no caso da resenha crítica, a indicação dos leitores interessados. A temática desenvolvida pode interessar a quaisquer leitores potenciais do jornal escolar, em geral, os pais cooperados da escola Cooperada Nova Geração: COEB.

b) Para a mobilização dos conteúdos, o estudante deve ter lido/revido o texto-base. O agente-produtor deve trazer conteúdos prioritários<sup>37</sup> do texto-base, parafraseá-lo, com o intuito supracitado. O estudante, ao produzir este resumo, não estará se posicionando, mas, de outro modo, parafraseará a tese, os argumentos e a conclusão do texto matriz.

c) Contextualização do resumo: de caráter informativo, já que, neste caso, não há a comparação deste texto com outros do mesmo autor. Normalmente, nesta fase o agente-produtor diz/aborda qual ramo do conhecimento foi tratado no texto-base e qual a contribuição trazida ao expectante. Ou seja, trata-se do conteúdo temático desenvolvido: a truculência da justiça americana, em casos de *downloads* de músicas pela internet.

d) Com relação ao plano global, o resumo, baseando-nos em Wirthner, quando também solicitou resumos a partir

---

37 Os aspectos tidos como prioritários aqui são: a) A indústria norte-americana tomou uma decisão radical ao iniciar 261 processos contra pessoas que baixam músicas pela internet; b) É necessário reverter para o artista fruto de seu trabalho; c) Como processar as pessoas que baixam música (termos probabilísticos)? d) A medida tornará os fabricantes de discos impopulares; e) Depoimento de Cary Sherman: justiça como meio de punição; f) “Os criminosos” não baixam músicas para ganhar dinheiro, mas por lazer, como cultura, costume; g) Necessidade de os marqueteiros arrumarem nova forma de ganhar dinheiro, mesmo com os novos meios de comunicação.

de textos opinativos da imprensa, geralmente, apresenta as seguintes características: nome do texto a ser resumido, local de publicação, seção, etc. Estes elementos costumam aparecer no primeiro parágrafo e serem retomados posteriormente ao longo do resumo.

e) Apresentação dos conteúdos das diferentes partes/momentos do texto-base com a respectiva descrição das ações do autor do texto original. Exemplos: o autor *aborda, constata, confirma*, etc.

f) Não-avaliação do texto-base: na consulta a especialistas (Cf. BAIN e WIRTHNER). Acordamos que o texto resumido deve ser uma paráfrase do texto original de Marcelo Leite, sem que haja qualquer tipo de apreciação pelo agente-produtor de resumos. Por outro lado, devem-se evitar “absurdos semânticos”, apenas porque lhe foi pedida uma paráfrase.

g) Discurso predominantemente teórico, marcado pelo distanciamento principalmente, pelo presente de valor genérico, pela frequência de frases declarativas, ausência de marcas de 1ª e 2ª pessoas do singular.

h) No momento de apresentação do texto-base, normalmente no 1º parágrafo, aparecem sequências descritivas a respeito da situação de comunicação. No momento de se reportar ao conteúdo temático do texto-base, elas aparecem novamente, mas agora explicando ou argumentando sobre o discurso do texto-base. Assim, denominamo-las “descrição de ações”. Elas guiam o leitor pelos diferentes parágrafos do texto. Por isso, são comuns verbos como: *aborda, constata, examina, estuda, confronta, sugere*, etc. Tais verbos, a nosso ver, revelam o trabalho interpreta-

tivo do agente-produtor em relação ao discurso do texto-base.

i) Com relação à coesão nominal, o próprio objeto do resumo - e seu autor- constituem as séries coesivas . Elas serão formadas por expressões nominais definidas tais como: *Marvelo Leite, Leite, o autor, o jornalista, o articulista*, etc. Há também forte presença de organizadores lógico-argumentativos como: *já que, porque, uma vez que, portanto, então*, etc.

j) Há dois tipos de vozes: a voz do expositor/aluno, que chamaremos de neutra, e a voz do autor do texto resenhado<sup>38</sup>. São comuns, por conseguinte, expressões como: *Segundo Leite, Para Leite*, etc. seguidas normalmente de uma paráfrase do que foi lido no texto. Presença do discurso indireto com a utilização de verbos de elocução mais a conjunção integrante *que*. Como no texto base havia apenas uma ocorrência do discurso direto, sua presença foi menor tanto na escrita dos docentes quanto na escrita dos estudantes.

k) Com relação às modalizações, há predomínio de afirmações lógicas produzindo, assim, maior objetividade. Por exemplo: “*O autor afirma que...; o autor constata que...*”. As modalizações lógicas expressando dúvida/possibilidade ou modalizações deônticas aparecem; mas, de outra forma, são atribuídas ao autor do texto resumido. Com relação às modalizações apreciativas, estas, em nosso *corpus*, apareceram de forma bastante tímida.

---

38 Aqui, constatamos que existe uma preocupação (observada na 2ª versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor do resumo.

l) Em relação às escolhas lexicais, são fortemente influenciados pelo conteúdo temático do texto.

#### 2.4. A construção do modelo didático do gênero Resenha Crítica<sup>39</sup>

Baseando-nos em Machado, que mapeou o gênero resenha crítica<sup>40</sup>, tecemos a seguir as principais características que foram estudadas pela pesquisadora (e adaptadas por nós em virtude de serem os contextos de aplicação do gênero muito diferentes), ao avaliar/produzir resenhas críticas em contextos universitários. Além disso, nosso modelo didático apoia-se em nossas práticas de referência e no que dizem os especialistas. São elas:

a) Um estudante determinado, no papel de “aluno-especialista”, conhecedor do filme e das capacidades implicadas na produção de uma resenha crítica, realiza uma ação de linguagem escrita neste gênero determinado pelo professor-pesquisador. Lugar de produção: instituição de ensino, COEB. Momento de produção: durante hora-aula do professor-pesquisador. Emissor: estudante do Ensino Médio. Leitor/Receptor: primeiramente, o professor com formação em Letras. Nas interações A-A e A1-A2,

---

39 Machado (1996) envolveu-se numa pesquisa de descrição deste gênero específico. Em 2004, em parceria com Lousada e Tardelli, publicado pela editora Parábola, o livro *Resenha*, cujo objetivo, tal como no caso do Resumo, foi o de ensinar a leitura e a produção de textos supracitados.

40 Estamos entendendo e agrupando as denominações resenha e resenha crítica como equivalentes. A nosso ver, não é possível, em hipótese alguma, manifestar-se sobre um filme (*Encontrando Forrester*, neste caso) sem tecer avaliações, julgamentos, comentários.

outros estudantes da sala são leitores potenciais. No contexto sociosubjetivo: Papel social do produtor: Estudante. Objetivos: fazer o público tomar conhecimento dos aspectos fundamentais do filme, convencer seus destinatários múltiplos a assistirem ao filme “*Encontrando Forrester*”. Papel social do leitor: num primeiro momento, o professor e os colegas de sala (atuando como mediadores, neste processo interativo) desempenham o papel de leitor; em seguida, o texto é dado a público. Instituição: Escola Cooperada Nova Geração: COEB.

b) Para a mobilização dos conteúdos, o estudante deve ter visto/revisto o filme, ou seja, “lido”, interpretado, sumarizado suas partes principais. Segundo Machado (2003), o agente-produtor pode mobilizar conteúdos de outras obras com o intuito de produzir comparações e avaliações<sup>41</sup>. Dessa forma, o estudante tem de apresentar provas, argumentos que fundamentem seu ponto de vista. Em caso específico, os estudantes mobilizaram conhecimentos advindos de outros filmes do mesmo diretor, principalmente, do filme *Gênio Indomável* e no filme *Uma Mente Brillhante*, de outra autoria.

c) Contextualização da obra: de caráter avaliativo, há a comparação da obra com outras do mesmo diretor ou outros. Normalmente, nesta fase, o agente-produtor diz/aborda qual ramo do conhecimento foi tratado no filme e qual a contribuição trazida ao expectante. Por

---

41 Foi muito frequente no *corpus* os alunos fazerem referências a outros filmes do mesmo diretor de *Encontrando Forrester*, Gus Vant Sant, ou mesmo referências a outros filmes de outras autorias.

exemplo: “...poderia ser usado por professores com o objetivo de instigar e incentivar o gosto pela leitura e escrita de seus alunos”.

d) Com relação ao plano geral, a resenha crítica, geralmente, apresenta as seguintes características: nome do filme, apresentação global da obra, diretor, atores principais, tema mobilizado no filme (leitura-escrita), sua duração, fotografia, etc. Esses elementos costumam aparecer no primeiro parágrafo e serem retomados posteriormente ao longo da resenha. Exemplo: “Em 2000, houve o lançamento do filme *Encontrando Forrester* (Finding Forrester) dirigido por Gus Vant Sant. O filme recebeu três indicações ao Óscar ganhando o de melhor ator coadjuvante para Robert Crawford (Murray Abraham)”<sup>42</sup>. Apresentação dos conteúdos das diferentes partes/momentos do filme com a respectiva descrição das ações dos personagens principais envolvidos. Exemplo: *Encontrando Forrester se inicia...; A partir de um desafio, Jamal...*

e) Avaliação do filme: pelo *corpus* analisado, não há um momento específico para isso. As avaliações costumam aparecer em qualquer momento da produção seja pela escolha dos adjetivos, seja por argumentos mais fundamentados (Cf. capítulo de análises das resenhas do *corpus*)

f) Possível indicação dos expectadores interessados no filme, dada a temática desenvolvida. Por exemplo: *Embora Encontrando Forrester seja uma simples, mas espetacular produção, o filme nos transmite garra e determinação, for-*

---

42 Os exemplos citados no modelo didático da resenha foram retirados das próprias produções dos estudantes.

ça e coragem para lutarmos por nossos objetivos e sustenta a ideia de que “nada” é impossível quando falamos de sonhos e desejos. Neste caso, o/a resenhador (a) prevê como espectador um assistente universal, já que não há nenhuma marca linguística caracterizadora de um público-alvo. A indicação dos espectadores, pelas resenhas do *corpus*, pelas práticas sociais de referência, costuma aparecer, em geral, no final da produção textual.

g) Discurso predominantemente teórico. Há unidades como o presente de valor genérico, atemporal, denotando distanciamento, principalmente, marcados pela frequência de frases declarativas, pela ausência de índices de 1ª e 2ª pessoas do singular e pelo uso do *nós* genérico dando maior veracidade ao que está sendo dito.

h) No momento de apresentação do filme, normalmente no 1º parágrafo, aparecem sequências descritivas. Ao abordar o conteúdo temático do filme, aparecem sequências explicativas e/ou argumentativas. Ao falar das ações desenroladas, são frequentes as sequências narrativas e, por fim, quando os estudantes tentam convencer o espectador a ver o filme, aparecem as argumentativas. Machado (2003) constata que, nas resenhas críticas, é comum a ocorrência da sequência descritiva intitulada de descrição de ações. Segundo a autora, elas guiam o leitor pelos diferentes capítulos de um livro, por exemplo. Neste caso, guiam o leitor potencial nas diferentes partes do filme, apresentando o fio do pensamento do diretor/autor do filme. Por isso, são comuns verbos como: *aborda, constata, examina, estuda, confronta, sugere*, etc. Tais verbos revelam o trabalho interpretativo do leitor/expectador do filme.

i) Com relação à coesão nominal, os dados descritivos da obra (nome do diretor, nome do filme, etc.) constituirão a sequência coesiva (séries isotópicas) para análise. Elas são constituídas por expressões nominais definidas, tais como: *o diretor, o personagem X*, etc. Quanto à série referente à obra, foram frequentes os seguintes nomes: *o filme, a obra trata*, etc. Quanto à série coesiva do diretor da obra, foi comum vermos: *Van Sant, Sant, Gus Van Sant, o diretor*, etc. Ou, referindo-se aos personagens principais Jamal Wallace e William Forrester: *Forrester, o professor, o escritor, Jamal Wallace, o rapaz negro, o rapaz do Bronx*, etc. Forte presença de organizadores lógico-argumentativos como: *já que, porque, uma vez que, portanto, então*, etc. Em menor escala, aparecem organizadores, tais como: *No início, por fim, logo em seguida*, etc.

j) Conforme Machado constatou em sua análise, e repetida em nosso *corpus*, há dois tipos de vozes: a voz do expositor/aluno e a voz do autor/diretor (personagens, etc.) do texto resenhado, neste caso, do filme e seus personagens. Aqui, constatamos, existe uma preocupação (observada na 1<sup>o</sup> e na 2<sup>a</sup> versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor da obra. São comuns, por conseguinte, expressões como: *Van Sant relata, Para X*, etc., seguidas normalmente de uma paráfrase do que foi visto no filme. É muito comum também o aparecimento das aspas, seja para marcar um destaque em alguma expressão, seja para revelar ironias, etc. Há, ainda, o recurso do discurso *indireto* com verbos de dizer mais a conjunção integrante *que*, como exemplo, *William afir-*

*ma que, diz que* ou a colocação do próprio texto ou suas partes como sujeito. Exemplo: *O filme mostra que...*

k) Com relação às modalizações, notamos a presença de modalizações lógicas produzindo objetividade, tal como: *Trata-se da história de Jamal Wallace (Rob Brown), adolescente negro morador de um bairro da periferia de Nova Iorque*. Segundo Machado (2003), as modalizações lógicas expressando dúvida/possibilidade ou modalizações deônticas aparecem; contudo, de outra forma, estas são atribuídas ao autor da obra resenhada. Em nosso *corpus*, apareceram várias modalizações apreciativas, tais como *Logo, tudo dá certo para que o negro se dê bem*, além de modalizações pragmáticas. Com relação à modalização apreciativa, comentários subjetivos foram frequentes, como se poderá observar adiante.

l) Com relação às escolhas lexicais, são fortemente influenciadas pelo texto fílmico a ser resenhado. Embora as avaliações possam ser marcadas por várias classes gramaticais, entre elas o verbo, são, frequentemente, marcadas por adjetivos. Ex. ... *o filme inverossímil em várias partes...; ...um ar mais pesado e triste...*”.

Desse modo, a fim de facilitar a compreensão de todas as características que compõem os gêneros descritos e torná-los mais didáticos ao leitor e ao ensino, elaboramos um quadro com suas particularidades essenciais.

Modelos didáticos	Resumo escolar/acadêmico	Resenha crítica
Destinatários:	Leitores do jornal escolar (destinatários múltiplos).	Leitores do jornal escolar (destinatários múltiplos).

Conteúdo temático:	A truculência da indústria fonográfica americana.	A leitura/escrita como forma de ascensão social, etc.
Contextualização	Não há intertextualidade com outros textos do mesmo autor. Relação intertextual entre T1 e T2 <sup>1</sup> .	Contextualização com outras obras do mesmo autor ou com autores distintos pertencentes à mesma temática.
Objetivos:	Fazer o leitor tomar conhecimento dos aspectos prioritários do T1.	Convencer destinatários a ver o filme.
Plano global:	Nome do texto a ser resumido, local de publicação, seção, etc. Apresentação dos conteúdos das diferentes partes do texto.	Aspectos descritivos seguidos do conteúdo principal do filme.
Estratégias	Paráfrase sem apreciação do agente-produtor.	Paráfrase do conteúdo temático mais apreciações do agente-produtor.
Tipos de discurso	Teórico.	Teórico.
Tipos de sequência	Descritivas de ações do T1.	Descritivas (descrição das ações), explicativas e argumentativas
Coesão	Expressões nominais definidas.	Expressões nominais definidas, principalmente.
Tipos de vozes	Voz do aluno expositor (neutra) e a voz do autor resumido.	Aspas, ironias, voz do agente-produtor, voz do diretor.
Discurso direto/indireto	Indireto com verbos de elocução e conjunção integrante.	Discurso indireto.
Tipos de modalizações	Lógicas.	Lógicas, apreciativas e pragmáticas.
Escolhas lexicais	Influenciadas pelo conteúdo temático.	Léxico influenciado pelo conteúdo temático. Presença de adjetivos para marcação de apreciações.
Aspectos linguístico-discursivos	Presente atemporal, frases declarativas.	Forte presença de organizadores lógico-discursivos.

**Quadro 1:** Resumo dos modelos didáticos.

## 2.5. Das práticas monológicas de correção de textos às correções dialógicas por meio das listas de constatações/controle

Geralmente, em pesquisas já feitas sobre a temática (Cf. GONÇALVES, 2002; RUIZ, 2001), o professor corrige problemas pontuais na produção escrita dos estudantes. Além de apontamentos, indicações de desvios relativos à gramática normativa, às vezes são feitos comentários nem sempre de fácil compreensão para os alunos (Cf. RUIZ, 2001, em uma pesquisa feita com professores e alunos da região de Campinas-SP)<sup>43</sup>. Sabemos, inclusive por meio das pesquisas acima realizadas como estes tipos de intervenção na produção escrita frequentemente se tornam ineficazes, além de, muitas vezes, ao compararmos produções escritas de um mesmo estudante, observarmos que os avanços, em geral, são pequenos. Via de regra, são feitas apenas correções superficiais de gramática, que não interferem no conteúdo proposicional da produção. Com base em tal constatação, propomos para o ensino de língua materna, uma correção interativa a partir de uma produção inicial, que, normalmente, é complexa para o estudante. Complexa por ser a primeira atividade que se desenvolve, antes de passar à SD. Nessa correção, há o desenvolvimento de uma série de atividades (ateliês ou módulos didáticos) e, por fim, um retorno ao mesmo tema, do mesmo gênero.

---

43 É bom salientar que não desconhecemos outras propostas teóricas de reescrita de textos. Por exemplo, há a experimental positivista e a de base cognitivista. Se tais perspectivas são aqui desconsideradas é pelo motivo de elas não contemplarem a questão histórica da linguagem, sua natureza interativa, etc. Mas, para mais aprofundamento do leitor, encaminhamo-lo a Garcez (1998). Para esta pesquisa, centramo-nos na perspectiva sócio-interacionista.

Neste momento, faz-se necessário mais aprofundamento do suporte teórico que será utilizado na parte prática deste livro. Entendemos ser imprescindível situar o leitor dentro das formas mais tradicionalmente utilizadas de correção de redação propostas por Serafini (1995). Em seguida, de forma breve, tratamos da interlocução e produção de sentidos atrelada à leitura, já que a correção interativa, via lista de constatações do gênero, será este espaço dialógico de produção dos sentidos, de resignificação do texto.

Segundo Serafini (1995, p.113), a correção da redação escolar pode dar-se de três formas: a indicativa, a resolutive e a classificatória. Com relação à primeira, afirma:

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

É a correção mais encontrada (Cf. RUIZ) nas revisões feitas pelos professores, provavelmente por ser a mais fácil, já que seu objetivo é sair à caça dos erros, como constatam os resultados de sua pesquisa realizada com professores da região de Campinas -SP. Revisar os textos de forma indicativa privilegia, a nosso ver, apenas a norma linguística tal como preceitua a Gramática Normativa. Tal correção ajusta-se mais à concepção de linguagem como expressão do pensamento. Neste tipo de correção, o papel do professor é o de apontar o erro, não alterando o texto nem propondo sua melhoria.

O segundo tipo de revisão textual, a que alude a autora, é a resolutive. A seu respeito assim se pronuncia:

Consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação e requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1995, p.113).

Neste tipo de correção, o professor assume a linguagem do aluno e resolve a deficiência do aluno de várias formas: adicionando, substituindo, suprimindo e deslocando as palavras ou expressões. Revisar textos sob essa perspectiva novamente confina a linguagem à expressão do pensamento. Aqui, com um agravante, pois o aluno não tem o direito de rever o que escreveu, visto que já recebe prontamente o texto refeito.

A terceira forma de correção de texto é, de acordo com Serafini (1995, p.114), a classificatória.

Consiste na correção não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija o seu erro.

Ex.: Ainda que eu IA à frente todos os verões... (MODO)

(o termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno.)

Nos PCNs (1998), a questão da reescrita aparece de forma bastante tímida. Segundo os documentos, o ato de produção de textos implica a realização de tarefas diversas: planejamento, das especificidades do gênero, do suporte, etc. No final do processo, o estudante deve revisar o texto. A noção de revisão/reescrita de textos depreendida deste documento oficial assemelha-se, a nosso ver, a uma higienização de elementos gramaticais utilizados incorretamente. Em outro

momento, admite-se (1998, p. 58) o ensino com a utilização de procedimentos diversos, dentre estes a revisão, apenas como uma forma de intervenção do professor, não sendo explicada como seria esta intervenção. Ou seja, a concepção de reescrita coaduna-se com as formas de correção de Serafini apontadas acima. Para os PCNs (1998), na escola, a tarefa de correção é, em geral, do professor. Segundo os documentos, “a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens” (1988, p.77). Para os PCNs, o texto pronto é fruto de sucessivas versões (neste nosso trabalho, a partir da lista de constatações/de controle, fizemos duas versões).

Para a finalidade do presente trabalho, acrescentamos a essas três modalidades de revisão textual outra, que demos o nome de “correção interativa”, por meio de gêneros textuais. A literatura da área tem chamado este tipo de lista de *constatações*<sup>44</sup>; na literatura suíça, “grille de contrôle”. A revisão interativa por meio da lista de constatações pretende suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno.

Ruiz (2001) afirma ser difícil realizar revisões de texto através das formas apontadas por Serafini, quando o intento é apontar ao aluno desvios da macroestrutura textual, isto é, problemas de coerência. Segundo a autora, que não tem em seu escopo a perspectiva de gêneros via lista de constatações, a correção interativa possibilitaria ao professor atuar interativamente com o aluno através da escrita, até mesmo quando objetiva fazer elogios ou cobrar ajustes a serem feitos. Sobre-

---

44 O termo Lista de Controle/Constatações, conforme mencionado anteriormente, refere-se simplesmente às categorias que serão utilizadas após a aplicação da SD. São uma série de itens que caracterizam os gêneros em análise. Assim, defendemos, primeiramente, a utilização das SDs e, em seguida, a Lista de Controle/Constatações como instrumento regulador da aprendizagem.

tudo, para nós, a correção interativa vai possibilitar, após a instauração da sequência didática, a melhor compreensão do funcionamento das capacidades de linguagem: capacidades de ação (mobilização das representações do contexto físico e social e mobilização dos conhecimentos de mundo); capacidades discursivas (gerenciar a estrutura geral do texto, os tipos de discurso e tipos de sequência); e, por fim, as capacidades linguístico-discursivas (coesão nominal e verbal, as vozes e os mecanismos enunciativos e a escolha lexical adequada para a construção dos enunciados<sup>45</sup>).

A reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer, vai facilitar a sua constituição enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, vai ajudar o sujeito a escolher, adequadamente, as estratégias para realizar sua tarefa e, obviamente, ter para quem dizer o que tem a dizer (GERALDI, 1995).

Neste momento do percurso, faz-se necessário abrir um parêntese importante. Bronckart (2006, p.196) define competência, mesmo aceitando problemas para esta definição, como um conjunto de recursos heterogêneos, entre os quais, comportamentos, conhecimentos, saber-fazer, esquemas, raciocínios, etc. que se encontram *mobilizados* por um agente, no âmbito de uma determinada atividade, e que podem, além disso, permanecer disponíveis nessa pessoa e ser *(re)mobilizados* por ela...”. Para Bronckart (2003), a competência não se dissocia da ação; esta, por sua vez, é propriedade constitutiva daquela. Isso equivale a dizer que, sem a ação, as competências nada produzem, nem se reproduzem. Por outro lado, salienta o autor, a ação “não se desdobra nem em pura contingência nem em pura repetição, mas re-

---

45 A sequência didática foi aplicada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2006.

quer necessariamente a solicitação e o tratamento desses traços dinâmicos disponíveis nos recursos de uma pessoa” (p.200). A ação resultante do domínio pelos alunos das atividades sociais engendradas em sala de aula (SDs e listas de constatações, neste caso) que, mobilizadas pela linguagem, podem resultar produções mais “competentes”.

Apesar disso, por outro lado, a noção de competência aplica-se a níveis diversos de análise, entre os quais, apoiando-nos em Bronckart e Dolz (2004), o nível dos objetos sociais e suas finalidades; o nível dos objetos e objetivos de ensino elaborados na ocasião dos modelos didáticos de gêneros; o nível das capacidades demonstradas pelos estudantes (por exemplo: primeira produção- segunda produção), antes e depois de uma SD.

Com o intuito de evitar possíveis confusões decorrentes deste termo arenoso, preferimos capacidade. Estamos entendendo (como BRONCKART e DOLZ) que o termo está mais ligado ao escopo teórico deste livro na medida em que as propriedades dos agentes-produtores de textos só podem ser deduzidas por meio das ações que eles mesmos praticam e que são objetos de avaliação permanente. Em segundo lugar porque, a nós, parece que o termo competência está ainda ligado a uma concepção epistemológica inatista, tese que, evidentemente, recusamos. Desse modo, utilizamos, na ocasião de análise do *corpus*, a noção de capacidades. Ou seja, agindo dialogicamente com os estudantes por meio de SDs e listas de constatações de gêneros como fatores importantes no processo de produção textual, ao mobilizarmos tais recursos metodológicos a partir da linguagem “comum” criada durante a aplicação das SDs, é notória, a nosso ver, a remobilização no momento de reescrita de seus textos.

Bronckart e Dolz (2004), ao refletirem sobre as competências e a educação de hoje num contexto global, propõem uma reavaliação e uma nova hierarquização dos princípios educativos. Dentre es-

ses princípios, citam: o caráter democrático e igualitário em empreendimentos de educação e em formação possibilitando que as pessoas “se insiram e invistam eficazmente nas múltiplas redes de atividades coletivas” (2004, p.38), nas quais a linguagem desempenha um papel prioritário (nós incluiríamos aqui os gêneros diversos que circulam socialmente). Em seguida, para os autores, a ideologia do progresso implicou avanços científicos e, hoje, sabemos de sua incompletude, dos diversos saberes (linhas teóricas existentes) e dos mecanismos de valorização social decorrentes daqueles e, por fim, da necessidade do saber sobre os mecanismos e sobre as etapas do desenvolvimento infantil.

Para os autores, e com eles partilhamos dos mesmos objetivos, a finalidade precípua do ensino de língua materna deve ser o domínio dos gêneros textuais, como forma de os estudantes adaptarem-se à vida social/comunicativa. Mas como eles são relativamente estabilizados e numericamente ilimitados, devemos nos basear na sua representatividade e na sua complexidade, no projeto pedagógico da escola, no ato de escolha dos gêneros ensináveis ao nível de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Góes (1993), quando são propostas atividades de revisão/reescrita de textos aos alunos, normalmente estes se limitam a fazer uma higienização da superfície textual, o que não afeta o sentido dos enunciados mais profundos do texto; isto é, fica-se na correção ortográfica ou na troca de algumas palavras isoladas. Reescrever o texto significa transformar a escrita num ato reflexivo, que permite ao sujeito reformular enunciados, adequá-los à instância comunicativa, dar-lhe consistência, etc.

A correção que chamamos de interativa via lista de controle (após SDs) vai proporcionar ao educando a possibilidade de escrever no contexto de uma situação comunicativa que não quer, tanto quan-

to possível, caracterizar-se como artificializada. Assim, pretende proporcionar-lhe qualificações com<sup>46</sup> e sobre<sup>47</sup> a linguagem, com o intuito de promover “ajustes” de pensamento, o que ficaria mais difícil nas outras modalidades de intervenção textual supracitadas. Sobretudo, tal correção vai possibilitar-lhe uma interação mais autêntica. A esse respeito, assim se pronuncia Góes (1993, p.115):

A elevação de formas de ação, na escrita, é desencadeada pelo reconhecimento explícito do caráter dialógico do ato de escrever, que leva o sujeito a considerar de modo deliberado o leitor e o texto, num processo provavelmente longo. Na configuração do lugar do leitor (outro), dá-se a concomitante assunção do lugar de escritor: na tomada do texto como objeto surge uma interação de um sujeito que enuncia o discurso (empresado, recriado, apoiado em outros discursos) e um sujeito que analisa os próprios enunciados. Assim, do funcionamento intersubjetivo da escrita, e dependendo da atuação de outros que participam do processo de produção e análise de texto, desenvolve-se um funcionamento individual, pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados.

Para os propósitos do trabalho, focalizamos a correção interativa por entender que, através dela, o estudante pode passar a considerar as implicações dialógicas do ato de escrever. Menegassi (1998) afirma que, dependendo do grau de amadurecimento do aluno na construção do texto, este pode apresentar reescritas além daquelas sugeridas pelo professor e, ao mesmo tempo, encarar a atividade de reescrever como

---

46 São atividades conscientes de uso da linguagem, uma vez que pode ser representada de modo distinto em função do interlocutor, ou em função da ação que pretendo realizar sobre ele.

47 As ações sobre a linguagem visam, em essência, via recursos expressivos, aos deslocamentos do sistema de referência, na tentativa de se alcançar outras formas de objetivar a realidade e, desse modo, construir efeitos de sentido variados.

uma etapa importante do processo. Assim, tomou-se o próprio dizer do aluno como objeto de análise, a partir da compreensão do leitor/interlocutor/professor como sujeito que também constrói sentidos a partir do veiculado na produção do estudante.

Tal correção foi adotada por ser uma instância interlocutiva entre (estudantes e professor) no processo de escrita. Para Ruiz (2001, p. 102), “a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanentemente inconclusa do próprio texto [...]”. Menegassi (1998) constata que os comentários podem auxiliar muito na reconstrução do texto quando bem compreendidos pelos estudantes. Consequentemente, entendemos a reescrita interativa como estratégia de interlocução e como forma de o estudante vir a tornar-se sujeito, ao apropriar-se da linguagem escrita e imprimir qualificações no texto. Compreende-se que tal maneira de correção pressupõe, obviamente, a presença do outro. É como chamar o aluno para dentro da produção do texto nas relações P-A<sup>48</sup> (Cf. capítulo de metodologia). Ademais, o aluno recebe o bilhete interativo/lista de adequações/inadequações do gênero, precisa interpretá-lo e tem-se início, e agora sob a perspectiva de leitor do seu próprio texto, a reescrita.

Séguy (1994) afirma que, para finalidades diferentes, são necessários novos critérios. Concordamos com o referido autor na medida em que para gêneros diferentes deve haver listas de constatações também diferentes. Assim, as escritas de resenhas críticas e as posteriores reescritas requerem determinados critérios precisos, ao passo que a escrita e a reescrita de um resumo também o requerem.

Podemos dizer que a correção interativa, via lista de constatações, pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, desse modo, melhorar seu

---

48 Intervenção do docente no texto do estudante.

domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Ela possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do estudante. Não se pode afirmar que tal correção, a interativa, seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas de produção de um texto. Na verdade, sua proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno/professor e alunos entre si.

Enfim, o exercício dialógico da linguagem, sobretudo por meio das mensagens “interativas” (lista de adequações/inadequações) exige a capacidade de o docente interagir, quer por escrito, quer oralmente, com os textos dos alunos. Além disso, ele próprio passa a escrever e até romper o constrangimento causado, provavelmente, por anos de aulas de metalinguagem. Ao tentar tornar a escrita do aluno dialógica, torna a sua também dialógica, na interlocução propiciada pela instância desta correção interativa. Tal procedimento de reescrita inscreve-se numa perspectiva sócio-interacionista de linguagem “[...] que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ et al. 2004, p. 110). Por meio deste processo de intervenção na escrita dos estudantes, o professor vai considerar a produção como objeto a ser retrabalhado/revisto. Dito de outro modo, a redação é provisória enquanto estiver sendo aplicada a SD.

A revisão/reescrita é parte integrante da atividade escrita. Assim como o grupo de Genebra, entendemos a atividade de reescrita como passível de ser aprendida. Pasquier e Dolz (1996) propõem que, na fase de aprendizagem de um gênero textual qualquer, haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final. Os autores já observaram, em produções de textos francófonos, que deve haver tal distanciamento a fim de que o estudante reflita sobre a própria produ-

ção. Acreditamos que o processo de reescrita faz parte do processo de escrita, sobretudo por meio de SDs e de gêneros textuais.

Schneuwly (1993) alerta que a lista de constatações é uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a SD. Mais adiante, no mesmo artigo, diz o autor (1993, p.230), que “a lista de controle e sua utilização constituem a base de partida para levar os alunos a uma verdadeira ferramenta psicológica, mais uma vez no sentido vygotskiano do termo, permitindo transformar os processos psíquicos<sup>49</sup>”. A lista de controle é uma forma de regulação do processo de aprendizagem, como se verá na seção sobre avaliação formativa. Dolz e Schneuwly (2001) afirmam que

numa sequência didática, as técnicas, as ferramentas e os conhecimentos adquiridos num quadro de módulos são sempre sintetizados numa grelha de conselhos onde figuram consignas ou regras de ajuda à memória. A ajuda-memória constitui um meio precioso para o aluno proceder à reescrita de seu primeiro texto e de levar à produção final. Esta grelha guia o olhar do aluno em relação a seu próprio texto.<sup>50</sup>

Para Schneuwly (1993), a lista de constatações pode ser ilustrada por trechos dos textos dos estudantes, pode ser formulada pelos próprios estudantes, pode ser uma grande lista de controle efetuada

---

49 “la grille de contrôle e leur utilisation constituent la base de départ pour amener des élèves à une véritable outils psychologiques- encore une fois au sens vygotskien du terme-permettant de transformer les processus psychiques”. (tradução nossa).

50 dans une séquence didactique, les techniques, les outils et les connaissances acquises Dans le cadre des modules sont toujours synthétisés dans une grille de conseil où figurent consignes ou règles d'aide-memoire. L'aide-memoire constitue un moyen précieux pour l'élève pour proceder à la réécriture de son premier jet et d'aboutir à la production finale. Cet grilled guide le regard de l'élève par rapport à son propre text...

pela classe como um todo, ou, em outro caso, pode ser elaborada pelo professor. Ela ajuda a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado. As listas propiciarão aos estudantes uma autocrítica de suas produções, inclusive durante a aplicação da SD, além de poder fazer uma comparação do pré-texto com o pós-texto. Para Dolz e Schneuwly (2001), a lista de controle facilita a atividade complexa que é a reescrita. Os autores alertam ainda que, de maneira geral, reescrever é o produto interiorizado de uma atividade social. Para os autores, reescrever por meio de SDs e listas de controle procura/tenta organizar sistematicamente as condições desta interiorização<sup>51</sup>.

A nosso ver, a lista de constatações permite que os docentes pratiquem critérios menos subjetivos e de comentários (às vezes, bilhetes interativos) incompreensíveis pelos estudantes. Sobretudo, a lista proporciona ao estudante um vocabulário mais inteligível por ele, uma vez que foram objetos de ensino durante a SD. Dolz et al (2004) e, com o grupo concordamos, a avaliação de uma produção textual, portanto de um gênero específico, “é uma questão de comunicação e de trocas” (1993, p.108). Não se trata de aferir a produção com notas e devolver aos estudantes, prática muito comum nas escolas brasileiras; mas, de outro modo, de instaurar uma atitude mais humana, mais responsável com a aprendizagem dos estudantes.

Há três formas distintas de organização da lista de controle/constatações. A primeira, na forma de um pré-teste, o professor determina os objetivos principais que farão parte da SD. Neste caso es-

---

51 Segundo Bain e Schneuwly (1993, p. 68) [...] la liste de contrôle sert de jalon à l'apprentissage. Elle aide les élèves à anticiper ou à comprendre les critères d'appréciation de leur textes ; à faire une autocritique de leurs productions et, à partir d'un certain moment, à structurer et à modeler leur écriture leur progrès (notamment lors d'une comparaison entre pré-test et post-test).

pecífico, a lista é introduzida no começo da SD e estrutura o trabalho do professor e do estudante. De uma segunda forma, a lista de controle pode ser produzida ao longo da SD. Neste caso, funciona como um acumulador de conhecimentos obtidos durante a aplicação da SD. Por fim, a lista pode ser produzida após a aplicação da SD. Neste caso, parece-nos ser uma espécie de resumo das atividades desenvolvidas durante as atividades didáticas<sup>52</sup> (1993). Assim, nas palavras dos pesquisadores (p.107), a lista de constatações/controle tem a finalidade de

Indicar-lhes os objetivos a serem produzidos e dar-lhes, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

## **2.6. Interlocução e dialogismo (ou da produção de sentido)**

Centramo-nos da ideia de que o caráter fundamental da linguagem é o diálogo, instituído na interação verbal (nela, a interlocução define-se como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos). Implica, pois, admitir (Cf. GERALDI, 1995, p.6):

a) a língua não está de antemão pronta, disponível, dada como um sistema de que o sujeito se apropria. O próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, cada vez a (re)constrói;

---

52 Em se tratando das SDs sobre Resumo de artigo opinativo e Resenha Crítica, as listas de controle foram efetuadas após a aplicação dos respectivos materiais didáticos.

- b) os sujeitos se constituem como tais à medida que interação com os outros, sua *consciência* e seu *conhecimento* de mundo *resultam* como “produto” deste mesmo processo. Nesses termos, o sujeito é social, pois a linguagem não é o trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Assim, também não pode haver um sujeito pronto, mas um que se completa e se (re) constrói nas suas falas;
- c) as interações se dão dentro de um amplo contexto social, histórico e ideológico; tornam-se possíveis enquanto acontecimentos singulares, nos limites e no interior deste contexto, sofrendo suas interferências, controles e determinações. As interações são, portanto, produtivas e históricas, *construindo* por sua vez limites novos.

Neste processo, opera-se a *construção*, *produção* ativa do conhecimento, logo, do sentido (não há como falar, pois, apenas de um “reconhecimento” de algo *a priori* pronto, que “colocamos” em nossas cabeças via “interlocução passiva”; isto é, não cabe aqui a visão representacionista do conhecimento, a qual tem como pressuposto a concepção da mente como *espelho* da realidade; nesses termos, conhecimento dar-se-ia por meio de uma representação, uma tradução de algo que pertence à realidade externa). A realidade (Cf. SPINK e FREZZA, 1999, p. 28) não existe independentemente de nosso modo de acessá-la; é o nosso acesso a ela que institui em nós os objetos que a constituem. Apreendemos os objetos que se nos apresentam a partir, sobretudo, de práticas de linguagem, principal processo de objetivação da realidade. Algo ganha estatuto de objeto mediante tal processo, propiciado pela linguagem, a partir dela, do processo *interativo de construção* linguístico-conceitual.

Assim, novas construções interagem (“dialogam”) com as anteriores, impregnadas no *contexto sócio-histórico-ideológico*, as quais constituem o acervo de repertórios interpretativos (sistemas de referências), necessários para dar sentido ao mundo, pois neles o sistema simbólico (o idioma) se torna significativo. A questão do sentido não mais se restringe apenas ao âmbito da língua (gramática e semântica). Daí as propostas das *práticas discursivas e produções de sentido* (linguagem como ação, prática social). Desta forma, entendemos que a correção interativa por meio de Listas de Controle pode cumprir bem a dialogicidade linguageira.

Por contingência, a leitura (embora não seja escopo deste trabalho, apresenta-se como relevante prática discursiva) no contexto específico deste estudo acadêmico, será entendida, como nos aportes do ISD, um processo de interação entre um leitor ativo e um texto/gênero. Então, as características destes dois elementos (texto e leitor) interagem com outras para produzir significações específicas num determinado quadro em que a atividade de leitura se realiza. Dolz (1996) afirma que **compreender um discurso é entender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelo discurso sob os valores da interação social**” (tradução nossa) (1996, p.1). A atividade de leitura, neste construto teórico, será entendida e integrará as seguintes dimensões: as especificidades linguísticas dos objetos a serem lidos (resumos escolar/acadêmico e resenhas críticas), ou seja, dos gêneros; as capacidades diversas mobilizadas pelos leitores participantes da pesquisa (alunos do Ensino Médio) e, por fim, as diferentes dimensões do contexto a serem levadas em consideração durante a leitura efetiva do texto.

Assim entendida, embora nossa pesquisa seja a escrita/reescrita de gêneros, as atividades de leitura farão parte das atividades de escrita. Segundo Dolz, o leitor, nesta perspectiva teórica, coloca em ação di-

versas capacidades languageiras e atualiza diversos sistemas de conhecimento, os quais intervêm, conjuntamente, durante a compreensão. São eles: saberes enciclopédicos (armazenados) dos estudantes; saberes sobre o funcionamento de ações languageiras; saberes sobre as situações de interação; saberes sobre os tipos discursivos e gêneros textuais; saberes sobre os atos de linguagem (seus objetivos e efeitos de um ato ilocucionário); saberes sobre estruturas textuais; e, por fim, saberes linguísticos como o léxico, gramática e valores das unidades linguísticas e de expressões verbais dentro dos textos (1996, p.3). Concordamos com o aporte teórico supracitado, na medida em que pudemos presenciar várias dessas atualizações durante a aplicação das SDs e nos momentos de reescrita dos gêneros.

Ler significa, nesta corrente teórica, poder estabelecer elos significativos entre o que o estudante diz/ compreende (por exemplo, numa atividade em classe sobre um gênero específico), entre aquilo que o conteúdo temático do gênero aborda e o contexto em que a leitura se realiza. Ou seja, ler significa integrar novos conhecimentos a outros pré-existentes que são/poderão ser modificados. Poderá o leitor estabelecer inferências, preencher lacunas no texto por meio de deduções, induções, procurando relações significativas dentro do contexto; portanto, estamos entendendo a leitura como “certezas temporárias”, como na atividade de reescrita, suscetível de ser melhorada.

Dolz (1996) afirma que, na concepção teórica adotada pelo grupo genebrino, é possível e necessário diversificar as estratégias de leitura. Entre outros, o autor enumera os seguintes, os quais serão por nós parafraseados: oferecer objetivos concretos de leitura; questionar-se sobre o texto lido; ativar conhecimentos anteriores, modificar certezas anteriores; estabelecer progressão temática; revisar e verificar a

coerência durante a leitura; estabelecer relações entre o texto e o paratexto; utilizar macrorregras de ideias-chave; generalização, integração; reformular fragmentos do texto; tomar notas e resumir a partir de uma leitura feita, etc. Concordamos com o autor na medida em que, durante a aplicação da SD, várias das estratégias citadas por Dolz foram utilizadas. Como exemplo maior, a reescrita interativa por meio da lista de constatações permite que o estudante reformule, questione a tese defendida pelo autor do texto-base, etc. Por conseguinte, podemos afirmar que escrever é uma excelente estratégia de aprendizagem da leitura.

Tal proposição está sendo proferida a partir de dados concretos do *corpus*. Os alunos, na atividade de reescrita, melhoraram significativamente as retomadas anafóricas (*Marcelo Leite- Leite- o autor- o jornalista*), a partir de exercícios presentes na SD e na utilização dos operadores lógico-discursivos, na tomada ou não de posições, etc. Ou seja, a escrita provocou, indubitavelmente, reformulações da compreensão realizada anteriormente. Nossa posição foi constatada também por Dolz (1996) ao pôr em prática uma pesquisa com adolescentes de 11-12 anos de idade, durante a aplicação de uma SD sobre textos argumentativos. O autor, nesta pesquisa, chega à conclusão de que produzir textos argumentativos contribui para melhorar a compreensão, principalmente, de outros textos do mesmo gênero. Sobretudo, para Dolz (1996), a tendência é melhorar também a representação da interação, do destinatário, das posições do argumentador, das estratégias persuasivas e da organização geral do texto.

### 2.6.1. Por uma avaliação formativa<sup>53</sup>

Sem o intuito de discutir a avaliação em profundidade, mas reconhecendo o seu valor na presente pesquisa, vamos atrelar a correção Interativa, via lista de constatações/controle, a uma “modalidade” de avaliação chamada Formativa. Em geral, segundo Curado<sup>54</sup> (1996), as avaliações ocorridas no ensino médio perdem a função da aprendizagem para se converterem em mecanismos de aprovação e reprovação, ou seja, adquirem finalidades em si mesmas e desaparecem enquanto fator de mediação no processo ensino-aprendizagem. Para Luckesi (apud CURADO, 1996),

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2.º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular (p.209).

Nós, de outro modo, entendemos a avaliação como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes coletados nas produções es-

---

53 A avaliação formativa é uma expressão criada por Scriven (1967, apud DEPRESBITERIS, 1989) num artigo sobre a avaliação de currículos, cuja finalidade era permitir ajustamentos no desenvolvimento de um novo currículo, manual ou método de ensino.

54 O autor, em 1996, utiliza a denominação “alunos do 2º grau”. Entretanto, para adequação à atual legislação, denominamo-los “estudantes do ensino médio”.

críticas de estudantes do ensino médio, dados que devem auxiliar o docente-pesquisador na tomada de decisões. Aliás, tal prática fica evidenciada na escolha das atividades que compõem a Sequência Didática sobre o Resumo e a Resenha Crítica. Ou seja, a partir da primeira produção escrita dos estudantes, verificamos as adequações/inadequações referentes aos gêneros em estudo. A verificação dos resultados da aprendizagem, depois da SD, será analisada por meio da lista de constatações e esta tem o intuito de mapear as dificuldades e fazer superar as dificuldades dos estudantes das turmas investigadas.

Assim sendo, faz-se necessária outra prática avaliativa (avaliação formativa) que tenha compromisso com uma aprendizagem efetiva, consubstanciada como uma instância mediadora, quer dizer, como recurso de identificação de dúvidas e dificuldades dos estudantes com a finalidade de superar o estágio em que se encontra. (Cf. GAMA, 1993, apud CURADO, 1996). Assim entendida, “instrumento auxiliar de aprendizagem”, a avaliação tenderá a exercer uma função “dialógica e interativa” entre educador, educando e os saberes a serem produzidos/aprendidos e atrelada aos nossos propósitos: concepção dialógica da linguagem, correção interativa como fator de produção de sentidos. Trata-se de função primordial na concepção de ensino de língua materna, não podendo banalizar-se tanto diante da ideia corrente de um sistema avaliativo apenas visto como medida, como quantificador do conteúdo percebido pelo estudante.

A avaliação Formativa, segundo Hadji (2001), tem o objetivo de fazer com que os estudantes evoluam melhor. Os desvios encontrados nas produções escritas escolares não seriam faltas a serem condenadas, mas fonte de informação para o professor, cujo intento é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno. Dito de outro modo: a função da intervenção Interativa é “estudar” o dizer do aluno na tentativa de, por escrito, ajudá-lo a dizer o que tem a dizer do melhor modo possível.

Para Bloom et al (1983), na avaliação formativa devem ser incluídos todos os elementos importantes de uma unidade de ensino. Desse modo, nas SDs e, conseqüentemente, nas listas de controle, serão avaliados os passos que compõem a seqüência relativa a cada gênero, ou seja, as capacidades conjuntas de parâmetros contextuais da atividade de linguagem, operações de ancoragem textual, operações de planificação/adequação a um modelo de linguagem (gênero textual) em função dos parâmetros contextuais e as operações de constituição de estratégias linguísticas e discursivas.

Por meio da avaliação formativa, devemos informar ao estudante o que ele dominou e o que não foi dominado. E, no nosso caso específico, produção de gêneros textuais, a SD favorece a aprendizagem do gênero ao realizar atividades que vão das mais simples às mais complexas. Acreditamos que as atividades propostas nas SDs podem oferecer aos estudantes um retorno útil. Para Bloom et al (1983), se o estudante estiver motivado, a localização de suas dificuldades pode favorecer-lhe um retorno à disciplina/conteúdo daquilo que não foi apreendido. Desse modo, as interações do aluno com o professor-pesquisador e com outros estudantes são instantes de avaliação do ensino/aprendizagem.

Assim, no dizer de Schneuwly et al (2004), no momento da produção inicial de um gênero, os estudantes revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade feita, seja um gênero oral, seja um gênero escrito. A versão inicial, segundo os autores, não colocam os alunos numa situação de insucesso necessário; afirmam que “somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda a sua complexidade” (p.101). Os estudantes produzem o texto, ainda que nem todas as suas características composicionais do gênero estejam presentes. Neste momento, a partir das capacidades de que eles já dispõem, entra em ação a avaliação formativa. A primeira produção não é, necessariamente, ruim. Mas, muitas

vezes, se mostra incompleta. Bucheton (1995) afirma que é preciso dar tempo para aprender. Para ele, a reescrita torna lentamente os textos mais densos. Pensamos, de outra parte, que Bucheton esqueceu-se de mencionar as atividades planejadas (SD) para que este tempo seja de fato profícuo.

Schneuwly e Dolz (2004) salientam, ainda, que a primeira produção tem um papel importantíssimo, já que esta terá o papel de regulação das atividades. Por meio dela, devemos ficar cientes de quanto cada estudante já “possui” do gênero a ser trabalhado. Com a produção inicial em mãos, as atividades que comporão a SD delinear-se-ão melhor, já que o professor, conhecendo as deficiências em determinado gênero, e pretendendo desenvolver as habilidades comunicativas de seus alunos, definirá o que será preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades linguageiras diversas. A produção inicial é de extremo valor por propiciar ao docente “um guia” que mapeia a situação real da turma, permitindo-lhe, a partir dela, como dissemos, construir as atividades modulares, quer estas sejam gerais, quer sejam individuais.

É bom destacar que nosso objetivo não é quantitativo. Isto é, não pretendemos dar notas às produções iniciais e finais; contudo, por outro lado, vamos nos guiar pelas listas de constatações dos gêneros selecionados para este trabalho partindo de um ponto X para atingir um ponto Y; avaliar os textos por critérios bem definidos; fazer os estudantes alcançarem um nível qualitativo melhor de aprendizagem destes gêneros escritos. Com relação à produção final, damos aos alunos a oportunidade de “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ et al., 2004, p.106). A produção final é o momento de efetivar uma avaliação chamada de “Somativa”. Utilizando a lista de constatações do gênero em estudo, “é importante que o aluno encontre, de maneira explícita, os

elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (2004, p.107). Desse modo, corroborando as ideias do grupo genebrino, os estudantes não ficam à mercê de critérios subjetivos de correção, tampouco de “critérios” de indicação, resolução ou classificação dos erros (cf. SERAFINI, 1995).

Há, finalmente, que contornarmos a grande questão da nota a ser dada, afinal, é preciso mensurar, na escola. Assim, pensamos que a “nota”, sendo necessária, pode ser atribuída após a SD, na versão considerada final pelo professor, quando a aprendizagem de determinado gênero se estabeleceu. Como já dito, havendo tal necessidade, o professor utilizará a avaliação somativa, baseada na lista de constatações utilizada, na 2ª produção ou na última, se for o caso de ter outras versões da mesma produção.

Desta forma, percebe-se que o trabalho com os gêneros escritos começa com uma atividade complexa: produção de um texto completo num determinado gênero. Em seguida, a partir do mapeamento da classe, desenvolvem-se exercícios escritos das mais diferentes formas (observando-se as dificuldades de escrita da produção inicial) e, por fim, volta-se à atividade complexa: produção de texto do mesmo gênero da produção inicial e, muitas vezes, na mesma temática do anterior.

Com as atividades modulares, segundo Schneuwly e Dolz (2004), a tendência é a de os estudantes dominarem uma linguagem técnica, referente à produção do gênero que será comum à classe, e a de favorecer ao professor, dessa forma, “uma atitude reflexiva e um controle do próprio pensamento” (SCHNEUWLY, 2004, p.106), que auxiliarão os estudantes no momento da reescrita, chamada por nós de interativa. A lista de constatações construída durante as atividades

modulares sobre a resenha crítica será importante, por exemplo, para recordar as atividades trabalhadas em sala de aula e; na produção final, servirá ainda como critério de avaliação.

Graves (apud HOFFMANN, 2002, p.12) afirma que é preciso trabalhar a produção de textos como uma disciplina lógica “com seu conteúdo característico e não vinculada sempre a conteúdos de literatura, de gramática, de linguística”. Propõe, sobretudo, que trabalhe-mos com o intuito de efetivar um ensino sistemático, através de uma metodologia adequada. Desse modo, concordamos com o autor e defendemos uma metodologia de ensino a partir de gêneros que contemplem atividades modulares, entremeadas pela produção inicial e pela produção final. A avaliação formativa seria, então, a nosso ver, centrada na aprendizagem do gênero em estudo, ao invés de centrar-se em aspectos quantitativos da primeira versão.

A leitura da produção pelo professor terá sempre um caráter interpretativo (HOFFMANN, 2002). De acordo com a autora, deve caber ao professor-avaliador, no nosso caso específico, o professor-pesquisador, uma análise qualitativa que leve em consideração todos os módulos de atividades desenvolvidos em sala de aula, sem perder de vista, a melhor proficiência dos gêneros. A autora afirma que “os procedimentos avaliativos do professor só irão contribuir para o aperfeiçoamento da escrita à medida que os referenciais de qualidade puderem ser percebidos” (HOFFMANN, 2002, p. 49).

Avaliar, na nossa concepção, significa ler cooperativamente, fazer análise interpretativa, com o intuito de propiciar aos estudantes condições se tornarem escritores proficientes nos gêneros resumo escolar/acadêmico e resenha crítica. Hoffmann constata que solicitar muitas produções ou corrigir analiticamente os textos não significará necessariamente bom desempenho escrito. São necessárias, sobretudo, “ações pedagógicas articuladas [...] promovendo estudos interati-

vos, coletivos, troca de ideias a respeito de suas produções, de modo a formar escritores mais atentos e mais interessados em seu aprimoramento” (HOFFMANN, 2002, p. 67).

Ao receber comentários descritivos e analíticos de sua produção em seus vários aspectos (estilo, forma composicional, elementos linguísticos diversos) e, com o trabalho docente promovendo a motivação para a melhoria, o estudante, acreditamos, terá a oportunidade de vivenciar um autêntico sentido na produção de textos escritos. Hoffmann (1998, p. 17) salienta que “a avaliação é essencial, quando concebida como problematização, questionamento e reflexão para a ação”. Para a autora (1998, p. 20), “avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões [...]” A avaliação formativa propiciará uma relação interativa a partir de uma reflexão conjunta, (no nosso trabalho, acerca da produção de gêneros) de questionamentos sobre hipóteses formuladas pelos estudantes.

Nosso intuito, ao apoiar-nos no construto teórico da avaliação formativa, é o de ter um olhar sociológico, humanizador. Perrenoud (1999, p. 11) sustenta que “a avaliação regula o trabalho, as relações de autoridade e de cooperação em aula...”. Essa atitude “social” vem ao encontro da postura sociológica do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart. Como sabemos, antes de planificar um texto, temos o componente sociológico incidindo sobre parâmetros físicos e sociais. Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa verdadeira deve ser acompanhada por intervenções diferenciadas (sequências didáticas, correção interativa), seja por meio de transformações radicais na estrutura escolar, seja nos horários de horas-aula, etc. Para a produção de gêneros escritos, não vemos necessidade de grandes transformações estruturais, mas, acima de tudo, devem ocorrer transformações dentro da sala de aula, a partir de uma concepção dialógica de linguagem.

Por isso, a avaliação chamada formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra fracassos educacionais e diferenças de aprendizagem, ou seja, é importante o docente detectar o caminho já percorrido e o que falta a percorrer para fazer intervenções acertadas. Nosso objetivo principal é o de levar os estudantes à produção mais eficaz de gêneros escritos, por meio de procedimentos intitulados aqui de SD e reescrita interativa/listas de controle. É importante salientar que tal objetivo foi dito/explicado aos estudantes, antes de iniciarmos a pesquisa.

Perrenoud entende ser importante colocar os alunos em situações interativas as mais diversas, seja em situações de troca, de explicação, de argumentação, de justificativa, exposição de ideias, etc. para que se habilitem mais proficuamente na expressão escrita. Logo, tais trabalhos antecipam o trabalho final: a intervenção interativa, por meio das listas de controle/constatações. Postulamos a correção formativa, uma vez que ela coaduna-se a uma forma de regulação interativa da aprendizagem dos estudantes, muito vinculada aos nossos propósitos.

O leitor da produção escrita deve/pode ser (o mesmo aluno, um colega de sala ou seu professor) e que estes devem/podem anotar os *déficits* observados nas produções (a nosso ver, tal procedimento fica facilitado com a lista de controle/constatações). Desse modo, verifica-se a situação atual de aprendizagem com a pretendida pelo docente da sala. Assim sendo, a explicitação de objetivos a serem atingidos (objetivos resumidos na lista de controle) contribuem para a clareza das metas a serem atingidas. Além disso, a linguagem comum criada durante a SD favorece a aprendizagem do gênero e, portanto, a segunda versão será (a tendência é esta) melhor. A lista vai permitir ao estudante (sozinho, em dupla, com a ajuda do professor) concentrar-se so-

bre os pontos-chave que não foram alcançados na primeira produção. Cremos ser a lista uma ferramenta indispensável para a evolução das aprendizagens ainda não efetuadas, não simplesmente uma lista para uma correção estreita, como os tipos preconizados por Serafini.

Bucheton (1995), ao analisar textos de adolescentes e trabalhando com o processo de reescritura, em seu caso específico (*recits*)<sup>55</sup>, constata que as versões das produções escritas constituem verdadeiros protocolos experimentais que permitem ao pesquisador observar o desenvolvimento do estudante e fazer a regulação da sua aprendizagem. Tal fato confirma-se em nossa pesquisa à medida que a 1ª produção dos gêneros utilizados nesta pesquisa serviu como elemento desencadeador dos passos seguintes.

Pensamos que, depois de se tornarem uma ferramenta metodológica comum no cotidiano escolar, as listas “virtuais” podem regular o comportamento de produtor de textos durante a primeira versão do texto, o que, evidentemente, facilitará a reescrita. As pesquisas já realizadas pelo grupo genebrino confirmam que estudantes que fazem uso da lista de constatações controlam melhor sua aprendizagem, (DOLZ e SCHNEUWLY, 1991). A tese sustentada por nós neste trabalho, e apoiada em leituras de Bain e Schneuwly (1993) confirmam a necessidade de uma evolução que, para ser realmente formativa, deve estar integrada à didática ou à pedagogia das atividades languageiras, estas sendo aqui representadas pelas SDs e listas de constatações.

Enfim, tomando o trabalho de produção de gêneros escritos, a avaliação formativa supõe, como diz Perrenoud (1999, p. 109), “uma teoria do texto e da produção de textos e deve inserir-se em um procedimento didático coerente [...]” Constata ainda que é preciso ter hipó-

---

55 Os *recits* equivalem às narrativas escolares.

teses precisas sobre a maneira sobre como são construídas as competências, sobre os “erros” das produções, das dificuldades dos discentes, fazendo intervir nosso suporte teórico aliado à SD e à consequente reescrita, temos a pretensão de formar indivíduos mais proficientes na língua escrita.



## CAPÍTULO 3

### **Os Aspectos Burocráticos de uma Pesquisa em Linguagem**

Para a consecução deste trabalho, adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa denominada pesquisa-ação, de natureza social empírica, associada à resolução de um problema coletivo em que o pesquisador, neste caso específico, participa de forma cooperativa. Para ser denominada Ação, a pesquisa deve averiguar uma ação não-trivial e isso significa uma ação realmente problemática que mereça investigação.

Faz-se necessário acrescentar ainda que, na pesquisa-ação, o objetivo é comparar informações, avaliar e discutir resultados, elaborar generalizações. Especialmente neste tipo de pesquisa, a argumentação do pesquisador exerce papel significativo, principalmente no momento de interpretação dos dados coletados e das informações obtidas. Habermas (apud MORIN, 2004, p.76) afirma que “as questões que emergem nas interações, a partir de interpretações e de justificativas podem somente ser satisfeitas através dos discursos”. Assim, procuramos fazer a devida argumentação discursiva apregoada pela pesquisa-ação, a partir dos resultados alcançados. Ou seja, “não somente o diálogo aumenta a reflexão, mas a ação, [...], estimula a reflexão e deve impregná-la” (MORIN, 2004, p.77).

Na pesquisa-ação, os participantes não são meras cobaias, mas desempenham papel ativo (produção de textos, por exemplo). A pro-

posta, aqui, não é só adquirir conhecimentos que fazem parte da expectativa científica; importa também obter experiências que contribuam para a discussão do problema ou façam avançar o debate. Thiollent (1995) assegura que a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em tempo real, na qual o pesquisador intervém conscientemente, requerendo a participação dos atores, os quais, neste caso específico, são alunos do ensino médio de uma instituição cooperada chamada “Escola Cooperada Nova Geração”.

De acordo com Morin (2004, p.56), a pesquisa-ação “permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática”. Neste caso, ainda conforme Morin, a reescrita de textos, em quaisquer gêneros, a partir da lista de controle/constatações, emergirá da prática de sala de aula para tornar-se um método eficaz em textos discentes. É imprescindível destacar que, não só durante a pesquisa, mas principalmente nela, procuramos nos configurar como interlocutor interessado nas questões/dúvidas surgidas nos momentos de aplicação das SDs e reescritas. Consequentemente, verificamos grande interesse dos estudantes nas atividades aplicadas, neste contexto específico de ensino/aprendizagem.

Confrontada com metodologias utilizadas por Serafini (1995) e Ruiz (2001), por exemplo, a lista de controle/constatações pretende ser um avanço na metodologia de intervenção em textos escritos dos estudantes, quer seja do nível fundamental, quer seja dos níveis médio e superior, já que a metodologia aqui aplicada pode ser transposta, acreditamos, para as demais esferas de ensino.

A pesquisa-ação, segundo Morin (2004), é um método de pesquisa em que deve haver uma intervenção, seja no campo educativo,

seja no campo social, de modo sistemático, às vezes de modo participativo, e pode comportar métodos de retroação ou de revisão. Para o autor, ela corresponde a fins específicos de mudar uma determinada situação, principalmente no campo educacional.

De autoria ainda de Morin, na evolução da pesquisa-ação, há uma forma de pesquisa intitulada pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), de base qualitativo-interpretativista<sup>56</sup>, que é aberta à complexidade da realidade e à interdisciplinaridade, tornando-a compatível com as investigações na área da Linguística Aplicada. Na PAIS, os atores<sup>57</sup> são direcionados para mudanças na ação e na reflexão. Ou seja, nas palavras de Morin (2004, p.32) “o saber emergirá da reflexão sobre sua prática”. É bom ressaltar que os sócio-construtivistas enfatizam a discussão como meio de contornar a dificuldade encontrada apregoando a criatividade para a busca de soluções.

Para corroborar com as palavras do autor (2004, p.91), a PAIS é “uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico<sup>58</sup> para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele para induzir uma mudança”.

---

56 Dada a flexibilidade do tipo de pesquisa utilizado (PAIS) e dada a natureza do objeto de estudo, não foram necessárias todas as etapas propostas por Morin (2004).

57 A palavra ator está sendo entendida, Cf Morin (2004), como qualquer pessoa desempenhando um papel. Ela pode agir ou intervir e, por isso, torna-se autora da pesquisa.

58 Em Morin (2004, p.98-99), há as três características que compõem o pensamento sistêmico: o dialogismo, a recursividade e a visão global ou hologramática. A PAIS é dialógica na medida em que associa dois elementos complementares, ainda que sejam concorrentes e antagônicos. A recursividade define-se como um processo de auto-produção que segue uma causalidade circular sincrônica. O autor reconhece que o processo de ação e o de reflexão, separados, entrecruzados, respondem ao dinâmico do pensamento sistêmico. Por fim, o terceiro item se refere ao fato de abandonarmos as explicações lineares e, em seu lugar, trabalharmos em prol de uma explicação em movimento e circular que vai do todo para as partes e vice-versa.

Outra recomendação de Morin diz respeito ao vocabulário/linguagem comum que deve ser utilizado durante a pesquisa, visto que, segundo ele, torna claros os objetivos e facilita a compreensão dos objetivos almejados. Corroborando as ideias do autor, as sequências didáticas e a reescrita dos gêneros facilitam a apropriação desta linguagem comum a ser utilizada durante a pesquisa.

Morin (2004, p. 32) afirma que “a visão do pesquisador sobre o real será marcada pela complexidade, pela perplexidade e não pela simplificação de problemas”. Sobretudo, constata que o pesquisador deverá estudar seu campo de trabalho considerando-o como único (em termos espaciais e temporais) e que deverá vê-lo a partir de uma lente ampliada. Afirma ainda estarmos trabalhando com seres humanos, com suas personalidades peculiares e, portanto, com pequeno grau de previsibilidade.

### **3.1. Escola, alunos: o mapa da pesquisa**

Quando o tamanho do público-alvo da pesquisa é relativamente grande, pensando no total de alunos do Ensino Médio da escola Cooperada Nova geração- COEB- (81), podemos buscar em uma amostragem a representatividade necessária. Desse modo, conseguimos 20 informantes para a consecução do trabalho<sup>59</sup>. Destes, utilizamos 10

---

59 Vale destacar que a COEB, *Cooperativa de Ensino de Birigui*, localiza-se na cidade de Birigui/SP, na Rua Francisco Lamacchia, 867, a 521 Km de São Paulo, e foi inaugurada em 1993. Possuía, em 2005-2006, 32 alunos na 1ª série do ensino médio, 23 na 2ª série e 26 na 3ª série. Sua administração é de responsabilidade do CAP, Conselho Administrativo e Pedagógico, além de contar com uma diretora que cuida dos aspectos pedagógicos e disciplinares. Em cada setor, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, há uma coordenadora responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas. É uma instituição sem fins lucrativos, inscrita no Cadastro Geral dos Contribuintes. Está vinculada ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e jurisdicionada à Direto-

(dez) produções escritas divididas em dois gêneros diferentes: resumo escolar/acadêmico (R) e da resenha (RC). É imprescindível dizer que a escolha foi aleatória. O único critério adotado foi o de o aluno ter feito as duas versões dos gêneros produzidos em sala de aula. Entretanto, ao iniciarmos as análises, vimos que os problemas encontrados na 1ª produção eram recorrentes e os resultados obtidos também. Assim, apresentamos, na íntegra, os resultados de apenas 5 (cinco) produções de cada gênero, dada a exiguidade do espaço destinado a esta publicação.

Para a produção do resumo escolar/acadêmico, pedimos uma síntese do texto *Truculência na Internet*<sup>60</sup>. No caso específico da resenha crítica, pedimo-la, após a aplicação da SD<sup>61</sup>, em relação ao filme *Encontrando Forrester*, de Gus Van Sant. O motivo da escolha deve-se à temática desenvolvida neste texto fílmico. Jamal Wallace, rapaz negro e pobre do subúrbio americano, gosta de ler e escrever. Devido às circunstâncias nada favoráveis, esconde de seus amigos sua habilidade de escrita até encontrar Willian Forrester, personagem interpretado por Connery. A partir de então, há uma intensa interação, inclusive a partir de bilhetes deixados pelo protagonista nos escritos de Wallace.

---

ria de Ensino - Região de Birigüi. Teve seu funcionamento autorizado por Portaria do Diretor Regional de Araçatuba, de 29/01, publicada no D.O.E de 03 de fevereiro de 1993.

60 O texto *Truculência na Internet* consta na SD sobre resumo escolar/acadêmico. Foi publicado na seção “Ciência em Dia”, no jornal *Folha de S. Paulo*, em 21 de setembro de 2003.

61 Trata-se da SD sobre resenha de Anna Rachel Machado (Org.) publicada pela editora Parábola, como consta nas referências bibliográficas.

Desse modo, constituímos nosso *corpus* do seguinte modo:

<b>Resumo de texto opinativo a partir do texto “Truculência na Internet”</b>	<b>Resenha crítica: produção a partir do filme “Encontrando Forrester”</b>
R-01	RC-01
R-02	RC-02
R-03	RC-03
R-04	RC-04
R-05	RC-05
R-06	RC-06
R-07	RC-07
R-08	RC-08
R-09	RC-09
R-10	RC-10

**Quadro 2:** Uma síntese do *corpus*.

	<b>Resumo escolar/ acadêmico</b>	<b>Resenha crítica</b>
<b>Dia da coleta do corpus</b>	1ª versão: 10/02/2006 2ª versão: 20/03/2006	1ª versão: 20/03/2006 2ª versão: 25/04/2006 3ª versão: 10/05/2006
Forma de intervenção em sala de aula/Síglas utilizadas	Professor- Aluno (P-A); Autocorreção dos estudantes (A-A); Um estudante corrige de outro estudante. (A1- A2)	Professor- Aluno (P-A); Autocorreção dos estudantes (A-A); Um estudante corrige de outro estudante. (A1- A2)
Salas utilizadas como <i>corpus</i>	3ª Série do Ensino Médio	3ª Série do Ensino Médio
Destinatários das produções escritas	O professor-pesquisador e os próprios estudantes nos momentos de intervenção; posteriormente direcionado ao jornal escolar da instituição.	Jornal-mural da instituição; Jornal escolar que circula bimestralmente; Professor-pesquisador e os estudantes nos momentos de reescrita.

**Quadro 3:** Quadro explicativo dos movimentos em sala de aula.

Especificamente em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a instituição em sua proposta pedagógica afirma desejar desenvolver a competência linguística pela interação verbal, oral e escrita na dimensão dialógica da linguagem e, por isso, os objetivos da escola coadunam-se com os objetivos específicos desta tese. Além disso, segundo o documento escolar, a instituição deve promover a prática da produção textual, da leitura, da análise e da reflexão sobre a língua e do desenvolvimento das práticas da fala e da escuta.

### **3.2. Da construção das Sequências Didáticas**

A produção de textos envolve três diferentes tipos de capacidades de linguagem: capacidades de ação implicando as representações do meio físico e da interação comunicativa; capacidades discursivas implicando a infraestrutura geral do texto, a escolha dos tipos de discursivos, a organização das sequências e a mobilização do conteúdo temático; por fim, a produção textual integra um terceiro item chamado por Bronckart (2003) de mecanismos de textualização, que se referem às operações de conexão, coesão nominal e verbal, os mecanismos enunciativos, tais quais, a distribuição das vozes, a escolha das modalizações e a escolha do léxico.

Para que o trabalho culminasse na avaliação das produções escritas (versão inicial e versão final), foram aplicadas (Cf. Metodologia) duas SDs, que, assim como o grupo de Genebra, entendemos ser um conjunto de atividades de ensino, baseadas em modelos didáticos, contemplando as três capacidades supracitadas, objetivando que os estudantes dominem os gêneros aqui em estudo. No quadro abaixo, discriminamos as três grandes capacidades (de ação, discursiva e linguístico-discursiva). Assim como Machado o fez em (2001), ao analisar materiais didáticos para os cursos de Pedagogia e Letras, Comunicação Social e Administração, procuramos, neste subcapítulo, analisar as capacidades implicadas nas SDs aplicadas em sala de aula, no con-

texto desta pesquisa. Para tal, elaboramos um quadro, a fim de facilitar a visualização e a compreensão das atividades.

Módulos	SD 01- Resumo escolar/acadêmico	SD -03 Resenha crítica
	Não houve produção inicial na SD.	Não houve produção inicial.
01	De ação. Identificação das características discursivas de um resumo escolar/acadêmico.	Capacidades de ação: atividades envolvendo a distinção entre resumo e resenha.
02	Módulo envolvendo as capacidades de ação (contexto de produção).	Capacidades de ação: atividades envolvendo o contexto de produção.
03	Capacidades discursivas: atividades envolvendo o processo de sumarização necessário ao gênero.	Capacidades discursivas: atividades envolvendo o plano global da resenha.
04	Capacidades de ação: atividades referentes ao objetivo da produção de um resumo.	Capacidades linguístico-discursivas, envolvendo organizadores textuais.
05	Capacidades de ação e capacidades discursivas envolvendo o plano geral do texto.	Capacidades discursivas: atividades sobre a expressão das opiniões na resenha crítica.
06	Linguístico-discursivas: atividades sobre os organizadores textuais.	Linguístico-discursivas: questões envolvendo as vozes.
07	Linguístico-discursivas: atividades envolvendo os mecanismos de coesão nominal.	Não foi aplicado este módulo em sala de aula, por se tratar de outro gênero da esfera acadêmica: o diário reflexivo de leitura.
08	Linguístico-discursivas: atividades envolvendo a utilização de verbos para a atribuição de atos/vozes ao autor do texto reumido.	Capacidades discursivas envolvendo a compreensão global de um texto a ser resenhado.
09	Todas as capacidades juntas.	Todas as capacidades: produção inicial de uma resenha.
10	Reescrita do resumo: todas as capacidades.	Todas as capacidades: reescrita da resenha crítica produzida.

**Quadro 4:** Descrição das SDs.

Assim, constatamos, nas SDs acima descritas, equilíbrio entre os três tipos de atividades: de ação, linguísticas e linguístico-discursivas. Em termos quantitativos, temos:

	SD01-Resumo escolar/acadêmico	SD03-Resenha crítica
<b>Capacidades de ação</b>	40%	30.7%
<b>Capacidades discursivas</b>	26.5%	38.5%
<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>	33%	30.7%

**Quadro 5:** Resultados das descrições das capacidades envolvidas nas SDs.

Depreende-se da descrição feita acima que, apesar de as capacidades estarem em interação contínua, vimos que as de ação, na SD sobre Resumo, receberam 40% de atividades. Isso se justifica, acreditamos, em acordo com Machado (2001), porquanto as capacidades de ação são necessárias a quaisquer gêneros, sobretudo porque sabemos que se trata da capacidade menos desenvolvida nas escolas brasileiras. A partir do quadro quantitativo acima, estabelecemos o que seria analisado, tendo em vista as SDs aplicadas em sala de aula, na terceira coluna à direita de cada produção. Vimos que as três capacidades são trabalhadas, em todas as SDs, em mais de um módulo, respeitando o modelo de Bronckart (2003) no que se refere à análise de textos. A análise final confirmará o avanço dos estudantes nas três capacidades acima elencadas.

Cumpramos ressaltar que a produção inicial serviu-nos como elemento de extrema importância para o decorrer das atividades nas SDs. No dizer de Schneuwly e Dolz (2004), a atividade de produção inicial é a mais complexa para as mais simples, que são as seções da SD. Os autores apontam, apoiados nas abordagens da psicologia da lin-

guagem, quatro níveis principais para a produção textual: 1) representação da situação comunicativa; 2) busca de conteúdos; 3) planejamento do texto; 4) produção efetiva do texto. Na primeira, o aluno deve fazer “uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto” (2004, p.104). Na segunda, na elaboração dos conteúdos, “o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos” (p.104). Na terceira, “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir” (p.104). Na quarta, o estudante deve utilizar um vocabulário adequado a cada situação enunciativa.

Convém alertar que, durante a produção das seções e apoiando-nos na literatura da área, as atividades contemplarão questões de observação e de análise de textos, tarefas diversas de produção de parágrafos, períodos e, numa linguagem comum, anotamos “em fichas extras” a apreensão dos estudantes após cada seção. Schneuwly et al afirmam que o vocabulário técnico e as regras trabalhadas durante as SDs podem ser armazenados de forma sintética e, desse modo, servir de registro dos conhecimentos adquiridos. Consequentemente, o movimento na sala de aula foi o seguinte:

<b>Apresentação da situação de escrita dos gêneros</b>	<b>Produção inicial dos gêneros resumo escolar/acadêmico, resenha,</b>	<b>Módulos didáticos= SD</b>	<b>Reescrita a partir da lista de constatações de cada gênero.</b>
--	--	------------------------------	--

**Quadro 6:** As SDs em sala de aula.

É bom ressaltar que, durante a aplicação das SDs, os estudantes, a seu modo, em fichas separadas do material didático, anotavam as informações mais importantes relativas ao módulo estudado. Corroborando Schneuwly e Dolz (2004), a SD favorece a emergência de uma linguagem comum do gênero.

Nossa opção pelos gêneros resumo escolar/acadêmico e resenha crítica leva em conta o fato de a escola ser a instância responsável pelo seu ensino sistemático, além de serem gêneros que os estudantes, em geral, não dominam adequadamente ou o fazem de maneira inadequada, muitas vezes. Especialmente, a opção metodológica por estes dois gêneros deve-se, sobretudo, ao fato de a escola de Ensino Médio ter, como prerrogativa oficial, levar os estudantes à sua produção eficaz. A resenha e o resumo são os gêneros eminentemente mais solicitados na universidade, motivo pelo qual o Ensino Médio procura abordá-los. Ademais, os próprios PCNs (1998, p.57) apregoam a necessidade de serem trabalhados gêneros como: artigo, entrevista, resumo, etc.

No resumo (R) (Cf. metodologia), foi-lhes solicitado um resumo a partir do texto *Truculência na Internet*. O objetivo da interação/efeito de sentido a ser produzido no destinatário será o de transmitir ao destinatário a imagem de alguém que leu e compreendeu os aspectos prioritários do texto mencionado, a ser veiculado posteriormente no jornal escolar Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o primeiro passo é a proposição de um problema comunicativo definido. Com relação à resenha crítica (RC), objetivamos divulgá-la seja nos corredores da instituição escolar (jornal mural) (COEB), seja nos seus jornais bimestrais resenhas críticas a partir do filme “Encontrando Forrester”. Como no resumo, o efeito de sentido a ser produzido pelo enunciatador será o de transmitir a ideia de alguém que assiste a um filme e sabe opinar sobre ele tentando convencer destinatários múltiplos a assistir a ele.



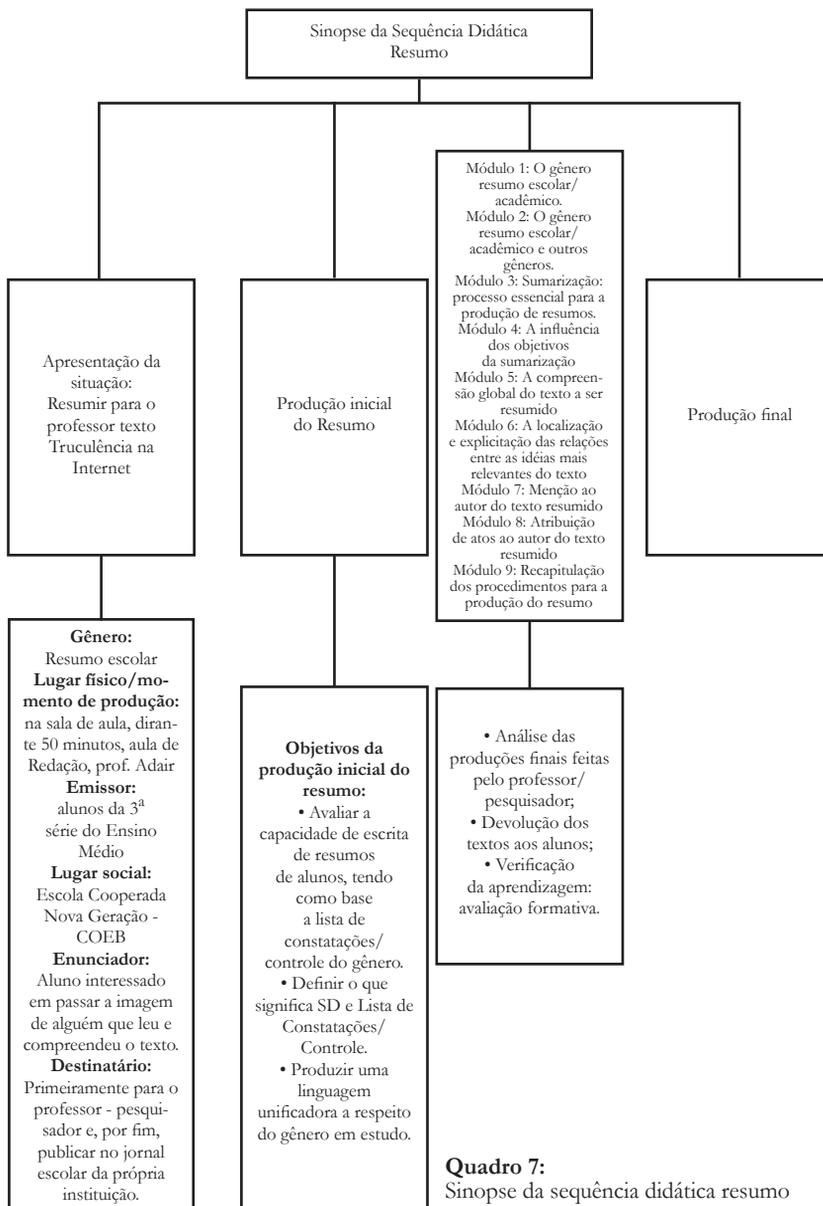
## CAPÍTULO 4

### **A Sequência Didática Aplicada em Sala de Aula: Engenharia Didática e Análises**

Neste capítulo, damos início à análise das produções escritas. Em primeiro lugar, analisar-se-ão os resumos. Antecedendo à análise, apresentaremos quatro quadros: No primeiro, apresentamos o percurso da SD na sala de aula em seus respectivos meandros. No segundo, constam o número/nome do módulo, a data de sua aplicação e, por fim, seu objetivo principal. No terceiro, dividimos, esquematicamente, as questões que farão parte da lista de controle/constatações. No quarto, apresentamos a lista de controle/constatação do gênero em análise<sup>62</sup> (quadro 10) e, por fim, a avaliação das três capacidades implicadas: ação, discursivas e linguístico-discursivas. Em sala de aula, depois de aplicadas as SDs e, obviamente, com a primeira produção em mãos, tomamos um cuidado adicional: o de intervir de três distintas maneiras nas produções escritas. Na primeira, o professor-pesquisador faz a intervenção no texto do estudante, (P-A). Na segunda, o próprio aluno, a partir da lista de constatações, faz a reescrita (A-A). Na terceira (A1-A2), sentados em dupla, um estudante faz apontamentos na produção do outro estudante. Pretendemos averiguar se, mudando-se a forma de intervenção, mudam-se os resultados. Dessa forma, antes de cada análise, apresentam-se, por meio das siglas, o gênero e a forma de intervenção supracitada.

---

62 As listas de controle/constatações sobre resumo e resenha foram ampliadas a partir da ficha de autoavaliação das respectivas sequências (resumo/resenha).



Gênero: resumo escolar/acadêmico/ Nomes dos módulos	Nº do módulo	Aplicação em sala de aula	Objetivo do módulo <sup>2</sup>
1ª versão do texto	-	26/1/2006 <sup>3</sup>	Delimitar as capacidades de que os alunos dispõem e orientar a SD.
O gênero resumo	1	31/1/2006	Apresentar as características básicas de um resumo e diferenciar um bom de um mau resumo.
O Gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros	2	7/2/2006	Pretende mobilizar representações dos mundos físicos e sociais (contexto de produção dos textos) e constatar os possíveis suportes do gênero.
Sumarização: processo essencial para a produção de resumos	3	7/2/2006	Objetiva-se estudar, por meio de exercícios práticos, um processo essencial para a produção de resumos: a sumarização.
A influência dos objetivos na sumarização	4	10/2/2006	O objetivo do módulo é esclarecer que se resumem textos tendo como foco o destinatário.
A compreensão global do texto a ser resumido	5	10/2/2006	Objetiva-se estudar neste módulo a compreensão global de um texto a ser resumido.
A localização e explicitação das relações entre as ideias relevantes do texto	6	14/2/2006	O objetivo maior é estudar os mecanismos de textualização: conexão e segmentação, ou seja, buscam-se explicitar as relações entre as ideias relevantes do texto.
Menção ao autor do texto resumido	7	14/2/2006	Pretende-se avaliar a retomada anafórica, ao referir-se ao autor do texto. (coesão nominal).
Atribuição de atos ao autor do texto resumido	8	17/2/2006	Verificar a atribuição de atos ao autor do texto (processo de gerenciamento de vozes).
Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo	9	17/2/2006	Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares ao gênero estudado.
Apresentação e discussão da lista de constatações/ controle	-	20/2/2006 <sup>4</sup>	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD.

**Quadro 8:** O movimento/objetivos da SD sobre resumo escolar/acadêmico na sala de aula.

A fim de facilitar o trabalho de análise dos dados coletados, a lista de controle/constatações foi dividida em quatro grupos: questões relativas ao contexto de produção, questões relativas à organização geral do resumo, questões referentes à textualização e, por fim, questões gramaticais. Das divisões efetuadas abaixo, surgiram 10 (dez) questões que comporão nosso guia de análise das produções escritas.

<b>Questões relativas ao contexto de produção:</b>	a) A que questão o autor do texto Marcelo Leite responde, isto é, qual é o conteúdo temático? b) Quem é o autor? Para qual jornal ele escreve e em que seção? Qual é o seu papel social? c) A quem se endereça o texto?
<b>Questões relativas à organização geral do resumo escolar/acadêmico</b>	a) Há uma parte para apresentar a questão discutida? b) Como são ordenadas as informações prioritárias para este contexto de produção específico? c) O resumo é uma unidade de compreensão por si só, isto é, é possível compreendê-lo sem ter de recorrer ao original? d) O resumo evita opiniões pessoais e está adequado ao professor e, depois, ao jornal escolar com o intuito de apresentar as informações essenciais a pessoas com pouco tempo de leitura para informar-se?
<b>Questões relativas à textualização</b>	a) O estudante usa verbos do discurso para referir-se ao discurso referido? b) O estudante diferencia sua voz da voz do autor resumido? c) Utiliza organizadores lógico-discursivos adequadamente? Elimina expressões repetitivas e desnecessárias?
<b>Questões relativas à microestrutura</b>	Há desvios de acentuação, pontuação, concordância, ortografia, etc.

**Quadro 9:** Questões motivadoras da lista de controle/constatações.

**Lista de constatações/controlado do gênero resumo<sup>63</sup>**

- 1) Antes de resumir, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto-de-vista defendido, o ponto-de-vista rejeitado e a conclusão?
- 2) Seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original?
- 3) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto?
- 4) Seu resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?
- 5) Evitou emitir suas próprias opiniões?
- 6) O resumo escolar produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao suporte escolar?<sup>64</sup> Conseguiu transmitir o efeito de sentido desejado?
- 7) Você atribuiu, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes?
- 8) Seu resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original?
- 9) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?
- 10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?

**Quadro 10:** A lista de controle/constatações sobre o resumo escolar acadêmico.

63 Os itens da lista de constatações/controlado serão analisados na coluna do meio da tabela tripartite.

64 Estamos entendendo como adequado ao professor a produção que atinge, integralmente, a consecução de um resumo escolar, nos moldes da lista de controle/constatações e da SD utilizada. Consequentemente, o efeito de sentido produzido se estabelece.

Na terceira coluna de cada produção<sup>65</sup>, dividimos as produções escritas em três subitens: contexto de produção, planificação e, por fim, mecanismos de textualização e enunciativos. Para efeito didático, juntamos os mecanismos de textualização e enunciativos. Bronckart (2003) afirma que os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal) são os responsáveis pela criação das séries isotópicas que contribuem para a coerência temática do texto. Estes elementos estão articulados à linearidade do texto. Para o autor, os mecanismos enunciativos, mais do que os mecanismos de textualização, atuam como elementos para a manutenção da coerência, além de contribuir para esclarecer os posicionamentos enunciativos e são, a seu ver, independentes da progressão do conteúdo temático e não se organizam em séries isotópicas<sup>66</sup>.

---

65 As informações relativas ao contexto de produção, planificação e questões relativas à textualização servem de parâmetros para os docentes efetuarem análises e fazerem suas intervenções pedagógicas. Por isso, a coluna da direita (3<sup>a</sup>) mapeia as capacidades já adquiridas e as capacidades a serem adquiridas posteriormente. Assim, esta coluna não é direcionada a estudantes (no caso específico desta pesquisa), mas o foi para docentes, eventuais leitores deste trabalho acadêmico.

66 Conforme orientação do grupo de Didática de Línguas da FPSE, juntamos tais mecanismos (enunciativos e de textualização), a fim de facilitar a análise e, sobretudo, de não torná-la demasiadamente extensa. Com relação à coesão nominal, no resumo, analisamos apenas (também evitando a análise extensa e desnecessária), em consonância com a SD aplicada, a série isotópica referente ao sintagma *Marcelo Leite*.

Assim, serão avaliadas as seguintes capacidades:

Objetivos	Planificação	Coesão e mecanismos de conexão	Vozes	Modalização
<p>a) Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal<sup>5</sup> e professor).</p> <p>b) Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base. (objetivo)</p>	<p>a) Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2<sup>6</sup>, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto-base.</p> <p>b) Há coerência entre informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?</p>	<p>a) Presença de organizadores lógico-argumentativos como: <i>já que</i>, etc., marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação</p>	<p>a) Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?</p>	<p>a) Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?</p>

**Quadro 11:** Quadro sinóptico das capacidades observadas.

Antes de iniciar as análises, recuperamos o contexto de produção, a fim de facilitar a leitura e a posterior análise. Em síntese, temos:

Texto de partida ou texto-base	Texto de chegada após SD (T2)
Parâmetros materiais/físicos e socio-subjetivos do T1	Parâmetros materiais/físicos e sócio-subjetivos do T2.
<u>Emissor</u> : pessoa que produz concretamente o texto: Marcelo Leite <u>Enunciador</u> : Articulista da Folha de S. Paulo	<u>Emissor</u> : adolescente de 15-16 anos. <u>Enunciador</u> : estudante da 3ª Série do Ensino Médio
<u>Receptor</u> : qualquer pessoa que tenha lido o texto-base, na ocasião de sua publicação na Folha de S. Paulo. <u>Destinatário</u> : Leitores do jornal	<u>Receptor</u> : qualquer pessoa que, eventual e concretamente, leia o texto. <u>Destinatário</u> : professor e jornal da instituição escolar

<u>Espaço e tempo de produção</u> : por hipótese, sua própria casa, no seu trabalho. Dada a frequência com que escreve, cerca de duas horas. <u>Lugar social</u> : mídia impressa	<u>Espaço e tempo de produção</u> : Instituição: COEB, durante 50 minutos, espaço de uma aula de Língua Portuguesa. <u>Lugar social</u> : Instituição de ensino
<u>Objetivos (enunciador)</u> : convencer seu interlocutor de que as medidas tomadas pela justiça americana são truculentas e descabidas.	<u>Objetivos (enunciador)</u> : informar, sem emitir suas próprias opiniões, as informações prioritárias para um leitor que não tenha sabido da notícia.

**Quadro 12:** O contexto de produção do gênero.

1

<b>Primeira Produção: Truculência na Internet (r/ p-a)</b>	<p>Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas na vida prática, todo direito enfrenta limitações. Nesse caso como processar todos que fazem downloads? É uma utopia!</p> <p>A justiça não abarcaria tanto processo e isso não reverteria o problema, pois os preços estão exorbitantes.</p> <p>No entanto, Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos disse ao jornal “The New York Times” que “Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos”, mas a justiça se tornou o único meio de frear essa atividade ilegal, “atacando” alguns (os que mais copiam). Contudo, desconsidera que a maioria dos criminosos (os que fazem downloads) faz isso por hobby e não para fins lucrativos. E que faz-se necessário criar uma nova maneira de coibir os espertinhos.</p>
<b>Lista de Constatções</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Não detecta a questão corretamente. Não determina os pontos de vista defendidos pelo T1.</li> <li>2- Não apresenta dados como nome do autor, etc.</li> <li>3- Não seleciona por completo as informações prioritárias.</li> <li>4- É compreensível por si mesmo.</li> <li>5- Há opiniões, no 2º parágrafo, por exemplo.</li> <li>6- Não está adequado ao suporte.</li> <li>7- Não há atribuição de ações. Não se refere ao autor de diversas formas; ao contrário, tudo é escrito como se fosse do estudante. Não há retomadas anafóricas da cadeia isotópica em análise.</li> <li>8- Mantém as relações lógico-semânticas do texto-matriz (pois, no entanto, etc.).</li> <li>9- Há expressões desnecessárias tais como: “nada parece mais correto” que poderia ser substituída por sinônima.</li> <li>10- Não há desvios gramaticais, embora o último parágrafo esteja confuso.</li> </ol>

Capacidades Presentes e Não-Presentes	<p><b>Contexto de produção:</b></p> <p>a) Não leva em conta o destinatário múltiplo e o lugar social onde o texto circulará. O estudante faz desaparecer a opinião de Leite.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento, parcialmente, da questão discutida, pela falta de contextualização.</p> <p><b>Quanto à planificação</b></p> <p>a) Não há uma parte introdutória em que haja distinção entre os textos 1 e 2. A organização do conteúdo temático foi dividida da seguinte forma: Tese: reverter o lucro para o artista, mas o direito enfrenta limitações. Arg: a justiça é incapaz de assumir todo o problema, citação de Cary Sherman, os usuários não baixam música pela internet. Conclusão: impedir o download é ineficaz, melhor será arranjar outra maneira de ganhar dinheiro.</p> <p>b) Há coerência do 2º texto, em relação ao 1º. É uma paráfrase.</p> <p><b>Quanto à textualização</b></p> <p>a) Há predomínio de organizadores textuais por meio de encaixamento e de ligação (pois, mas) e empacotamento do organizador contido, além do balizamento do no entanto.</p> <p>b) Não há distinção das vozes: tudo parece ser do aluno, com exceção da passagem em que há menção da voz de Cary Sherman e da voz “escondida” de Leite no último parág.</p> <p>c) Há modalizações lógicas, no 1º e no 2º parágrafos, evidenciados pelo uso do futuro do pretérito ao avaliar que a Justiça não resolverá o problema e “deôntica” na utilização da forma impessoal “faz-se necessário”.</p>
---------------------------------------	---

<b>Reescrita: Truculência na Internet (R/ P-A)</b>	<p>Em seu texto “Truculência na internet”, Marcelo Leite nos informa que a indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais e concorda em fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas lembra que na vida prática todo direito tem limitações. E diz que a justiça não abarcaria tanto processo e que isso não reverteria o problema, pois os preços dos Cds estão muito altos. Leite cita Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, quando disse ao jornal “The New York Times” que ninguém gosta de bancar o truculento e recorrer a processos, mas a justiça é o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando prejuízo.</p> <p>O autor também comenta a esperteza dos empresários indo atrás dos que fazem a distribuição das músicas e não dos que fazem a copiazinha doméstica. E termina seu texto dizendo que essa prática de baixar músicas da internet já se tornou mais um vício do que algo para se lucrar, e impedi-la soa como censura e que fica cada vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais, tornando-se necessário uma nova maneira de coibir tais práticas.</p>
<b>Lista de Constatatóes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Tese, argumentos e conclusão de acordo com o texto-matriz.</li> <li>2- Apresenta dados como nome do autor, título do texto.</li> <li>3- Selecionou as informações essenciais, demonstrando compreensão global do texto.</li> <li>4- O texto é compreensível por si mesmo.</li> <li>5- Não há opiniões do estudante.</li> <li>6- Adequado completamente.</li> <li>7- Há atribuições de ações como: comenta, dizendo, controlar. Refere-se ao autor, de formas variadas: Leite, o autor, retomadas por elipse, etc.</li> <li>8- Relações sintático-semânticas de acordo com o original (mas, e, além de ideias implícitas).</li> <li>9- Não elimina a ideia da versão anterior tida como desnecessária, mas atribui-se-lhe a Cary Sherman.</li> <li>10- Não há desvios gramaticais.</li> </ol>

Capacidades Presentes	<b>Contexto de produção</b>
	a) Leva em conta o destinatário múltiplo e o lugar social onde o texto circulará.
	b) Objetivo atendido: fazer o público leitor tomar conhecimento desta questão.
	<b>Quanto à planificação</b>
	a) Há parte introdutória dividindo T1 e T2 e apresentação dos conteúdos. O conteúdo temático está de acordo com o texto-base e, desta vez, o estudante foi bastante criativo, juntando o essencial dos seis primeiros parágrafos. O 2º parág. é o resumo do 7º do original. Não há conclusão.
b) Coerente com o T1. Paráfrase.	
<b>Quanto à textualização</b>	
a) Permanecem organizadores lógicos na função de encaixamento e de ligação (pois, e, mas, que)	
b) Distingue as vozes do autor empírico e a dele (de estudante).	
c) Há presença da modalização lógica, no 1º parág, em abarcaria reverteria.	

A 2ª versão, evidentemente, está, qualitativamente, melhor. Na 1ª versão, havia somente três itens completamente satisfatórios e sete não satisfatórios. Na 2ª versão, há apenas um item não satisfatório (eliminação de itens inferidos pelo contexto). As principais mudanças na 2ª versão foram, primeiramente, a apresentação de uma série isotópica do sintagma Marcelo Leite, retomando-a por: *o autor, Leite*, além de diversas elipses, como em “...*lembra...*”, no 1º parág. Outra característica importante na 2ª versão, e que merece ser comentada, é a atribuição de ações ao autor do T1. Pensamos ser este item uma parte muito negligenciada: atribuir ações, portanto, numa atitude enunciativa, aos atos de linguagem de outrem. Além disso, o agente-produtor selecionou as informações prioritárias para o contexto determinado. Como já visto, a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega

mais competente ou experiente para a tarefa. Ou seja, para Vygotsky (1998) é o espaço no qual, graças à interação e à ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática, cuja solução não seria capaz, sozinha, de obter. Por meio da ZDP, este estudante avança de uma 1ª produção, em que não dominava por completo o gênero, para a 2ª versão, em que a proficiência é maior.

A utilização metodológica da SD e a correção interativa (via lista de controle/constatações) parecem favorecer, na produção final, a contextualização da questão discutida e a destinação do texto à multiplicidade de leitores. Na 1ª produção, com relação ao contexto de produção, não há indícios de onde a ideia foi retirada, sugerindo-se que o texto é do próprio estudante, ao passo que tal problema foi sanado na 2ª versão. A planificação também foi um aspecto positivo da produção. No 1º parágrafo há a tese defendida por Leite e seus argumentos prós e as ressalvas. Prós: reverter para o artista o fruto do trabalho; contra: o direito enfrenta limitações. No 2º parágrafo, há a utilização de Sherman para dar maior credibilidade à tese defendida. No entanto, a nosso ver, faltou a conclusão defendida por Leite no T1: arrumar soluções criativas para ganhar dinheiro em tempos de downloads. Há clareza das vozes em ação: voz “neutra”, na denominação de Bronckart, entre a do expositor, neste caso, estudante e voz do autor empírico. Para finalizar a seção e corroborar nossa tese, trazemos as palavras de Bakhtin, por meio de Barros:

A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem.. O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto (BAKHTIN apud BARROS,1997, p. 30-31).

<p>Primeira Produção: Truculência na Internet (R/A-A)</p>	<p>A indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais.</p> <p>Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas na vida prática, todo direito enfrenta limitações. Nesse caso como processar todos que fazem downloads? É uma utopia!</p> <p>A justiça não abarcaria tanto processo e isso não reverteria o problema, pois os preços estão exorbitantes.</p> <p>No entanto, Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos disse ao jornal “The New York Times” que “Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos”, mas a justiça se tornou o único meio de frear essa atividade ilegal, “atacando” alguns (os que mais copiam). Contudo, desconsidera que a maioria dos criminosos (os que fazem downloads) faz isso por hobby e não para fins lucrativos. E que faz-se necessário criar uma nova maneira de coibir os espertinhos.</p>
<p>Lista de Constatções</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-Não detectou tese, argumentos e conclusão, adequadamente.</li> <li>2-Não apresenta dados como nome do autor, seção e local de publicação.</li> <li>3-Não está adequado a um resumo escolar; selecionou informações não-prioritárias, como o último parágrafo. Fez cópia literal do T1.</li> <li>4-É compreensível por si mesmo.</li> <li>5-Não há opiniões.</li> <li>6-Não está adequado. (ver nota de rodapé adiante)</li> <li>7-Não há atribuição de ações. Não se refere ao autor de formas diversas; ao contrário, tudo é escrito como se fosse do estudante.</li> <li>8-Mantém as relações lógicas do texto-matriz (pois, no entanto, etc).</li> <li>9-Há expressões desnecessárias, tais como: “nada parece mais correto”, que poderiam ser substituídas por sinônimas; há parágrafo desnecessário.</li> <li>10-Não há desvios gramaticais.</li> </ol>

Contexto de produção

- a) Não dirige o texto a destinatários múltiplos.
- b) O público toma conhecimento das informações, mas, provavelmente perguntar-se-á: o que é isso?

Quanto à planificação

a) Não há distinção entre T1 e T2. As informações consideradas prioritárias das diversas partes do texto foram apresentadas. O conteúdo temático foi desenvolvido na ordem em que apareceram os parágrafos do T1. Há informações não-prioritárias (cópias de alguns trechos do texto)

b) Há coerência parcial (Cf.análise abaixo). É cópia do original.

Quanto à textualização

a) Organizadores lógicos, em sua maioria, de encaixamento e de ligação (e, pois, que etc.). Presença de organizadores demarcando fases de sequência (contudo, no entanto).

b) Não há distinção de vozes. A voz do aluno (expositor) “é” a voz do autor do texto empírico. Traz apenas a voz de Cary Sherman.

c) Presença de modalizações lógicas, por ex, em “ a justiça não abarcaria...”; ao levantar a hipótese de a indústria não ser eficiente no combate ao download de músicas da internet. Além disso, há modalização deontica em “faz-se (sic) necessário...” ao apresentar como do domínio da obrigação social termos de arrumar instrumentos de coibição dos internautas.

Reescrita: Truculência na Internet (R/ A-A)	<p>Em seu texto “Truculência na internet”, Marcelo Leite nos informa que a indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais e concorda em fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas lembra que na vida prática todo direito tem limitações. E diz que a justiça não abarcaria tanto processo e que isso não reverteria o problema, pois os preços dos Cds estão muito altos.</p> <p>Leite cita Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, quando disse ao jornal “The New York Times” que ninguém gosta de bancar o truculento e recorrer a processos, mas a justiça é o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando prejuízo.</p> <p>O autor também comenta a esperteza dos empresários indo atrás dos que fazem a distribuição das músicas e não dos que fazem a cópia doméstica. E termina seu texto dizendo que essa prática de baixar músicas da internet já se tornou mais um vício do que algo para se lucrar, e impediu-a soa como censura e que fica cada vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais, tornando-se necessário uma nova maneira de coibir tais práticas.</p>
Lista de Constatações	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-Tese, argumentos e conclusão de acordo com o texto-matriz.</li> <li>2-Apresenta dados como nome do autor, título do texto.</li> <li>3-Selecionou as informações essenciais, demonstrando compreensão global do texto.</li> <li>4-Compreensível por si mesmo.</li> <li>5-Não há opiniões do estudante.</li> <li>6-Adequado, completamente, ao interlocutor-pesquisador e ao suporte.</li> <li>7-Há atribuições de ações como: comenta, dizendo, controlar. Refere-se ao autor, de formas variadas: Leite, o autor, retomadas por elipse, etc.</li> <li>8-Relações sintático-semânticas de acordo com o original (mas, e, além de ideias implícitas).</li> <li>9-Não elimina a ideia da versão anterior tida como desnecessária, mas atribui-se-lhe a voz (presidente da Associação Fonográfica.)</li> <li>10-Não há desvios gramaticais</li> </ol>

<b>Capacidades Presentes</b>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Texto adequado a múltiplos leitores.</p> <p>b) Atinge seu objetivo: informar o prioritário ao público leigo.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) Distingue T1 e T2 e planifica o conteúdo temático da seguinte forma: a tese e a ressalva (direito enfrenta limitações) aparecem no 1º parág. O 2º parág. argumenta em favor da justiça para reparar problemas. O 3º parág. (conclusão) afirma ser necessária outra forma de ganhar dinheiro.</p> <p>b) É uma paráfrase e há coerência com as informações do T1.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Prevaecem, como na versão anterior, o encaixamento e a ligação dos organizadores lógicos (e, que, pois, quando, mas etc.)</p> <p>b) Há distinção, em vários trechos do texto, das vozes. De um lado, a voz do expositor e de outro a voz do autor empírico.</p> <p>c) Há presença de modalizações lógicas, evidenciadas pelo futuro do pretérito: abarcaria, reverteria, servindo para avaliar o conteúdo temático.</p>
------------------------------	---

Devemos ressaltar que, ao produzir a primeira versão do texto, os estudantes não conheciam a SD sobre resumo. Nesta produção específica, notamos que há vários trechos copiados do original, demonstrando dificuldade de síntese das partes principais do original.

Não há nesta 1ª versão uma explicitação da tese defendida pelo agente-produtor: o reconhecimento dos direitos autorais e a dificuldade extrema de coibir a prática em tempos de informática (2º, 3º e 4º parágrafos). A 2ª versão foi produzida após a SD. Houve uma distância temporal de três semanas entre uma versão e outra. A primeira versão data de 26/1/2006; a segunda, de 20/2/2006. Bucheton (1995) afirma que, normalmente, na reescritura de um texto, há maior desenvolvimento da heterogeneidade do discurso. Tal fato se confirma em nossas análises, já que os estudantes se reportam mais ao texto-base marcando os discursos (seu e do autor) de formas distintas. Ainda que neste texto tal heterogeneidade não seja modelar, há atribuições de ações ao autor empírico, além de uma tentativa de diferenciação do texto de partida e do texto de chegada.

Está evidente, logo no 1º parágrafo, a tese defendida por Marcelo Leite no artigo original: reverter os direitos autorais, mas como coibir a prática? Ou seja, é possível compreendê-lo, ainda que não tivéssemos conhecido o texto-matriz, já que o agente-produtor deixa claro que se trata de um resumo a partir de um texto intitulado “Truculência na Internet” de autoria do articulista da *Folha de S. Paulo*, Marcelo Leite. Sobre a lista de controle, assim se pronuncia Cassany (2000, p.81), a folha de controle serve de registro e análise dos erros cometidos em cada escrito. Trata-se de uma técnica muito minuciosa [...] e que oferece várias possibilidades didáticas. Em outra passagem “... estabelece o progresso realizado por cada aluno, pela classe, etc. e registrar os erros que se repetem e os que se tenham superado” (tradução nossa)<sup>67</sup> (p.81). A nosso ver, ao escritor espanhol faltou mencionar que a lista de controle é uma ferramenta metodológica importante para aferir o progresso (ou não) de um estudante sobre um gênero específico. Ou seja, cada gênero deverá possuir a sua lista de constatações de sua constituição.

As ideias, na 2ª versão, estão todas no texto-matriz e foram adequadamente retextualizadas na versão em análise. Desta forma, o agente-produtor consegue passar a imagem de quem leu/compreendeu o gênero escolar/ acadêmico. As relações lógico-semânticas também estão mais explícitas nesta versão. Por exemplo, no 2º parágrafo: “[.....], *mas lembra* [.....]”, há outros conectivos como: *que, e, pois*, além de pronomes relativos. Outro importante crescimento notado refere-se à atribuição de atos ao texto resumido. Na segunda versão, o estudante, no 1º parágrafo, nos diz: “...*Marcelo leite nos informa* ...”

---

67 “la hoja de control sirve de registro y análisis de los errores cometidos en cada escrito. Se trata de una técnica muy minuciosa [...] y que ofrece varias posibilidades didácticas” ela serve para “establecer el progreso realizado por cada alumno, por la clase, etc y registrar los errores que se repiten y los que se han superado.

; “..... e concorda....”; “.....e diz....”. No 2º e 3º parágrafos há os verbos *citar, dizer, comentar*. Ou seja, tal item revela a importância de trabalhar a SD, nos termos de Schneuwly e Dolz.

Outro progresso observado diz respeito à retomada do autor Marcelo Leite. No 1º parágrafo, há a nomeação do agente-produtor Marcelo Leite e, por diversas vezes, ele é retomado por elipse. No 2º parágrafo, retoma-se por *Leite* por elipses. No 3º, há a anáfora direta no trecho: “*O autor também comenta...*” e, novamente, retoma-se por elipses. Enfim, trata-se de um exemplar do gênero resumo escolar/acadêmico autêntico. A SD favoreceu a implementação adequada do contexto de produção, da contextualização e atingiu o objetivo do enunciador (cf. tabela sobre capacidades da produção de nº 02). Quanto à organização do conteúdo temático, o estudante vai resumindo as informações de acordo com a ordem de aparição, de tal forma a distribuir os conteúdos em três parágrafos. No 1º, condensa as informações dos seis primeiros; no 2º, condensa, as informações do 7º parág.; na conclusão, há condensação dos três últimos parágrafos. Outro fator curioso é a distinção das vozes na 2ª versão do texto. Atribuímos esse fato ao módulo 8 da SD, em que se procurou trabalhar a atribuição de ações ao autor empírico do texto. Assim, o estudante domina satisfatoriamente o contexto de produção, a planificação e a textualização.

A sequência didática, atrelada ao nosso *grille de contrôle*, denominação genebrina, foram responsáveis, acreditamos, por esta melhoria substancial da versão final. Geraldi (Cf. capítulo 2) afirma que a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais. Desta forma, continua o autor, é que os falantes se tornam sujeitos (1995). O texto escrito não tem um sentido único, ao contrário, ele é, como diz Geraldi (1995), fundamental e necessário à produção de sentidos. O docente-pesquisador, no caso específico desta pesquisa, atua preenchendo os espaços em branco da versão anterior da produção.

## 3

<p><b>Primeira Produção: Truculência na Internet (R/ P-A)</b></p>	<p>A indústria fonográfica norte-americana iniciou um passo radical quando executou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais.</p> <p>É bom reafirmar inteiro apoio ao direito autoral, ou seja, fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho. Porém, na vida prática, todo direito enfrenta limitações. No caso da mania de copiar músicas da internet, a principal restrição é o fato de como processar todas as pessoas (na maioria dos casos jovens) que fazem downloads. São milhares em todo o mundo. As chances de ser processado são mínimas.</p> <p>O preço dos CDs na maioria das vezes é inacessível à maioria das classes sociais; dessa maneira o fato de processar os usuários de internet, tornaria os produtores e fabricantes de discos ainda mais impopulares entre os jovens.</p> <p>A indústria desconsidera que a maioria dos “criminosos” (como são conhecidos os internautas) não fazem os downloads de música para ganhar dinheiro, mas para se divertir. Baixar canções pela internet já se tornou uma prática social, e tentar impedir isso aparece como censura.</p> <p>Está na hora de os gênios do marketing raciocinar para inventar uma forma de ganhar dinheiro com as novas redes. Não vão conseguir enfiá-las no figurino acanhado do mercado nutrido com antiquadas bolachas negras de vinil.</p>
<p><b>Lista de Constatções</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-Detectou, adequadamente, tese, argumentos e a conclusão do autor do texto original</li> <li>2-Não apresenta dados como o nome do autor do texto original</li> <li>3-Selecionou as informações prioritárias.</li> <li>4-Não é compreensível por si mesmo. Para entendê-lo completamente, é preciso recorrer ao original.</li> <li>5-Não há opinião do estudante no resumo.</li> <li>6-Adequado ao professor e à publicação em jornal escolar.</li> <li>7-Não atribui diversas ações ao autor original. Não se refere ao autor do texto original de formas diversas, de forma que tudo parece ser do estudante.</li> <li>8-Mantém as relações sintático-semânticas do original, muitas vezes, de forma implícita.</li> <li>9-Não há expressões repetitivas, tampouco expressões facilmente inferíveis.</li> <li>10-Há poucos desvios da norma padrão. Notou-se o emprego indevido de vírgulas.</li> </ol>

<b>Capacidades Presentes e Não-Presentes</b>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Adequado a destinatários múltiplos.</p> <p>b) O público que não conhecia a temática tomará conhecimento dos aspectos básicos da questão.</p> <p>Quanto à planificação:</p> <p>a) Não apresenta parte em que diferencia o T1 e T2. Tese: abertura de um processo radical contra pessoas que baixam músicas pela internet. Argumentos: reverter o resultado do trabalho, mas o estudante apresenta ressalvas tais quais no texto. O preço dos Cds e o fato de os consumidores baixarem músicas como forma de lazer. Conclusão: necessidade de os marqueteiros encontrarem uma nova forma de ganhar dinheiro.</p> <p>b) É uma paráfrase coerente com as ideias do texto-base.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos por encaixamento/ligação (mas, e, quando) e por meio de balizamento (porém).</p> <p>b) Não distingue as vozes do autor e a própria voz.</p> <p>c) Apresenta modalização lógica evidenciada pelo uso do futuro do pretérito: tornaria, além da oração principal que encabeça o 2º parágrafo (É bom....). Vale ressaltar que são modalizações já presentes na versão 1 do texto. (texto-base)</p>
--	--

<b>Reescrita: Truculência na Internet ( R/ P-A)</b>	<p>Marcelo Leite publicou em 2003 na revista “Ciência em Dia” um artigo sobre os processos executados pela indústria fonográfica norte-americana contra pessoas, em sua maioria, jovens, que costumam fazer downloads de músicas protegidas por direitos autorais através da internet.</p> <p>O jornalista argumenta que é importante reverter ao artista o fruto de seu trabalho, todavia nem por isso será necessário processar todas as pessoas que copiam as canções da internet, afinal são milhares espalhadas por todo o mundo.</p> <p>Leite ainda ressalta em seu texto, que se os processos forem colocados em prática, a indústria fonográfica ficará ainda menos popular entre os jovens, os maiores consumidores. A impopularidade já ocorre devido aos altos preços dos CDs. Constata também que baixar canções pela internet já se tornou uma prática social e tentar impedir aparece como censura.</p> <p>Marcelo conclui sua redação dizendo que com a popularização dos computadores será cada vez mais difícil proibir o download de músicas e também de filmes e fotografias. Sugere que os empresários do marketing, ao invés de executarem processos, poderiam criar formas de ganhar dinheiro com as novas redes.</p>
---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Lista de Constatções</p>	<p>1-Detectou, pela escrita e reescrita, adequadamente, tese, argumentos e a conclusão do autor do texto original.</p> <p>2-Apresenta dados, como o nome do autor do texto original (Marcelo Leite).</p> <p>3-Continua selecionando as informações prioritárias do texto original. Assim, demonstra ter lido e compreendido o original.</p> <p>4-É compreensível por si mesmo, de tal forma que não é necessário recorrer ao original.</p> <p>5-Não há opinião do estudante no resumo.</p> <p>6-Compreendeu o texto original, demonstrando ter-se apropriado do gênero resumo, em toda a sua plenitude; portanto adequado aos interlocutores potenciais.</p> <p>7-Atribui diversas ações ao autor original (publicou, argumenta, ressalta, conclui, etc.). Refere-se a Marcelo Leite de formas diversas: Marcelo, o jornalista, Leite, etc.</p> <p>8-Mantém as relações sintático-semânticas do texto original, e, desta vez, apresenta organizadores textuais explícitos. (Todavia, afinal)</p> <p>9-Não há expressões repetitivas, tampouco expressões facilmente inferíveis.</p> <p>10- Há, ainda, um emprego indevido da vírgula e o emprego da palavra “jovens” acentuada incorretamente</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Competências Presentes</p>	<p><b>Contexto de produção</b></p> <p>a) O texto está adequado a destinatários múltiplos.</p> <p>b) Público leitor tomará conhecimento da causa dos aspectos prioritários.</p> <p><b>Quanto à planificação</b></p> <p>a) Apresenta uma parte introdutória distinguindo os T1 e T2, além dos diferentes conteúdos do texto.</p> <p>A organização do conteúdo temático permanece a mesma da versão anterior, com pequenas alterações de forma apenas no 3º parágrafo.</p> <p>b) Coerente com o texto 1. É uma paráfrase.</p> <p><b>Quanto à textualização</b></p> <p>a) Organizadores lógicos por encaixamento/ligação, como na versão anterior.</p> <p>b) Há clara distinção entre as vozes</p> <p>c) Há diversas modalizações na 2º versão: deôntica em: “...será necessário...”; “...forem colocados...”, marcando os elementos do conteúdo temático como sendo do domínio da obrigação, da conformidade com as normas sociais. Há apreciativas no 3º parág. pelo uso de advérbios ainda, já, etc. (mundo subjetivo) e lógica na oração “Sugere que...” (mundo objetivo).</p>

Não há forma de construir sentidos sem que esta construção não seja permeada pela interação. Do mesmo modo, não é possível a construção e a aprendizagem sem que estas passem pela linguagem. Ou seja, entendemos, com Geraldi (1995), que a língua não está, de antemão, pronta; para o autor (p.20), “sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência de diferentes contextos de produção e de recepção”, mas, sobretudo, “de instrumentos próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro” (idem). Assim sendo, a 2ª versão está mais próxima do que chamamos resumo escolar, segundo a SD aplicada.

Pela análise, notamos uma evolução qualitativa na reescrita da produção do resumo escolar, visível, sobretudo, nos itens menos trabalhados pelas escolas em geral: atribuição de ações ao autor do texto original, apresentação de dados, como nome do autor original, data da publicação, seção, coluna, etc. Além disso, após a intervenção da SD e da Lista de Constatação, observamos igualmente uma evolução, demonstrada pelo estudante pesquisado, em relação ao domínio mais completo do gênero, em particular no que se refere aos itens mencionados neste parágrafo. Desse modo, dos dez itens constantes da lista de controle, seis eram satisfatórios na 1ª versão. Na 2ª versão, nove itens da lista foram atendidos, quais sejam: 2, 4, 7.

Posicionar-se como interlocutor-pesquisador atento à produção escrita foi, sem dúvida, um desafio grande, uma vez que, por meio da escrita, focalizou-se o processo de construção de sentidos (e melhor domínio do gênero). Deste modo, a 2ª produção escrita, devido à lista de constatações, propiciou ao estudante um diálogo explícito com o “bilhete”, não ignorando a SD aplicada em sala de aula e, desta forma, a produção responde a sugestões do professor-pesquisador. Como diz Bakhtin, todos os enunciados estão em resposta a outros enunciados.

Para Teberosky (2000, p. 23), na medida em que a correção interativa “não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto, quando os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam, então o ato de escrever assume novas funções”. É a atividade responsiva ativa de Bakhtin, acreditamos. A autora ainda afirma que assim “escrever e escrita melhoram, e o produtor da escrita se vê afetado por seus próprios produtos” (2000, p. 23). Teberosky sustenta que a materialização da mensagem escrita permite ao estudante, ou a qualquer pessoa que escreve, objetivar melhor seu pensamento, uma vez que se cria uma distância entre produtor/produto de sua atividade (resumo escolar, por exemplo). Logo, devido à permanência temporal da escrita, pode-se voltar ao texto para retocá-lo e “transformá-lo seja no léxico, no conteúdo e na organização da mensagem ou na correção da forma” (2000, p. 23). Creio que deve ter faltado a esta pequena citação, a questão da melhor apropriação do gênero escrito, como se viu pela análise acima.

A nosso ver, a SD favorece a criação da contextualização, como podemos ver nesta produção. O texto, que já estava direcionado a múltiplos destinatários, contextualiza a questão temática logo no 1º parág. Por hipótese, podemos inferir que foram as atividades da seção 2 que propiciaram maior clareza, já que tais atividades tratavam sobre os contextos físico e sociossubjetivo dos parâmetros de ação linguageiros.

Com relação à planificação do resumo e com relação aos mecanismos de textualização/enunciativos, podemos observar que os itens elencados nestas duas seções foram prontamente atendidos. Numa espécie de exercício analítico, podemos creditar a melhor proficiência no gênero às atividades do módulo 8 (gerenciamento de vozes). A necessidade premente de marcar aquilo que é do autor empírico do texto 1 e aquilo que é do estudante faz, a nosso ver, aparecer maior quan-

tidade do discurso indireto (Cf. análise acima) e das modalizações, já que, a partir daí, o estudante passa a delegar as obrigações/ necessidades às instâncias devidas.

Acrescemos que o fato de haver uma distância temporal entre a 1ª e a 2ª versões, intercaladas pela SD, propicia mais facilmente aos estudantes domínio do gênero. Ou seja, estabelece-se, por meio da SD e da Lista de Constatações, e pela conseqüente reescrita, o que Bakhtin denomina de dialogia, já que o novo enunciado, em resposta a outro, ajuda a melhor construir sentidos, sujeitos. Vale a pena recordar Bakhtin, no encerramento desta análise. Para ele, “a palavra é uma espécie de ponta lançada entre mim e os outros” (1997 [1929], p. 113), ao falar da dialogicidade constitutiva da linguagem. Mais ainda, “toda palavra comporta *duas faces*”<sup>68</sup>. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (idem). Portanto, atividades interativas (como esta intervenção didática) podem ser/foram muito eficazes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna.

---

68 Grifos do autor.

<p><b>Primeira Produção: Truculência na Internet (R/ A-A)</b></p>	<p>Marcelo Leite inicia sua coluna no jornal “Folha de São Paulo”, com a notícia de que a indústria fonográfica norte-americana dera entrada em 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram músicas protegidas por direitos autorais.</p> <p>O autor afirma que tal medida pode ser um passo ao abismo, devido ao fato de que não há maneira de processar todas as pessoas que fazem downloads.</p> <p>Outro ponto destacado pelo autor é o de que essas 261 pessoas foram escolhidas de modo arbitrário, para dar um exemplo muito duvidoso. Primeiro, de um ponto de vista mais probabilístico, já que as chances de ser pego e processado são remotas. Segundo, porque os produtores e fabricantes de discos se tornariam ainda mais impopulares entre os jovens.</p> <p>Marcelo transcreve uma passagem do jornal “The New York Times, onde Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos revela que a justiça se tornou o único meio de frear uma atividade ilegal, causadora de muitos prejuízos. Os empresários estão indo atrás daqueles que participam ativamente da distribuição de músicas, para tentar derrubar uma rede inteira. No entanto, o problema que a indústria desconsidera é que a maioria dessas pessoas baixam músicas para se divertir, e não para ganhar dinheiro.</p> <p>Baixar músicas via internet se tornou uma prática social, uma forma de cultura, o que dificultará cada vez mais o controle de cópias. Portanto, o que se deve fazer é criar uma maneira de conciliar o ganho de dinheiro, com as redes como elas são.</p>
<p><b>Lista de Constações</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-Arrolou, adequadamente, a tese, os argumentos e a conclusão defendidos.</li> <li>2-Apresenta dados como o nome do autor original, local de publicação.</li> <li>3-Há informações não-prioritárias no resumo, (Cf. 4º parág.) Entretanto, demonstra ter lido e compreendido o texto-base.</li> <li>4-É compreensível por si mesmo, isto é, não é necessário ler o original.</li> <li>5-Há opiniões emitidas no último parágrafo.</li> <li>6- Adequado aos interlocutores.</li> <li>7-Atribui diferentes ações ao autor do texto original. (inicia, afirma, transcreve.) Há diferentes formas de referir-se ao jornalista (Marcelo, o autor).</li> <li>8-Mantém relações sintático-semânticas adequadas (já que, porque, e, onde, no entanto, portanto, etc.)</li> <li>9-Não há expressões desnecessárias no texto.</li> <li>10-Não se detectaram “erros” gramaticais.</li> </ol>

Capacidades Presentes e Não Presentes	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Adequado a destinatários múltiplos.</p> <p>b) O destinatário tomará claro conhecimento da questão tratada e dos aspectos prioritários.</p> <p>Quanto à planificação:</p> <p>a) Há no texto clara distinção entre T1 e T2; na planificação, temos: apresentação da tese de Leite e sua ressalva (“... pode ser um passo ao abismo...”) Argumentos: a escolha de modo arbitrário para penalizar as pessoas). Conclusão: necessidade de buscar alternativas para ganhar dinheiro</p> <p>b) Embora seja uma paráfrase, no 4º parágrafo há cópia de parte do texto.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos, em sua maioria, utilizados sob a forma de encaixamento e de ligação: porque, que, já que, etc. além do balizamento do no entanto e do portanto.</p> <p>b) Há boa distinção das vozes (voz de Leite e voz do estudante), com exceção do último parágrafo, em que a informação é tida como a do estudante.</p> <p>c) Há modalizações diversas: deôntica no 2º parág. (“...pode ser um passo...”), apoiada que está nas opiniões das regras do mundo social; lógica no 3º parág. (“...se tornariam ainda...”) , ancorada que está no valor de verdade do que é dito. Há, ainda, modalização pragmática em deve fazer, no último párag., responsabilizando uma entidade (sociedade/produtores musicais) de uma nova forma de ganhar dinheiro.</p>
---------------------------------------	---

Reescrita: Truculência na Internet (R/A-A)	<p>Marcelo Leite inicia sua coluna no jornal “Folha de São Paulo” com a notícia de que a indústria fonográfica norte-americana dera entrada em 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram músicas protegidas por direitos autorais.</p> <p>O autor afirma que tal medida possa ser um passo ao abismo, considerando o fato de que não há maneira eficaz de punir todos aqueles que fazem downloads. Para o jornalista, essas 261 pessoas foram escolhidas de modo arbitrário, sendo consideradas por ele como bode expiatórias.</p> <p>Leite transcreve também uma passagem do jornal “The New York Times” onde Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, revela ser a justiça, a solução para diminuir essa prática ilegal. Os empresários, segundo o autor, foram espertos ao buscar os principais responsáveis pela distribuição de músicas. Entretanto, o que eles não consideram é o fato de que a maioria dessas pessoas baixa músicas apenas como uma forma de diversão.</p> <p>O colunista encerra seu texto afirmando que, por ter se transformado em uma prática social, o controle de cópias tornar-se-á cada vez mais difícil. Portanto, o que se deve fazer, conclui o autor, é encontrar um modo de conciliar o ganho de dinheiro, com as redes da maneira como elas são.</p>
Lista de Constatatóes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-Detectou, adequadamente, a tese, os argumentos e a conclusão defendidos pelo articulista do texto-base.</li> <li>2-Apresenta dados, como o nome do autor original e seção de publicação do texto.</li> <li>3-As informações não prioritárias foram extraídas na 2ª versão.</li> <li>4-É compreensível por si mesmo, isto é, não reclama a leitura do original.</li> <li>5-Não há opiniões</li> <li>6-Compreendeu bem o texto original. Houve a aprendizagem do gênero e atingiu-se o seu objetivo: passar a imagem de alguém que lê e capta o essencial. Adequado aos interlocutores potenciais.</li> <li>7-Atribui diferentes ações ao autor do texto original (inicia, afirma, revela, transcreve, encerra). O aluno refere-se ao articulista de várias formas: Leite, o colunista, o autor, etc.</li> <li>8-Mantém relações sintático-semânticas adequadas (explícitas ou não: entretanto, portanto, onde, que, etc.).</li> <li>9-Não há expressões desnecessárias no texto.</li> <li>10-Não se detectam erros gramaticais.</li> </ol>

Capacidades Presentes	<p><b>Contexto de produção</b></p> <p>a) Adequado a múltiplos leitores.  b) O público tomará conhecimento da questão.</p> <p><b>Quanto à planificação</b></p> <p>a) Há clara distinção entre T1 e T2. Tese: o processo contra 261 pessoas e a apresentação da ressalva. Argumentos: medida arbitrária e a presença da Justiça como forma de resolver a contenda.  Conclusão: necessidade de buscar uma saída para ganhar dinheiro.  b) Público leitor tomará conhecimento dos aspectos prioritários. É uma paráfrase.</p> <p><b>Quanto à textualização</b></p> <p>a) Como na 1ª versão, prevalecem organizadores lógicos em forma de encaixamento/ligação e, por vezes, sob a forma de balizamento (entretanto).  b) Há clara distinção das vozes do estudante e da voz do autor empírico.  c) Há modalização pragmática em <i>deve fazer</i>, no último parágr., responsabilizando uma entidade (sociedade/produtores musicais) de uma nova forma de ganhar dinheiro, como na versão anterior.</p>
-----------------------	---

É senso comum no meio acadêmico que a interação por escrito em produções escolares não seja prática corrente. Normalmente, veem-se apreciações subjetivas, generalizantes, do tipo (*muito bom, excelente, continue assim*, etc.), que nada acrescentam aos textos dos estudantes. Tais comentários, a nosso ver, podem ser escritos para qualquer gênero.

Por isso, comentários dialógicos precisos podem trazer grandes contribuições à produção e ao processo incessante de construção de sentidos (cf. RUIZ, 2001). Neste caso específico, a intervenção dialógica por meio de lista de constatações, os resultados têm-se apresentado muito produtivos. O estudante já exibía antes, em relação aos demais colegas, um domínio acima da média dos “itens” caracterizadores do gênero resumo escolar/acadêmico. Após a aplicação da SD e com a lista, seu texto mostra-se mais adequado a este contexto de produção. Os itens 3 e 5 da lista de constatações do gênero foram reelaborados

eficazmente. Não há opinião no resumo na 2ª versão, não há informações desnecessárias e, por fim, o texto cumpre o efeito de sentido pretendido: passar a imagem de alguém que lê, compreende e capta a sua essência. Pensamos que não adiantarão sucessivas reescritas, se o estudante não compreender o texto original. Não parece ser este o caso.

Em relação ao contexto de produção, este texto já se mostrava proficiente na 1ª versão nos seus dois subitens: envio de texto para destinatário múltiplo, fazer o público tomar conhecimento da questão temática tratada. Há razões para crer que este é um estudante que já exerce a atividade de produtor de texto de modo dialógico, pensando no seu interlocutor. Entretanto, como vimos pelas análises precedentes, parece ser uma exceção do *corpus*. Com relação à planificação, não houve mudanças substanciais. Assim, o estudante vai condensando as informações prioritárias na ordem em que aparecem no texto. O 1º parág. do texto-base corresponde também ao 1º parág. do texto do estudante. O 2º parág. do estudante corresponde ao 1º e ao 4º do texto matriz, o terceiro parág. do T2 corresponde ao 7º do T1 e o último do T2 é também o último do T1. Existe coerência nas informações resumidas com o T1 e, a nosso ver, a SD parece favorecer a construção de um parágrafo introdutório distinguindo T1 e T2. Com relação aos mecanismos de textualização, o estudante faz, estranhamente, desaparecer as marcas modais da 1ª versão. Creditamos tal fato à reescrita implementada, tendo em vista o item 3 da lista de constatações em que se faz menção a resumir apenas as informações prioritárias. O estudante elimina trechos em que havia modalizações justamente nos trechos em que havia informações tidas como desnecessárias. A SD favorece, por outro lado, nesta produção, a distinção das vozes do autor empírico e do estudante (ver módulo na SD que trata da atribuição das vozes).

Pasquier e Dolz, no decálogo para ensinar a escrever (1996, p. 8), afirmam que a reescrita para os jovens estudantes “é uma espécie de cegueira [...]. Os alunos introduzem algumas modificações, concentram-se em modificações, em alguns erros superficiais como a correção de ortografia e a substituição de algumas palavras por outras”. Constatam ainda os autores que tal procedimento de reescrita é ineficaz, na maioria das vezes. O professor coteja duas versões de um mesmo estudante e as modificações são mínimas, acrescentam. Pasquier e Dolz asseguram que a revisão faz parte integrante da escrita. “A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem” (1996, p. 9), opinião compartilhada por nós.

Os autores destacam que deve haver, no processo de escrita de um gênero textual, um tempo entre a 1ª e a 2ª versões. Este tempo é necessário para que os estudantes reflitam sobre sua produção e para que, por meio de uma SD, eles construam ferramentas linguístico-discursivas para operar melhor sua produção. Para os autores, “a revisão constitui um dos momentos fortes da aprendizagem da produção de um texto” (1996, p. 9). Portanto, depois de buscar no arquivo reflexões teórico-metodológicas sobre a reescrita de textos, faz-se necessário acrescer que, por meio desta ferramenta metodológica de reescrita intitulada por nós de Interativa via Lista de Controle/Constatações, a produção final deste estudante, que já era boa, torna-se mais proficiente no gênero resumo.

<p><b>Primeira Produção: Truculência na Internet (R/ A-A)</b></p>	<p>A indústria fonográfica norte americana iniciou processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais. O pagamento destes direitos é importante, pois não há nada mais justo do que reverter todo trabalho realizado pelo artista intelectual e organizações que auxiliam a distribuição de suas obras.</p> <p>Atualmente o número de pessoas que acessam a internet é enorme, são milhões e milhões distribuídas por todos os continentes. Também é comumente grande a diversidade de programas que realizam o download de músicas. Como pode se notar é impossível processar todos aqueles que utilizam estes programas. Os empresários agiram de maneira inteligente punindo os indivíduos que são os “centros” da distribuição de músicas, o que traria grandes conseqüências para toda a rede. Entretanto, esqueceram-se de que as pessoas fazem isto como forma de diversão, não de crime, como pensam.</p> <p>Baixar músicas e copiar produtos culturais tornaram-se práticas comuns em nossa sociedade que não podem ser impedidas. Portanto, cabe aos profissionais do marketing adaptarem-se à essa nova realidade e criar formas de ganhar dinheiro</p>
<p><b>Lista de Constatções</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-Detectou claramente tese, argumentos e conclusão.</li> <li>2-Não há dados, como autor, seção de publicação, título original.</li> <li>3-Embora haja escolhido trechos essenciais, há, ainda, a presença de trechos desnecessários (1º e 2º períodos do 2º parág), incoerentes com o gênero resumo.</li> <li>4- É possível compreendê-lo na íntegra, entretanto falta clareza no 2º período do 1º parág.</li> <li>5-Não há opiniões.</li> <li>6-Não está adequado, totalmente, ao professor, nem ao jornal escolar.</li> <li>7-Não há atribuição de ações. Não há referências ao autor do texto original.</li> <li>8-Mantém implícita e explicitamente as relações sintático-semânticas: portanto, entretanto, e, pois, etc.</li> <li>9- Há expressões repetidas, ainda que poucas: milhões, programas.</li> <li>10-Há desvios: concordância verbal (último parágrafo).</li> </ol>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Capacidades Presentes e Não-Presentes</b></p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Texto não adequado a múltiplos destinatários, já que falta clareza em trechos do texto.</p> <p>b) O público vai se informar dos aspectos prioritários da questão tematizada.</p> <p>Quanto à planificação:</p> <p>a) Não há distinção entre T1 e T2. Tese: processos contra as pessoas que baixam músicas e a necessidade de reverter o lucro para o artista. Argumentos: crescente número de downloads e a punição dos empresários. Conclusão: procurar práticas diferentes para ganhar dinheiro</p> <p>b) Há coerência das informações resumidas e o T1. É uma paráfrase.</p> <p>Quanto à textualização:</p> <p>a) Há pouca frequência de organizadores lógicos. Estes estão sob a forma de encaixamento/ligação, como o pois, além do balizamento do organizador (portanto).</p> <p>b) Não há distinção de vozes. Tudo é relatado como se fosse do estudante.</p> <p>c) Presença de modalizações lógicas em: (“...é impossível...”), (“...o que traria...”) ambas no 2º parág., ambas avaliando os valores de verdade (da temática em análise).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Reescrita: Truculência na Internet (R/ A-A)</b></p>	<p>Em seu texto, publicado pela revista “Ciência em Dia”, Marcelo Leite aborda a iniciativa tomada pela indústria fonográfica norte-americana que baixam da internet canções protegidas por direitos autorais.</p> <p>Leite enfatiza que atualmente o contingente de pessoas que acessam internet é enorme e, também, é comumente grande a diversidade de programas que realizam o download de músicas. Seria impossível processar todos aqueles que utilizam tais programas.</p> <p>O autor afirma que os empresários agiram de maneira inteligente punindo os indivíduos que são os “centros” da distribuição de músicas, trazendo consequências para toda a rede. Porém, esqueceram-se de que as pessoas fazem isto com o intuito de diversão e não de crime.</p> <p>Baixar músicas e copiar produtos culturais tornaram-se práticas inevitáveis na sociedade. Portanto, Leite conclui que caberá aos profissionais do marketing adaptarem-se a essa nova realidade e criar novas formas de ganhar dinheiro.</p>

Lista de Constatações	<p>1-Há, implicitamente, a tese, argumentos e conclusão. Entretanto, há uma incoerência, já que o articulista não aprova a medida tomada, qual seja, punir a esmo meia dúzia de pessoas.</p> <p>2-Há dados como autor, seção de publicação, título original.</p> <p>3-Há apenas o essencial no texto reescrito. Leu e compreendeu, relativamente o texto.</p> <p>4-É possível compreendê-lo na íntegra sem que haja recorrência ao original.</p> <p>5-Não há opiniões.</p> <p>6-Está (parcialmente) adequado ao professor. Não adequado ao suporte escolar.</p> <p>7-Há atribuição de ações (aborda, enfatiza, afirma, conclui). Há diferentes retomadas lexicais do articulista Marcelo Leite.</p> <p>8-Mantém, implícita e explicitamente, as relações sintático-semânticas: portanto, entretanto, etc.</p> <p>9-Não há expressões repetidas.</p> <p>10-Permanece um único deslize: erro de concordância verbal (tornaram-se)</p>
Capacidades Presentes	<p>Contexto de produção</p> <p>a) O enunciador envia texto para destinatários múltiplos.</p> <p>b) O público tomará conhecimento em plenitude da questão tratada e dos aspectos prioritários.</p> <p>Quanto à planificação:</p> <p>a) Há distinção entre T1 e T2.</p> <p>Tese: processos da indústria fonográfica. Arg.: devido à enorme quantidade de pessoas, é impossível penalizar todos: medida arbitrária. Punição dos indivíduos que distribuem as músicas. Conclusão: Diante desta prática inevitável, os marqueteiros devem procurar ganhar dinheiro de outra forma.</p> <p>b) Há coerência das informações resumidas e o T1. É uma paráfrase.</p> <p>Quanto à textualização:</p> <p>a) Organizadores lógicos por encaixamento/ligação (que) e balizamento (porém, portanto).</p> <p>b) Há diferenciação nítida das vozes. O estudante se reporta adequadamente ao autor do T1.</p> <p>c) Presença de modalização lógica evidenciada pelo futuro do pretérito na expressão “seria impossível”, ao avaliar os valores de verdade/graus de certeza do que é dito: a impossibilidade de processar a todos os envolvidos em downloads.</p>

O estudante torna mais proficiente esta produção em cinco itens na 2ª versão. São eles: a reescrita apresenta dados como o nome

do autor do texto original e seção de publicação. Além disso, houve a escolha dos aspectos prioritários do T1, está adequado ao suporte e aos destinatários e, por fim, atribui ações ao autor empírico. A SD mediada no final pela lista de constatações também favoreceu o estudante direcionar o texto para interlocutores múltiplos, além de tornar clara a questão tematizada para destinatários não conhecedores do assunto, e, principalmente, contextualiza o conteúdo temático. Tais progressos devem-se, a nosso ver, ao desenvolvimento das atividades de contextos físico e sócio-subjetivo desenvolvidas na SD e utilizados depois no momento de reescrita.

Houve também progressos nos itens referentes à Planificação e à Textualização. No que se refere à planificação, apresenta o conteúdo temático distinguindo as partes do artigo em tese, argumentos e conclusão na sequência em que eles aparecem no T1. O 1º parág. do T2 é também o 1º do T1. O 2º do T2 é uma condensação do 3º e 4º do T1. O 3º paráf. corresponde ao 8º e 9º parág. do T1. O último parág. dos textos se equivale. Melhora observada também no item de distinção do T1 e T2 logo no parág. introdutório e a consequente apresentação coerente das diferentes partes do T1. Com relação aos mecanismos de textualização, tem predominado na 2ª versão modalizações lógicas com frequência de orações impessoais e verbos no futuro do pretérito para a sua marcação. A 2ª versão também distingue as diferentes vozes delineadas no modelo didático e domínio do discurso indireto.

Corroborando nosso ponto-de-vista, a produção reescrita revela-se mais proficiente no gênero resumo escolar/acadêmico. Como a metodologia utilizada para esta estudante foi a autocorreção a partir da lista de constatações, cremos ser indispensável salientar que a SD e a lista foram de extrema importância para tal. Podemos conjecturar que, com tal procedimento, o trabalho docente será mais “leve”, na

medida em que não ficará apenas para si a sobrecarga pela correção e devolução das produções aos estudantes.

Assim, cremos ser possível, com esta metodologia, auxiliar os estudantes, principalmente na modalidade escrita da língua, a construir e “desconstruir” o mundo, os sentidos. Sobretudo, é possível ajudá-los cognitivamente na obtenção de conhecimentos adequados ao gênero em produção: atribuição de ações ao autor do texto original, retomadas anafóricas nominais, etc. Fazemos, pois, emergir a reflexão bakhtiniana a respeito do movimento dialógico. O autor afirma que

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 1997[1929]), p. 131-132).

Neste caso específico, nossa forma dialogada com a estudante, ainda que não tenha sido escrita, ocorreu de forma indireta, ou seja, por meio da linguagem comum criada durante a SD e pela Lista de Controle/constatações. Apoiando-nos em Gatinho (2005), em nosso ponto de vista reside a crença de que a sequência de atividades didáticas serve para direcionar as atividades com e sobre a língua e, assim sendo, dá oportunidades de acesso a novas práticas de linguagem. Segundo Gatinho (2005), a SD serve como andaimes para a produção textual. Para o autor, quanto maior articulação entre as atividades de leitura, as atividades linguístico-discursivas e atividades de produção textual, melhor será o desempenho dos estudantes. A produção acima confirma este ponto-de-vista.

## 4.1. Conclusões do capítulo

Nesta parte final do capítulo, apresentamos quadros sintetizadores dos resultados. No 1º, quadro 13, apresentamos uma síntese de todas as alterações observadas no momento de fazer a correção interativa por meio da Lista de Constatações. Assim, temos as dez produções escritas e suas respectivas análises. Os itens marcados com o símbolo (X) referem-se à presença do critério tanto na versão primeira, antes da SD, quanto na segunda versão, depois da SD. O símbolo (-) significa ausência do elemento analisado. No quadro 14, temos a síntese relativa ao contexto de produção; o de nº 15 traz as sínteses referentes à planificação e, por fim, no de nº16, as sínteses relativas aos mecanismos de textualização.

Em seguida, no quadro 17, e em seus subitens (17a), (17b), (17c), apresentamos resultados das interações professor-aluno no momento da reescrita interativa, nesta ordem: capacidades de ação, capacidades discursivas e, por fim, capacidades linguístico-discursivas. O quadro 18 e respectivos subitens mostram resultados concernentes às capacidades de ação (18a), capacidades discursivas (18b) e capacidades linguístico-discursivas (18c), no que se refere às interações entre o aluno A e o aluno B (A1-A2). Finalmente, os quadros (19a), (19b), (19c) tratam das mesmas capacidades, tendo sempre o modelo teórico para a análise de textos de Bronckart (2003), mas, desta vez, referentes às interações aluno-aluno (A-A). No quadro (19d), apresentamos resultados finais das formas diferenciadas de interlocução.

ESTUDANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/ incompletas, erros ortográficos	X	X	-	X	-	-	-	X	X	X
	X	X	-	X	-	-	-	-	X	-
Eliminação de expressões sinônimas, explicações ou exemplos, facilmente inferidos pelo contexto	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X
	-	-	X	X	-	-	X	-	X	X
O resumo mantém relações sintático-semânticas com o texto original?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Há ações do autor traduzidas por verbos adequados. Referência ao autor de diversas formas?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-
Resumo adequado ao interlocutor – professor? Conseguiu o efeito desejado?	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X
	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-
Evitou a repetição de opiniões próprias?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	-	X	X	-	X	-	-	-	X	X
O Resumo é compreensível por si mesmo, sem a necessidade do texto original?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	-	X	-	-	X	-	X	X
Selecionou informações prioritárias que possam mostrar uma compreensão global do texto?	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
	-	-	X	X	X	X	X	-	X	X
O resumo apresenta dados como nome do autor do texto resumido e título original?	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-
Detectou a questão discutida, argumentos e pontos de vista defendidos e rejeitados?	X	X	X	X	-	-	-	-	X	X
	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-

Quadro 13: Resumo dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática do gênero resumo escolar/acadêmico.

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto base (objetivo)	
1	-	X	X	X
2	-	X	-	X
3	X	X	X	X
4	X	X	X	X
5	-	X	X	X
6	-	-	X	X
7	-	-	X	X
8	-	X	-	-
9	X	X	X	X
10	-	X	X	X

**Quadro 14:** Resumo dos resultados obtidos quanto ao contexto de produção.

Estudante	Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto base		Há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	
1	-	X	X	X
2	-	X	X	X
3	-	X	X	X
4	X	X	X	X
5	-	X	X	X
6	-	-	-	X
7	-	-	X	X
8	-	X	-	X
9	X	X	X	X
10	-	X	-	X

**Quadro 15:** Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação.

Estudante	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.?)	
1	X	X	-	X	X	X
2	X	X	-	X	X	X
3	X	X	-	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	-	X	X	X
6	X	X	-	X	X	X
7	X	X	-	X	X	X
8	X	X	-	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X
10	X	X	-	X	-	X

**Quadro 16:** Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização.

Feita a finalização dos resultados, neste momento, elaboramos hipóteses, baseando-nos no quadro acima, que resume a análise anteriormente realizada. Com relação ao 1º item da lista de controle/constatações (detectou a questão discutida, argumentos e pontos de vista defendidos e rejeitados), houve uma melhoria de 20% nas produções escritas na 2ª versão. Creditamos tal melhoria aos módulos cinco e seis da SD1 (resumo) e a retomada deste item na lista de controle. Nesta seção, trabalhamos atividades referentes à compreensão global do texto de Leonardo Boff. No módulo, trabalhou-se a localização e explicitação das relações entre as ideias relevantes do texto, módulo este também de extrema importância para o desempenho dos estudantes no item oito da lista.

Com relação ao item relativo “apresentar dados como o nome do autor do texto resumido e título do T1”, 90% das produções escritas atenderam a esta solicitação. Indubitavelmente, tal progresso, cremos, deve-se às atividades desenvolvidas pela SD no módulo7, cujo título ilustra adequadamente o item: “Menção ao autor do texto resumido”. Com relação ao item “apresentar uma parte introdutória em que haja distinção entre T1 e T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes do texto-base”, tivemos 80% das produções escritas atendendo a esta solicitação<sup>69</sup>. Referindo-nos, neste momento, ao 3º item da lista, temos “selecionou informações prioritárias que possam mostrar uma compreensão global do texto”, creditamos a melhoria de 20%, também, à SD, mais especificamente ao módulo 3, que se intitula “Sumarização: processo essencial para a produção de resumos”. É necessário destacar que, dada a distância temporal entre a 1ª e a 2ª versão dos textos em análise, houve espaço temporal de um mês. Assim, todos os módulos e seus respectivos objetivos foram sintetizados na Lista de Controle/ Constatações.

Em relação ao 4º item da lista, “Resumo compreensível por si mesmo, sem a necessidade do texto original”, tivemos, na 2ª versão, 100% de aproveitamento nas produções. Como exercício hipotético, acreditamos que as atividades desenvolvidas no módulo 2 da SD, atividades estas relativas ao contexto de produção, podem ter ajudado os estudantes no distanciamento entre o texto de partida e o texto de chegada, tendo em vista a situação de comunicação estabelecida. Desse modo, atividades que solicitaram capacidades de ação, tais como o objetivo do autor do resumo, o veículo de publicação em que iria cir-

---

69 O item a que acabamos de fazer referência coaduna-se com o item dois da lista de controle; por isso, estão analisados conjuntamente. O mesmo ocorrerá com os itens “fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base” e “presença de organizadores lógicos”.

cular a produção, podem ter ajudado os estudantes a se tornarem mais proficientes no item. O item cinco da lista de controle/constatações refere-se à necessidade de não aparecerem opiniões pessoais no resumo. Por conseguinte, cremos serem as atividades desenvolvidas no módulo 1, retomadas pela Lista de Controle posteriormente, os fatores propulsores de tal aprendizagem. Neste item, tivemos 100% dos estudantes atendendo ao quesito.

Em relação ao item seis, “resumo adequado ao interlocutor”, trabalhamos tal capacidade nos módulos 2 e 4 da SD e, dessa forma, acreditamos ser o fator responsável pela proficiência das produções; 50% das produções atenderam à solicitação. Com relação ao item sete da lista, “ações do autor traduzidas por verbos adequados”, tal capacidade, sabemos, é negligenciada nas atividades escolares do Brasil. O *corpus* demonstrou que 100% dos textos referentes ao gênero resumo escolar atenderam à solicitação de reportar-se ao autor do texto-base por meio de verbos que foram trabalhados na seção oito da SD. Em relação às retomadas/fazer menção ao autor do texto resumido, estas foram mais frequentes e diversificadas na 2ª versão. Bronckart afirma, referindo-se às retomadas por meio de anáforas nominais, que estas são frequentes em textos de discurso teórico (dado confirmado pelo modelo didático do gênero resumo).

Referindo-nos ao item oito da Lista de Controle/Constatações, 100% dos estudantes mantêm as relações sintático-semânticas do texto original. Na SD, tal quesito foi trabalhado na seção seis. Por outro lado, tal item pertence, dentro do modelo teórico desenvolvido por Bronckart em ATD (2003), às capacidades linguístico-discursivas. A nosso ver, esse item é mais frequente nas atividades escolares e, por isso, já na 1ª versão, 90% dos estudantes o dominavam. Apoiando-nos no modelo de análise de textos de Bronckart, no *corpus* analisado houve uma prevalência de organizadores lógicos em função de

encaixamento e de ligação, seguida por organizadores intitulados de balizamento. Não notamos presença de organizadores em função de segmentação e cremos que tal fato ocorreu devido à ênfase dada nos organizadores de nível mais inferior (encaixamento/ligação). Do *corpus*, 10 produções utilizaram organizadores de encaixamento/ligação, 8 utilizaram organizadores em função de balizamento e 5 de empacotamento. Cremos, para as próximas SDs, ser necessário o trabalho dos organizadores em suas respectivas funções tendo em vista a utilização nas produções escritas.

Em relação ao item “eliminação de expressões sinônimas, explicações ou exemplos facilmente inferidos pelo contexto”, o trabalho se desenvolveu mais especificamente no módulo 3 da SD, além de outros momentos, de forma menos intensa, nesta mesma SD. Houve 30% de melhoria deste item na 2ª versão. Hipoteticamente, tal item, num trabalho mais tradicional nas escolas de Ensino Médio é, a nosso ver, bastante frequente. Em relação ao item dez, também referindo-se às capacidades linguístico-discursivas, houve melhora de 20% na 2ª versão do texto. É bom destacar que não ocorreram módulos para tratar das questões microestruturais. É importante frisar que do decálogo de itens da Lista de Controle/Constatações, os itens menos atendidos foram os relativos ao item 1 (detectar a questão discutida, localizar argumentos e pontos-de-vista) e o 10 (relativo aos desvios microestruturais), hipótese já elencada acima. Desse modo, acreditamos ser necessário ter desenvolvido na SD atividades de compreensão global do texto “Truculência na internet”, utilizado para a produção do resumo, ainda que, na ocasião da aplicação do referido módulo, tenhamos retomado o texto de Marcelo Leite e, oralmente, estabelecido, em sala de aula, os argumentos, a questão discutida e a conclusão a que chega o autor. Para a eficácia maior, atividades orais parecem não ter sido suficientes.

Desse panorama descritivo, podemos concluir que as atividades da SD, atrelada à lista de controle/constatações que resume e retoma a SD, foram fatores decisivos no maior domínio do gênero resumo de artigo opinativo, já que todos os aspectos, sejam os relativos ao contexto de produção, sejam os relativos à planificação ou mesmo os aspectos concernentes aos mecanismos de textualização/enunciativos foram, em maior ou menor grau, prontamente atendidos. Se nos ativermos especificamente ao contexto de produção, isto é, à base de orientação que constitui uma ação de linguagem numa situação específica de comunicação, vimos que este item é o que mais apresentava dificuldades aos estudantes, provavelmente, pelos longos anos de prática tradicional de leitura e produção de textos. Isso pode significar ainda a extrema valorização no produto (texto) sem levar em conta o contexto mais imediato da situação de linguagem. Com relação ao item “há coerência das informações resumidas e o texto-base” e “É uma paráfrase”, tivemos 100% das produções atendendo a esta solicitação. Cremos ser o contato com o T1 seja na produção inicial, seja na produção final, seja nos momentos de leitura, etc. o fato que favorece o “arquivamento” das informações essenciais do T1 e, assim, facilita a coerência no momento de produção do T2.

Com relação ao item, “trabalha as diferentes vozes...”, tivemos 100% das produções com utilização de vozes. Há dois tipos de vozes: a voz do expositor/aluno, que chamamos no modelo didático de neutra, e a voz do autor do texto resenhado. Aqui, constatamos que existe uma preocupação (observada na 2ª versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor do resumo. São comuns, por conseguinte, expressões como: *Segundo Leite*, *Para Leite*, etc. seguidas normalmente de uma paráfrase do que foi lido no texto. Os módulos dois, sete e oito contribuíram para a utilização das vozes, sobretudo

os dois últimos, que se referem respectivamente à atribuição de ações ao autor do T1 e à menção do auto do texto resumido.

No que se refere ao último item, “reconhece e utiliza diversas marcas modais...”, tal como consta no modelo didático do gênero, destacam-se, pela ordem de presença nos textos, as modalizações lógicas que, para Bronckart (2003), consistem em avaliar elementos do conteúdo temático; modalizações deônticas avaliam elementos do conteúdo temático, apoiadas nos valores e nas regras do mundo social, equivalentes ao mundo social de Habermas; modalizações apreciativas (ligada ao mundo das valorações subjetivas); e, finalmente, as modalizações pragmáticas.

Nossa pesquisa vai, dessa forma, ao encontro doutros trabalhos acadêmicos já desenvolvidos, tais como o de Rosat et al (1991). Tal trabalho mostra que a variação das condições de produção acarreta repercussões sobre as escolhas feitas pelos produtores, seja na planificação/apresentação do conteúdo temático, na utilização dos elementos de conexão, etc. Como nós, os autores acreditam que as atividades relativas ao contexto de produção (capacidades de ação) são imprescindíveis para o agente-produtor calcular a pertinência de tal ou qual conteúdo, dos organizadores textuais (que foram mais frequentes e diversificados na 2ª versão), enviar textos para destinatários múltiplos e, no caso do resumo escolar/acadêmico, levar o público leitor a tomar conhecimento dos aspectos prioritários da questão tematizada. Vai também ao encontro do estudo de Cordeiro e Azevedo (2004), que, analisando narrativas de aventuras de viagens e tendo desenvolvido uma SD para trabalhar com o gênero, chega a resultados semelhantes aos nossos: diferenciação das vozes, mais organização da planificação do conteúdo temático, etc. As autoras, assim como nós, chegam à conclusão de que a aplicação de SD revela transformações importantes em suas capacidades languageiras.

De nossa parte, acreditamos que a lista de controle/constatações, associada ao desenvolvimento de SDs, serve para ajudar os estu-

dantes a compreenderem ou antecipar os critérios de apreciação dos textos, além de esta favorecer uma linguagem comum, durante e após a SD, de funcionar como uma espécie de acumulador dos conhecimentos desenvolvidos na SD. No dizer de Bain e Schneuwly (1993), a lista de controle ajuda a estruturar e a modelar a escrita e fazer a autorregulação de sua aprendizagem. Sobretudo, com a lista de controle, entremeada pela SD, é possível a comparação entre o pré-texto e o pós-texto, objeto de investigação desta pesquisa.

Com relação às diferentes formas de intervenção pedagógica no momento da reescrita, temos abaixo, num primeiro momento, o procedimento em que o professor avalia a produção escrita dos estudantes pesquisados:

**(R/ P-A)**

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto base (objetivo)	
1	-	X	-	X
3	X	X	X	X
9	X	X	X	X

**Quadro 17a:** Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).**(R/ P-A)**

Estudante	Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto base		Há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	
1	-	X	X	X
3	-	X	X	X
9	X	X	X	X

**Quadro 17b:** Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).

**(R/ P-A)**

Estudante	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.?)	
1	X	X	-	X	X	X
3	X	X	-	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X

**Quadro 17c:** Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).

Pela análise dos quadros acima, podemos observar que os estudantes responderam, satisfatoriamente, a 100% das questões propostas para reescrita, na interação P-A. Conseqüentemente, não houve um item em que os estudantes tiveram mais ou menos dificuldade. Ou seja, na interação P-A, as capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas foram atingidas igualmente. Abaixo, mostramos resultados em que a intervenção no texto discente ocorreu de forma em que um estudante, denominado de A1, interfere na produção do A2.

**(R/ A<sub>1</sub>-A<sub>2</sub>)**

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto base (objetivo)	
6	-	-	X	X
8	-	X	-	-
10	-	X	X	X

**Quadro 18a:** Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

**(R/A1-A2)**

Estudante	Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto base		Há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	
6	-	-	-	-
8	-	X	-	X
10	-	X	-	X

Quadro 18b: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

**(R/A1-A2)**

Estudante	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc?)	
6	X	X	-	-	X	X
8	X	X	-	X	X	X
10	X	X	-	X	-	X

Quadro 18c: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

Pelo que se depreende dos resultados acima, em quase todos os itens pesquisados houve melhora na 2ª versão do texto. No item “enviar texto para destinatário múltiplo”, 66,66% das produções escritas tiveram o item inteiramente atendido. Não houve alteração substancial nos itens relativos a “fazer o público leitor eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base”, nem no relativo a “apresentar uma parte introdutória em que haja distinção do T1 e do T2. Em relação a “há coerência das informações resumi-

das e o texto-base? É uma paráfrase?”, 66,66% das produções sofreram alterações substanciais. E, por fim, houve 100% nos itens: “aproveitamento quanto à utilização de organizadores lógicos e utilização de marcas modais” e 66,66% de aproveitamento no quesito de “utilização de diferentes vozes”. Por conseguinte, temos 66,66% de aproveitamento nas capacidades de ação e nas capacidades discursivas e 88,0% de aproveitamento nas capacidades linguístico-discursivas. Com relação à intervenção em que o próprio estudante revê seu texto, temos:

**(R/ A-A)**

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto base (objetivo)	
2	-	X	-	X
4	X	X	X	X
5	-	X	X	X
7	-	-	X	X

**Quadro 19a:** Resultados das interações A-A.

**(R/A-A)**

Estudante	Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto base		Há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	
2	-	X	X	X
4	X	X	X	X
5	-	X	X	X
7	-	-	X	X

**Quadro 19b:** Resultados das interações A-A.

## (R/A-A)

Estudante	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc)?	
2	X	X	-	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	-	X	X	X
7	X	X	-	-	X	X

Quadro 19c: Resultados das interações A-A.

Pelo exposto, novamente temos produções escritas em que a 2ª versão apresenta melhoras. No item “enviar textos para destinatários diversos”, 50% das produções apresentaram melhora em relação ao item “fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base”, houve aproveitamento em 25% dos textos, já que, neste caso específico e nesta forma de interação, 75% das produções atendiam ao quesito. Em “apresentar parte introdutória...”, tivemos um aumento de 50% das produções escritas, com o item plenamente atendido. A mesma percentagem ocorreu com o item “trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante...”. Nos demais itens “há coerência das informações resumidas e o texto base?”; “presença de organizadores lógicos” e “reconhecer e utilizar diversas marcas modalizadoras...”, tivemos 100% das produções atendendo aos quesitos. Consequentemente, temos: 87.5% de aproveitamento nas capacidades de ação e nas capacidades discursivas e 91% de aproveitamento nas capacidades linguístico-discursivas.

Em termos quantitativos, 80% das produções melhoraram no item “enviar texto para múltiplos destinatários”; 90% melhoraram nas atividades relativas a “fazer o público leitor tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base,” configurando estas duas questões o contexto de produção. É importante salientar que, na 1ª versão do texto, “enviar produção escrita para destinatários múltiplos” era a capacidade não dominada pela maioria dos estudantes, juntamente com a capacidade de “diferenciar T1 e T2”, mas, esta outra, dentro das capacidades discursivas.

Em relação às capacidades discursivas, “apresentar parte introdutória em que haja distinção entre T1 e T2” e “coerência das informações resumidas com o texto-base”, 80% e 90% das produções, respectivamente, na 2ª versão, mostraram-se mais eficazes. Por fim, com relação à “presença de organizadores lógico-discursivos”, 100% das produções escritas atenderam a este quesito, 80% das produções atenderam à necessidade de “trabalhar as diferentes vozes” e 100% das produções atenderam à solicitação “de utilização das marcas modais”. Assim, houve progressos, em maior grau, de forma semelhante, nas três capacidades supracitadas, o que demonstra a eficácia da SD sobre o gênero resumo no desenvolvimento equitativo nas três capacidades. A seguir, no quadro (19d), apresentamos resultados finais das três formas distintas de interação.

<b>Tipos de capacidade</b>	<b>Intervenção P-A</b>	<b>Intervenção A1-A2</b>	<b>Intervenção A-A</b>
Capacidades de ação	100%	66,66%	87,5%
Capacidades discursivas	100%	66,66%	87,5%
Capacidades linguístico-discursivas	100%	88,88%	91%

**Quadro 19d:** Resultados das formas interativas de intervenção pedagógica.

De todo o exposto, acreditamos que, adotando esta perspectiva teórica de trabalho, fazem-se necessárias correções interativas de textos, por meio de intervenções distintas, tais quais as expostas neste livro: P-A; A1-A2; A-A. Sobretudo, faz-se premente avaliar as produções dos estudantes nas três capacidades delineadas na seção dois e retomadas nesta seção de análise: adequação da produção ao contexto de produção (capacidades de ação), capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

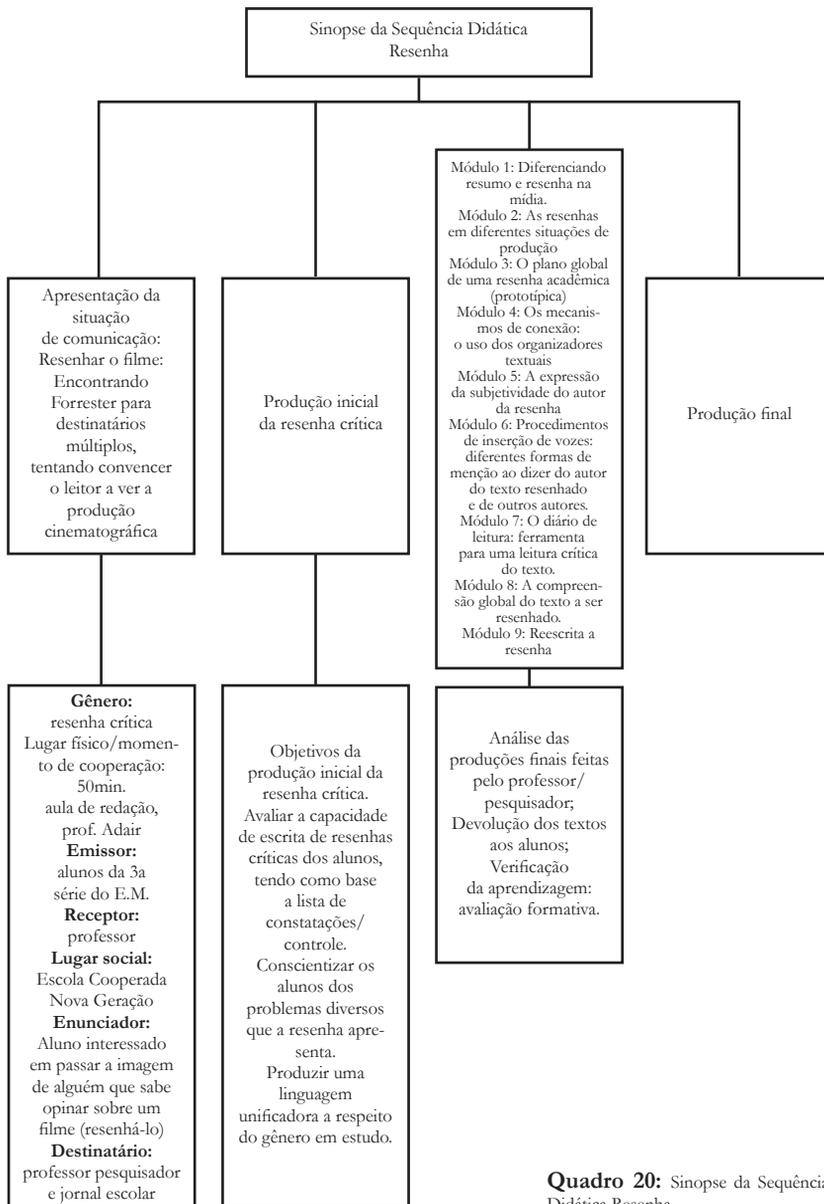
Em suma, nas três formas de interação tivemos melhorias substanciais, sendo que o item em que o professor interfere na produção a forma com maior quantidade de alterações realizadas pelos estudantes, seguidas pelas outras formas de intervenção, A-A e A1-A2, respectivamente. Assim, outras formas de intervenção, que não seja a do professor corrigindo o texto do estudante, podem ser instrumentos favoráveis/propiciadores de aprendizagem desde que, a nosso ver, entremeadas por SDs e Listas de Controle/Constatações.



## CAPÍTULO 5

### **A Sequência Didática Aplicada em Sala de Aula: Engenharia Didática e Análises: Resenha Crítica**

Neste capítulo, apresentamos as análises referentes à resenha crítica. Para tal, exemplificamos com quadros o percurso em sala de aula. Como no capítulo anterior, houve três distintas maneiras de proceder à reescrita. Na primeira, o professor-pesquisador faz a intervenção no texto do estudante, doravante (P-A). Na segunda, o próprio aluno, a partir da lista de constatações, faz a reescrita (A-A). Na terceira (A1-A2), sentados em dupla, um estudante faz apontamentos na produção do outro estudante. Pretendemos averiguar se, mudando-se a forma de intervenção, mudam-se os resultados. Dessa maneira, antes de cada análise, apresentam-se, por meio das siglas, o gênero e a forma de intervenção supracitada.



**Quadro 20:** Sinopse da Sequência Didática Resenha

<b>Gênero Resenha Crítica/ Nomes dos módulos</b>	<b>Número do módulo</b>	<b>Data da aplicação em sala de aula</b>	<b>Objetivo do módulo<sup>9</sup></b>
Apresentação da situação de produção e escrita da 1ª versão.	-	20/03/2006	Delimitar as capacidades de que os alunos dispõem e orientar a SD.
Diferenciando o resumo da resenha crítica na mídia.	1	21/03/2006	Confrontando vários textos, pretende-se diferenciar o resumo escolar/acadêmico da resenha crítica.
As resenhas críticas em diferentes situações de produção.	2	27/03/2006	Estudar as resenhas críticas em vários contextos de produção. Inculir no estudante a necessidade de levar em consideração que está escrevendo para seu professor, que, por sua vez, conhece o filme.
O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica).	3	28/03/2006	“Compreender o plano textual global de uma resenha acadêmica. (plano geral do texto)”.
Os mecanismos de conexão: o uso dos organizadores textuais.	4	28/03/2006	Pretende-se estudar os mecanismos de conexão (organizadores textuais) e seus objetivos, entre eles, o de guiar o leitor.
A expressão da subjetividade do autor da resenha.	5	28/03/2006	Destacar formas de polidez do gênero e revelar modos diferentes de apreciação do resenhador.
Procedimento de inserção de vozes: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores.	6	04/04/2006	Destacar procedimentos de inserção de vozes. Sobretudo, estudar diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores.
O diário de leitura: ferramenta para uma leitura crítica do texto.	7	04/04/2006	Leitura ativa, dialógica, opinativa a partir de um instrumento didático intitulado “diário de leitura”.

A compreensão global do texto a ser resenhado	8	04/04/2006	Objetiva estudar neste módulo o plano global do texto (capacidade discursiva, Cf cap.2)
Revisão (oral) feita pelo professor-pesquisador e exposição da lista de constatações	9	18/4/2006	Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares ao gênero resenha.
Produção da resenha (reescrita)	10	18/04/2006	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD

**Quadro 21:** O movimento/objetivos da SD sobre resenha crítica na sala de aula.

A fim de facilitar o trabalho de análise dos dados coletados e, seguindo as orientações teórico-práticas, a lista de controle/constatações foi dividida em quatro grupos: questões relativas ao contexto de produção, questões relativas à organização geral da resenha crítica, questões referentes à textualização e, por fim, questões gramaticais. Das divisões efetuadas abaixo, surgiram 10 (dez) questões que compõem nosso guia de análise das redações.

Questões relativas ao contexto de produção:	a) O conteúdo temático do filme foi contextualizado e, de forma sintética, o estudante transmite a ideia de alguém que compreendeu a produção fílmica? O texto, sendo uma resenha crítica, apresenta contextualização da temática desenvolvida pelo filme. A resenha crítica está adequada ao professor e, depois, ao jornal escolar com o intuito de apresentar as opiniões acerca de um filme?
---	--

Questões relativas à organização geral da resenha crítica	a) Há uma parte para apresentar os dados descritivos da resenha crítica como nome do diretor, nome dos principais personagens e/ou atores, nome do filme, etc.? b) Como são ordenadas as informações para este contexto de produção específico? c) O estudante foi polido evitando tecer agressões ao diretor e ao filme como um todo? d) Você conseguiu expressar sua opinião, sem a utilização expressões do tipo “Eu acho”, “Eu penso”, etc. e, ao mesmo tempo, foi polido ao tecer críticas, de tal forma que a crítica pareça fazer parte da obra e não uma opinião particular?
Questões relativas à textualização.	a) O estudante usa verbos do discurso ( <i>destaca, confirma, conclui</i> ) para referir-se ao discurso fílmico referido? b) O estudante diferencia sua voz da voz do autor resumido? c) Utiliza organizadores lógico-discursivos adequadamente? Elimina expressões repetitivas e desnecessárias? Evita repetições do nome do diretor, do nome do filme, etc. e, devido a isso, utiliza mecanismos diversos de referência anafórica?
Questões relativas à microestrutura:	Há desvios de acentuação, pontuação, concordância, ortografia, etc.

**Quadro 22:** As questões motivadoras da lista de controle/constatações.

### **Lista de constatações/ Controle do gênero resenha crítica**

- 1) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto fílmico? Você está no papel social de enunciador durante a interação. Conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu adequadamente o texto original?
- 2) Você apresenta algumas apreciações sobre o filme Encontrando Forrester? Estas apreciações estão bem evidenciadas por meio de substantivos e adjetivos, por exemplo?

- 3) Seu texto pode ser considerado uma resenha crítica? Há indicações do filme, do diretor, temática e a contextualização?
- 4) Está adequado<sup>70</sup> ao veículo a ser publicado, isto é, jornal da escola?
- 5) Sua resenha crítica apresenta os organizadores lógicos (conjunções, por ex.) que guiam o leitor organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos? Ou seja, há elementos identificando relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão, etc?
- 6) Você tentou ser polido, evitando agressões ao diretor do filme, “Gus Van Sant”, e, desse modo, assegurar neutralidade emocional ao texto?
- 7) Você conseguiu expressar sua subjetividade sem utilizar-se de expressões em 1ª pessoa como “eu acho”, “eu acredito”, de tal forma a garantir maior veracidade ao discurso e, conseqüentemente, demonstrar não uma opinião particular de um resenhista, mas uma característica do filme?
- 8) Você evitou a repetição do nome do diretor e do nome do filme, referindo-se a eles utilizando recursos coesivos distintos?
- 9) Há verbos traduzindo o que o diretor do filme produziu na obra? Isto é, estes verbos mostram a estrutura e organização do filme, a indicação do seu conteúdo global, dos seus objetivos e, por fim, do posicionamento do autor do filme?
- 10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc?

**Quadro 23:** A lista de controle/constatações sobre gênero resenha crítica.

---

70 Estamos entendendo como adequado ao suporte a resenha crítica que atende a totalidade (ou quase) das características que constam em nossa lista de Constatações/Controle. Além disso, o interlocutor, no momento de leitura do texto, deve estar diante de um exemplar de resenha claro e que trata dos aspectos prioritários do texto fílmico.

Objetivos	Planificação	Coesão e mecanismos de textualização	Vozes	Modalização
<p>a) Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor;</p> <p>b) Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme e, assim, tentar convencê-lo a assistir à produção.</p>	<p>a) Apresentação global do filme (nome, diretor, atores principais, ano, etc.). Em seguida, apresentação das partes consideradas prioritárias com opiniões do aluno-resenhador<sup>10</sup>.</p> <p>b) Indicação dos espectadores interessados na temática e, sobretudo, possível contribuição ao expectante.</p> <p>c) Há coerência com as informações do texto-base? É uma resenha crítica?</p>	<p>a) Presença de organizadores lógico-argumentativos como: <i>já que, porque</i> etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação.</p>	<p>a) Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base: o filme Encontrando Forrester?</p>	<p>a) Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?</p>

Quadro 24: Quadro sinóptico das capacidades observadas no gênero resenha crítica.

Texto de partida ou texto-base (T1) <sup>11</sup>	Texto de chegada após a SD (T2) resenha crítica
Parâmetros materiais/físicos e sócio-subjetivos do T1.	Parâmetros materiais/ físicos e sócio-subjetivos do T2.
<p><u>Emissor</u>: Pessoa que produz concretamente o texto fílmico: Gus Van Sant</p> <p><u>Enunciador</u>: Diretor de cinema: Gus Van Sant</p>	<p><u>Emissor</u>: Adolescente de 15-16 anos.</p> <p><u>Enunciador</u>: Estudante da 3º Série do Ensino Médio.</p>
<p><u>Receptor</u>: Qualquer pessoa que tenha “lido/visto” o texto-base (resenhas, sinopses, <i>outdoor</i>) na ocasião de seu <i>avant premièr</i> ou em outro suporte qualquer de divulgação de produções cinematográficas.</p> <p><u>Destinatário</u>: Qualquer pessoa que se interessa pela temática ou que veja filmes.</p>	<p><u>Receptor</u>: Qualquer pessoa que, eventual e concretamente, leia a resenha crítica.</p> <p><u>Destinatário</u>: Professor e jornal da instituição escolar (destinatários múltiplos)</p>

<u>Espaço e tempo de produção:</u> Por hipótese, em estúdios de filmagem nos Estados Unidos	<u>Espaço e tempo de produção:</u> Instituição: COEB, durante 50 minutos, espaço de uma aula de Língua Portuguesa.
<u>Lugar social:</u> Mídia impressa; mídia audiovisual	<u>Lugar social:</u> Instituição de ensino
<u>Objetivos (enunciador):</u> convencer seu interlocutor a assistir à produção cinematográfica.	<u>Objetivos (enunciador):</u> informar, emitindo suas próprias opiniões, para um leitor que não tenha assistido à produção.

**Quadro 25:** o contexto de produção do gênero resenha crítica.

## 1

<b>Primeira Produção (RC/ A1-A2): Do Subúrbio ao Estrelato (Filme: Encontrando Forrester)</b>	<p>Uma boa opção de filme é o drama “Encontrando Forrester” do diretor Gus Van Sant, o mesmo do indescritível sucesso “Gênio Indomável”. O filme foi muito aclamado pela crítica tendo três indicações ao Oscar, dos quais Murray Abraham, que interpreta o amargo professor Robert Crawford, ganhou como melhor ator coadjuvante.</p> <p>Integrando o elenco tem-se Sean Connery como lendário escritor William Forrester e Rob Brown interpretando Jamal Wallace, um adolescente de 16 anos residente do Bronx, um bairro carente e violento de Nova York.</p> <p>Forrester é um escritor que fica famoso após a edição de seu único livro “Pouso em Avalon” mas, que, por razões pessoais e a influente morte do irmão fazem-no ficar trancafiado em seu apartamento, intrigando um grupo de jovens que começam a criar especulações sobre eles. Dentre eles encontramos Jamal, um rapaz negro, sem condições financeiras que inibe um fabuloso talento para a escrita, não vendo nenhuma chance para uma vida melhor nos estudos por não ter oportunidade. Após um frustrante encontro, os dois começam a se encontrar e o escritor ajuda a desenvolver o brilhantismo do adolescente, que acaba de ganhar uma bolsa na escola Maillor, onde apenas excelentes alunos estudam. Lá ele tem que enfrentar o preconceito e as provocações do professor Crawford inconformado pelo fato de o bolsista, negro, do subúrbio, ser tão talentoso.</p> <p>É um filme que transmite questões discutidas até hoje na sociedade e, que vale a pena ser visto pela lição de vida demonstrada, em que nunca deve-se desistir dos sonhos, mas sim, batalhar para que o mesmo torne-se realidade.</p>
---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Lista de Constatções</b></p>	<p>1-Selecionou as informações essenciais. Passou a ideia de quem leu e compreendeu o filme.                  2- Há várias apreciações, como: aclamado, indescritível, violento, frustrante, carente, etc                  3- É uma resenha crítica, mesmo não atendendo a todos os itens da lista.                  4-Adequado parcialmente, já que não possui todas as suas características.                  5- Há poucos organizadores lógicos. Entretanto, as relações lógico-semânticas estão bem marcadas.                  6- Não há polidez nem acusações                  7-Não há expressões na 1ª pessoa, garantindo maior veracidade ao texto.                  8- Não há retomadas nominais do nome do diretor, etc. Há apenas uma retomada no nome do filme (Encontrando Forrester- Forrester). Há repetição do termo “filme”.                  9-Não há verbos tradutores das ações.                  10- Poucos desvios. Como exemplo, desvio de colocação pronominal no trecho final (“em que nunca deve-se”, quando o correto seria “em que nunca se deve”). Problema de concordância verbal no 3º parág. “começam” em vez de começa”.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Capacidades Presentes não-Presentes</b></p>	<p>Contexto de produção                  a) Envia texto para destinatário múltiplo.                  b) Faz o público eventual tomar conhecimento da questão tratada e tenta convencê-lo a ver o filme.                  Quanto à planificação                  a) Há apresentação dos dados descritivos mais importantes do texto fílmico, além das partes mais importantes do filme culminando na opinião do estudante.                  b) Não indica expectadores potenciais, mas apresenta a contribuição ao espectador.                  c) É uma resenha crítica coerente com o conteúdo temático do filme.                  Quanto à textualização                  a) Prevalecem organizadores em função de encaixamento e de ligação (mas, e, como, que etc.).                  b) Aparece apenas a voz do aluno-expositor e não há presença de outros recursos polifônicos.                  c) Presença de modalização deôntica no último parágrafo: “...nunca deve-se...” mostrando o conteúdo como sendo da obrigação social, do direito: o de não desistir dos sonhos.</p>

Uma boa opção de filme é o drama “Encontrando Forrester” do diretor Gus Van Sant, o mesmo do indescritível sucesso “Gênio Indomável”. O filme foi muito aclamado pela crítica tendo três indicações ao Oscar, dos quais Murray Abraham, que interpreta o amargo professor Robert Crowford, ganhou como melhor ator coadjuvante.

Integrando o elenco tem-se Sean Connery como o lendário escrito William Forrester e Rob Brown interpretando Jamal Wallace, um adolescente de 16 anos residente do Bronx, um bairro carente e violento de Nova York. Com esses personagens, Sant já apresenta os ingredientes para o sucesso do filme.

Forrester é um escritor que fica famoso após a edição de seu único livro “Pouso em Avalon” mas, que, por razões pessoais, fazem-no ficar trancafiado em seu apartamento, intrigando um grupo de jovens que começam a criar especulações sobre ele. Dentre eles encontramos Jamal, um rapaz negro, sem condições financeiras que inibe um fabuloso talento para a escrita, não vendo chance para mudar de vida nos estudos por não ter oportunidades.

O diretor se utiliza da velha história do garoto negro, discriminado e injustiçado para criar o drama principal da obra, assim como fez em seu outro sucesso “Gênio Indomável”, aprofundando-se sempre nos traumas das personagens, um recurso já muito explorado.

Após um frustrante encontro, o escritor ajuda a desenvolver o brilhantismo do adolescente que acaba de ganhar uma bolsa na escola Maillor, onde apenas ricos e excelentes alunos estudam. Lá, além de ter que enfrentar o preconceito e as provocações do professor Crowford, conformado pelo fato de um bolsista negro e do subúrbio ser tão talentoso, ele ainda envolve-se com uma garota rica e filha de um dos diretores da escola. É um romance típico de conto de fadas em que o pobre e o rico têm que lidar com obstáculos impostos pelo preconceito e pela sociedade. Porém, o romance não é desenvolvido por Van Sant, voltando ao relacionamento de amizade verdadeira constituída por Forrester e Wallace.

Mesmo com todos os clichês encontrados no filme e pelo roteiro pouco inovador de Sant, o filme não deixa de ser interessante e com conteúdo, apresentando as questões polêmicas vistas em nossa sociedade, onde a falta de oportunidade às pessoas carentes podem esconder talentos brilhantes como o de Jamal.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Lista de Constatções</b></p>	<p>1- As informações demonstram capacidade de leitura e compreensão do texto fílmico.</p> <p>2- Há diversas opiniões na resenha reescrita (indescritível, aclamado, amargo, lendário, carente e violento, etc.).</p> <p>3-É exemplar de resenha crítica</p> <p>4-Perfeitamente adequado ao suporte.</p> <p>5- Relações lógico-semânticas mais bem evidenciadas (mas, porém, para que). Além disso, outras relações estão implicitamente marcadas.</p> <p>6- Apresentou “falhas/críticas”, mas foi polido. Conferir 3º, 4º e 5º parágrafos.</p> <p>7-Não há expressões subjetivas, o que garante maior credibilidade ao escrito.</p> <p>8- Há retomadas lexicais interessantes, como em: (Encontrando Forrester-Forrester; Gus Van Sant- Sant- Van Sant; Gus van Sant- o diretor; Jamal Wallace-Jamal).</p> <p>9-Há verbos tradutores: transmite, interpreta.</p> <p>10- Desvios de concordância e colocação pronominal permanecem. No 2º parág. “começam” em vez de começa; no 4º parág. “ainda envolve-se” em vez de ainda se envolve.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Capacidades Presentes e Não-Presentes</b></p>	<p>Quanto ao contexto de produção:</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento da questão discutida e convence o público a vê-lo.</p> <p>Quanto à planificação:</p> <p>a) Planifica conforme modelo didático: aspectos descritivos nos parág. 1º e 2º e conteúdo temático entremeado de opiniões do resenhador.</p> <p>b) Não há indicação dos eventuais expectadores, mas, por outro lado, há uma espécie de “embrião” das contribuições aos expectadores. (Cf. último parágrafo).</p> <p>c) É um exemplar de resenha crítica coerente com o texto fílmico base.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Mantém-se na 2ª versão, organizadores por encaixamento e por ligação (e, como, mas, que, assim como, etc.). Aparece na 2ª versão o balizamento, marcando fases da sequência (porém).</p> <p>b) A vozes são distinguidas em vários momentos da 2º versão. Por exemplo: “O diretor se utiliza...” “...o escritor ajuda...”.</p> <p>c) Modalizações várias: “...tem que lidar...” “... não deixa de ser...” e “podem esconder...” As duas primeiras são avaliações do conteúdo temático apoiadas nos valores sociais, são deônticas. A terceira, diferentemente, é pragmática em relação à ação (poder esconder) atribuindo-lhe uma restrição/intenções.</p>

Pela lista de constatações do gênero resenha crítica, percebe-se que o estudante encontra mais capacitado (nos termos que aqui damos a este termo) na produção. Assim, a ação linguageira dirigida a leitores de um jornal escolar é eficaz. O público, indubitavelmente, conhecerá aspectos prioritários do filme e o agente-produtor convence o interlocutor potencial a vê-lo. O plano global delineado no modelo didático foi utilizado (características descritivas do filme, contextualização da obra, apresentação do conteúdo temático do filme, avaliação). Neste caso específico, as etapas acima estão todas imbricadas. De forma implícita, o estudante contempla o/a possível indicação aos espectadores do filme quando afirma que ele é interessante porque apresenta questões polêmicas sociais.

Corroboram-se neste exemplar os dois tipos de vozes: de um lado, a voz do aluno expositor. De outro lado, pelo uso dos verbos denotadores de ação (*transmite, interpreta*), percebem-se as vozes do autor do texto fílmico. Não percebemos em todo o *corpus*, expressões como: *Segundo X, Para X*, etc. No *corpus*, as vozes, essencialmente, foram diferenciadas pelo uso de verbos tradutores das ações do autor/diretor do filme, como se pode verificar na SD aplicada sobre Resenha. A nosso ver, as expressões acima referidas adequar-se-iam a contextos mais teóricos. A série coesiva referente ao filme vai se alternando: *o diretor, o filme, o escritor*, etc., evitando assim, a repetição do mesmo item lexical por meio de expressões nominais definidas.

Com relação ao contexto de produção, todos os itens (enviar texto para destinatário múltiplo, fazer o público tomar conhecimento da questão) são atendidos. O estudante também demonstra mais facilidade de planificar seu texto. No 1º e 2º parágrafos, há apresentação dos dados descritivos; no 3º parágrafo há uma síntese do texto fílmico; no 4º parágrafo, crítica e relação com outra obra do mesmo autor; no 5º parágrafo, aparecem outras apreciações mescladas à trama do

T1 (filme); e, por fim, no último parágrafo, opiniões mescladas à indicação de telespectadores. Na planificação da 2ª versão, aparecem mais opiniões e detalhamentos do enredo do T1. Com relação aos mecanismos de textualização, merece destaque a presença de encaixamento/ligação como forma de utilização de organizadores textuais, além do destaque à distinção das vozes, não-presentes na 1ª versão.

## 2

<p><b>Primeira Produção: (RC/P-A): As Fâscas da Escrita Lançadas no Cinema</b></p>	<p>“Encontrando Forrester” é a prova concreta de que a premissa para a excelência é a simplicidade. Filme dirigido pelo prestigiado Gus Van Sant (“Uma mente Brillhante”) apresenta questões curiosas como o estabelecimento de vínculos co-relacionados ao preconceito racial e social.</p> <p>Trata-se da história de Jamal Wallace (Rob Brown), adolescente negro que mora em um bairro da periferia de Nova York, e William Forrester (Sean Connery) um escritor que há anos vive enclausurado em seu apartamento. Os destinos desses dois personagens divergentes cruzam-se devido a uma paixão em comum: a escrita. Forrester reconhece o potencial do garoto e o faz descobrir que a literatura é a chave de abertura para novos caminhos. Aos poucos, nasce em ambos um sentimento capaz de transpor as grossas barreiras do preconceito, a relação do homem em seu mais alto nível de nobreza, a amizade.</p> <p>Através do roteiro simples, Van Sant consegue dar cores a uma trama inspiradora. Com 3 indicações ao Oscar “Encontrando Forrester” é um filme fácil de assistir que traz a tona uma das deficiências da sociedade, o sistema educacional. Incrivelmente cativante! Recomendando para todas as idades.</p>
--	---

<p style="text-align: center;"><b>Lista de Constatções</b></p>	<p>1-Há seleção de aspectos importantes/prioritárias do filme. Leu e compreendeu o original.</p> <p>2-Há apreciações, mas não apresenta aspectos negativos.</p> <p>3 É uma resenha, mesmo não atendendo a todos os itens da lista.</p> <p>4- Adequado parcialmente</p> <p>5- Poucos organizadores lógico-discursivos (como, que, devido a ). As relações lógicas estão mantidas implicitamente.</p> <p>6-Não há polidez nem ofensas.</p> <p>7-Não há expressões como “eu acho”, “eu penso”. Entretanto, aparece um trecho em 1ª pessoa (“Recomendo..”), no último trecho do texto.</p> <p>8- Não se refere ao diretor e personagens de formas diversas.</p> <p>9- Não há verbos tradutores das ações.</p> <p>10- Há poucos desvios gramaticais (ausência de crase na expressão à tona, no último parágrafo).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capacidades Presentes e Não-Presentes</b></p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento da temática desenvolvida, tentando convencê-lo.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) Apresenta planificação de acordo com o modelo didático: aspectos descritivos da obra, narrativa das partes principais do texto fílmico e apreciações sobre a produção.</p> <p>b) Há embrião de contribuição aos telespectadores no 1º parágrafo, mas, de outro modo, destina a produção cinematográfica a pessoas de todas as idades.</p> <p>c) Informações coerentes com a produção fílmica.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Pouca utilização de organizadores. Os existentes foram utilizados como encaixamento/ligação (como, e).</p> <p>b) Distingue as vozes, mas não utiliza outros elementos polifônicos como aspas, ironia, etc. Ex.: “Van Sant consegue dar...”</p> <p>c) Apresenta uma modalização apreciativa. (“Incrivelmente cativante!”) marcando opinião do agente-produtor, uma modalização deontica em “... e o faz descobrir...”apresentando o conteúdo como do domínio da obrigação social, modalização lógica em “Trata-se de...”, marcando o mundo objetivo e, por fim, pragmática em “ Van Sant consegue dar...” atribuindo ao personagem restrições, etc.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Reescrita: 2ª Versão: (RC/P-A) A</b> <b>Magia da Escrita no Cinema, Reflexão e Educação</b></p>	<p>“Encontrando Forrester”, um exemplo notório de que a premissa para a excelência é a simplicidade. Filme dirigido pelo prestigiado Gus Van Sant (“Gênio Indomável”) apresenta questões curiosas como o estabelecimento de vínculos co-relacionados ao preconceito racial e social.</p> <p>Trata-se da história de Jamal Wallace (Rob Brown), adolescente negro morador de um bairro da periferia de Nova Iorque, e William Forrester (Sean Connery) um escritor que há anos vive enclausurado em seu apartamento. Os destinos desses dois personagens divergentes cruzam-se devido a uma paixão em comum: a escrita. Forrester reconhece o potencial do garoto e o faz descobrir que a literatura é a chave de abertura para novos caminhos. Van Sant destaca a relação mestre-aprendiz, o que acarreta certa reflexão sobre a atual situação do sistema educacional. O entrosamento professor-aluno essencial para o progresso da educação.</p> <p>Roteiro simples e envolvente. Embora, como em todo filme hollywoodiano, marcado por clichês como a paixão entre a mocinha branca e rica e o menino pobre e negro, há tempos não se encontrava na telona uma obra não só informativa, mas que também traz a tona os déficits da sociedade. Instiga o telespectador a formar uma opinião acerca do mundo. Incrivelmente cativante! Recomendado para todas as idades.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Lista de Constatções</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Selecionou informações essenciais, demonstrando leitura e compreensão do texto.</li> <li>2- Há diversos elementos que marcam a opinião, tais como: talentoso, recluso, brilhante, soberbamente, cativa, etc.</li> <li>3- É uma resenha. Este exemplar, já na 1ª versão, apresenta-se bem caracterizado por seus elementos.</li> <li>4- Já está adequado ao veículo/suporte.</li> <li>5- As relações lógicas estão bem marcadas, seja implícita seja explicitamente.</li> <li>6- Não há críticas ao filme. Nos comentários positivos, foi polido.</li> <li>7- Não há expressões subjetivas, tais como: eu penso, eu acho.</li> <li>8- Há relações anafóricas explicitamente marcadas em relação ao diretor; ao personagem Jamal Wallace, etc.</li> <li>9- Há verbos traduzindo as ações: mostra, enfoca, etc.</li> <li>10- Há apenas um desvio gramatical relativo à utilização da vírgula, no 1º período.</li> </ol>

Contexto de Produção

- a) Envia texto para destinatário múltiplo.
- b) Faz o público tomar conhecimento da temática e o convence a vê-lo.

Quanto à planificação

- a) Planifica de acordo com o modelo didático e acrescenta um elemento novo (a sedução ao público leitor): 1º parág. aspectos descritivos do filme; 2º e 3º mistura da trama do filme com apreciações pessoais; no 4º procura seduzir o público leitor a ver a produção cinematográfica.
- b) Não apresenta indicação de espectadores nem sua respectiva contribuição.
- c) Resenha crítica coerente com o T1.

Quanto à textualização

- a) Organizadores textuais pouco utilizados (e), os existentes estão na função de ligação e o “Entretanto” marcando fases de uma sequência.
- b) Há distinção das vozes (aluno expositor e diretor do filme).
- c) Há modalização apreciativa em duas passagens marcadas pelos advérbios soberbamente (1º parág.) e detalhadamente (2º parág.).

A 2ª versão consegue transmitir ao público geral (portanto, que não conhece o filme resenhado) aspectos fundamentais do filme. Sobretudo, o estudante é persuasivo e proficiente no gênero resenha crítica. Sumarizou as partes essenciais, argumentou em sua defesa, além de apontar aspectos negativos, como convém ao gênero. Além disso, (Cf. modelo didático da resenha), os estudantes, de uma forma geral, procuraram trazer à tona outra produção do mesmo diretor: Gênio Indomável. Nesta produção não houve preocupação do estudante em marcar as diferentes partes do filme (início, meio e fim). A nosso ver, deve-se isso à exiguidade espacial ou, por outro lado, por marcar, ainda que sumariamente, o conteúdo de forma global. A série coesiva referente ao próprio objeto da resenha alterna-se: o roteiro

simples, o filme. Há poucas retomadas desse tipo. Assim, a 2ª produção é mais completa, no que diz respeito à Lista de Constatações, nos itens 2,3,4,6,7,8,9. Ou seja, de forma hipotética, podemos mencionar os benefícios da SD e da Lista de Constatações como elemento regulador da aprendizagem, que sintetiza os principais objetivos trabalhados na SD.

Quanto ao contexto de produção, a consigna parece ter sido suficiente para o estudante atender aos três itens nele presentes. Quanto à Planificação, no 1º parágrafo, o estudante aponta dados descritivos do T1 (filme Encontrando Forrester), no 2º ele apresenta dados da trama do filme. O 3º parágrafo apresenta uma série de opiniões sobre a produção cinematográfica. Não houve mudança substancial entre a 1ª e a 2ª produção neste item. O estudante na seguinte passagem “Instiga o telespectador a formar uma opinião acerca do mundo. Incrivelmente cativante! Recomendado para todas as idades” marca o telespectador de forma universal, isto é, não há um público alvo específico e nenhuma marca linguística aparece que o marque. E, por fim, inteiramente coerente com o conteúdo temático do T1.

Estão bem marcadas as vozes. Conforme Machado (2003) destaca em sua análise, faz-se necessário marcar bem nitidamente as vozes do autor da obra original e as vozes do estudante. Na passagem “há tempos não se encontrava na telona uma obra não só informativa, mas que também traz à tona os *déficits* da sociedade” faz-se ressoar a voz do estudante emitindo seu juízo de valor. As modalizações, como se pôde ver no momento de análise, permanecem as mesmas da 1ª versão.

<p><b>Primeira Produção (RC/A1-A2):</b> <b>Uma Luz no Bronx</b></p>	<p>Encontrando Forrester (Finding Forrester, 2000), narra a comovente relação entre Forrester, um talentoso escritor recluso (Sean Connery) e um brilhante jovem negro e pobre, Jamal Wallace (Rob Brown). Indicado a três Óscares, levou a estatueta de melhor ator coadjuvante com Robert Crowford, interpretando soberbamente um arrogante professor da escola Maillor Calow.</p> <p>Nas mãos do diretor Gus Van Sant, a trama ganha forma. O subúrbio é retratado detalhadamente, mostrando desde a escola pública e a minúscula casa à precária quadra de basquete. Van Sant também enfoca a omissão de Wallace quanto a sua capacidade intelectual, para não ser excluído por sua turma.</p> <p>Entretanto, o que cativa nesse longa é a relação professor-aluno protagonizada por Forrester e Wallace, a qual o escritor ensina o jovem a desenvolver seu talento literário e se tornar um grande escritor.</p> <p>Nessa trama, o diretor estrangeiro, mostra o que tem de melhor, conduzindo com maestria um roteiro que tenha tudo para vingar. E vingou. Quanto ao final? É ver para conferir.</p>
<p><b>Lista de Constatações</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Selecionou informações essenciais, demonstrando leitura e compreensão do texto.</li> <li>2- Há diversos elementos que marcam a opinião, tais como: talentoso, recluso, brilhante, soberbamente, cativa, etc.</li> <li>3- É uma resenha. Este exemplar, já na 1ª versão, apresenta-se bem caracterizado por seus elementos.</li> <li>4- Já está adequado ao veículo/suporte.</li> <li>5- As relações lógicas estão bem marcadas, seja implícita seja explicitamente.</li> <li>6- Não há críticas ao filme. Nos comentários positivos, foi polido.</li> <li>7- Não há expressões subjetivas, tais como: eu penso, eu acho.</li> <li>8- Há relações anafóricas explicitamente marcadas em relação ao diretor; ao personagem Jamal Wallace, etc.</li> <li>9- Há verbos traduzindo as ações: mostra, enfoca, etc.</li> <li>10- Há apenas um desvio gramatical relativo à utilização da vírgula, no 1º período.</li> </ol>

<p><b>Capacidades Presentes e Não-Presentes</b></p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento da temática e o convence a vê-lo.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) Planifica de acordo com o modelo didático e acrescenta um elemento novo (a sedução ao público leitor): 1º parág. aspectos descritivos do filme; 2º e 3º mistura da trama do filme com apreciações pessoais; no 4º procura seduzir o público leitor a ver a produção cinematográfica.</p> <p>b) Não apresenta indicação de espectadores nem sua respectiva contribuição.</p> <p>c) Resenha crítica coerente com o T1.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores textuais pouco utilizados (e), os existentes estão na função de ligação e o “Entretanto” marcando fases de uma sequência.</p> <p>b) Há distinção das vozes (aluno expositor e diretor do filme).</p> <p>c) Há modalização apreciativa em duas passagens marcadas pelos advérbios soberbamente (1º parág.) e detalhadamente (2º parág.).</p>
<p><b>Reescrita (RE-A1-A2): Uma Luz no Bronx</b></p>	<p>Encontrando Forrester (Finding Forrester, 2000) narra a comovente relação entre Forrester, um talentoso escritor recluso (Sean Connery) e um brilhante jovem negro e pobre, Jamal Wallace (Rob Brown). Indicado a três Oscars, levou a estatueta de melhor ator coadjuvante com Robert Crowford, interpretando soberbamente um arrogante professor da escola Maillor Calow.</p> <p>Nas mãos do diretor Gus Van Sant, a trama ganha forma. O subúrbio é retratado detalhadamente, mostrando desde a escola pública e a minúscula casa à precária quadra de basquete. Van Sant também enfoca a omissão do estudante quanto a sua capacidade intelectual, para não ser excluído por sua turma.</p> <p>Entretanto, o que cativa nesse longa é a relação professor-aluno protagonizada por William e o jovem negro, a qual o escritor ensina o jovem a desenvolver seu talento literário e se tornar um grande escritor.</p> <p>O filme, entretanto, peca pelo fato de cair no velho clichê: jovem negro carente que encontra branco e se dá bem na vida. Todavia, o deslize não tira o brilhantismo presente no longa.</p> <p>Nessa trama, o diretor estrangeiro, mostra o que tem de melhor, conduzindo com maestria um roteiro que tenha tudo para vingar. E vingou. Quanto ao final? É ver para conferir</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Lista de Constatções</p>	<p>1- As informações mantêm-se essenciais e demonstra capacidade de leitura/compreensão.</p> <p>2- Há diversas opiniões evidenciadas por adjetivos, substantivos, advérbios e verbos, tais como: talentoso, recluso, brilhante, soberbamente, minúscula, etc.</p> <p>3- É um exemplar do gênero resenha crítica.</p> <p>4- Adequado ao suporte.</p> <p>5- As relações lógico-semânticas estão marcadas implicitamente. Há, por outro lado, elementos explícitos, tais como: entretanto, que (relativo), todavia.</p> <p>6- É polido e evita agressões, demonstrando neutralidade emocional.</p> <p>7- Não há expressões em 1ª pessoa, o que dá-lhe maior veracidade.</p> <p>8- Há relações anafóricas explicitamente marcadas em relação ao diretor; ao personagem Jamal Wallace, etc. Exemplo: Gus Vant Sant- Vant Sant-diretor.</p> <p>9-As ações estão bem marcadas: ganha forma, enfoca, mostra.</p> <p>10- Não há desvios gramaticais</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Capacidades Presentes e Não-Presentes</p>	<p><b>Contexto de produção</b></p> <p>a) Envia texto para múltiplos destinatários.</p> <p>b) Argumenta em favor da produção cinematográfica tentando convencer os espectadores, faz o público leitor tomar conhecimento da temática desenvolvida.</p> <p><b>Quanto à planificação</b></p> <p>a) Planifica conforme modelo didático, acrescentando nesta 2ª versão um parágrafo mostrando aspectos negativos do filme.</p> <p>b) Não aparece indicação do interlocutor.</p> <p>c) Exemplar de resenha crítica coerente com o enredo do T1.</p> <p><b>Quanto à textualização</b></p> <p>a) Organizadores lógicos na função de encaixamento/ligação (e, entretanto). Há outro “entretanto” e “todavia” marcando fases de uma sequência, por isso, balizamento/demarcação.</p> <p>b) Vozes distintas: “...o que cativa nessa produção é a relação professor-aluno” voz do aluno diferenciada da voz do autor/diretor</p> <p>c) Há presença de modalizações apreciativas marcadas pelo uso dos advérbios soberbamente e detalhadamente.</p>

Esta produção, que já era proficiente na 1ª versão, ganha mais eficácia, cremos, a partir da SD e do procedimento metodológico: lista de constatações que, a nosso ver, acaba sendo um elemento sintetizador da SD e da linguagem comum desenvolvida, neste íterim. O aluno consegue atingir o público, leitores não especialistas na temática do filme, a assistir a ele. Consegue adquirir os conhecimentos prioritário-fundamentais do filme e obtém a adesão do leitor. Dos dez itens constantes na lista de Constatações, o estudante melhora os itens 6 e 10 que se apresentavam problemáticos na 1ª versão. A série coesiva é constituída pelas expressões nominais: *o filme, a trama*, etc. Outras séries coesivas trabalhadas pelo estudante: *Jamal Wallace- jovem negro e pobre-estudante-jovem; Sean Connery-Willian-escritor recluso; Gus Vant Sant-Van Sant-diretor estrangeiro*. Podemos deduzir que o módulo referente a retomadas anafóricas tenha sido decisivo para a criação de séries isotópicas do texto. Como nas produções anteriores, prevalecem organizadores na função de encaixamento/ligação.

Quanto ao contexto de produção, o estudante já dominava os itens aqui analisados. Isso nos faz levantar a hipótese de que a consigna de escritura tenha sido bem clara para este estudante, já na 1ª versão. Quanto à Planificação, temos: contextualização e características da obra (nome do filme, diretor, atores, etc.), apresentação de conteúdos de partes do filme. Ausência sentida de possíveis espectadores da obra. Tal ausência, cremos, deve-se à falta de um módulo na SD que aborde especificamente esta questão.

A diferenciação das vozes (do estudante e do autor/diretor do filme) é preservada por meio do uso de verbos denotadores de ação (Cf. análise da redação na 2ª versão). As modalizações são apreciativas, como se pode constatar pelo uso dos advérbios modais.

A inteligência na hora de escolher um tema para o seu filme fez com que Gus Van Sant e sua obra recebessem 3 indicações ao Oscar e ganhassem a estatueta de Melhor Ator Coadjuvante, com a interpretação de Murray Abraham no papel de um professor que afronta Jamal. O drama criado é dirigido por Van Sant, tem como personagens principais William Forrester um hábil escritor, mas que não teve sucesso em sua carreira e Jamal Wallace um jovem negro que é dono de habilidades incríveis para a escrita e o basquete.

O filme conta a história de dois homens que não se conhecem, mas que através de uma habilidade em comum, a escrita, acabam amigos. Jamal vivia em um bairro pobre de Nova York, tinha como hábitos a escrita e o basquete. Certo dia em uma aposta com os amigos acaba conhecendo Willian, que após algumas brigas começa a ajudar o jovem na escrita. Isso muda o rumo de sua vida.

Em um concurso de bolsas de uma escola particular, Jamal é incentivado por William para participar. O jovem está relutante em participar, mas acaba aceitando e com um desempenho excelente, consegue ingressar na escola. Alguns desentendimentos com a turma do basquete e conflitos com professores mostra como é difícil ser um negro dentre muitos brancos. A obra de Van Sant é muito bem produzida, consegue aliar elementos de diferentes naturezas, que criam a discussão em volta da força de vontade demonstrada por Jamal. Esporte e escola mostra como é positiva essa união, podendo melhorar muitas vidas. Essa obra de 132 minutos é uma amostra de pura inteligência.

<p><b>Lista de Constatções</b></p>	<p>1- Selecionou informações importantes, demonstrando capacidade de leitura e de escrita do texto fílmico. Por outro lado, apresentou duas incoerências em relação ao T1</p> <p>2- Há opinião em alguns momentos do texto, sendo estas opiniões marcadas pelo uso de adjetivos e substantivos abstratos (“muito bem produzida”; “mostra como é positiva essa união”, “...inteligência na hora...”).</p> <p>3- É uma resenha crítica deficitária em sua 1ª versão.</p> <p>4- Adequado parcialmente</p> <p>5- Há o uso do repetitivo dos conectivos “mas” e “que”. No geral, os organizadores estão implícitos.</p> <p>6- Não há agressão nem polidez. Não teceu críticas.</p> <p>7- Não há subjetivização. Assim, a resenha fica mais impessoal e tem assegurada a neutralidade.</p> <p>8- Há anáforas, como em: “Gus Vant Sant- Van Sant; Jamal-Wallace-Jamal”. Há ainda retomadas lexicais, como “o filme, o drama, etc”.</p> <p>9- Não há verbos tradutores de ações do autor/diretor.</p> <p>10- Alguns desvios gramaticais. Entre eles, “insentivado”, ausência de vírgulas em algumas passagens, etc.</p>
<p><b>Capacidades Presentes e Não-Presentes</b></p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público leitor tomar conhecimento da temática e instiga-o a assistir à produção.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) 1º parágrafo: dados descritivos do filme; 2º parágrafo longo em que há mistura do enredo com apreciações do resenhador.</p> <p>b) Não há indicação de espectadores, mas, por outro lado, apresenta contribuição a estes mesmos espectadores no 2º parágrafo: “... consegue aliar elementos de diferentes naturezas, que criam a discussão em volta da força de vontade...”</p> <p>c) É uma resenha crítica, mas a produção apresenta incoerências em algumas passagens (por ex. concurso de bolsas), quando se toma em comparação com T1.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Presença de organizadores por encaixamento/ligação (e, mas, que).</p> <p>b) Vozes distintas. Sabe-se aquilo que é do estudante-resenhador e aquilo que é do diretor Van Sant</p> <p>c) Presença de modalização pragmática no seguinte trecho do 1º parág. “...o seu filme fez...” (1º parág.). A modalização, neste caso, atribui ao agente (diretor do filme) capacidades de ação.</p>

<b>Reescrita (RE/P-A): Inteligência Acima de Tudo</b>	<p>A inteligência na hora de escolher um tema para o seu filme fez com que Gus Van Sant e sua obra concorressem a três estatuetas e ganhassem o prêmio de Melhor Ator Coadjuvante, com a interpretação de Murray Abraham. O drama é muito bem dirigido pelo próprio autor. William Forrester e Jamal Wallace fazem a dupla de personagens principais.</p> <p>No filme de Van Sant é contada a história de 2 homens que se encontram ao acaso e se entendem através do conteúdo de uma “ingênua mochila” esquecida por Jamal na casa de William. Ao olhar, por curiosidade, o que havia na mochila do jovem negro, o velho escritor encontra um diamante a ser lapidado e com isso ter um futuro mais digno.</p> <p>Primeiramente, a narração se desenvolve em um bairro suburbano da cidade de Nova York, onde começa o envolvimento entre as duas personagens. Em um segundo instante, após longas e difíceis discussões, o autor já mostra Jamal e Forrester como donos de uma amizade incomum, porém sólida que consegue confrontar os seus opositores, já em nível de vida melhor. Em seguida o autor conclui a obra de forma emocionante, mostrando ao público que com força de vontade muitos, senão todos, os obstáculos podem ser superados.</p> <p>O objetivo do filme é direcionado a um público mais carente, porém com um potencial a ser explorado, que necessita de exemplos para poderem lutar e vencer na vida. Gus Van Sant fez desses 132 minutos de filme não uma obra para ser esquecida daqui 5 anos, mas sim um diálogo entre a vontade de vencer de Jamal e a vontade de ajudar de William, podendo ser exibida novamente aqui a 10 anos e não terá perdido sua principal característica: a inteligência de quem escreve.</p>
<b>Lista de Constatções</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Item adequado. O estudante suprimiu passagens incoerentes da versão anterior.</li> <li>“2- Há diversas passagens opinativas, tais como: “muito bem dirigido”, “diamante a ser lapidado”, “emocionante”. As opiniões são marcadas por adjetivos e substantivos abstratos, como “A inteligência na hora...”</li> <li>3- É um bom exemplar de resenha.</li> <li>4- Adequado ao suporte escolar.</li> <li>5- Há organizadores lógicos, tais como: porém, mas e organizadores que conduzem o leitor a compreender as diversas partes da narração: primeiramente, em seguida..</li> <li>6- A resenha ainda falha neste quesito: não houve críticas; por isso, não há polidez.</li> <li>7- Evitou a emoção; não há expressões subjetivas.</li> <li>8- Mantêm-se as anáforas da 1ª versão, com relação ao nome do diretor, dos personagens. Exemplo de série isotópica: Gus Vant Sant-o próprio autor-Van Sant-o autor.</li> <li>9- Há verbos traduzindo as ações: conclui, faz, se desenvolve, etc.</li> <li>10- Pequenos desvios, principalmente no item crase, como em “concorressem à 3 estatuetas”, “direcionado à um público”, “daqui à 10 anos”.</li> </ol>

Capacidades Presentes	<p>a) Consegue enviar texto para destinatários diferentes.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento do conteúdo temático e o instiga a assistir ao filme.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) No 1º parágrafo aparecem os dados técnicos do filme; no 2º parág, há uma mescla do enredo e pinceladas de opiniões pessoais, como demonstra nosso modelo didático. No último parág, aparecem mais opiniões e, desta vez, mescladas à conjectura de possíveis interlocutores.</p> <p>b) Há presença do destinatário e possível contribuição no último parágrafo.</p> <p>c) Exemplar de resenha crítica coerente com as informações do T1.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Presença de organizadores lógicos sob a forma de “encaixamento/ligação” (e, mas, porém, que, etc). Além disso, temos: primeiramente, em um segundo instante, em seguida). Os 1ºs itens marcam a segmentação e os demais marcam fases de uma sequência.</p> <p>b) As vozes permanecem distintas, tais quais na 1º versão. Presença de aspas para marcar uma ressalva: “ingênuo mochila”</p> <p>c) Presença de modalização pragmática no seguinte trecho do 1º parág, “...o seu filme fez...”, tal como na versão anterior. Modalização deôntica em “...os obstáculos podem ser superados.”</p>
-----------------------	---

Dos dez itens que constam na Lista de Controle, o estudante dominava, na ocasião da 1ª versão, somente três, quais sejam: 2, 7 e 8. Após a SD, o estudante passa a dominar oito itens, não conseguindo estender esse domínio apenas aos itens 6 e 10, já que temos uma resenha enviesada positivamente, pois não há restrições ao filme, como caberia e como foi visto durante a SD, além da persistência de problemas de organização de algumas frases (problemas de sintaxe).

Há notório crescimento também na utilização de organizadores textuais. Na 1ª versão, havia apenas a utilização da coordenativa adversativa *mas* e do *que* (conjunção e pronome). Na 2ª versão, há o uso de organizadores das sequências narrativas, como *primeiramente*, *em seguida*, além de outros organizadores como, *porém*, *mas sim*, etc. Faz-nos supor que tal crescimento deve-se ao módulo desenvolvido a

este respeito. O estudante, no seu papel social de aluno-especialista, que conhece bem o filme, dirige-se a um público não-especialista tentando convencê-lo a assistir ao filme. Consegue seu objetivo: o público toma conhecimentos de suas partes fundamentais e, sobretudo, é conduzido a ver o filme.

Quanto à planificação, há, no 1º parágrafo, características descritivas da obra, contextualização (principalmente no último parágrafo), apresentação dos conteúdos temáticos abordados e, por fim, a avaliação. Esta é marcada, principalmente pela escolha dos adjetivos, como se pôde ver no item 2 da lista de constatações do gênero resenha. Há, no último parágrafo, o possível público “leitor” da obra, além de um encorajamento, por parte do estudante, a pessoas em geral a superarem seus desafios, como o fez Jamal Wallace. Quanto à textualização, aparecem, pela 1ª vez na análise das resenhas críticas, as modalizações pragmáticas que, para Bronckart (2003, p.352), são mecanismos de explicitação de aspectos da responsabilidade de uma entidade. Neste caso específico, o estudante “atribui responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões...” aos protagonistas do filme, principalmente Jamal Wallace. As vozes estão bem marcadas; assim, é possível distinguir quando o estudante fala (ver último parágrafo, como exemplo) e quando é a fala do diretor do filme (2º parágrafo, como exemplo).

<p><b>Primeira versão (RE/A-A): Despertando Forrester</b></p>	<p>Em 2000, Gus Van Sant reúne conhecimento e emoção no filme Encontrando Forrester. O drama de 132 minutos que concorreu à três indicações ao Oscar, deu o prêmio de melhor ator coadjuvante à Murray Abraham, que viveu o professor Robert Crawford.</p> <p>O enredo se desenvolve no Bronx, subúrbio de Nova Iorque. Uma turma de adolescentes negros desafiam um de seus amigos a invadir a casa de Willian Forrester (Sean Connery), o misterioso “janela”. Jamal Wallace (Rob Brown) aceita o desafio, invade a casa, mas ao ser surpreendido, deixa o lugar às pressas e esquece sua mochila com todos seus escritos.</p> <p>A paixão pela literatura fez nascer uma amizade entre o jovem negro e o ermitão. Maillor Callow, uma das melhores escolas da cidade, descobre os talentos intelectuais e esportivos do garoto e lhe oferece uma bolsa de estudos. O filme mostra claramente a adaptação de um negro pobre em uma escola da alta sociedade, com todas as dificuldades e com direito à perseguição do professor de literatura.</p> <p>Uma história envolvente que mescla amizade, cultura, interesses e desperta um desejo incessável de sabedoria. Um excelente filme para quem não gosta de ler começar a gostar.</p>
<p><b>Lista de Constatações</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Selecionou as informações essenciais do filme. Demonstrou ler e compreender a produção cinematográfica.</li> <li>2- Há apreciações marcadas por substantivos como: conhecimento, emoção.</li> <li>3- É uma resenha “em processo de construção”, já que não apresenta vários de seus elementos constitutivos.</li> <li>4- Inadequado, devido às deficiências apresentadas.</li> <li>5- Organizadores lógico-discursivos, em geral, subentendidos. Presença do organizador mas e do relativo que.</li> <li>6- Não é polido, nem agressivo. Não há críticas.</li> <li>7- Não há expressões subjetivas, o que lhe garante maior veracidade.</li> <li>8- Há retomadas no que concerne aos elementos em análise: jovem negro-Jamal Wallace-negro pobre; ermitão-Willian Forrester-janela; o enredo-o filme-o drama.</li> <li>9- Há verbos tradutores, como reúne, deu, etc.</li> <li>10- Há poucos desvios gramaticais comprometedores. Como exemplo: uso indevido do acento grave em “à três, à Murray; ausência de vírgula numa expressão adverbial: “mas ao ser surpreendido,...”</li> </ol>

<b>Capacidades Presentes e Não Presentes</b>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo;</p> <p>b) Faz o público leitor tomar conhecimento da temática desenvolvida, tentando seduzir o destinatário.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) Quanto à planificação, o estudante a faz de acordo com nosso modelo didático: 1º parág: dados técnicos do filme; 2º e 3º parág: tratam do enredo e o 4º parág: apresenta opiniões e possível indicação aos espectadores.</p> <p>b) Há indicação dos espectadores, mas não apresenta as contribuições advindas da produção ao espectador.</p> <p>c) Informações coerentes com T1: produção cinematográfica.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos em função de encaixamento/ligação (mas, e).</p> <p>b) As vozes são distintas. Sabemos que o agente-produtor, no seu papel social, distingue aquilo que é de Gus Vant Sant. “O filme mostra...” e aquilo que é dele próprio, principalmente nos momentos em que ele próprio opina.</p> <p>c) “A paixão pela literatura fez nascer uma amizade entre...”, modalização pragmática, avaliando o conteúdo temático e atribuindo ao agente causas/capacidades de ação. Há, também, modalização apreciativa em “...claramente a adaptação...”, quando o agente-produtor emite suas opiniões.</p>
--	--

<p style="text-align: center;"><b>Reescrita (RC/A-A): A Trama que Faz Jus às Indicações ao Oscar</b></p>	<p>Em 200), Gus Van Sant reúne conhecimento e emoção no filme Encontrando Forrester. O enredo se desenvolve ao longo de 132 minutos que fazem jus às três indicações ao Oscar e concedeu a estatueta de melhor ator coadjuvante a Murray Abraham, que viveu o professor Robert Crowford.</p> <p>O enredo tem início no Bronx, subúrbio de Nova Iorque. Uma turma de adolescentes negros desafiam um de seus amigos a invadir a casa de Willian Forrester (Sean Connery), o misterioso “janelinha”. Jamal Wallace (Rob Brown) aceita o desafio, invade a casa e, a partir daí, o telespectador se envolve em uma história que focaliza a paixão pela literatura, o preconceito e as diferenças sociais.</p> <p>Maillor Calow, uma das melhores escolas da cidade, descobre os talentos intelectuais e esportivos de Jamal e lhe oferece uma bolsa de estudos. Durante a adaptação do estudante, o diretor, Gus Vant Sant, faz um relato da perseguição incansável de Crowford pelo garoto, além de deixar subentendido um romance entre o jovem negro e uma garota branca e rica.</p> <p>A trama, em sua essência, é bem parecida com as outras obras do autor. Em Gênio Indomável, Sant relata a trajetória de um rapaz extremamente inteligente que enfrenta problemas para se relacionar. Embora outros filmes do autor tenham sido mais trabalhados e menos monótonos, Encontrando Forrester conseguiu brilho próprio e encantou milhares de pessoa com um enredo de emocionar!</p>
<p style="text-align: center;"><b>Lista de Constatções</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Há informações essências, de tal modo que o público não-especialista consegue captar sua essência.</li> <li>2- Há apreciações no 1º e 4º parágrafos da resenha. No 1º: “... fazem jus às três indicações...”; No 4º: Encontrando Forrester conseguiu brilho próprio...” dentre outras opiniões.</li> <li>3- É uma resenha crítica</li> <li>4-Adequado ao suporte escolar.</li> <li>5- Apresenta organizadores explícitos como: embora, e. Na verdade, o estudante estabelece relações implícitas entre orações de um mesmo período e entre os períodos.</li> <li>6-Há opiniões favoráveis e desfavoráveis, sendo as últimas presentes no último parágrafo: “Embora outros filmes do autor tenham sido mais trabalhados e menos monótonos...”</li> <li>7-Não há expressões subjetivas. Assim, os comentários feitos ao filme parecem fazer parte dele próprio e não uma opinião de um resenhador.</li> <li>8- Há retomadas lexicais: Gus van Sant- Sant, além de retomadas por expressões nominais definidas. Exemplos: Gus Vant Sant- o diretor-o autor-Sant; Jamal Wallace-Jamal-estudante, jovem negro; Willian Forrester-janelinha,</li> <li>9- Há verbos tradutores, tais como: inicia, se desenvolve</li> <li>10- Não há desvios gramaticais</li> </ol>

<b>Capacidades Presentes e Não-Presentes</b>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Agente-produtor, no papel de estudante de uma instituição particular de ensino envia texto para destinatários múltiplos, tais como professor-pesquisador e leitores do jornal.</p> <p>b) Público toma conhecimento dos aspectos prioritários da trama e é persuadido a ver a produção fílmica.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) Tal como na versão anterior, na planificação aparecem aspectos descritivos/ técnicos do filme, partes do enredo e opiniões do estudante, tal como modelo didático.</p> <p>b) Não há indicação de espectadores nem possível contribuição a quem assistir a ele.</p> <p>c) Coerente com T1</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos em função de encaixamento/ligação (e, além de) e balizamento do embora.</p> <p>b) Vozes distintas, tal como na versão anterior. Por exemplo, “o diretor Gus Van Sant faz um relato...” e a voz do agente-produtor “...Forrester conseguiu brilho próprio...”</p> <p>c) Modalização apreciativa marcada pelo advérbio extremamente em “um rapaz extremamente inteligente que...”.</p>
--	---

Dos dez itens constantes na Lista de Constações, o estudante não dominava os de nº 3,4,6 e 10 (Cf. Lista). Na 2<sup>o</sup> versão, todos os itens estão conforme nossos itens de análise. Rosat et al (1991), quando também estudaram processos de reescrita a partir de SD, chegaram à conclusão que, em processos tradicionais de intervenção pedagógica, os estudantes fazem apenas correções de natureza microestrutural. Rosat et al definiram então, que, as SD contribuem para favorecer um olhar mais crítico, instrumentalizando-os, a partir dos módulos didáticos que compõem as SDs, para uma maior capacidade de revisão e reescritura de textos. Entendemos a 1<sup>a</sup> produção como uma espécie de andaime por meio da qual os estudantes, após as SDs, podem precisar seus pensamentos, afinar os itens da lista de controle para desenvolver a clareza da expressão. Para a equipe genebrina, se preciso for,

é bom haver atividades complementares de escrita (períodos, parágrafos) antes de solicitar-lhes a produção final. A criação de um contexto de produção adequado, no que diz respeito às atividades de elaboração de resenhas críticas, já tendo sido analisado metade desse *corpus*, parece-nos favorecida pela produção deste gênero. Ou seja, o fato de se ter de construir um texto que trate de outro com o intuito de divulgar sua temática principal, tentando persuadir o público, faz, a nosso ver, criar o conjunto de parâmetros (objetivo da produção e o papel social do destinatário) que exercem extrema influência na forma de como o texto foi produzido. Assim, este agente dirige-se ao público não-especialista informando-lhe a temática, a contextualização da obra, as suas características descritivas, constituindo, dessa forma, o plano global de uma resenha.

Quanto à planificação, apenas o item referente à indicação dos espectadores interessados na temática e à contribuição esperada não foi desenvolvida. Conforme já antecipado em análises precedentes, cremos que esse fato ocorre em virtude da ausência de um módulo que trate desta questão específica. Com relação aos mecanismos de textualização, tal como no item referente ao contexto de produção, este gênero propicia, a nosso ver, a do expositor/aluno (as apreciações) e, de outro lado, a voz do autor do texto resenhado.

## 5.1 Conclusões do capítulo

Para facilitar a compreensão do leitor, elaboramos um grande quadro (26) que sintetiza as transformações ocorridas nas versões da produção do gênero resenha crítica, após a SD. Os itens marcados com o símbolo (X) referem-se à presença do critério tanto na versão

primeira, antes da SD, quanto na segunda versão, depois da SD. O símbolo (-) significa ausência do elemento analisado. Os quadros 27, 28, 29 sintetizam as produções escritas, mas, desta vez, o olhar são as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, respectivamente. Os quadros 30a, 30b, 30c sintetizam e procuram mostrar os resultados da interação entre professor e aluno (P-A). Os quadros 31a, 31b, 31c sintetizam os dados da interação entre A1 e A2 e, enfim, os quadros 32a, 32b, 32c sintetizam as interações entre alunos (A-A). No 32 d, apresentamos os resultados definitivos das interlocuções.

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/in-completas, erros ortográficos, etc.	-	-	X	-	X	X	X	-	-	X
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Há verbos traduzindo o que o diretor do filme produziu na obra; isto é, verbos que mostram a estrutura e organização do filme, a indicação do seu conteúdo global, dos seus objetivos e, por fim, do posicionamento do autor do filme	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	-	-	X	-	X	-	-	-	X	X
Evitou a repetição do nome do diretor e do nome do filme, referindo-se a eles utilizando recursos coesivos distintos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Conseguiu expressar subjetividade sem utilizar-se de expressões em 1ª pessoa como “eu acho”, “eu acredito” de tal forma que garanta maior veracidade ao discurso e, conseqüentemente, demonstrar uma característica do filme	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Tentou ser polido, evitando agressões ao diretor do filme “Gus Van Sant” e, desse modo, assegurar neutralidade emocional ao texto	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-
Resenha crítica apresenta os organizadores lógicos (conjunções, por ex.) que guiam o leitor organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Está adequado ao veículo a ser publicado, isto é, jornal da escola	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X
O texto pode ser considerado uma resenha crítica; há indicações do filme, do diretor, temática e a contextualização	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Apresenta algumas apreciações sobre o filme Encontrando Forrester; estas apreciações estão bem evidenciadas por meio de substantivos e adjetivos, por exemplo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto fílmico; conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu adequadamente o texto original	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
	X	X	X	-	X	-	X	-	-	X

Quadro 26: Síntese dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática.

### Contexto de produção:

Aluno	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme e, assim, tentar convencê-lo a assistir à produção	
1	X	X	X	X
2	X	X	X	X
3	X	X	X	X
4	X	X	X	X
5	X	X	X	X
6	-	X	-	X
7	X	X	X	X
8	X	X	X	X
9	-	-	X	X
10	X	X	X	X

**Quadro 27:** Resumo dos resultados obtidos quanto ao contexto de produção da resenha crítica.

### Planificação

Aluno	Apresentação global do filme (nome, diretor, atores principais, ano, etc.). Em seguida, apresentação das partes consideradas importantes/prioritárias com opiniões do aluno-resenhador		Indicação dos expectadores interessados na temática e, sobretudo, possível contribuição ao expectante		Há coerência com as informações do texto-base? É uma resenha crítica?	
1	X	X	-	-	X	X
2	X	X	X	X	X	X
3	X	X	-	-	X	X
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	-	-	X	X
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	-	X	X
8	X	X	-	X	X	X
9	X	X	-	-	-	-
10	X	X	X	X	X	X

**Quadro 28:** Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação da resenha crítica.

## Textualização

Aluno	Presença de organizadores lógico-argumentativos como já que, etc., marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base: o filme Encontrando Forrester?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?	
1	X	X	-	-	X	X
2	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	-	X
9	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X

Quadro 29a: Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização.

Neste momento, elaboramos hipóteses explicativas, baseando-nos nos quadros acima, que evidenciam o progresso dos estudantes, após a aplicação das SDs e Listas de Controle/Constatações. No que se refere ao 1º item da lista, “selecionar as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto fílmico; conseguir passar a imagem de que compreendeu o texto base”, houve melhoria no quesito em torno de 30%. A nosso ver, tal percentual ocorreu devido ao desenvolvimento do módulo 8 da SD (a compreensão global do texto a ser resenhado), além das discussões sobre a produção fílmica, como demonstra o anexo nº 8, retomados, posteriormente, na lista de controle. Vale lembrar que o percentual, na 1ª versão do texto, era considerável.

Quanto ao 2º item da lista de controle, “apresentar apreciações sobre o filme”, ocorreu uma melhoria, na 2ª versão do texto após a SD, de 10%. Hipoteticamente, faz-nos crer que os estudantes pesquisados já possuíam bom domínio deste gênero ou, ao menos, dominam-no parcialmente. Sobretudo, o módulo contribuiu para o desenvolvimento desta capacidade, já que este versava sobre a expressão da subjetividade do autor da resenha.

No que diz respeito ao 3º item, “o texto pode ser considerado uma resenha crítica”, houve considerável proficiência nas produções escritas na 2ª versão, após os procedimentos metodológicos SD e Lista de Controle/Constatações. Isso nos faz crer na eficácia dos módulos 1, 2 e 3, respectivamente “diferenciando o resumo da resenha na mídia, as resenhas em diferentes situações de produção e o plano global de uma resenha acadêmica”. Ou seja, Machado et al (2004) creem ser essencial a apropriação das características fundamentais pelo estudante do que seja o gênero resenha, tal como desenvolvido pelos módulos citados, recuperados na Lista de controle. Na 1ª versão das resenhas, 50% delas apresentavam algum tipo de deficiência, sendo todas essas sanadas com os procedimentos SD e Lista de Constatações.

Com relação ao 4º item da lista de Controle, “estar adequado ao veículo a ser publicado”, tivemos melhoria de 60% das produções escritas. Trata-se de uma dificuldade relativa ao contexto de produção, trabalhada nos módulos 2 e 3 da SD. Quanto ao item 5 da Lista de controle, 80% dos estudantes, já na 1ª versão do texto, marcam as relações léxico-semânticas adequadamente, seja explícita ou implicitamente. Na SD, tal quesito foi trabalhado na seção quatro. Este item pertence, dentro do modelo teórico desenvolvido por Bronckart (2003) para a análise de texto, às capacidades linguístico-discursivas. Tal item é frequente nas atividades escolares e, por isso, na 1ª versão, a maioria dos estudantes já o dominava. Apoiando-nos no modelo de

análise de textos de Bronckart (1985, 2003), no *corpus* analisado houve uma prevalência de organizadores lógicos em função de encaixamento<sup>71</sup> e de ligação, seguida por organizadores intitulados de demarcação/balizamento, os quais marcam fases de uma sequência e, por fim, empacotamento (ligação das frases numa mesma fase). Não notamos presença de organizadores em função de segmentação e, cremos, tal como ocorreu na análise do resumo escolar/acadêmico, devido à ênfase dada nos organizadores de nível mais inferior (encaixamento/ligação). Do *corpus* em análise, 10 produções utilizaram organizadores de encaixamento/ligação, 6 utilizaram organizadores em função de balizamento e 4 de empacotamento.

Em se tratando do item relativo a “tentou ser polido, evitando agressões ao diretor do filme...”, na 1ª versão do texto apenas duas produções eram proficientes neste item. Na 2ª versão, nove produções atingiram o critério ser polido no momento de tecer comentários em relação ao filme/diretor. A nosso ver, a seção cinco da SD, qual seja, a expressão da subjetividade do autor da resenha, desempenhou importante influência, já que, neste módulo, o objetivo era o da expressão da subjetividade do resenhador; sobretudo, no momento da reescrita, tendo em mãos a lista de controle/constatações como elemento resumidor de toda a aprendizagem, acresceu importante papel para a proficiência no item.

Por outro lado, a seção parece ter influenciado pouco o item seis da lista de controle/constatações “conseguir expressar a subjetividade sem se utilizar da 1ª pessoa...”, conquanto, neste item, dada a frequência deste gênero em ambiente escolar e dadas as instruções fornecidas aos estudantes em relação ao evitar a 1ª pessoa do singular em

---

71 Tal análise reitera os dados do 1º item do quadro 41, relativo aos mecanismos de textualização.

textos acadêmicos/opinativos, cremos ser este fato o item mais bem dominado pelo estudante antes da aplicação da SD. Desse modo, tivemos uma melhoria da ordem de 10% na 2ª versão da produção, já que, na 1ª, 90% dos estudantes já o dominavam. Em relação ao item “evitou a repetição do nome do diretor e do nome do filme, referindo-se a ele por meio de diversos recursos coesivos”, notamos que, já na 1ª versão do texto 80% dos estudantes dominavam o item em análise.

Num exercício hipotético, acreditamos que a SD “Resumo escolar/acadêmico”, aplicada entre 10/02/2006 e 20/03/2006, pode ter influenciado o domínio deste item, uma vez que a SD sobre Resenha foi aplicada posteriormente, entre 20/03/2006 e 25/04/2006. Ou seja, pode ter acontecido de os estudantes transferirem à resenha conhecimentos já adquiridos no resumo. Além disso, a Lista de Constatações retoma as aprendizagens ocorridas durante a aplicação da SD, porquanto, neste segundo momento, o estudante, em interlocuções distintas, revê/reelabora sua produção.

Em se tratando do nono item da lista de constatações “há verbos traduzindo o que o diretor do filme produziu na obra...”, tínhamos 30% apenas de estudantes dominando-o integralmente. Na 2ª versão, 100% dos estudantes atenderam ao quesito. As atividades da seção seis influenciaram sobremaneira a nova produção. Além disso, as atividades relativas à produção do gênero resumo podem ter influenciado a produção do gênero resenha crítica. Sobretudo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), o resumo e a resenha fazem parte do mesmo domínio de comunicação: o da transmissão e construção dos saberes/apresentação textual de diferentes formas de saberes, confirmando a tese genebrina de que conhecimentos advindos de um determinado gênero podem ser transpostos a outro do mesmo agrupamento/domínio social de comunicação. Finalmente, com relação ao item gramatical da lista de controle, na 1ª versão não havia estudante dominado integralmente tal critério. Na 2ª versão, temos avanços

da ordem de 50%. Mas, tal como assinalado no momento de efetuar as análises do resumo, não houve uma seção para tratar desta dificuldade dos estudantes. Por outro lado, segundo os autores, não é necessário haver um módulo específico para tratar destes fatos linguísticos, já que tais questões ocorrem à medida que os alunos escrevem, isto é, quanto mais se escreve, mais corre-se o risco de errar, além do fato notório de dificuldades microtextuais fazerem parte de qualquer gênero. Por outro lado, vale ressaltar que o 10º item da lista foi o que atingiu menor proficiência, na 2ª versão.

Em se tratando dos quadros relativos às capacidades de ação e às capacidades linguístico-discursivas, os estudantes, em sua maioria, atenderam às solicitações. No item “enviar texto para destinatário múltiplo”, os resultados repetem as análises contidas na lista de constatações item nº 4. Por isso, não efetuamos comentários que apenas repetem os dados anteriores. Quanto ao item “fazer o público eventual tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme” tentando convencer o espectador à assistência deste, tínhamos, já na 1ª produção, 90% dos estudantes proficientes no item. Na 2ª versão, atingimos 100% deles. Os módulos três e cinco contribuíram para o domínio do item. O módulo três trabalha o plano global de uma resenha crítica e, dentro deste, há momentos de apreciações do resenhador; ao passo que no módulo cinco aparecem formas da subjetividade.

Quanto ao item da planificação “indicação dos espectadores interessados na temática e possível contribuição ao expectante”, houve apenas 10% de melhoria na 2ª versão do texto. Como hipótese, cremos que as atividades de contextualização na SD não tenham ficado suficientemente claras para os estudantes ou o fato de não haver um módulo específico para tratar desta questão tenha dificultado o domínio do item. A nosso ver, houve atividades esparsas durante a SD, por exemplo, no módulo 3, ao tratar do plano global de uma resenha prototípica. Tal fato pode ter contribuído para a dificuldade eviden-

ciada pelos estudantes, no momento de relacionar a obra com outras do mesmo diretor ou até mesmo apontar contribuições ao expectante. Quanto a haver coerência entre as informações do texto fílmico e a resenha, manteve-se a percentagem de proficiência. A nosso ver, a produção fílmica não requer acentuado esforço de compreensão. Sobretudo, a discussão após o filme pode ter ajudado na construção da coerência.

Quanto ao quadro relativo aos mecanismos de textualização, “trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base...”, já constatamos que os estudantes demonstram preocupação (observada na 1ª e na 2ª versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor da obra. Por hipótese, acreditamos que o referido domínio está associado à necessária separação que deve haver entre estudante/autor da obra fílmica e, por isso, a marcação das diferentes vozes. Evidentemente, o módulo seis da SD mais a retomada posterior na lista de constatações são elementos importantes nesta trama.

No que se refere ao item modalização, apareceram os quatro tipos mencionados por Bronckart no nosso *corpus*. Pela frequência de aparição, temos: modalizações apreciativas, pragmáticas, lógicas e deônticas. As apreciativas, evidentemente, marcaram comentários subjetivos do resenhador frente ao conteúdo temático. Tal marcação ocorreu essencialmente pelo uso de advérbios modais. As pragmáticas, bastante frequente no *corpus*, foram marcadas pelos auxiliares verbais. As lógicas foram marcadas por verbos impessoais, como “trata-se de” (RC-02). Assim como Machado (2003) dissera, as modalizações lógicas expressando dúvida/possibilidade ou modalizações deônticas expressando valores de obrigação social/conformidade com as normas de uso aparecem; mas, de outra forma, estas são atribuídas ao autor da

obra resenhada. Isso se confirma em nosso *corpus*. Enquanto exercício hipotético, podemos afirmar que a frequência da modalização está ligada ao gênero, dialógico por natureza e, por isso, favorecendo as avaliações dos mundos sociais, objetivos e subjetivos.

Com relação às diferentes formas de intervenção pedagógica no momento da reescrita, temos abaixo, num primeiro momento, a que o professor intervém na produção escrita dos estudantes pesquisados:

**(R/ P-A)**

Aluno	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor;		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme e, assim, tentar convencê-lo a assistir à produção.	
2	X	X	X	X
9	-	-	X	X
10	X	X	X	X

**Quadro 30a:** Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).**(R/ P-A)**

Aluno	Apresentação global do filme (nome, diretor, atores principais, ano, etc.). Em seguida, apresentação das partes consideradas importantes/prioritárias com opiniões do aluno-resenhador.		Indicação dos espectadores interessados na temática e, sobretudo, possível contribuição ao expectante.		Há coerência com as informações do texto-base? É uma resenha crítica?	
2	X	X	X	X	X	X
9	X	X	-	-	-	-
10	X	X	X	X	X	X

**Quadro 30b:** Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).

**(R/ P-A)**

Aluno	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base: o filme Encontrando Forrester?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc)?	
2	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X

**Quadro 30c:** Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).

Pela análise dos quadros, podemos observar que os estudantes responderam, satisfatoriamente, a 66,66% das produções relativas aos itens enviar texto para destinatário múltiplo, indicação dos espectadores e manutenção da coerência temática entre T2 e texto fílmico. Por outro lado, houve 100% de aproveitamento nos itens “fazer o público tomar conhecimento da temática desenvolvida, apresentação global do filme, presença de organizadores lógico-argumentativos, no trabalho com diferentes vozes e utilização de marcas modais”. Desse modo, nas capacidades de ação, o percentual de aproveitamento foi de 83% seguido de 88% de aproveitamento nas capacidades discursivas e 100% de aproveitamento nas capacidades linguístico-discursivas. A seguir, resultados descritivos da interação A1-A2.

**(R/ A<sub>1</sub>-A<sub>2</sub>)**

Aluno	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme e, assim, tentar convencê-lo a assistir à produção	
1	X	X	X	X
3	X	X	X	X
8	X	X	X	X

**Quadro 31a:** Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

(R/ A<sub>1</sub>-A<sub>2</sub>)

Aluno	Apresentação global do filme (nome, diretor, atores principais, ano, etc). Em seguida, apresentação das partes consideradas importantes/prioritárias com opiniões do aluno-resenhador		Indicação dos espectadores interessados na temática e, sobretudo, possível contribuição ao expectante		Há coerência com as informações do texto-base? É uma resenha crítica?	
1	X	X	-	-	X	X
3	X	X	-	-	X	X
8	X	X	-	X	X	X

Quadro 31b: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

(R/ A<sub>1</sub>-A<sub>2</sub>)

Aluno	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base: o filme Encontrando Forrester?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?	
1	X	X	-	-	X	X
3	X	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	-	X

Quadro 31c: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

Nesta forma de intervenção pedagógica, tivemos 100% de aproveitamento nas capacidades de ação, 77% de aproveitamento nas capacidades discursivas e 88% de aproveitamento nas capacidades linguístico-discursivas. O item em que os estudantes apresentaram mais dificuldade foi o relativo à apresentação dos interessados na temática desenvolvida e contribuição ao expectante (capacidade discursiva). A seguir, resultados referentes à interação A-A.

**(R/ A-A)**

Aluno	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme e, assim, tentar convencê-lo a assistir à produção	
4	X	X	X	X
5	X	X	X	X
6	-	X	-	X
7	X	X	X	X

**Quadro 32a:** Resultados das interações A-A**(R/ A-A)**

Aluno	Apresentação global do filme (nome, diretor, atores principais, ano, etc.). Em seguida, apresentação das partes consideradas importantes/prioritárias com opiniões do aluno-resenhador		Indicação dos espectadores interessados na temática e, sobretudo, possível contribuição ao expectante		Há coerência com as informações do texto-base? É uma resenha crítica?	
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	-	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	-	X	X

**Quadro 32b:** Resultados das interações A-A.**(R/ A-A)**

Aluno	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base: o filme Encontrando Forrester?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?	
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X

**Quadro 32c:** Resultados das interações A-A.

Na interação A-A, tivemos 100% de aproveitamento nas capacidades de ação, 91% de aproveitamento nas capacidades discursivas e 100% nas capacidades linguístico-discursivas. Pelos dados obtidos pós-análise, podemos afirmar que não há diferenças substanciais nos resultados, quando tomamos distintas formas de interlocução. A seguir, resultados completos das formas de interação supra-analisadas.

Tipos de capacidade	Intervenção P-A	Intervenção A1-A2	Intervenção A-A
Capacidades de ação	83%	100%	100%
Capacidades discursivas	88%	77%	91%
Capacidades linguístico-discursivas	100%	88%	100%

**Quadro 32d:** Resultados das formas interativas de intervenção pedagógica.

Em suma, nas três formas de interação tivemos melhorias substanciais, sendo que o item em que o professor interfere na produção foi a forma com maior quantidade de alterações realizadas pelos estudantes, seguidas pelas outras formas de intervenção, A-A e A1-A2, respectivamente. Outras formas de intervenção podem ser instrumentos favoráveis/propiciadores de aprendizagem, desde que entremeadas por SDs e Listas de Controle/Constatações. Desse modo, a Lista de Controle/Constatações, associadas às SDs respectivas, podem representar uma alternativa pedagógica eficaz para a diminuição de longas horas do trabalho docente, no que tange à correção de textos escolares. Vale ressaltar que, adotando a perspectiva teórica do ISD, o trabalho docente deve pautar, conjuntamente, pela análise das três capacidades, que foram caracterizadas no capítulo dois.

## Considerações Finais

Concluir um livro como esse não é, definitivamente, tarefa das mais simples. É preciso retomar o ponto-de-vista central. É necessário recuperar os questionamentos que a motivaram, é preciso distanciar-se, pondo-se no papel social de leitor crítico de seu próprio trabalho, numa fase de implicação intensa com o objeto investigado. Significa, parafraseando Cordeiro (1998), fazer um balanço do idealizado, do praticado, do atingido. O leitor deve estar lembrado de que fomos a campo investigar de que modo a reescrita, por meio de listas de controle/constatações aliadas às SDs, pode favorecer a proficiência em gêneros específicos : resumo, dissertação e resenha crítica.

A nossa pesquisa centrou-se na reescrita, um momento do processo de produção de textos, por acreditar que tal procedimento ainda se encontra, na maior parte das vezes, excluído das práticas escolares ligadas à produção textual, como demonstram as pesquisas de Ruiz (2001), Gonçalves (2002) e Garcez (1998). Acreditamos que as atividades de reescrita de textos devem fazer parte do cotidiano escolar, desde o momento em que o estudante começa a escrever seus primeiros textos na escola e, para tal, a intervenção do professor parece-nos essencial. Nosso trabalho procurou averiguar se, adotando a perspectiva teórica do ISD, neste caso específico associado a SDs e a listas de controle, quais seriam os benefícios (ou não) desses procedimentos.

Pelas análises efetuadas, constatamos que, em maior grau, nossa hipótese de trabalho foi alcançada. Em vez das formas monológicas de intervenção em textos feitos de maneira genérica (Indicativa, Resolutiva e Classificatória) e sem relação com os gêneros textuais, acredita-

mos que as listas de controle/constatações aliadas a SDs constituíram importante ferramenta metodológica imprescindível para o avanço da proficiência dos textos de nosso *corpus*. Por outro lado, acreditamos que ainda há muito a ser feito. Outras pesquisas e outras listas de controle/constatações devem ser elaboradas para compor opções metodológicas para o professor em sala de aula. Por isso, pensamos ser importante fazer chegar aos docentes do Ensino Médio e/ou Fundamental resultados de pesquisas como esta, efetivada numa instituição escolar. De nossa parte, tal esforço tem sido parcialmente atingido nas ocasiões de palestras, minicursos para professores da rede municipal e/ou estadual, em diversos cantos do país.

Por isso, um fator relevante para futuras pesquisas é o de agrupar nas listas de controle as três capacidades de linguagem: capacidades de ação (contexto de produção), discursivas (tipos de discurso, tipos de sequência, mobilização do conteúdo temático) e linguístico-discursivas (mecanismos de textualização, conexão, vozes e modalizações). Por conseguinte, nosso ponto-de-vista central é o de fazer intervenções em textos, por meio de listas de controle/constatações, tendo como suporte teórico a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e o ISD bronckartiano.

Este trabalho, acreditamos, faz avançar o “estado da arte”. Aqui no Brasil, as sequências didáticas já produzidas, em geral, terminam com as listas de controle. Em Genebra, o mesmo fato ocorre. Entretanto, esta parece ser a primeira pesquisa que toma, efetivamente, SDs e listas de controle/constatações como ferramenta de averiguação da

aprendizagem. O grupo genebrino já produziu 35 SD<sup>7273</sup>; entretanto, não obtivemos dados relativos à melhoria da produção escrita (por meio das listas) em tais SDs. A nosso ver, as listas serviram apenas como fechamento de SD. Não foi, contudo, o propósito deste nosso trabalho.

É imprescindível destacar que as listas de controle devem ser adaptadas ao público-alvo. Não é possível efetuar listas a quaisquer públicos indistintamente, sob pena de o estudante não compreender e, conseqüentemente, não promover as alterações sugeridas pelo instrumento e, além disso, não ter consciência de suas próprias dificuldades. Um aspecto pontual em que quase todos os estudantes não avançaram foi o relativo à planificação do conteúdo temático. Por isso, pensamos que deve haver diferentes atividades/diversas formas de planificação do conteúdo para que os estudantes as utilizem de maneira mais criativa. É bem verdade que este tipo de estratégia está vinculado à realização de determinados objetivos numa situação específica de comunicação. Desse modo, salientamos a extrema importância da expli-

---

72 As SDs abrangem os seguintes agrupamentos e gêneros: do agrupamento do narrar foram produzidas SDs designadas como o livro para completar, o conto maravilhoso, a aventura de enigma, o conto do porquê e do como, a narrativa de aventura, a paródia de conto, a narrativa de ficção científica e a novela fantástica. Do agrupamento do relatar temos o relato de experiência vivida, o testemunho de uma experiência vivida, a notícia, a nota biográfica, a reportagem radiofônica. Para o agrupamento do argumentar foram produzidas as SDs: a carta de solicitação, a carta de resposta ao leitor, o debate regrado, a carta de leitor, a apresentação de um romance, a petição, a nota crítica de leitura, o ponto de vista, o debate público. Com relação ao domínio do transmitir conhecimentos temos os gêneros, “como funciona”, o artigo enciclopédico, a entrevista radiofônica, a exposição escrita, a nota de síntese para aprender, a exposição oral, a apresentação de documentos, o relatório científico, a exposição oral, a entrevista radiofônica. Por fim, dentro do grupo intitulado “regular comportamentos”, temos: a receita de cozinha, a descrição de um itinerário, as regras de jogo.

73 Alguns gêneros se repetem devido ao trabalho com a modalidade oral e a escrita.

citação dos objetivos numa determinada situação comunicativa para que os produtores se tornem conscientes da avaliação que o agente-produtor deve efetuar do interlocutor, do suporte, etc. Tal como Azevedo (2000), pensamos que os módulos relativos à planificação sejam mais profícuos, quando os estudantes já tiverem pensando no tema/nos objetivos, antes de textualizar. As saídas seriam, talvez, pensar numa planificação colaborativa com o professor e/ou fazê-los pensar nos pontos fracos e fortes do seu plano, com o intuito de melhorá-lo, sempre levando em conta uma específica situação de comunicação.

Nossa pesquisa retoma e corrobora outras já feitas utilizando o mesmo construto teórico-metodológico. Rosat, Dolz e Schneuwly (1991), ao investigar três grupos de alunos genebrinos, sendo um grupo submetido a um ensino tradicional e outros dois submetidos a um ensino por meio de produção inicial – SD – produção final, chegaram à conclusão de que estes de fato melhoraram suas produções finais, ao passo que aqueles tiveram pouca proficiência na 2ª versão. A pesquisa foi feita com 30 estudantes, submetidos a dois gêneros distintos, e as SDs foram produzidas com a ajuda dos professores das respectivas turmas. Os estudantes do grupo1 fizeram, no momento de reescrita, apenas alterações pontuais de ortografia, de morfologia e de morfosintaxe. Quanto aos estudantes dos grupos submetidos a um estudo por meio de SDs, invariavelmente suas produções sofreram alterações no que concerne ao contexto de produção, nos relativos à planificação e nos relativos aos aspectos linguístico-discursivos.

Dolz e Pasquier (1994), noutra pesquisa, chegaram a dados importantes sobre a questão: alunos que estudaram a partir de uma SD revisam seus textos, de maneira mais fina, a 2ª versão de seus textos do que estudantes submetidos a outras metodologias de ensino. Segundo os autores, os estudantes, na 2ª versão do texto, tendem a produzir contra-argumentos; a média de palavras é maior que na 1ª versão; a

presença de organizadores textuais é maior e mais variada (objeto confirmado por esta pesquisa); além da diversificação no uso dos mecanismos enunciativos, dentre eles, a modalização. De nossa parte, vimos que nossos pesquisados utilizaram muito os organizadores em função de ligação/encaixamento.

Acreditamos que nas SDs seja necessário trabalhar com os organizadores sob a forma de segmentação, demarcação/balizamento, empacotamento, além dos citados anteriormente. Dolz (2007) chegou às seguintes conclusões, mas dessa vez, referindo-se ao ensino de gêneros argumentativos com crianças de 11/12 anos de idade: submetidos a um ensino baseado em SD, os estudantes, usaram número maior de organizadores textuais, evoluíram no número e no tipo de argumento utilizado, entre outros avanços, o que, de certa maneira, retoma e re-prise resultados pesquisados em anos anteriores, conquanto o público seja diferente. Para eles, o ensino baseado em SDs favorece ao aluno a identificação dos parâmetros da situação linguageira de argumentação (contexto de produção), o que acarreta uma melhor percepção da dimensão dialógica da escrita favorecendo transformações dos tipos de argumentos utilizados. Garcez (1998), ao trabalhar com produções textuais e reescrita, e, adotando a perspectiva sócio-interacionista, chegou a resultados semelhantes, embora sua pesquisa não tomasse os gêneros textuais como objeto de estudo. A autora enfatiza que sua pesquisa demonstrou que as atividades mais produtivas para o desenvolvimento de procedimentos reflexivos sobre o próprio texto é o comentário na interação dialógica no texto em progresso.

A nosso ver, intervenções como a que implementamos nesta pesquisa favorecem o envolvimento entre professor-aluno. Entretanto, vale ressaltar que tal envolvimento deve ser orientado por trocas/informações oportunas contidas nas listas de controle que, são, o *resumo* do que foi ensinado durante as SDs. Estas trocas são mo-

mentos em que os estudantes têm de dialogar com o professor, com outro colega ou consigo mesmo sobre pontos nebulosos de seu trabalho solicitando-lhes explicações, esclarecimentos, sugestões, comentários que vão auxiliá-los na reescrita, já que, como alertava Bakhtin (1997[1929]), a interação verbal constitui a realidade fundamental de uma língua. O mesmo autor afirmava que a experiência verbal do indivíduo evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados alheios, fato que foi atestado pela pesquisa. Ou seja, mecanismos sociais e interativos transformam/influenciam os enunciados, neste caso, produções escritas. Sobretudo, pensamos que a participação do outro não tem “via de mão única”, mas, principalmente, tem o papel responsivo e “ativo” do agente-produtor. Este não recebe as instruções (nas interações aqui P-A; A1-A2) e “acata”-as; ele próprio reavalia seus escritos, refletindo sobre eles para produzir as alterações, tendo em vista a lista de controle e toda a aprendizagem adquirida a partir da SD; ou seja, a lista favorece o “descentramento” da própria produção e, portanto, a autocrítica.

Por fim, reafirmamos, tal como Schneuwly e Dolz (2004), a premente necessidade de levar à escola diferentes propostas de produção de gêneros textuais apoiados numa específica situação de comunicação, o que acarreta a escolha de um gênero textual para um determinado contexto de produção e a consequente utilização de capacidades discursivas e linguístico-discursivas pertinentes ao gênero escolhido, já que, por pesquisas anteriores, confirmadas por esta, estudantes que vivenciam práticas de escritas reais e não práticas “como se” tendem a se tornar mais proficientes nos seus escritos.

Nossa pesquisa retoma/reprisa a teoria baktiniana (2000 [1952/1953]), quando esta explicita que todo autor responde a algo, retoma enunciados, concorda com algo ou refuta enunciados anteriores. Neste trabalho, alunos e professor-pesquisador, com a SD e a lista

de controle em mãos, “foram respondentes” dos problemas encontrados nas 1<sup>as</sup> versões dos textos e, dessa forma, determinavam respostas futuras desses mesmos sujeitos pesquisados, das quais, consequentemente, resultaram produções mais eficazes. Dialogamos com os enunciados anteriores prevendo a continuidade desses enunciados nas atitudes responsivas ativas dos sujeitos investigados.

Nesta pesquisa partimos do princípio, e o leitor pode retomar tal ponto-de-vista no capítulo 2, de que a escrita implica dialogia, isto quer dizer que o estudante, no papel A1-A2, ou mesmo A-A, e ainda o professor-pesquisador em seu papel social propunham, com a lista de controle, um novo elo nesta cadeia complexa de enunciados (BAKHTIN, 2000). Nosso trabalho é dialógico, porque todo enunciado tem uma orientação para o outro, ou seja, “o outro” configura o dizer do eu; é dialógico, já que, a lista e as SDs são instrumentos de responsividade à 1<sup>a</sup> versão do texto. É necessário também retomar aqui, e o papel da conclusão é este, segundo (ECO, 1995), que nossa tese central é a função da natureza mediadora do outro na construção dos sentidos, por meio dos instrumentos metodológicos SDs e Listas de Controle.

Com relação às diversas formas de interlocução instauradas (P-A; A1-A2; A-A), os dados mostraram que, com as SDs e as listas, o resultado foi, praticamente, o mesmo. Isto é, as formas distintas de intervenção não trouxeram complexidade para a proficiência do gênero. Pensamos que, com a metodologia aqui posta em prática, o professor pode aliviar boa parte de seu trabalho extra. Por isso, ficou demonstrado que o professor-pesquisador ou os próprios estudantes contribuíram para a reescrita e a melhor proficiência da 2<sup>a</sup> versão, porque o agente-produtor, assumindo perspectiva crítica diante de seu próprio trabalho, revê as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero.

Temos provas de que a realidade brasileira é multifacetada. Esta pesquisa foi desenvolvida numa instituição cooperada de ensino, COEB; portanto, trata-se de uma instituição particular de ensino. Mesmo entre instituições do mesmo segmento, a realidade educacional é diferente. Mesmo outras experiências de produção de texto dentro da mesma instituição de ensino não se pautam, principalmente no Ensino Fundamental, pela questão dos gêneros textuais. Por outro lado, acreditamos que, baseando-se o docente neste construto teórico, podem-se repetir os passos postos em prática e se obterem resultados semelhantes. Independentemente da instituição, o trabalho com a reescrita faz-se premente. A reescrita, a nosso ver, demonstra também o real comprometimento do professor em suas atividades docentes e, tal como confirmado por Garcez (1998), este empenho muda a atitude do educando. Ele nos vê como educador comprometido e não apenas como um mero “expositor” de aulas, prática frequente em escolas de Ensino Médio particulares.

Diversos escritores da literatura brasileira já alardearam o seu constante trabalho com a reescrita de seus textos. Dentre estes, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto e Rubem Alves. O último (1994), ao comparar escritores a cozinheiros, afirma que o texto dado a público esconde as dores da gestação e do parto. Afirma que o fogo que o queimou (ou seja, os diversos momentos de reescrita) ficou escondido na cozinha. No meio acadêmico, por exemplo, a reescrita é prática comum, inclusive na relação orientador-orientando, ao se avaliarem textos para a qualificação, textos definitivos para a defesa de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esta pesquisa obviamente é resultado de reescritas diversas, sob olhares atentos de interlocutores *experts* no assunto. Esperamos que ela não apresente ou tenha “gosto de comida queimada”.



## Referências Bibliográficas

ADAM, J-M. **Les textes**: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue. 4. ed. Paris: Nathan, 1992.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **T. Cenas de aquisição da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2004.

BAIN, D. Les résumés : nouvelle approche d'un vieux problème. In: SCHNEWLY, B. **Diversifier l'enseignement du français écrit** : actes du IV<sup>o</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle, Delachaux et Niestlé, 1990.

BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. Por une evaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In : PERRENOUD, P.; BAIN, D.; ALLAL, L. **Évaluation formative et didactique du français**. Lausanne: Delauchaux et Niestlé, 1993.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952/1953].

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-35.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Trad. Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P.; PLAZAOLA, G. **La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice**, Pratiques, 1998.

BRONCKART, J-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUCHETON, D. **Écritures, réécritures**. Bern: Peter Lang, 1995.  
CASSANY, D. **Enseñar lengua**. 5. ed. Barcelona: Editorial Grão, 2000

CHEVALLARD, Y; JOSHUA, M-A. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensée Sauvage Editions, 1991.

CORDEIRO, G. S. **Da ação à linguagem: um processo de construção**. 1998. 210f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de português) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, M. A. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções de alunos em narrativas de aventuras de viagem. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 02, nº 02, p. 73-81, jul/dez. 2004.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moria, 2004.

CUNHA, D. A. C. Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 303-310.

CURADO, O. H. F. **A dimensão intelectual-discursiva da língua portuguesa no II grau: na contraposição ao artificialismo**, 1996. 392f. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 1996.

De PIETRO, J-F; SCNHEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: Théories-didactique de la lecture-écriture. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E.P.U., 1989.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, p.23-37, 1993.

DOLZ, J. Écrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture. **Enjeux**, 31, Mars, 1994.

DOLZ, J. ; PASQUIER, A. Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. **Repères**, 10, p.163-179, 1995.

DOLZ J. L'apprentissage des capacités argumentatives, **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, 61, p. 137-169, 1995.

DOLZ, J. Ecrire pour lire. **Gymnasium Helveticum**, 1/96, p. 7-12, 1996.

DOLZ. J ; SCHNEUWLY. B. A la recherche des moyens d'enseignants dans les discours de la classe. In: BENOIT, J-P. **L'émergence du discours dans l'enseignement du français**. Rennes: CRDP de Bretagne, 1998. p. 129-149.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **S'Exprimer en français:** séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, vol.IV, 13. (séquences didactiques 7e - 8e - 9e). Bruxelles: De Boeck, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite. **Résonances**, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

DOLZ, J. **L'apprentissage des capacités argumentatives**: étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. Genebra, 2007 (no prelo).

ECO, H. **Como se faz uma tese**. 12 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

FREITAS, M.T.A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 311-327.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. M. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1994.

GAMA, Z. J. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas: Papyrus, 1993.

GARCEZ, L. H.C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. Campinas, 2005. p. 97-105 (no prelo).

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1990. p. 41-48.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. M. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**.3. ed. Campinas: Papirus, 1993. p.101-119.

GONÇALVES, A.V. **O interacionismo na produção de textos dissertativos**. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2002.

HABERMAS, J. Os secularizados não devem negar potencial de verdade a visões de mundo religiosas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr.2 005. Caderno Mais, p.4-6.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 24. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

INEP. Instituto nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm)>. Acesso em: fevereiro de 2007.

KOCH, I. G.V. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LEITE. M. Truculência na internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 2003. Caderno Mais, p. 2.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.133-149, 1996.

\_\_\_\_\_. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001.

\_\_\_\_\_. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (Org.). **Análise do discurso em perspectivas**, Belo Horizonte, v.1, p. 215-230, 2003.

\_\_\_\_\_. A formação de professores como *lôcus* de construção de conhecimentos científicos. In: Magalhães. M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 225-250.

\_\_\_\_\_. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.2, n°1, p.17-28, 2004.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-TOTH, D. (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R. CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI e CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.124-154.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 263f. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 1998.

MORIN, E. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP e A, 2004.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, 2, p. 31-41, 1996. Trad. Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROSAT, M-C.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Et pourtant...ils reviennent ! effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. **Repères**, 4, 1991.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor**: perspectiva da Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001. p. 163-185.

\_\_\_\_\_. As práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores: uma apresentação. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002. p.9-13.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B. **Diversification et progression en DFLM:** l'apport des typologies. Études.

\_\_\_\_\_; BAIN, D. Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: **Évaluation formative et didactique du français**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p.219-238.

\_\_\_\_\_; DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, 15, p.27-40, 1997.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

\_\_\_\_\_; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

\_\_\_\_\_; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

\_\_\_\_\_. De l'utilité de la transposition didactique. In: **Didactique du français: fondements d'une discipline**. Bruxelles: De Boeck e Larcier S. A, 2005.

SÉGUY, A. É crire et réécrire en classe, pour quoi faire? **Rèperes**, 10, 1994.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos:** a perspectiva da psicologia social. São Paulo: Cortez, 1999.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SPOELDERS, M., YDE, P. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos: algumas implicações educacionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, 26, 4, p. 45-57, dez.1991.

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P.; BESERRA, N. S. (Orgs.). **Tecendo textos: construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Trad. Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIRTHNER, M. **La transformation des Pratiques D'Enseignement par l'Outil de Travail: Observation de sequences d'enseignement du resume écrit de text informative a l'école secondaire**. 2006. 388f. Thèse (doctorat en Psychologie et des Sciences de l'Éducation) - Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation- Université de Genève, 2006.



## ANEXO

### Truculência na internet

**Marcelo Leite**

A indústria fonográfica norte-americana – ou seja, mundial – deu um passo radical há duas semanas, quando iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais. Pode ser um passo rumo ao abismo.

Antes que a coluna seja acusada de apologia do crime (atentado contra a propriedade de obras artísticas e intelectuais), é bom reafirmar inteiro apoio ao direito autoral. Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista ou para o intelectual o fruto de seu trabalho, ou que parte dele vá para pessoas e organizações que tenham auxiliado na distribuição dessas obras.

Na vida prática, porém, todo direito enfrenta limitações. No caso da mania de copiar músicas da internet, a primeira limitação é justamente de ordem prática: como processar todas as pessoas que fazem downloads? São milhões, provavelmente dezenas ou centenas de milhões de pessoas espalhadas pelo mundo.

Soa no mínimo arbitrário escolher a esmo 43 meias dúzias de indivíduos entre os que usam os recursos KaZaA, iMesh, Blubster, Grokster e Gnutella. São bodes expiatórios, escolhidos para dar um exemplo para lá de duvidoso.

Primeiro, de um ponto de vista mais probabilístico, porque não parece que vá ter muita eficácia. As chances de ser pego e processado ainda são minúsculas (da ordem de uma em 1 milhão, se houvesse pelo

menos 261 milhões de internautas baixando músicas da rede). Só nos EUA estima-se em 60 milhões o total de ‘criminosos’. Seria preciso entupir a Justiça com outros milhares de processos antes que a garotada hormonalmente inclinada à contestação de fato se intimidasse.

Depois, porque isso equivale a cutucar a onça com vara curta. A medida tornará os produtores e fabricantes de discos ainda mais impopulares do que já são entre jovens, seus futuros e atuais consumidores. Se você duvida e tem uma adolescente conectada por perto, pergunte a ela o que pensa do preço dos CDs.

‘Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos’, disse ao jornal ‘The New York Times’ Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos. Para ele, a Justiça se tornou o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando muitos prejuízos.

É verdade que os empresários foram espertos, indo atrás daqueles usuários que participam ativamente da distribuição de músicas e não tanto dos que só fazem a sua copiazinha para ouvir. Parece que estão seguindo à risca o ensinamento da recém-nascida ciência das redes, que manda atacar os mais conectados para derrubar uma rede inteira.

O problema que a indústria desconsidera é que a maioria dos ‘criminosos’ não faz isso para ganhar dinheiro, mas para se divertir. Baixar músicas da internet já se tornou uma prática social, um costume, uma forma de cultura. Tentar impedir isso aparece como censura. Tudo indica que a popularização dos computadores e a crescente conexão das pessoas permitida pela internet tornarão cada vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais - discos ou livros, filmes ou fotografias.

Está mais do que na hora de os gênios do marketing queimarem seus miolos, tão criativos, para inventar uma forma de ganhar dinheiro com as novas redes - como elas são. Não vão conseguir enfiá-las no figurino acanhado do mercado nutrido com bolachas negras de vinil.